

CORPORA ELECTRÓNICOS EN LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR/INTÉRPRETE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA

Universidad de Córdoba

cristina.rodriguez@uco.es

Fecha de recepción: 15.11.2021

Fecha de revisión: 14.12.2021

Fecha de aceptación: 30.12.2021

Resumen: En este trabajo se presenta una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia instrumental del traductor en formación desde una perspectiva socioconstructivista a través del trabajo con corpus *ad hoc*. Estas unidades didácticas se encuentran insertas, a su vez, dentro de la programación de una asignatura de carácter instrumental y, por ello, la temporalización de la enseñanza, la programación y la evaluación formativa resultan primordiales. Además, se pretende que dichas unidades didácticas supongan un acercamiento realista al papel de los corpus *ad hoc* como herramienta de documentación en el contexto de la práctica profesional de la traducción, además de implicar la participación de los estudiantes de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: corpus, didáctica, competencia instrumental, documentación, traducción

Electronic corpora in translator/ interpreter training: a didactic proposal for the development of instrumental competence

Abstract: This paper presents a didactic proposal for the development of translation trainees' instrumental competence from a socio-constructivist perspective through the work with *ad hoc* corpora. These didactic units are inserted, in turn, within the teaching programming of a subject of an instrumental nature and, therefore, planning, timing and formative evaluation are essential. Furthermore, these teaching units are intended to provide a realistic approach to the role of *ad hoc* corpora as a

documentary resource in the context of professional translation practice, as well as to involve the active participation of students in the teaching-learning process

Key words: corpus, didactics, instrumental competence, documentation, translation

Sumario: 1. Introducción y objetivo. 2. Los corpus en los estudios lingüísticos y de traducción. 2.1. Los corpus en el desarrollo de la competencia traductora: las subcompetencias bilingüe, estratégica y documental. 3. Fundamentos para una propuesta didáctica de trabajo con corpus. 3.1. Contexto curricular. 3.2. Perfil del alumnado. 3.3. Objetivos de aprendizaje y competencias. 3.4. Metodología para el trabajo en el aula y roles alumno/ profesor. 3.5. Materiales de trabajo. 3.6. Evaluación. 4. Unidades didácticas y planes de trabajo. 5. Conclusiones.

1. Introducción y objetivos

La relevancia del uso de corpus como instrumento para la enseñanza de la traducción ha quedado ya establecida en multitud de ocasiones (Martínez y Arjonilla, 2018). En la literatura en torno al tema se hace hincapié, en general, en la versatilidad de las funcionalidades de los corpus, en las aplicaciones reales que tiene en la práctica profesional y en las oportunidades de brindar al estudiantado un acercamiento controlado a la terminología especializada de un ámbito determinado.

La reflexión teórica en torno al uso de corpus en la didáctica de la traducción ha tendido a apoyarse, de un modo más claro, en la compilación de textos como labor didáctica *in itinere* —con la intención de desarrollar las subcompetencias bilingüe y estratégica del discente— o de manera más tímida, en su uso posterior en la labor de documentación, pasando en ocasiones apocadamente por la propia enseñanza de las operaciones y funcionalidades de los gestores de corpus en dicha actividad, y en última instancia, en la interpretación de los resultados para obtener datos que trasciendan más allá de la propia equivalencia traductora.

Por ello, este trabajo aborda el diseño de una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia instrumental del traductor en formación. Esta investigación se estructura en tres partes: en primer lugar, se introduce el papel de los corpus en los estudios lingüísticos y de traducción, abordando asimismo sus posibilidades en el marco del desarrollo de la competencia traductora (CT). En segundo lugar, se presentan los

fundamentos de la propuesta didáctica. Dichos fundamentos incluyen tanto el contexto curricular y el perfil del alumnado al que va dirigida como los requisitos previos a la hora de comenzar la asignatura, a la par que se abordan los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar, la metodología de trabajo en el aula, los materiales y la evaluación de la asignatura.

Por último, se presenta una propuesta didáctica que alberga un plan de trabajo estructurado en tres unidades. En la primera, «Corpus lingüísticos: fundamentos teóricos y principios metodológicos», se consignan los principios teóricos y metodológicos que rigen el trabajo con corpus textuales en el ámbito de la traducción como labor documental. En la segunda unidad didáctica, «Análisis de corpus con AntConc: principales operaciones», se abordarán las principales funcionalidades de AntConc en relación con la explotación de corpus. Por último, la tercera unidad didáctica — «Compilación de un corpus *ad hoc* para la documentación de un encargo de traducción»— ahonda en la interpretación de los datos obtenidos durante la explotación del corpus y su utilidad a la hora de enfrentarse a un encargo de traducción.

El fin último de esta propuesta es que las unidades didácticas diseñadas supongan un acercamiento realista al papel de los corpus *ad hoc* como herramienta de documentación en el contexto de la práctica profesional de la traducción, además de implicar la participación de los estudiantes de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo es el de presentar una propuesta didáctica para el trabajo con corpus centrada en la adquisición, puesta en práctica y mejora de la subcompetencia instrumental del traductor en formación.

2. Los corpus en los estudios lingüísticos y de traducción

Como se ha referido anteriormente, la utilidad de los corpus lingüísticos es amplia, en cuanto que pueden servir no solo como herramienta profesional o didáctica en el ámbito de la traducción, sino también como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras — aunque Zanettin (2009) argumenta, en relación con este particular, que esta separación es un tanto artificial, ya que se apoya en la premisa de que aprender a traducir y aprender a comunicarse en un idioma extranjero son dos actividades radicalmente distintas—, como base para investigaciones

lingüísticas o históricas —estudios léxicos, fraseológicos, análisis contrastivo, de uso, etc.— o para otros ámbitos más alejados como, por ejemplo, la investigación en torno a los trastornos del lenguaje.

Hernández (2002) revisa el papel de los corpus en los estudios lingüísticos, enumerando una serie de trabajos sobre equivalencia de traducción, gramática de las lenguas, estudios sociolingüísticos y culturales, enseñanza de lenguas, variedades lingüísticas y la tipología textual e, incluso, teoría y praxis lexicográfica. En esta línea, la lingüística de corpus se erige como una metodología para la investigación de las lenguas y del lenguaje en general, debido a que (Parodi, 2008: 95-96):

[...] la LC no se entiende como una rama o un área de la lingüística tal como son la fonología, la semántica, la sintaxis, sino que como un método de investigación que puede ser empleado en todas las ramas o áreas de la lingüística, en todos los niveles de la lengua y desde enfoques teóricos diferentes. Sus aplicaciones son múltiples y no limitan las posibilidades de indagación. Todo ello implica (...) .que la LC no opera como un enfoque metodológico extremadamente restrictivo [...]

En los estudios de traducción, argumenta Corpas (2001: 159), se han usado principalmente los corpus comparables y paralelos para reflexionar en torno a la noción de equivalencia, las características de los textos meta o las posibilidades de la traducción por ordenador. Sin embargo, la investigación en torno a la potencialidad de los corpus como herramienta docente y de investigación pedagógica es, como veremos, algo más reciente. Los usos del corpus en traducción e interpretación (Corpas, 2001: 159-160) se desglosan en la tabla 1.

Tabla 1. Usos del corpus en traducción e interpretación. (Corpas, 2001: 159-160).

Uso del corpus	Ejemplo de aplicación
Comparación interlingüística	Investigaciones acerca de la noción de equivalencia y de correspondencias de traducción
Caracterización de la lengua traducida	Descripción del comportamiento traductor, identificación de los universales de traducción
Traducción automática (TA)	Traducción automática basada en memorias de traducción, reglas o estadísticas

Bases de datos para la traducción asistida por ordenador (TAO)	Creación de bases de datos de conocimiento (adecuación estilística o lingüística de textos)
Docencia y aplicaciones pedagógicas	Formación de traductores

Fuente: elaboración propia. Basado en Corpas (2001).

2.1 Los corpus en el desarrollo de la competencia traductora: las subcompetencias bilingüe, estratégica e instrumental

En el presente epígrafe nos centramos en algunas de las utilidades que presentan los corpus para el campo de la enseñanza de la traducción. En primer lugar merecen mención las subcompetencias bilingüe y estratégica (PACTE, 2003). Estas subcompetencias forman parte de la llamada competencia traductora (PACTE, 2003; PACTE, 2009; PACTE, 2017).

La noción de competencia traductora (CT) se refiere, según el grupo PACTE (2009: 208) a «the underlying system of knowledge required to translate»; es decir, el conjunto de habilidades y conocimientos que reúnen los traductores profesionales y que suponen el fin último de la formación como traductor (Herrero, 2019). Además, PACTE (2009: 208) explicita que esta competencia «(a) is expert knowledge; (b) is predominantly procedural; (c) comprises different interrelated subcompetences; and (d) includes a strategic component which is of particular importance».

Para otros autores, este concepto ha sido denominado de manera distinta, como «competencia del traductor» (Király, 2013), «capacidad traductora» (Pym, 2003) o «competencia de transferencia» (Nord, 1992). Kelly (2002) hace referencia, del mismo modo, a una «competencia traductora».

El resto de subcompetencias que forman la CT (PACTE, 2017) son la subcompetencia extralingüística —es decir, los conocimientos enciclopédicos que posea el traductor, sobre el mundo en general—, la subcompetencia de conocimientos sobre traducción —conocimientos sobre ciertos aspectos relacionados con el mundo profesional de la traducción—, la subcompetencia instrumental —en la que ahondaremos posteriormente— y, por otro lado, otros aspectos psicofisiológicos como la memoria o la capacidad de síntesis.

La subcompetencia bilingüe (PACTE, 2017) abarca, mayoritariamente, el conocimiento procedimental necesario para la comunicación en dos lenguas (Herrero, 2019). Ello incluye aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos. La subcompetencia estratégica (PACTE, 2017), por su parte, abarca un «conocimiento de tipo procedimental que garantiza la eficacia del proceso traductor» (Herrero, 2019: 89). Ambas subcompetencias conforman el sustrato *mínimo* necesario para acometer la actividad traductora.

Por otro lado, la subcompetencia instrumental comprende, en palabras de Kelly (2002: 14):

El uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles, es para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas tales como el fax, el dictáfono, etc.

Al igual que ocurre dentro de la competencia traductora en sí, existen diversas referencias a la competencia instrumental, así como a su propia nomenclatura y a su rango de acción (Rodríguez-Faneca y Maz-Machado, 2020): Así, encontramos autores que hacen referencia a «habilidades informáticas» (González Davies, 2004); «competencia profesional» (Hurtado Albir, 1996); «competencia de búsqueda» (Nord, 1992), etc.

Como afirma Giozza (2018), «la subcompetencia instrumental ejerce un rol determinante en el proceso de toma de decisiones traslativas», debido a que modifican y descentralizan el resto de subcompetencias necesarias para el ejercicio de la traducción (Pym 2003, *cit.* en Rodríguez-Faneca y Maz-Machado, 2020).

A propósito de la propuesta didáctica que se presentará posteriormente, hemos de apuntar que pretende desarrollar no solo las competencias bilingüe y estratégica —es decir, el aprendizaje de la traducción a través de la compilación y análisis de corpus—, sino también, y de un modo más activo, la subcompetencia instrumental (PACTE, 2017) —en cuanto a que sirve como apoyo a la labor de documentación y en cuanto a que requiere una serie de habilidades informáticas específicas—, directamente relacionada con la productividad en el ejercicio profesional de la profesión. Esta distinción se apoya en la asunción de que el trabajo con

corpus en el aula puede entenderse, dependiendo de qué competencia se pretenda desarrollar de un modo más manifiesto, como:

- a) Una materia prima necesaria (*input* textual) para indagar acerca de las características del texto o encargo mediante el uso de programas de gestión y análisis de corpus.
- b) Una fuente documental digital a la que acudir, en el caso de la consulta del corpus durante la documentación para un encargo de traducción.
- c) Un material o recurso que sirva como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de un determinado argumento curricular.

Las funciones que cumple el trabajo con corpus en el aula, junto con las competencias principales que se desarrollan durante el mismo se consignan en la tabla 2.

Tabla 2. Función del trabajo con corpus y competencias principales a desarrollar.

Función del corpus	Competencias
<i>Input</i> textual (procesado informático)	Competencia instrumental (+)
Fuente documental	
Material/recurso	Competencia estratégica/bilingüe (+)

Fuente: elaboración propia.

En la columna «competencias» se presentan las competencias trabajadas de acuerdo con una gradación, donde la competencia a la que se le ha asignado el símbolo «+» es la que se trabaja de un modo más activo cuando el corpus está ejerciendo la función indicada en la columna de la izquierda, «función del corpus»

A pesar de lo referido anteriormente, no son especialmente numerosos los estudios que abordan la propia didáctica del uso del corpus como herramienta instrumental, si bien abundan aquellos que proponen su uso como apoyo a la didáctica de la enseñanza de la traducción. Entre aquellos trabajos que pretenden desarrollar la competencia instrumental del alumnado podemos citar los de Corpas y Seghiri (2009) y Sánchez-Gijón

(2009). En este sentido, también debemos mencionar otros trabajos cuyo fin es la elaboración de corpus *ad hoc* a la par que se perfilan los procesos y protocolos necesarios para llevar a cabo dicho objetivo en la práctica de la interpretación (Gallego-Hernández y Tolosa-Igualada, 2012; Sánchez Ramos, 2017a). También podemos citar los trabajos de Castillo Rodríguez (2009), Seghiri (2011) o Moreno (2013), donde el foco se encuentra en la compilación del corpus como actividad *in itinere*.

3. Fundamentos para una propuesta didáctica de trabajo con corpus

3.1 Contexto curricular

La propuesta didáctica presentada se enmarca en la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción, asignatura obligatoria de 6 créditos dentro del segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación (GTEIN) de la Universidad de Córdoba (UCO).

Dicha asignatura pertenece al módulo de competencias instrumentales del grado, junto con las asignaturas Informática Aplicada a la Traducción, Herramientas Informáticas Profesionales —cuyas características e itinerario formativo son similares—, Documentación y Terminología. La secuencialidad de impartición de la asignatura objeto de estudio en relación con las asignaturas Informática Aplicada a la Traducción y Herramientas Informáticas Profesionales se abordará posteriormente (*vid.* tabla 4). Esta asignatura forma parte, asimismo, del plan de estudio de 3 itinerarios conjuntos que se imparten en la misma facultad: el itinerario conjunto de Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación (TUR+GTEIN), el itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Estudios Ingleses (GTEIN+EEII) e el itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Filología Hispánica (GTEIN+FHIS).

El currículo de la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción incluye contenidos teórico-prácticos relativos a herramientas informáticas genéricas —a modo de repaso de lo que el alumnado ha podido ya aprender en asignaturas previas, como Informática Aplicada a la Traducción—, herramientas para la mejora de la productividad y la organización, herramientas de traducción asistida por ordenador y nociones de gestión de proyectos de traducción. Los contenidos se detallan, de manera más específica, dentro de la memoria de verificación del grado (Universidad de Córdoba, s. f.):

- Estudio de las nuevas tecnologías en el ámbito de la traducción.
- Uso eficiente de bases de datos terminológicas.
- Saber compilar glosarios específicos.
- Manejo avanzado de herramientas de edición de textos.
- Utilización de estándares de representación de datos terminológicos.
- Estudio de herramientas de traducción asistida.
- Manejo de herramientas de control, de calidad.
- Conocimiento de lenguajes estándar.
- Consulta de corpus de traducción.

En este contexto, los contenidos relativos al trabajo con corpus se abordarán en tres semanas —debido a la distribución temporal del resto de contenidos de la asignatura— donde se impartirán 9 horas de teoría y 3 horas prácticas. Referiremos más detalladamente el cronograma de trabajo en epígrafes posteriores.

3.2 Perfil del alumnado

Un diseño curricular no se puede definir ni planificar sin reflexionar previamente sobre el perfil del alumno al cual se dirigirá la acción formativa (Mañas, 2007); por ello, es indispensable que el docente considere previamente esta cuestión.

El perfil de estudiante que cursa esta asignatura es, debido a su proveniencia formativa, diverso. Como se ha apuntado anteriormente, en esta asignatura coexisten alumnos provenientes tanto del Grado de Traducción e Interpretación como de dobles itinerarios asociados a él (tabla 3).

Tabla 3. Proveniencia del alumnado que cursa la asignatura.

Itinerario	Curso de impartición
Grado de Traducción e Interpretación	2º
Itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Estudios Ingleses	2º
Itinerario conjunto de Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación	3º
Itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Filología Hispánica	3º

A pesar de que caracterizar el perfil del estudiantado que cursará la asignatura es una tarea complicada que conlleva asimismo un riesgo de generalización (Chaume y Martí Ferriol, 2014), podemos referir lo siguiente:

- a) Los estudiantes poseen un nivel de alfabetización informática suficiente para realizar operaciones simples como búsquedas en internet, descarga de archivos, instalación de programas o conversiones de formato, lo cual garantiza que no deberá emplearse tiempo en clase con dichas cuestiones. Este nivel de alfabetización informática se asume debido a que, previamente, han cursado al menos una asignatura de carácter instrumental que precede a Herramientas Profesionales para la Traducción (*vid.* tabla 4).
- b) Los estudiantes conocen la lengua de origen (LO) de los textos con los que se trabajará. Más allá de su conocimiento anterior, el alumnado que cursa la asignatura ya ha completado un número de créditos considerable en asignaturas de LB en el momento en el que comienzan a cursar la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción (*vid.* tabla 4).
- c) Los estudiantes conocen el concepto teórico de corpus lingüístico y han explorado, aunque sea de manera sucinta, su utilidad para la traducción, debido a que todos ellos han cursado previamente la asignatura Lingüística (*vid.* tabla 4).

Tabla 4. Secuencialidad de las asignaturas instrumentales del grado y la asignatura de Lingüística. Créditos de LB completados antes de cursar Herramientas Profesionales para la Traducción.

Itinerario	HPT ¹	IAT ²	HIP ³	LING ⁴	LB
GTEIN	2º	2º	1º	1º	12 ECTS
GTEIN+EEII	2º	2º	1º	1º	12 ECTS
GTEIN+TUR	3º	2º	4º	1º	24 ECTS
GTEIN+FHIS	3º	5º	2º	1º	24 ECTS

3.3 Objetivos de aprendizaje y competencias

Los objetivos que se persiguen en la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción son de carácter general y específico; de este

¹ Herramientas Profesionales para la Traducción, asignatura objeto de estudio.

² Informática Aplicada a la Traducción.

³ Herramientas Informáticas Profesionales.

⁴ Lingüística.

modo, los objetivos generales están en relación con los propios del Grado en Traducción e Interpretación, mientras que los objetivos específicos están en relación directa con los contenidos que se abordan en la asignatura. En las tablas que se presentan a continuación se consignan los objetivos generales (tabla 5) y específicos (tabla 6) de la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción.

Tabla 5. Objetivos generales de la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción.

OBJETIVOS GENERALES
Desarrollar en los alumnos un espíritu crítico y emprendedor
Desarrollar la habilidad de trabajar en grupo
Desarrollo del pensamiento crítico y lógico a la hora de enfrentar situaciones problemáticas
Capacidad para asumir responsabilidades y diferentes roles dentro del grupo
Capacidad de autocrítica y autoevaluación
Búsqueda, selección y organización de la información
Aprendizaje autónomo
Compromiso ético
Actitud de tolerancia, solidaridad y respeto hacia los compañeros de trabajo

Tabla 6. Objetivos específicos de la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Manejo y conocimiento por parte del estudiante de las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito de la Traducción
Manejo y estudio de herramientas de traducción asistida y control de calidad en Traducción
Manejo y conocimiento de herramientas informáticas auxiliares para el traductor

Más allá de la consecución de unos determinados objetivos, el docente ha de tener en cuenta que el estudiantado ha de poseer al finalizar el curso una serie de resultados de aprendizaje, que corresponden, a su vez, a una serie de competencias (Balbuena Torezano, 2019). Las competencias suponen, por otro lado, una manera de clasificar y codificar de manera precisa un conjunto de habilidades, conocimientos y destreza de carácter básico o específico, que el estudiante debe ser capaz de acreditar y

demostrar al finalizar la asignatura. En palabras de Fernández March (2011), «una competencia tiene como característica ser integradora, combinatoria, en desarrollo, contextual y evolutiva» y, por ello, «una competencia integra diversos recursos de naturaleza variada».

En la tabla 7 se listan las competencias básicas, universitarias y específicas correspondientes a la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción. De un modo más concreto, se pormenorizarán las competencias asociadas a cada unidad didáctica en las tablas 10, 11 y 12 (*vid.* epígrafe 4, unidad didáctica y plan de trabajo).

Tabla 7. Competencias básicas, universitarias y específicas correspondientes a la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción.

Código	Competencias básicas
CB1	Capacidad para afianzar e incrementar los contenidos básicos de su área de estudio, para aplicar sus conocimientos al trabajo de forma profesional y para poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas
CB2	Capacidad de análisis y síntesis de la información, desarrollo del razonamiento crítico y capacidad de autoevaluación, demostrando poseer y comprender conocimientos en su área de estudio
CB3	Capacidad para localizar, obtener, gestionar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
CB5	Desarrollo de la creatividad y capacidad de autoaprendizaje para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
CB6	Capacidad para el trabajo en equipo y la toma de decisiones en contextos internacionales e interdisciplinarios
CB7	Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes y para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre diversidad de género, multiculturalidad y valores democráticos, adoptando un compromiso ético en el desarrollo de la profesión
Código	Competencias universitarias
CU1	Acreditar el uso y dominio de una lengua extranjera
CU2	Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC

CU3	Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento
Código	Competencias específicas
CE3	Capacidad para la búsqueda y análisis de información documental y textual y aprovechamiento de la información contenida en bases de datos, diccionarios, otros soportes informáticos e Internet en el campo de la traducción
CE5	Conocimiento de las herramientas para la traducción asistida, la traducción por ordenador y la localización
CE7	Ser capaz de utilizar el metalenguaje especializado y profesional
CE10	Capacidad para participar en foros de aprendizaje y transferencia de conocimientos adquiridos en las lenguas de trabajo: grupos de noticias, blog
CE14	Ser capaz de organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos de traducción e interpretación
CE15	Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional
CE16	Ser capaz de crear y gestionar bases de datos terminológicas
CE20	Ser capaz de interrelacionar los distintos aspectos de la traducción e interpretación y de relacionar el conocimiento traductológico con otras áreas y disciplinas

3.4 Metodología para el trabajo en el aula y roles alumno/profesor

Dentro de la propuesta didáctica que presentaremos a continuación y, en concreto, dentro de cada una de las sesiones propuestas en el plan de trabajo, hemos planteado el uso de una serie de metodologías para las clases teóricas y prácticas. Estas metodologías toman como referencia, sobre todo, las teorías socioconstructivistas de la educación y, por ello, tienen como objetivo la aplicación de aspectos teóricos en una práctica lo más cercana posible a la realidad profesional (Carabajal, 2017).

En las clases teóricas se trabajará, principalmente, con las clases magistrales participativas y con los grupos de discusión. Las clases magistrales participativas (Chaume, 2004; Chaume y Martí Ferriol, 2014) se basan en la clase magistral tradicional, pero implican una participación e interacción constante con el discente, quien puede intervenir de cualquier

modo —hacer preguntas, proponer debates— y en cualquier momento. Según Chaume y Martí Ferriol (2014), esta metodología se emplea, principalmente, para transmitir contenidos de tipo declarativo, pero también resulta de utilidad a la hora de motivar al alumnado y de promover la correcta comprensión de los contenidos. Asimismo, el docente dinamizar sesión haciendo preguntas, proponiendo la realización de lluvias de ideas o proporcionando materiales de diversa índole —cuestionarios, textos— al alumnado durante su exposición.

Por su parte, los grupos de discusión están centrados principalmente en la participación del alumnado. Los grupos de discusión pueden estructurarse de diversos modos, e incluyen técnicas como el debate dirigido, resolución de problemas, estudios de caso o presentaciones de estudiantes y grupos, entre otros. (Chaume y Martí Ferriol, 2014).

Por otro lado, se usará el *workshop* o taller (Kiraly, 2000, en Carabajal, 2017) como método de trabajo colaborativo para las sesiones de carácter práctico. Esta metodología permite fomentar un clima de trabajo entre los estudiantes donde se ha de socializar para tomar decisiones y construir el conocimiento de manera activa; de este modo, el profesor pasa a un segundo plano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que, tanto en las clases teóricas como prácticas, el rol del discente debería tornarse eminentemente activo, mientras que el profesor debería simplemente ser un facilitador del aprendizaje que guíe dicho proceso. La interacción alumno-profesor se basaría, pues, en el espíritu de emprendimiento del alumno. En relación con este tipo de interacción, Zanettin afirma (2009: 219):

Unlike in traditional translation activities, which are usually teacher-centered and where students are supposed to learn by being exposed to the expert knowledge of the teacher, in this learning context the teacher acts more as a guide and a facilitator.

3.5 Materiales de trabajo

La selección de materiales de trabajo resulta tan relevante como el propio establecimiento de una metodología para su uso en el aula; esto se debe, principalmente, a que la recopilación de materiales sin una metodología previamente elegida podría presentar problemas de adecuación a las dinámicas de aula o a los intereses de los estudiantes.

En las sesiones de trabajo propuestas se trabajará, principalmente, con dos tipos de material: material bibliográfico o de referencia y material textual o de trabajo. El objetivo de los materiales bibliográficos o de referencia propuestos en las sesiones tiene como objetivo apoyar la autonomía del estudiante, proporcionándoles el sustrato necesario para desarrollar un espíritu emprendedor en relación con el trabajo en la asignatura. El material bibliográfico o de referencia que servirá de apoyo en las sesiones se basa, principalmente, en la consulta de:

- A) Bibliografía —libros, artículos científicos— sobre teoría y práctica del trabajo con corpus, donde se aborden, asimismo, varias de las problemáticas presentes en las unidades didácticas: concepto, tipología y representatividad de los corpus lingüísticos.
- B) Diccionarios, bases de datos terminológicas, recursos documentales y otras fuentes de información documentales de carácter general o especializado.

Por otra parte, el material textual o de trabajo comprende tanto los distintos textos con los que trabajarán los alumnos a la hora de compilar un corpus (*input* textual) como los demás materiales propuestos por el profesor —cuestionarios, estudios de caso— que se usen durante el desarrollo de las clases teóricas o prácticas como apoyo a la labor docente. En relación con los criterios de selección de los materiales textuales, hemos de destacar los siguientes (Chaume, 2003):

- Adaptación de los materiales a los objetivos y a la metodología planteada.
- Relevancia de los textos en términos de adecuación a la realidad profesional, el plan docente, el foco de la asignatura y los intereses de los estudiantes.
- Representatividad de los textos (tipología textual y género textual, cronología, variedad geográfica, etc.).
- Incremento gradual de su nivel de dificultad y especialización.
- Familiaridad de los estudiantes con los temas que se abordan en los textos.

3.6 Evaluación

El hecho de que nos encontremos ante una serie de unidades didácticas que coexisten con otro tipo de contenidos dentro de la asignatura en

cuestión implica que tengamos que hablar de dos tipos de evaluación. Por un lado, hemos de tener en cuenta que la asignatura será evaluada de manera global tomando como referencia la realización de una serie de actividades académicas —«evaluación sumativa» compuesta por prácticas grupales (70%), exposición oral grupal (20%) y un examen de carácter individual (10%)—, pero que cada una de las tareas insertas dentro de cada unidad didáctica se transformará en un instrumento para informar al alumno sobre su progreso —«evaluación formativa» (Martínez y Salinas, 2011)—, lo cual le permitirá valorar si ha adquirido las competencias y si va cumpliendo los objetivos marcados. De esta manera, pretendemos evaluar el proceso, más allá del producto.

Es decir, dentro de cada unidad didáctica el discente recibirá una evaluación no vinculante —sin reflejo e incluso sin nota en la evaluación sumativa, a no ser que se trate de una práctica de entrega— para que el docente también pueda diagnosticar si el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo de manera solvente.

Los instrumentos de evaluación formativa que usaremos en las unidades didácticas son la interacción alumno-profesor —a través de debates y dinámicas de aula invertida— y la entrega de documentos de control a través del aula virtual —en este caso, la plataforma Moodle—, tales como informes, memorias y glosarios. En palabras de Mañas (2007: 40), este tipo de evaluación «sirve para ayudar a reflexionar al estudiante sobre el proceso, la planificación del programa, los materiales didácticos, etc., así como para tomar conciencia de lo ocurrido y, posteriormente, poder intervenir». En un plano holístico, cada instrumento puede ayudar al docente a obtener información sobre determinados aspectos de interés (Mañas, 2007: 41), a saber:

[...] si el trabajo que se realiza sobre los contenidos es suficiente para alcanzar los objetivos; si las instrucciones se entienden o si se tienen que explicitar más; si la dificultad de los contenidos, la progresión, la ubicación de los contenidos y la dinámica han sido correctas, o si hubiera sido preferible realizar una actividad en parejas o de forma individual [...]

Por otro lado, y en relación con la evaluación sumativa, hemos de apuntar que el producto resultante del conocimiento adquirido por el alumnado en las tres unidades propuestas se verá reflejado en la compilación y explotación de un corpus como herramienta de

documentación para un encargo de traducción, y que este producto último será, finalmente, el que se valúe con un determinado porcentaje (que variará en función del resto de prácticas) del 70% de la nota de la asignatura que reciben las prácticas grupales.

4. Unidades didácticas y planes de trabajo

Las unidades didácticas que se consignan a continuación se estructuran, principalmente, siguiendo el modelo propuesto por Balbuena Torezano (2019) con una serie de modificaciones. En la tabla 8 se muestra el modelo de unidad didáctica sin modificaciones.

Tabla 8. Modelo de unidad didáctica propuesto por Balbuena Torezano (2019).

UNIDAD	
OBJETIVOS	
METODOLOGÍA	
CONTENIDOS TEÓRICOS	
CONTENIDOS PRÁCTICOS	
TAREAS	
TEMPORALIZACIÓN	
EVALUACIÓN	
LECTURAS RECOMENDADAS	
TEXTO PARA TRADUCIR	

Tomando como base este modelo se han planteado las siguientes modificaciones:

- a) Se ha anexoado un apartado, denominado «introducción», donde se pretende describir sucintamente los contenidos y dinámicas que se pretenden llevar a cabo en el aula durante la semana correspondiente.
- b) Se ha anexoado un apartado, denominado «competencias», donde se listan las competencias de la asignatura que se pretenden desarrollar en la unidad didáctica en cuestión.
- c) Además de añadir dos secciones, se han modificado dos apartados previamente existentes: el apartado «lecturas recomendadas» se ha sustituido por el apartado «materiales» y

se ha suprimido el apartado «texto para traducir», pues en la mayoría de ocasiones no procede su uso.

Las unidades didácticas presentadas pretenden abordar los contenidos de manera progresiva y con una dificultad en aumento durante las tres semanas donde se trabajará con corpus lingüísticos. Asimismo, toman como punto de partida las actividades realizadas con anterioridad, con lo que no pretenden sugerir propuestas aisladas para la práctica en el aula. Como se ha mencionado con anterioridad, los contenidos relativos al trabajo con corpus se abordarán durante tres semanas dentro del marco global de la asignatura, con 9 horas de teoría y 3 horas de prácticas. La distribución de las horas de trabajo por semana se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Distribución semanal de sesiones teóricas y prácticas.

Cronograma	Teoría: horas/semana	Prácticas: horas/semana
Semana 1	3 horas	1 hora
Semana 2	3 horas	1 hora
Semana 3	3 horas	1 hora
Total	9 horas	3 horas

Fuente: elaboración propia.

A continuación se listan las distintas unidades didácticas que se desarrollarán posteriormente, en las tablas 10, 11 y 12:

- Unidad didáctica I (primera semana), titulada «Corpus lingüísticos: fundamentos teóricos y principios metodológicos». Esta información se presenta en la tabla 10.
- Unidad didáctica II (segunda semana), titulada «Análisis de corpus con AntConc: principales operaciones». Su contenido se presenta en la tabla 11.
- Unidad didáctica III (tercera semana), titulada «Compilación de un corpus *ad hoc* para la documentación de un encargo de traducción». Esta última unidad didáctica se expone en la tabla 12.

Tabla 10. Planificación correspondiente a la unidad 1.

UNIDAD 1	CORPUS LINGÜÍSTICOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS
Introducción	La unidad 1 se desarrollará a lo largo de una semana (<i>vid.</i> «temporalización»), donde el alumnado comenzará a familiarizarse con el concepto de corpus y comenzará, asimismo, a aplicar las bases teóricas y metodológicas necesarias para compilar un corpus.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que los alumnos adquieran las bases teóricas y metodológicas del trabajo con corpus dentro del ámbito de la traducción. 2. Que los alumnos exploren el proceso de compilación de un corpus para la materialización de las bases teóricas presentadas.
Competencias	CB1, CB2, CB3, CB5, CB6, CU1, CU2, CE3, CE7, CE20.
Metodología	Clase magistral participativa y grupo de discusión (contenidos teóricos); taller (contenidos prácticos).
Contenidos teóricos	<ol style="list-style-type: none"> a) Concepto de corpus y su utilidad para la traducción. b) Tipología de los corpus lingüísticos. c) Nociones de representatividad.
Contenidos prácticos	<ol style="list-style-type: none"> a) Criterios de compilación de un corpus. b) Proceso de compilación de un corpus.
Tareas (presencial)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Exposición</u> [profesor] de los contenidos teóricos a, b y c y <u>debate</u> [grupál] en torno a los mismos (<i>vid.</i> «materiales»). 2. <u>Presentación</u> [profesor] de los contenidos prácticos a y b y <u>entrega de un informe</u> [alumnos-en grupo] donde se explique qué criterios de compilación se han seguido a la hora de compilar un corpus sobre un

	determinado tema (<i>vid.</i> «materiales») y <u>entrega</u> [alumnos-en grupo] de los textos que componen dicho corpus.
Temporalización	Una semana (3 horas teóricas, 1 hora práctica), ubicada dentro del cuatrimestre en función del cronograma global de la asignatura. Se ofrecerán 6 horas de tutorías semanales.
Evaluación	Evaluación <u>formativa</u> asociada a las tareas 1 y 2: <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación activa en el debate y calidad de las intervenciones. 2. Adecuación del corpus textual al tema asociado. 3. Adecuación de la memoria de compilación a las premisas ofrecidas por el docente.
Materiales	<u>Material bibliográfico</u> : Torruella Casañas, J. (2017). Lingüística de corpus: génesis y bases metodológicas de los corpus (históricos) para la investigación científica. Frankfurt am Main: Peter Lang. <u>Material textual</u> : Ficha 1: Listado de cuestiones para dirigir el debate. Ficha 2: Descripción de un estudio de caso para la compilación de un corpus.

Tabla 11. Planificación correspondiente a la unidad 2.

UNIDAD 2	ANÁLISIS DE CORPUS CON ANTCONC: PRINCIPALES OPERACIONES
Introducción	La unidad 2 se desarrollará a lo largo de una semana (<i>vid.</i> «temporalización»), donde el profesor comenzará a realizar demostraciones prácticas sobre el uso de AntConc para la explotación de corpus textuales. Son precisamente los corpus compilados previamente, en la unidad 1, los que serán objeto de análisis en esta unidad didáctica.

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que los alumnos adquieran conocimientos básicos sobre la explotación de corpus textuales con AntConc. 2. Que el alumno reflexione en torno a la utilidad de dichas operaciones para la documentación de encargos de traducción. 3. Que el alumno sea capaz de interpretar los datos obtenidos tras la explotación del corpus.
Competencias	CB1, CB2, CB3, CB5, CU1, CU2, CE3, CE5, CE7, CE20.
Metodología	Clase magistral participativa y grupo de discusión (contenidos teóricos); aula invertida y taller (contenidos prácticos).
Contenidos teóricos	<ol style="list-style-type: none"> a) Principal software de trabajo con corpus. Introducción a las características de WordSmith Tools, Paraconc, Simple Concordance Program, WMatrix, Sketch Engine y AntConc. b) AntConc 3.5.9: interfaz y funcionalidades.
Contenidos prácticos	<ol style="list-style-type: none"> a) Análisis básico del texto con AntConc: composición del corpus (tokens, types) e índices de frecuencias (wordlist). Uso de filtros (stoplists) de stopwords. b) Cálculo de palabras clave (keywords) con corpus de referencia. Nociones sobre riqueza léxica. c) Concordancia (concordance) o palabras clave en contexto (KWIC). d) Agrupamientos y n-gramas. e) Uso de comodines y tratamiento de mayúsculas con AntConc. f) Nociones sobre lematización de unidades léxicas y otros tipos de anotación.
Tareas (presencial)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Exposición</u> [profesor] de los contenidos teóricos a y b y <u>demonstración práctica</u> [profesor] de los contenidos prácticos a-f.

	<p>2. <u>Dinámica de aula invertida</u> [alumnos-individual] que verse sobre la demostración de los contenidos prácticos a-f.</p> <p>3. <u>Entrega de un informe</u> [alumnos-en grupo] donde se consignen los datos más relevantes fruto de la aplicación de las operaciones a-f.</p>
Temporalización	Una semana (3 horas teóricas, 1 hora práctica), ubicada dentro del cuatrimestre en función del cronograma global de la asignatura. La secuencialidad de esta actividad está supeditada a la finalización de la unidad didáctica 1. Se ofrecerán 6 horas de tutorías semanales.
Evaluación	Evaluación <u>formativa</u> asociada a las tareas 2 y 4. <ol style="list-style-type: none"> 1. Calidad de las intervenciones en la dinámica de aula invertida. 2. Adecuación del informe entregado a las premisas ofrecidas por el docente.
Materiales	<p><u>Material bibliográfico:</u> Hernández, M. C. P. (2002). Terminografía basada en corpus: aspectos fundamentales de la gestión terminológica. Estudios de lingüística del español, 18.</p> <p><u>Material textual:</u> Ficha 1: Listado de cuestiones para dirigir el debate.</p>

Tabla 12. Planificación correspondiente a la unidad 3.

UNIDAD 3	COMPILACIÓN DE UN CORPUS AD HOC PARA LA DOCUMENTACIÓN DE UN ENCARGO DE TRADUCCIÓN
Introducción	La unidad 3 se desarrollará a lo largo de una semana (ver «temporalización»), donde el alumnado aplicará los conocimientos obtenidos a nivel teórico y práctico sobre corpus para la preparación de la documentación asociada a un encargo de traducción.

Objetivos	El objetivo principal es afianzar los principios teóricos y metodológicos presentados en las unidades 1 y 2 a través de la compilación de un corpus <i>ad hoc</i> para servir como apoyo a la documentación de un encargo de traducción.
Competencias	CB1, CB2, CB3, CB6, CU1, CU2, CE5, CE7, CE14, CE15, CE20.
Metodología	Clase magistral participativa y grupo de discusión (contenidos teóricos); taller (contenidos prácticos).
Contenidos teóricos	a) Interpretación de los resultados obtenidos tras la explotación de un corpus.
Contenidos prácticos	a) Extracción de información terminológica y elaboración de glosarios.
Tareas (presencial)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Debate</u> [grupal] sobre la interpretación de los resultados obtenidos durante la explotación del corpus. 2. <u>Compilación</u> [alumnos-en grupo] de un corpus <i>ad hoc</i> para la documentación un encargo de traducción y <u>elaboración</u> de una memoria y un glosario [alumnos-en grupo] donde se consignen los aspectos propuestos por el profesor.
Temporalización	Una semana (3 horas teóricas, 1 hora práctica), ubicada dentro del cuatrimestre en función del cronograma global de la asignatura. La secuencialidad de esta actividad está supeditada a la finalización de las unidades didácticas 1 y 2. Se ofrecerán 6 horas de tutorías semanales.
Evaluación	<p>Evaluación <u>formativa</u> asociada a las tareas 1 y 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación activa en el debate y calidad de las intervenciones. 2. Adecuación del corpus compilado al encargo de traducción y a los requisitos exigidos; resolución de las cuestiones planteadas por el docente. <p>Evaluación <u>sumativa</u> asociada a la tarea 2,</p>

	otorgándole un 10% de la nota total de la asignatura.
Materiales	<u>Material textual:</u> Ficha 1: Listado de cuestiones para dirigir el debate. Ficha 2: Encargo de traducción.

Conclusiones

Durante la elaboración de las unidades didácticas presentadas hemos tratado de conectar los objetivos, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación desde una perspectiva educativa socioconstructivista que alcance más allá de la propia propuesta de contenidos y tareas. En este sentido, los objetivos de las unidades didácticas se encuentran alineados con las competencias y no con los contenidos, ya que, en palabras de Balbuena Torezano (2019: 46), «el fin último debe ser que el estudiantado adquiera las competencias traductoras que lo faculten para desarrollar esta labor de translación en un entorno profesional», alejándonos de este modo de la mera transmisión de conocimientos.

Otro aspecto de importancia en relación con la propuesta presentada es la pretensión de desarrollar no solo las competencias bilingüe y estratégica, sino —de modo más activo y consciente— la subcompetencia instrumental. Ello se debe a que en esta propuesta el corpus se erige como una materia prima necesaria (*input* textual) para un posterior procesado informático que permita indagar acerca de las características del encargo mediante el uso de programas de gestión y análisis de corpus, por encima de otros posibles usos, en la línea de lo señalado en la tabla 2.

En este contexto, las actividades propuestas pretenden conformar el sustrato necesario para llevar a cabo un aprendizaje colaborativo, ya sea de manera autónoma —entre los propios discentes, con talleres en grupo— o dirigidos por el profesor —con debates pautados y, si la exposición de ciertos contenidos lo requieren, clases magistrales plenamente participativas.

También se le ha conferido especial a la temporalización de contenidos. Ello se debe, en gran medida, a que las unidades didácticas diseñadas se enclavan dentro de la programación de una asignatura, tratándose, en última instancia, de contenidos que han de flexibilizarse para adaptarse a un cronograma global. En palabras de Balbuena Torezano (2019: 46):

Resulta fundamental adecuar el contenido de las enseñanzas a la cronología que debe tener la docencia [...]. De esta forma, el docente tendrá capacidad para poder cambiar los contenidos de la asignatura, en el caso de que surgiera algún imprevisto, o tuviera conocimiento de la no adecuación de lo expuesto al estudiantado para la adquisición de las competencias propias de la asignatura.

En esta misma línea, es la evaluación formativa la que mayor peso tiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos de temporalización, este tipo de evaluación permite una mayor adaptación al cronograma de la asignatura y a la idiosincrasia de los discentes.

Como último apunte, y debido también a que la conocida como docencia tradicional, caracterizada por el predominio de clases magistrales y la evaluación mediante un examen no promueve el pensamiento crítico (Patricio, 2013), debemos continuar estableciendo modelos que impulsen el aprendizaje autónomo del estudiante. Como se ha mencionado, los métodos propuestos en las unidades didácticas se encuentran alineados con el enfoque socioconstructivista y pretenden que el alumno sea responsable de su aprendizaje, a la par que el docente le acompaña y facilita dicha tarea.

Referencias bibliográficas

- Balbuena Torezano, M. C. (2019). Traducción de textos agroalimentarios (alemán-español): una propuesta didáctica. *Estudios Franco-Alemanes* 11, 23-48.
- Carabajal, R. V. (2017). Propuesta didáctica para abordar la Traducción Técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 192-202.
- Castillo Rodríguez, C. (2009). La elaboración de un corpus ad hoc paralelo multilingüe. *Tradumàtica*, (7).
- Chaume, F. (2003). Teaching a course on audiovisual translation (dubbing and subtitling): Some didactic proposal. En L. Pérez González (Ed.) *Speaking in Tongues: Language across Contexts and Users* (pp. 271-302). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Chaume, F. (2004). La enseñanza universitaria de la traducción audiovisual. *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas. Universidad Ricardo Palma*, 7, 61-86.

- Chaume, F. y Martí Ferriol, J. L. (2014). Teaching advertising translation: A didactic proposal. *Linguae - Revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, 1, 75-98.
- Corpas, G. y Seghiri, M. (2009). Virtual corpora as documentation resources: Translating travel insurance documents. *Corpus use and translating: corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*, 75-108.
- Corpas, G. (2001). Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. *TRANS. Revista de traductología*, (5), 155-184.
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Gallego-Hernández, D. y Tolosa-Igualada, M. (2012). Terminología bilingüe y documentación ad hoc para intérpretes de conferencias. Una aproximación metodológica basada en corpus. *Estudios de Traducción*, 2, 33-46.
- González Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 67-81). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hernández, M. C. P. (2002). Terminografía basada en corpus: aspectos fundamentales de la gestión terminológica. *Estudios de lingüística del español*, 18.
- Herrero, E. C. (2019). Sistematización de competencias en la enseñanza de lengua B para Traducción e Interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (11), 77-107.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. Sendebarr: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 7, 39-58.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box (es) in translator

- education. *New prospects and perspectives for educating language mediators*, 197-224.
- Mañas, A. G. (2007). La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 27-57.
- Martínez, B. y Salinas, M. J. V. (2011). Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica. *Panace@*, 12(34), 242-249.
- Martínez, M. C. R. y Arjonilla, E. O. (2018). El corpus de prospectos farmacéuticos como recurso didáctico en el aula de traducción especializada francés-español. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (10), 117-140.
- Moreno, A. A. (2013). Internet como fuente para la compilación de corpus jurídicos. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, (15), 1.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Expertise* (pp. 39-48). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2003). *Building a Translation Competence Model. Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures* 10(2), 207-230
- PACTE. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Palomares Perrault, P. (2000) Recursos documentales para el estudio de traducción. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.
- Patricio, J. L. (2013). Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (25), 1-21.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta*, 48/4, 481-497.

- Ramos Sánchez, M^a. D. M (2017a). Compilación y análisis de un corpus ad hoc como herramienta de documentación electrónica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP). *Estudios de Traducción*, 7, 177-190.
- Rodríguez-Faneca, C. y Maz-Machado, A. (2020). Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro
- Sánchez-Gijón, P. (2009). Developing documentation skills to build do-it-yourself corpora in the specialised translation course. *Dins: Beeby, A*, 109-128.
- Seghiri, M. (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: aspectos de diseño y representatividad. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(2), 13-30.
- Universidad de Córdoba. (s. f.). Memoria verificada del Grado de Traducción e Interpretación Planificación de las enseñanzas. Disponible en: < <https://bit.ly/3CHRi00>].
- Zanettin, F. (2009). Corpus-based translation activities for language learners. *The Interpreter and Translator Trainer*, 3(2), 209-224.