

Enseñanza de gramática inglesa en programas de traducción: aprendizaje basado en datos enmarcado en un enfoque por tareas (ABD-ET)

English grammar teaching in translation programmes: a data-driven learning, task-based approach (DDL-TB)

Néstor Singer

Universidad de Santiago de Chile
Chile

José Luis Poblete

Universidad de Santiago de Chile
Chile

Carlos Velozo

Instituto Profesional EATRI
Chile

ONOMÁZEIN | Número especial X

Nuevos enfoques y metodologías para la enseñanza de la traducción e interpretación: 94-113

DOI: 10.7764/onomazein.ne10.06

ISSN: 0718-5758



Néstor Singer: Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile.

| E-mail: nestor.singer@usach.cl

José Luis Poblete: Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile.

| E-mail: jose.poblete.b@usach.cl

Carlos Velozo: Instituto Profesional EATRI, Chile. | E-mail: carlos.velozo@eatri.cl

Fecha de recepción: septiembre de 2021

Fecha de aceptación: abril de 2022

Resumen

La formación de traductores en contextos monolingües implica que los estudiantes deben desarrollar su competencia traductora en conjunto con su competencia lingüística, lo que presenta una serie de desafíos pedagógicos. Este estudio evaluativo descriptivo examina la aplicación del aprendizaje basado en datos mediante un enfoque por tareas (ABD-ET) para la enseñanza de gramática en un programa de traductores chileno. Dicho enfoque implica la exploración de corpus en búsqueda de diferentes patrones o fenómenos lingüísticos. Se presenta el diseño y graduación de las actividades del curso y, posteriormente, se exploran las percepciones de los estudiantes y el docente en torno a la idoneidad de este enfoque para el estudio de gramática inglesa. Los comentarios de los alumnos sugieren que el enfoque les permitió 1) reflexionar sobre la forma en que aprenden idiomas y 2) adquirir un rol activo en su proceso formativo. El docente destaca que este enfoque se alinea con los objetivos de aprendizaje del curso, permitiendo que el curso sea efectivamente descriptivo. En conclusión, las narrativas analizadas indican que un enfoque ABD-ET sería pertinente para la enseñanza de gramática del inglés en la formación de traductores.

Palabras clave: aprendizaje basado en datos; enfoque por tareas; formación de traductores; lenguas B en estudios de traducción.

Abstract

Translator education in monolingual contexts presupposes that students should develop their translation and linguistic competence concurrently, which presents a series of pedagogical challenges. This evaluative descriptive study examines the use of data-driven learning in a task-based approach (DDL-TB) for teaching grammar in a Chilean translation programme. Such an approach implies the exploration of a corpus to find different patterns or linguistic phenomena. The paper presents the design and graduation of tasks and, later, examines the translation students' and lecturer's perspectives about the suitability of this approach for English grammar teaching. The students' comments suggest that the approach allowed them to 1) reflect on the way they learn languages and 2) develop an active role in their formative process. The lecturer highlights that the approach aligns with the learning objectives of the course unit, allowing the course to be effectively 'descriptive'. It is concluded that the narratives examined in this study indicate that an ABD-ET approach would be suitable for English grammar teaching in translation education.

Keywords: data-driven learning; task-based approach; translator education; B language in translator education.

1. Introducción

La enseñanza de lenguas en la formación de traductores ha sido particular foco de interés en contextos donde los estudiantes requieren desarrollar su competencia lingüística y su competencia traductora, entendida como el conocimiento declarativo y procedimental necesario para traducir (Hurtado Albir, 2011). Los 16 programas de formación de traductores que Basaure y Ahumada (2021) identifican en el contexto chileno ofrecen inglés como lengua B¹. De acuerdo a las cifras disponibles en el *EF English Proficiency Index* (Education First, 2021), el nivel de inglés en Chile ha mejorado sostenidamente en los últimos diez años, alcanzando actualmente un nivel de “competencia moderada”. Los descriptores asociados a ese nivel incluyen poder participar en reuniones en áreas de conocimiento, entender canciones o escribir correos profesionales sobre temas conocidos. Estas habilidades sugieren un nivel B1 del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) (Council of Europe, 2020). No obstante, según la Agencia de Calidad de la Educación (2018), los resultados de la prueba SIMCE 2017 en inglés reflejan que solo un 32% de los estudiantes posee un nivel entre A2 y B1, mientras que un 68% demuestra un nivel A1 o inferior.

Esta falta de competencia lingüística presupone un desafío importante para los programas de formación de traductores, los cuales deben potenciar de manera intensa la competencia en lengua inglesa en un periodo de tiempo acotado. La mayoría de las propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas en estudios de traducción presentan estrategias que permiten vincular las necesidades de la formación de traductores con la competencia lingüística (Beeby, 2004; Bernardini, 2004, 2016). Singer (2016) y Singer y otros (2021) advierten que dichas propuestas suponen que el profesor de lengua tiene un conocimiento teórico sobre la traducción y la profesión, o bien es traductor de formación. No obstante, en el contexto chileno, los profesores de lengua que ejercen en programas de traducción fueron formados como profesores para enseñar en contextos de educación secundaria y usualmente tienen pocas nociones sobre las particularidades de la competencia traductora (Singer y Basaure, 2018).

Lo anterior hace necesario contar con estrategias metodológicas que permitan al profesor de lengua inglesa acercar sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de los futuros profesionales de la traducción. Para lograr esto, Singer (2016) propone el uso de ABD estructurado mediante un enfoque por tareas (ET), o *task-based learning* (TBL) en inglés, para la enseñanza de lenguas en programas de traducción. Esta propuesta metodológica ABD-ET (DDL-TB) implica la graduación de tareas para aproximarse al estudio de un corpus lingüístico,

1 La lengua A corresponde a la primera lengua de los alumnos, mientras que la lengua B corresponde a la lengua principal de trabajo desde y hacia la que traducen. La lengua C es una lengua desde la que traducen, pero no hacia la que traducen (Hurtado Albir, 1999).

entendido como un compendio electrónico de textos que puede ser explorado digitalmente mediante herramientas de búsqueda (Jones y Waller, 2015). En concreto, dichas tareas se articulan para promover la autonomía de los alumnos en el diseño de su investigación, así como en el uso de buscadores, o *concordancers* en inglés. En el contexto de la formación de traductores, dicho enfoque podría, adicionalmente, permitir el desarrollo conjunto de aptitudes y habilidades afines al quehacer del traductor, tales como autogestión, manejo de bases terminológicas y de documentación, coordinación de proyectos, entre otras.

En 2019, Singer y otros (2021) pilotearon el uso de una unidad didáctica basada en ABD-ET en un curso de lengua inglesa de un programa de traducción. Para esto, generaron un corpus basado en el consumo multimodal de los alumnos en inglés, entendido como series *online*, música, videojuegos, novelas, etc. (Singer y otros, 2018). En este caso concreto, utilizaron las transcripciones de series de televisión de preferencia de los alumnos en la creación de un corpus que se ocupó para analizar el uso de patrones verbales, colocaciones y expresiones idiomáticas a nivel C1 del MCER. Los resultados de dicho trabajo sugieren que la metodología ABD-ET permitió a los estudiantes guiar sus búsquedas de manera autónoma y se perfiló como una alternativa adecuada en comparación a los enfoques utilizados regularmente. No obstante, el fuerte foco en el estudio de patrones gramaticales generó la interrogante sobre cómo operaría este enfoque en un curso formal de gramática inglesa en un programa de traducción.

En consecuencia, este estudio cualitativo, de tipo evaluativo y alcance descriptivo, tiene por objetivo aplicar la metodología ABD-ET en una asignatura teórica de gramática inglesa para promover una mayor autonomía por parte de los estudiantes en su proceso formativo, así como un potencial desarrollo inicial de habilidades de traducción. En concreto, este artículo sintetiza la implementación de dos experiencias en torno al uso de este enfoque en la asignatura Gramática Descriptiva del Inglés del programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción (LLAT) de la Universidad de Santiago de Chile. Es así como el presente trabajo pretende responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las percepciones de alumnos y docentes respecto a la implementación de una asignatura de gramática inglesa basada en ABD-ET?
2. ¿Hasta qué punto el enfoque ABD-ET es apropiado para la enseñanza de gramática en estudios de traducción?

Este artículo detalla los procedimientos de diseño e implementación de la propuesta en 2019 y 2020 para posteriormente analizar las percepciones de alumnos y reflexiones de los docentes respecto al éxito de la propuesta en una transición hacia la enseñanza en modalidad a distancia. Esta transición a la enseñanza *online* emerge como respuesta a dos episodios de crisis sociopolíticas, a saber, el estallido social en 2019 y la pandemia del COVID-19 en 2020.

2. Enseñanza de lenguas en traducción: problemáticas, desafíos y oportunidades

Las particularidades de la enseñanza de lenguas en la formación de traductores ha sido un asunto de interés desde hace varias décadas. Holmes (1972) en sus reflexiones sobre la naturaleza de los estudios de traducción se cuestiona sobre el tipo de enseñanza de gramática en lengua extranjera para la formación de traductores. Casi dos décadas después, Berenguer (1996) retoma esta discusión nuevamente y señala que, dadas las particularidades del profesional de la traducción, la enseñanza de lenguas B debe considerarse como un tipo de lengua para propósitos específicos (LPE, o *LSP* en inglés) en contraste con el aprendizaje con fines netamente comunicativos. Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999) posteriormente reposicionan la prioridad de las habilidades lingüísticas según se trate de lengua A, B o C. En el caso de la lengua B, esto implica desarrollar primeramente la comprensión lectora y producción escrita por sobre la comprensión auditiva y producción oral.

Beeby (2004) propone, además, articular los objetivos de aprendizaje de los cursos de lengua con el modelo de competencia traductora del grupo PACTE (PACTE, 2017: 39-40). Dicho modelo supone que la competencia traductora comprende cinco subcompetencias: bilingüe (competencia lingüística avanzada en a lo menos dos lenguas), extralingüística (conocimiento cultural, pragmático y específico de las lenguas), instrumental (uso de herramientas de información y bases terminológicas), conocimiento sobre traducción (conocimiento explícito e implícito sobre la traducción y la profesión) y estratégica (conocimiento procedimental integrativo para traducir), a las que se suman los componentes psicofisiológicos (factores cognitivos, actitudinales y capacidades). Beeby (2004) propone, entonces, la creación de sílabos en que se integren las habilidades que los alumnos requieren de acuerdo al modelo PACTE. Para esto, sugiere una articulación de tareas en torno a cuatro elementos: interacción entre textos, organización textual, retórica contrastiva y géneros textuales. Para lograr diseñar un currículum con estas características, los profesores de lengua deberían estar conscientes de lo que implica la actividad traductora y de las necesidades lingüísticas específicas de los alumnos de traducción (Brehm Cripps, 2004; Laviosa, 2014). Más aún, idealmente deberían tener experiencia como traductores, así como comprender las necesidades lingüísticas (Beeby, 2004). No obstante, “usualmente este no es el caso y esta puede ser una de las razones por las que ha habido tan poca investigación en [enseñanza] de lenguas para este propósito específico” (traducción propia) (Beeby, 2004: 45).

Como alternativa, Bernardini (2004) propone el uso de corpus como una alternativa que pueden adaptar profesores de lengua para potenciar el aprendizaje de la lengua B y, paralelamente, contribuir al desarrollo de habilidades que se condicen con las subcompetencias traductorales. En su estudio, Bernardini (2016) explora el potencial del uso de corpus para el análisis de fenómenos lingüísticos entre lenguas y tipos textuales.

El uso de *corpus*, entendido como una compilación electrónica sistemática de textos orales y escritos que se analizan lingüísticamente (Boulton y Cobb, 2017), para fines pedagógicos

tiene una historia de más de 30 años. Los primeros estudios comenzaron a inicios de 1990 con el proyecto COBUILD (Sinclair, 1987, 1991) y, especialmente, la propuesta de Tim Johns (1991), quien acuñó la idea de *aprendizaje basado en datos* (ABD). En esta metodología, los estudiantes generan preguntas que luego confirman explorando el corpus mediante el uso de palabras clave en contexto o *key words in context* (KWIC) en un buscador denominado *concordancer*. Al realizar una búsqueda, las KWIC aparecen en el centro de la pantalla dando la posibilidad de identificar los patrones lingüísticos antes o después de la misma, como se ejemplifica en la figura 1.

FIGURA 1

Búsqueda en un *concordancer* para la KWIC *if only*

```

001. . One looked forward to Mr. Remarque's ninth book IF ONLY because not even a reasonably good novel h
002. scussed, expense money. We'll need some at least, IF ONLY bus fare to the scene of the crime. And if
003. a. Giffen had already urged him to journey south, IF ONLY for a few days to clear up matters. His du
004. ntitled "The Wings of Henry James" is noteworthy, IF ONLY for a keenly trenchant though little-known
005. tement and importance of the battle made evident. IF ONLY for this modest masterpiece of military hi
006. ranklin D. Roosevelt's "puerile" assumption that "IF ONLY he (Stalin) could be exposed to the persua
007. was a funny thing happened. Lemme tell you now"- IF ONLY Simms Purdeu could do that, whatever the t
008. training to meet national skilled manpower needs. IF ONLY state funds were used to pay for the vocat
009. e Fixed him! Yooee, we fixed him! The snow again. IF ONLY the fucken weather wasn't so lousy! Goddam
010. on is that our ecumenical problems will be solved IF ONLY the knowledge of the church in its world-w
011. ed into the hallway by an alarmed police captain. IF ONLY the latter were true ... He walked rapidl
012. old Palmer", as he addresses him- James says that IF ONLY the students at Harvard could really under
013. spectator interest. Would the man make it or not? IF ONLY there was a clock for him to crawl against
014. n, and all contributed to a vigorous performance. IF ONLY they and Fausto Cleva in the pit had got t
015. st-class example of "people to people" good will. IF ONLY this could be done more often- with such h
016. d, since she was there and opportunity did exist, IF ONLY to establish her innocence. There are also
017. at share of life's experiences that were her due, IF ONLY to give her parents another chance to do b
018. nt. Amy had to be safe, had to come back to them- IF ONLY to reap that share of life's experiences t
019. concepts of sovereignty that went to war in 1861- IF ONLY to see better how imperative is our need t
020. gold, and she wished she had brought her parasol, IF ONLY to shade Doaty's flowers. A small, rock-ca

```

Según Flowerdew (2015), existen tres principios pedagógicos que subyacen las dinámicas del ABD: la hipótesis de captación de Schmidt, el constructivismo y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. Al explorar el corpus los alumnos notan ciertos elementos del lenguaje que llaman su atención, lo que inicia un proceso de búsqueda activo y autogestionado. Al transformar esto en una búsqueda colectiva con pares, los alumnos utilizan el lenguaje para formular preguntas, negociar significados y, posteriormente, exponer los hallazgos a sus pares. El trabajo colectivo genera relaciones de apoyo entre los alumnos en que aquellos con un mejor nivel apoyan a aquellos más débiles, y estos, a su vez, al estar en compañía de otros más aventajados, logran desarrollar aún más sus capacidades lingüísticas. Lo anterior potencia una mayor autonomía por parte del estudiante y una mayor exposición al lenguaje real con fines comunicativos significativos para ellos.

En los últimos años se ha desarrollado una serie de estudios que exploraron el uso de ABD en diversos contextos y propósitos (Kennedy y Miceli, 2001; Braun, 2005; Römer, 2008; Leńko-

Szymańska y Boulton, 2015; Boulton y Cobb, 2017). Hadley (2002), por ejemplo, exploró las percepciones de un grupo de alumnos tras usar ABD para la enseñanza de gramática con aprendientes japoneses. Dicho estudio validó la viabilidad de usar ABD en la enseñanza de niveles básicos (A1 y A2 del MCER). En el contexto de formación de traductores, Bernardini (2016) realizó un estudio con alumnos de traducción a nivel de magíster en que se diseñó e implementó un proyecto de búsqueda basado en ABD para una asignatura de lingüística. Este proyecto contempló una duración de entre 7 y 8 semanas en que los alumnos exploraron diferentes tipos textuales y compararon el lenguaje en textos producidos por hablantes nativos del inglés con textos producidos o traducidos por personas para las que el inglés era una segunda lengua.

Para la formación de traductores a nivel de pregrado, Singer (2016) propone que las secuencias didácticas que subyacen proyectos se realicen mediante un enfoque por tareas (ET o *TBL* en inglés) (Bygate, 2015; Long, 2015). En dicha propuesta, el autor sugiere una transición gradual hacia una mayor autonomía del estudiante ya que, como bien señala Bernardini (2001), las dinámicas del ABD pueden desafiar las creencias sobre el rol del alumno y profesor que subyacen a la cultura de la sala de clases en determinados contextos. Mediante la graduación del traspaso del control entre alumno y profesor, así como una guía escalonada al uso del programa de búsqueda, los estudiantes adquieren las herramientas que los empoderan para realizar sus propias búsquedas de manera independiente. En dicho sentido, un enfoque ABD-ET permitiría el desarrollo de, a lo menos, tres subcompetencias claves: bilingüe, extralingüística e instrumental. Esto porque, primero, los alumnos utilizan la lengua B para realizar, negociar y presentar los resultados de sus búsquedas, lo que proporciona un propósito real y útil que emana del mismo interés de los alumnos. Segundo, al explorar diversos textos y géneros, los estudiantes pueden familiarizarse con las convenciones propias de tipos textuales en un contexto auténtico de uso. Por último, el uso de este tipo de herramientas y las mecánicas de búsquedas les permiten desarrollar habilidades de documentación que les serán útiles en su profesión como traductores.

Con el fin de hacer el proceso de búsqueda más motivante y significativo para los alumnos, Singer y otros (2021) aplicaron una unidad didáctica basada en ABD-ET en una asignatura de lengua inglesa a nivel C1 del MCER. En dicho estudio, se generó un corpus lingüístico de aproximadamente cinco millones de palabras basado en las transcripciones de series de televisión favoritas de los estudiantes. Lo anterior permitió una mayor identificación con el corpus y las búsquedas asociadas al mismo. Si bien las percepciones de los alumnos sugieren que el enfoque es adecuado para la enseñanza de lenguas en estudios de traducción, los estudiantes señalan que esta metodología sería aún más útil si es que 1) se implementara a niveles inferiores de competencia lingüística, 2) se expandiera el corpus para garantizar encontrar suficientes ejemplos en las búsquedas y 3) se incluyeran textos especializados según las disciplinas.

En contexto chileno, no se evidencian estudios que aborden la implementación de ABD-ET en asignaturas de gramática inglesa en la formación de traductores. Por lo tanto, considerando

las sugerencias de los alumnos en Singer y otros (2021) como punto de partida, este artículo pretende contribuir a las prácticas pedagógicas en la formación de traductores, específicamente, en la enseñanza-aprendizaje de gramática inglesa mediante un enfoque ABD-ET.

3. Contexto: hacia una propuesta ABD-ET

La propuesta que se presenta en este estudio evaluativo descriptivo se realizó en la asignatura de Gramática Descriptiva del Inglés en el programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción (LLAT). Esta asignatura, que se encuentra en el segundo año, tiene por objetivo que los alumnos examinen los diferentes aspectos gramático-funcionales de la lengua inglesa utilizando el metalenguaje propio de la disciplina a nivel B2 del MCER. Cabe señalar que este curso tradicionalmente se ha impartido de forma expositiva y se ha centrado fuertemente en componentes teóricos.

Las dos intervenciones se realizaron durante los años 2019 y 2020. La cohorte de 2019 tuvo 38 alumnos (h: 9; m: 29) y el curso de 2020 tuvo 43 alumnos (h: 8; m: 35), esto es, un total de 81 estudiantes. Los alumnos cursaron la asignatura que, en su diseño, incorporó un enfoque ABD-ET a lo largo del semestre. La versión de 2019 contempló 24 sesiones, mientras que hubo 28 en la de 2020. Las sesiones del año 2019 se realizaron de manera presencial hasta octubre y luego se reanudaron de manera a distancia debido a las complicaciones de movilización y seguridad asociadas al estallido social. Por otra parte, todas las sesiones de 2020 se realizaron en modalidad *online* debido a las restricciones sanitarias a raíz del COVID-19. Estos movimientos implicaron la reubicación virtual de los cursos en una plataforma Moodle, acompañado de sesiones sincrónicas de 60 minutos mediante Zoom.

Es relevante señalar que, originalmente, este estudio pretendía comparar la evolución en el desempeño académico de las diferentes cohortes en los periodos 2019-2020. No obstante, a raíz de las situaciones contextuales que afectaron al país y al mundo durante dicho periodo, la Universidad decretó impartir docencia de emergencia a distancia. Esto implicó una serie de cambios en las instancias de evaluación, ya que pasaron a ser asincrónicas, grupales y con consulta de materiales, apuntes y bases de datos. Dichos cambios hacen que los resultados compilados en 2018 no puedan ser correlacionados como una mejora que responde directamente a la implementación del enfoque, por lo que la evaluación contempla solamente las percepciones de los agentes del aula, es decir, alumnos y profesor, en torno a la idoneidad de ABD-ET para esta asignatura.

4. Diseño e implementación

Este estudio describe dos intervenciones que, si bien son aplicadas de manera independiente, se articulan en torno a un diseño de investigación-acción (Saldahna y O'Brien, 2013), esto es,

el conocimiento generado en la primera intervención informa las acciones tomadas en la segunda. Al iniciar el curso en 2019, los participantes completaron un cuestionario anónimo de Google Forms de forma voluntaria. Esta encuesta perseguía, primero, identificar las creencias de los alumnos en torno al aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas con el fin de establecer el grado de viabilidad de la propuesta en el curso. Para esto, se adaptaron las preguntas realizadas en el estudio de Singer y otros (2018) en relación al rol del profesor, alumno y la clase de lengua. El segundo objetivo de esta encuesta consistía en la recopilación del consumo multimodal de los alumnos en inglés, particularmente las series que eran de su mayor interés. En la versión de 2020, la segunda parte de la encuesta se modificó para sistematizar el interés en temas de índole lingüística que los alumnos tenían para alinear temáticamente la exploración del corpus a los fines específicos de esta asignatura. De esta manera, este segundo corpus presentaba forma y función: los alumnos aprendían de gramática explorando publicaciones académicas sobre estudios de lingüística y gramática inglesa. Tras analizar las respuestas de los estudiantes, el profesor de la asignatura, junto con dos ayudantes becarios, iniciaron la creación de los corpus de estudio para las intervenciones.

Este proyecto se basó en el corpus previamente compilado en el estudio de Singer y otros (2021), que consistía en un total de 5.592.571 palabras resultante de las 1.253 transcripciones de 37 series de televisión. En 2019, este corpus se amplió con 30 series más, llegando a un total de 67 y generando un corpus de 14.216.659 palabras que resultan de un total de 3.146 transcripciones. Al igual que el estudio mencionado, se optó por el *software* de búsqueda *AntConc* (Anthony, 2022).

En 2020, los alumnos identificaron nueve temas de interés lingüístico, tales como lingüística de corpus, lingüística forense, adquisición de segundas lenguas, aprendizaje y enseñanza de vocabulario, entre otros. De acuerdo a estos intereses, se procedió a la compilación de 475 artículos académicos, lo que generó un corpus de 2.184.465 palabras. Si bien este corpus es de menor tamaño que aquellos utilizados en versiones anteriores, el objetivo era usarlo para analizar patrones verbales dentro del género académico para representar textos escritos en contraste al registro oral plasmado en las transcripciones de los guiones de las series.

La estructura del curso en ambas versiones se articuló en torno a tres unidades. En la primera, se discutieron conceptos teóricos básicos, tales como diferencias entre gramática descriptiva y prescriptiva y tipos de palabras, frases y oraciones. La segunda unidad analizó las cláusulas nominales y adjetivales, mientras que la tercera unidad examinó la frase verbal y la adverbial. Estos contenidos se organizaron junto a las herramientas de búsqueda ofrecidas por el *software AntConc*, como se presenta en la tabla 1.

De esta forma, como se sugiere en la tabla 1, se diseñó una graduación integral de las secuencias didácticas y tareas para permitir el tránsito desde búsquedas controladas y dirigidas por el profesor hacia aquellas más libres y concebidas por los mismos alumnos. Para esto,

TABLA 1

Articulación de contenidos y herramientas de búsqueda por unidad

	UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3
Contenidos	Conceptos teóricos básicos	Frase nominal Frase adjetival	Frase verbal Frase adverbial
Herramientas de búsqueda	Frecuencia	Búsquedas y mapas	Colocaciones y búsquedas paralelas

se utilizó la graduación propuesta por Singer (2016), que sugiere cuatro etapas de transición hacia la autonomía del estudiante en un enfoque ABD-ET: iniciación, entrenamiento, automatización y autogestión. La iniciación supone una planificación total por parte del profesor y el alumno inicia su proceso de familiarización con el *software* y enfoque; luego, el entrenamiento implica un apoyo constante por parte del docente, mientras que el alumno ejercita con modalidades de búsqueda y herramientas con mayor independencia. La automatización supone que el alumno es capaz de proponer hipótesis de trabajo, gestionar procesos propios de búsqueda y completar tareas lingüísticas con una guía mínima por parte del profesor. Por último, la autogestión corresponde a proyectos y búsquedas completamente autónomas por parte del alumno sin apoyo alguno por parte del docente.

En consecuencia, al inicio del curso el profesor apoyó sistemáticamente a los alumnos en la descarga e instalación del *software*, así como en la importación de los archivos para generar los corpus de búsqueda. En ambas versiones de la asignatura, se utilizó las transcripciones de la serie *Brooklyn Nine-Nine* para explorar las nociones de palabra clave, búsqueda simple, número de aciertos y frecuencia. Posteriormente, se integraron búsquedas en otros subconjuntos de series más acorde a los intereses de los alumnos para explorar los distintos tipos de palabras. En esta oportunidad, por ejemplo, se incluyó búsquedas mediante asterisco (*) para marcar la potencial raíz de una palabra y el *software* reconoce posibles sufijos y declinaciones. Esto también permite identificar colocaciones y expresiones idiomáticas, lo que permite establecer posibles hipótesis de cómo opera el lenguaje en dicho contexto. Por ejemplo, una búsqueda con *wait** encontrará patrones para *waiter*, *waiting* y *waited*.

En la versión de 2020, los alumnos examinaron la frase verbal y adverbial comparando el corpus de las series, como muestra de corpus oral, versus el corpus académico. Esto para poder explorar cómo posibles patrones verbales emergen en la oralidad en comparación al registro formal escrito. Las búsquedas en esta oportunidad incluyeron los temas de interés de los alumnos centrados en fenómenos lingüísticos y trabajaron de manera conjunta para buscar, organizar y presentar sus hallazgos al curso.

Un aspecto vital de un enfoque por tareas es que las diferentes actividades realizadas durante la secuencia didáctica promueven el desarrollo de habilidades y conocimiento que poste-

riormente será necesario para realizar tareas de mayor complejidad. Siguiendo dicha premisa, el trabajo final de la asignatura consistió en un hito formativo que integró el contenido de la asignatura, estrategias de búsqueda en *AntConc* y el uso del idioma inglés oral y escrito. En otras palabras, se concibió como un trabajo que permitiera a los alumnos desarrollar simultáneamente las subcompetencias bilingüe, extralingüística e instrumental.

A modo de resumen, la tabla 2 presenta ejemplos de tareas realizadas durante ambas versiones de la asignatura de acuerdo a las etapas de la graduación propuesta por Singer (2016). Las instrucciones se encontraban en inglés, pero se tradujeron en este artículo:

TABLA 2

Muestra de la graduación y articulación de tareas en la asignatura

INICIACIÓN	ENTRENAMIENTO
<p><i>Tarea versión 2019/2020:</i> ¿Cuáles son las 10 palabras más comunes en inglés? Discute con tus compañeros y haz una lista. En el <i>software</i>, escribe una y haz clic en “comenzar”. ¿Cuántos aciertos genera? Repite lo mismo con cada una de las palabras de tu lista. Ahora, selecciona la opción “lista de palabras” y luego “comenzar”. Esto generará la lista de las palabras más frecuentes en este corpus. ¿Cuántas de las palabras había en su lista? ¿Qué tipos de palabras son las primeras 10?</p>	<p><i>Tarea versión 2019:</i> Cuando quieras buscar solo una parte de la palabra, puedes usar * después de la raíz. Intenta hacerlo con el verbo <i>wait</i>. ¿Qué tipos de palabras encuentras? ¿Cuáles serían sufijos para palabras y cuales declinaciones verbales? A continuación, elige dos de estas palabras más una que tú quieras y busca posibles sufijos para ellas. Comparte tus hallazgos con tu grupo.</p>
AUTOMATIZACIÓN	AUTOGESTIÓN
<p><i>Tarea versión 2020:</i> Elige uno de los siguientes fenómenos (subjuntividad, lenguaje indirecto, pasividad). ¿Cómo crees que se diferencian entre la oralidad y la escritura? Plantea una hipótesis y luego explora el corpus de series y el de publicaciones académicas para teorizar sobre el fenómeno con tus compañeros. Preparan una breve presentación sobre sus hallazgos para compartirla con sus compañeros una vez que volvamos a la sala principal de Zoom.</p>	<p><i>Trabajo final 2019/2020:</i> Escojan dos fenómenos gramaticales que les gustaría explorar en el texto que se asocian con sustantivos/adjetivos o verbos. Crean un mini-corpus de 10 series de su elección para analizar los fenómenos de su interés. Deben producir un informe de 1.000 palabras en que indiquen las motivaciones para elegir el fenómeno, la hipótesis de búsqueda y la sección del corpus. Luego, deben indicar los usos de dichas palabras según dos manuales. Posteriormente, comparen dichos usos y estructuras con las que emergen del corpus seleccionado.</p>

En la planificación original, el trabajo final comprendía una presentación oral de diez minutos para acompañar el informe escrito. No obstante, dadas las circunstancias contextuales, no fue posible, pero se desea constatar que dicha instancia integral estaba contemplada inicialmente.

5. Evaluación de la propuesta: experiencias de los estudiantes

Al concluir el curso, se invitó a los participantes de ambos cursos a completar un cuestionario para conocer sus percepciones en torno a sus experiencias de aprendizaje con un enfoque ABD-ET. En 2019, 9 de 38 (23,6%) contestaron la encuesta y 15 de 43 (34,8%) alumnos en 2020. Esto implica que 24 participantes de 81 alumnos inscritos completaron el cuestionario de salida, lo que representa un 29,6% del universo total de alumnos inscritos en ambas intervenciones. En consecuencia, los resultados propuestos en este apartado responden a las percepciones de un grupo reducido de participantes.

El cuestionario, distribuido mediante Google Forms, consistió de 10 preguntas en 2019 y 12 en 2020. En ambas intervenciones, las dimensiones se relacionaban con la percepción de valor y pertinencia del ABD-ET, capacidad de uso, capacidad de búsquedas, relación con la profesión traductora y potencial uso futuro. Las dos preguntas adicionales en 2020 apuntaban a sistematizar las percepciones de los alumnos en torno a las actividades que se desprendían del uso del corpus basado en artículos académicos.

Las respuestas de los estudiantes fueron tabuladas en una planilla de Microsoft Excel, la cual fue examinada para establecer 1) la inclinación general por la metodología ABD-ET y 2) los elementos que subyacen a dichos posicionamientos. El análisis de los fragmentos se realizó adaptando los principios de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2016) en cuanto a que la percepción general se concibe como una categoría, mientras que los elementos frecuentes que respaldan estas posiciones se consideran temas. Los datos analizados sugieren una presencia de 11 temas para la categoría “adecuada” y un total de 4 para la categoría “no pertinente”. De esta manera, los datos analizados permiten responder a la segunda pregunta de investigación, o sea el grado hasta el que los participantes estiman que el ABD-ET es pertinente para la enseñanza de gramática en la formación de traductores. Debido a la brevedad de las respuestas, se seleccionaron los fragmentos experienciales significativos que mejor encapsulan las categorías antes mencionadas. Los fragmentos se anonimizaron mediante el uso de la letra E más un número aleatorio asignado al llenar el cuestionario *online* seguido por el año de cohorte, por ejemplo (E1, 2019).

Las respuestas proporcionadas por los alumnos atribuyen un alto grado de pertinencia al uso de ABD-ET para los fines de este curso. En concreto, destacan el valor que el uso de corpus supone para el uso real del idioma que estudian:

Creo que herramientas como este software o el corpus nos ayudan a aprender sobre el uso de ciertos aspectos del discurso oral y escrito. La frecuencia y la posición de las palabras, las colocaciones, las contracciones, etc., son algunas de las características que hay que prestar atención al momento de estudiar el uso de una lengua extranjera y el corpus nos permite ver su aplicación en diferentes ámbitos reales del lenguaje. (E4, 2020)

Totalmente, porque se aproxima a los intereses de los alumnos y el proceso se hace más amigable. Además, en base a este corpus los alumnos pueden tener una visión más funcional del idioma. (E6, 2019)

En dicho sentido, el uso “real” del idioma se perfila como uno de los componentes más significativos en las respuestas de los estudiantes en relación a la implementación del ABD-ET para la enseñanza de gramática:

... Usando el corpus de las series, yo me di cuenta que, por ejemplo, se utilizaban ciertas palabras en formato formal y en las series era como más informal, entonces van cambiando algunas palabras, la gramática de cómo se usa. (E4, 2019)

Tal vez no vinos [sic] tantos contenido [sic] como se hubiera podido de forma tradicional, pero fue más fácil asociarlo con usos de la vida real. (E4, 2020)

La última respuesta refleja una comparación que los participantes realizan entre la metodología que subyace a las intervenciones y lo que se considera como “clases tradicionales” de gramática. Si bien la percepción de los estudiantes es mayoritariamente positiva, los temas asociados a una valoración negativa permiten esclarecer potenciales disonancias experimentadas por los participantes durante la implementación de los cursos:

A veces el uso del software me resultaba muy automático y hacía ciertas cosas porque así eran y debían ser, cuestionando si de verdad estaba aprendiendo; pero al mismo tiempo, entendí el propósito [sic] de las actividades... (E13, 2020)

Creo que el carácter de lo aprendido analizando casos reales de uso de la lengua inglesa difiere de lo que se enseña en las clases tradicionales de inglés, por lo que no estaría seguro cómo cuantificarlo. (E8, 2020)

Pareciera ser, entonces, que la monotonía del uso del *software*, así como la presentación de lenguaje auténtico que escapa a las normas enseñadas tradicionalmente desafían a los estudiantes, provocando una ambivalencia hacia su valoración del ABD-ET en contexto de enseñanza de gramática. Dicha indecisión, como señalan Kennedy y Miceli (2001), podría estar influenciada por la falta de familiaridad con el *software* y con el enfoque mismo. Lo anterior se tensiona con la cultura de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, generando una visión poco clara para valorar aquello que no se ha experimentado antes (Bernardini, 2001).

No obstante, los alumnos destacan el nivel de autonomía que lograron desarrollar a partir de la graduación del traspaso de control en las tareas realizadas durante el curso. Así, se perfilan como agentes activos en su propio proceso de aprendizaje:

No sentí la necesidad de apoyarme en alguien para hacer las tareas si no que yo misma fui capaz de encontrar soluciones y desarrollar bien las actividades. (E11, 2020)

Había un poco de limitación con respecto al corpus, ya que sí o sí había que elegir entre los que nos envió el profesor, como dije antes; pero era una amplia variedad, así que sentí autonomía de todas formas. Y con respecto a qué conceptos investigar, tuvimos completa libertad para elegirlos, obviamente siempre dentro de los parámetros establecidos. (E3, 2020)

Esta última respuesta resulta particularmente relevante, ya que sugiere que la independencia desarrollada en el curso se enmarca dentro de los límites establecidos por el docente. Este punto es enfatizado por otros participantes, quienes sugieren una mayor apertura en los ejes temáticos del corpus e, incluso, la posibilidad de construir sus propios bancos de datos:

Creo que era bastante apropiado. Las series eran de distinta índole, emitidas en distintos años y de variante regional. Tal vez, usar series de otros países de habla inglesa (Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, por ejemplo). (E1, 2019)

Un corpus más variado facilitaría la búsqueda de una pregunta de investigación. Además, la búsqueda de ejemplos de ciertas estructuras gramaticales es complicado [*sic*] con el software sin usar palabras en específico. (E10, 2019)

Esta personalización del uso y configuración del corpus de acuerdo a intereses propios parece indicar una apropiación de la metodología por parte de los alumnos. Si bien no todos proyectan un uso futuro del uso de corpus y *concordancers*, aquellos que sí planifican incorporarlo como recurso destacan el potencial que puede tener para fines personales y académicos:

Más que nada para saciar mi propia curiosidad y, si es que se me da una oportunidad de ese tipo, utilizarlo para alguna investigación más grande. (E9, 2020)

Planeo utilizarlo al llevar una búsqueda más detallada, principalmente para comparar términos en cuanto a la cantidad de usos que puede tener dos o tres tipos de palabras similares en un mismo texto. (E14, 2020)

Para trabajos de investigación y posiblemente para algún trabajo en mi futuro laburo. (E12, 2020)

En relación a lo planteado en la última respuesta, los alumnos encuentran especial valor en este enfoque para su formación como traductores. En concreto, indican el uso que puede tener como referencia para lograr mejores alternativas de traducción:

En el caso de estar teniendo dificultades para realizar una traducción, ya sea por problemas para comprender el contexto o el uso del concepto, puedo buscar las frases en el corpus donde se utiliza el término que me interesa y compararlas para llegar a la traducción más acertada. (E3, 2020)

Gracias a este [software] ahora puedo llevar a cabo análisis más precisos sobre la gramática prescriptiva [*sic*] que potencialmente me ayudarán a comprender el idioma de mejor manera y que me servirán definitivamente a la hora de traducir. (E5, 2020)

En consecuencia, las percepciones de los estudiantes sugieren que el ABD-ET se presenta como oportunidad metodológica dentro de la dinámica de la clase de gramática inglesa donde convergen intereses personales, académicos y profesionales. En este sentido, emergen como posibles observaciones para perfeccionar las siguientes versiones la extensión del corpus a géneros literarios, creación de un manual de acompañamiento para el *software* y, potencialmente, la posibilidad de creación de corpus propio para explorar en la asignatura.

Las dificultades contextuales arraigadas al contexto *online* no emergieron en las respuestas del cuestionario. Todos los 24 participantes indicaron que este enfoque era totalmente pertinente a los fines del curso, lo que podría implicar una potencial idoneidad de este tipo de enfoque para la enseñanza a distancia, en el caso puntual de esta asignatura.

6. Reflexiones del docente

Resulta pertinente para los fines de este estudio también considerar las percepciones del docente que realizó la intervención en ambas ocasiones. El profesor, coautor de este trabajo, tiene formación como profesor de inglés con estudios de posgrado en lingüística y literatura inglesa. Antes de su incorporación al programa de traducción, no tenía mayor conocimiento de la competencia traductora ni de las necesidades lingüísticas específicas de estos alumnos en formación.

No obstante, el profesor participó en el primer estudio exploratorio que involucró el pilotaje de una unidad didáctica basada en ABD-ET en una asignatura de lengua inglesa en LLAT (Singer y otros, 2021). De dicho estudio se desprende la necesidad de aplicar este enfoque en una asignatura cuyo foco sea precisamente la gramática para poder ahondar en las fortalezas encontradas, particularmente el valor del uso de un corpus cercano a los intereses del consumo multimodal de los participantes.

Un aspecto crítico en ambas intervenciones es que los contenidos y temas tratados en la asignatura permitieron una integración completa entre tareas asociadas al uso del *software* y al desarrollo lingüístico, puesto que los objetivos de aprendizaje de la asignatura apuntaban al análisis de fenómenos gramaticales en la lengua inglesa. Dado que el enfoque se realizó a lo largo del semestre, los alumnos dispusieron de suficiente tiempo para asimilar las estrategias de búsqueda de información en el corpus. En este sentido, se estima que el éxito de la propuesta en gran medida está dado por el tiempo de exposición a la dinámica de trabajo y búsqueda.

Las tareas en torno a la gramática desarrolladas por los estudiantes ABD-ET permitieron promover una enseñanza efectivamente *descriptiva* de la gramática, en que el análisis de las normas que rigen los patrones y estructuras no venían desde el profesor, sino que resultaban de un proceso de descubrimiento por parte de los estudiantes. En dicho sentido, las intervenciones parecieran haber contribuido al desarrollo e integración de hábitos investigativos con pensamiento crítico de los alumnos a medida que afrontaban diversos fenómenos lingüísticos en el corpus.

Es importante indicar que las tareas lingüísticas, aisladamente, apostaban al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en inglés. No obstante, al conceptualizarlas en el continuo integral propio del ET, parecieran haber facilitado el desarrollo de habilidades trans-

feribles, particularmente la gestión de fuentes y datos. Así, destaca el valor del desarrollo inicial la subcompetencia instrumental, la cual puede ser adquirida y potenciada durante el proceso de aprendizaje de gramática sin la necesidad de que el profesor utilice tareas propiamente de traducción en el aula.

Por último, en relación a los desafíos contextuales que subyacieron a la implementación de las intervenciones, la metodología ABD-ET para la enseñanza de inglés en este programa de traducción se concibe como un enfoque adaptable a las necesidades del contexto *online*. En concreto, el traspaso del control al alumno para desarrollar su autonomía permite que el alumno adapte esta metodología a sus tiempos y estilo de aprendizaje dentro de este nuevo contexto. Más aún, la incorporación de temáticas de su interés, ya sea consumo multimodal o temáticas lingüísticas, permite mantener y potenciar la motivación de los alumnos durante el semestre en un contexto colectivo de búsqueda y negociación de conocimiento. Es por estas razones que el aprendizaje con ABD-ET fue pertinente no solo para el desarrollo de las competencias traductora y lingüística de los alumnos, sino que también facilitó el aprendizaje en un contexto geopolítico y social adverso.

7. Conclusiones

Este artículo describe dos intervenciones en la asignatura de Gramática Descriptiva del Inglés en el programa de LLAT. En 2019, se utilizó un corpus basado en los guiones de series *online*, mientras que en 2020 se incluyó otro corpus de menor tamaño basado en publicaciones académicas ligadas a la gramática y lingüística inglesa. Las actividades ABD-ET durante el semestre se graduaron para facilitar la autonomía del estudiante en las búsquedas para explorar el corpus.

Las reflexiones de los alumnos sugieren que las actividades realizadas durante las dos intervenciones en 2019 y 2020 fueron adecuadas para desarrollar su conciencia y competencia lingüística en inglés. Estas mejoras están acompañadas de una reflexión metacognitiva en que además los estudiantes se dan cuenta de la forma en que ellos se acercan y conceptualizan el idioma inglés. Además, las reflexiones del profesor que realizó la intervención indican que este tipo de enfoque se alinea de manera coherente con los objetivos de aprendizaje de la asignatura, permitiendo un aprendizaje efectivamente descriptivo del idioma. Esto permite la implementación de ABD-ET durante todo el semestre, lo que permite una mayor confianza de los alumnos al utilizar el *software*. Del mismo modo, la congruencia del tipo de enfoque y la asignatura permitió que la creación del material fuera menos compleja que en una asignatura de lengua inglesa para desarrollar únicamente competencia lingüística.

Los resultados de este trabajo se condicen con trabajos empíricos de la literatura sobre ABD (Boulton y Cobb, 2017), así como también con lo planteado en trabajos similares en contextos de formación de traductores combinados con ET (Bernardini, 2004, 2016; Singer y otros, 2021).

No obstante, las respuestas de los participantes sistemáticamente sugieren que el uso del lenguaje real se presenta con una doble valencia al ser elemento motivador y a la vez factor de inseguridad debido a que desafía los márgenes establecidos por normas gramaticales fijas. Por lo tanto, resulta relevante considerar una mayor guía en cuanto a los límites de las búsquedas o mayor tiempo de familiarización con el *software* en versiones posteriores.

De acuerdo a las narrativas de los participantes, el enfoque ABD-ET en clases de gramática inglesa les permitió desarrollar sus subcompetencias bilingüe, extralingüística e instrumental. Concretamente, los alumnos perciben haber logrado los resultados de aprendizaje de la asignatura, así como haber utilizado una herramienta con potencial para su quehacer como traductores profesionales. Esto último reviste especial relevancia, ya que los estudiantes explicitan el vínculo con las habilidades requeridas para la profesión traductora. En dicho sentido, el enfoque presenta una oportunidad única de vínculo estrecho más cercano a la profesión que otros enfoques más “tradicionales”.

Por último, es importante señalar algunas limitaciones importantes metodológicas de este trabajo. Dada la emergencia sanitaria a raíz del COVID-19 y el posterior cambio a modalidad *online*, no fue posible realizar una triangulación con los resultados académicos que se desprenden del aula. Del mismo modo, no fue posible establecer un grupo de control entre las versiones de la asignatura ya que ambas presentaron situaciones diferentes a raíz de los desafíos contextuales. Por lo tanto, investigaciones futuras a desarrollar deberían considerar estos elementos para la tercera versión de la propuesta y así poder confirmar los resultados que emanan de las narrativas de los estudiantes, las cuales, por cierto, sostienen la pertinencia del enfoque ABD-ET para la enseñanza de gramática en la formación de traductores.

8. Bibliografía citada

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2018: “Informe de resultados estudio nacional de inglés III medio 2017” [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Nacional_Ingles_III.pdf, fecha de consulta: 29 de marzo de 2022].

ANTHONY, Laurence, 2022: “AntConc” [<https://www.laurenceanthony.net/>, fecha de consulta: 29 de marzo de 2022].

BASAURE, ROSA, y MÓNICA AHUMADA, 2021: “Comunicación intercultural, contexto internacional y competencia traductora: una propuesta de mejora académica para los programas de traducción en Chile”, *Hikma* 20 (1), 25-44.

BEEBY, Allison, 2004: “Language learning for translators: Designing a syllabus” en Kristen MALMJKÆR (ed.): *Translation in undergraduate degree programmes*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 39-65.

BERENGUER, Laura, 1996: “Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción” en Amparo HURTADO ALBIR (ed.): *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 9-30.

BERNARDINI, Silvia, 2001: “Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments” en John SINCLAIR (ed.): *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 15-36.

BERNARDINI, Silvia, 2004: “Corpus-aided language pedagogy for translator education” en Kristen MALMKJÆR (ed.): *Translation in undergraduate degree programmes*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 97-111.

BERNARDINI, Silvia, 2016: “Discovery learning in the language-for-translation classroom: Corpora as learning aids”, *Cadernos de Tradução* 36 (especial), 14-35.

BOULTON, Alex, y Tom COBB, 2017: “Corpus use in language learning: A meta-analysis”, *Language Learning* 67 (2), 348-93 [doi:10.1111/lang.12224].

BRAUN, Sabine, 2005: “From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents”, *ReCALL* 17 (1), 47-64.

BREHM CRIPPS, Justine, 2004: *Targeting the source text. A coursebook in English for translator trainees*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

BREHM CRIPPS, Justine, y Amparo HURTADO ALBIR, 1999: “La primera lengua extranjera” en Amparo HURTADO ALBIR (ed.): *Enseñar a traducir*, Madrid: Edelsa, 59-70.

BYGATE, Martin, 2015: *Domains and Directions in the Development of TBLT: A Decade of Plenaries from the International Conference*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

CORBIN, Juliet, y Anselm L. STRAUSS, 2015: *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, cuarta edición, Thousand Oaks, CA: SAGE.

COUNCIL OF EUROPE, 2020: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing [www.coe.int/lang-cefr, fecha de consulta: 5 de agosto de 2021].

EDUCATION FIRST (EF), 2021: “EF English proficiency index. Latin America” [https://www.ef.co.uk/epi/regions/latin-america/chile/, fecha de consulta: 29 de marzo de 2022].

FLOWERDEW, Lynne, 2015: “Data-driven learning and language learning theories: Whither the twain shall meet” en Agnieszka LEŃKO-SZYMAŃSKA y Alex BOULTON (eds.): *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 15-36.

- HADLEY, Gregory, 2002: "An introduction to data-driven learning", *RELC Journal* 33 (2), 99-124.
- HOLMES, James, 1972: "The name and nature of translation studies" en James S. HOLMES (ed.): *Translated! Papers on literary translation and translation studies*, Amsterdam: Rodopi, 67-80.
- HURTADO ALBIR, Amparo, 1999: *Enseñar a traducir*, Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, Amparo, 2011: *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid: Cátedra.
- JOHNS, Tim, 1991: "Should you be persuaded—two examples of data-driven learning", *ELR Journal* 4, 1-16.
- JONES, Christian, y Daniel WALLER, 2015: *Corpus linguistics for grammar a guide for research*, London: Routledge.
- KENNEDY, Claire, y Tiziana MICELI, 2001: "An evaluation of intermediate learners' approaches to corpus investigation", *Language Learning & Technology* 5 (3), 77-90.
- LAVIOSA, Sara, 2014: *Translation and language education. Pedagogic approaches explored*, London: Routledge.
- LEŃKO-SZYMAŃSKA, Agnieszka, y Alex BOULTON, 2015: *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- LONG, Mike, 2015: *Second language acquisition and task-based language teaching*, Malden, MA: John Wiley & Sons, Ltd.
- PACTE, 2017: "PACTE translation competence model: A holistic, dynamic model of translation competence" en Amparo HURTADO ALBIR (ed.): *Researching translation competence by PACTE Group*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 35-41.
- RÖMER, Ute, 2008: "Corpora and language teaching" en Anke LÜDELING y Merja KYTÖ (eds.): *Corpus linguistics. An international handbook*, volumen 1, Berlin: Mouton de Gruyter, 112-130.
- SALDANHA, Gabriela, y Sharon O'BRIEN 2013: *Research methodologies in translation studies*, London / New York: Routledge.
- SINCLAIR, John, 1987: *Looking up: An account of the COBUILD Project in lexical computing*, London: HarperCollins.
- SINCLAIR, 1991: *Corpus concordance collocation*, Oxford: Oxford University Press.

SINGER, Néstor, 2016: “A proposal for language teaching in translator training programmes using data-driven learning in a task-based approach”, *International Journal of English Language & Translation Studies* 4 (2), 155-167.

SINGER, Néstor, y Rosa BASAURE, 2018: “Lo que no se quiere discutir: ¿Quiénes son los profesores de lengua inglesa en programas de formación de traductores en Chile?”, comunicación presentada en IV Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de la Traducción [https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat/pacte/files/cuaderno_congreso_20_06_2018.pdf], fecha de consulta: 29 de marzo de 2022].

SINGER, Néstor, José Luis POBLETE y Carlos VELOZO, 2021: “Design, implementation and evaluation of a data-driven learning didactic unit based on an online series corpus”, *Literatura y Lingüística* 43, 391-420.

SINGER, Néstor, Manuel RUBIO y Raquel RUBIO, 2018: “Representaciones de Estudiantes de Traducción en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera”, *Onomázein* 39, 245-269 [doi:10.7764/onomazein.39.10].