

Diseño de un corpus para la alfabetización académica de estudiantes de traducción

Corpus Design for Academic Literacy in Translation Students

Paula Liendo - paulaliendo@gmail.com

Stella M. Maluenda - smaluenda79@gmail.com

Norma Maure - normamaure@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Resumen

En la práctica traductora se observa una aceptación generalizada del enfoque discursivo, que concibe al texto como una unidad comunicativa subordinada al contexto en el que se produce (Lvovskaya, 2002 en Vila Barbosa, 2013). Sin embargo, en la formación universitaria de traductores, las estructuras gramaticales, las expresiones y la organización discursiva presentadas por los libros y métodos tradicionales suelen diferir de las que aparecen en los textos auténticos (Bernardini, 2006; Tolchinsky, 2014). En este trabajo se buscará subsanar esa brecha mediante el diseño de un corpus para la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del inglés a estudiantes de traducción, en el marco del proyecto J031 «Alfabetización académica y tipologías textuales en la enseñanza del inglés para la traducción» (UNCo, 2018-2021). Como hipótesis de esta presentación, se plantea que el diseño de un corpus de textos auténticos favorecerá la discusión áulica de aspectos textuales para la enseñanza del inglés a futuros traductores. Se contemplarán el desarrollo de estrategias de documentación, la concienciación sobre las diferencias y similitudes entre tipologías textuales, y el fortalecimiento de otras habilidades relevantes a la práctica profesional (Arhire, 2015; Bernardini, 2006). Tanto el proyecto J031 como el presente trabajo se encuadran en el marco teórico de la alfabetización académica, principalmente en los aportes de Bazerman (2013) y el movimiento *Writing Across the Curriculum*, y la teoría de género (Swales, 2004), que enmarca el análisis de textos dentro de la comunidad que los utiliza y acorde con las funciones que estos cumplen en ella. Con respecto al corpus, se entiende como «una colección de piezas de una lengua que se seleccionan y ordenan según criterios lingüísticos explícitos para ser utilizados como una muestra de esa lengua» (Sinclair, 2004, en Tolchinsky, 2014). La metodología utilizada en este trabajo se sustenta en la caracterización de corpus propuesta por Tolchinsky (2014): un conjunto de textos *escritos*, *completos* (de dos páginas como máximo), *específicos* (de distintas cátedras del traductorado, UNCo), *anotados* (con información lingüística en forma de etiquetas), y acompañados por una *herramienta de clasificación* (diseñada por el equipo de investigación para facilitar el cruce de datos y la elaboración de materiales).

Como conclusiones preliminares, se espera que la aplicación áulica del corpus contribuya al fortalecimiento de estrategias de traducción y consolide los vínculos entre la teoría, la práctica, la investigación y la capacitación (Arhire, 2015).

Palabras clave: alfabetización académica, formación de traductores, diseño de corpus, diseño de materiales, competencia traductora

Abstract

The discursive approach is widely accepted in the field of translation, as it conceives the text as a unit of communication which is subjected to the context where it is produced (Lvovskaya, as cited in Vila Barbosa, 2013). However, the traditional methods and books used in current translation programs at university introduce grammatical structures, lexical items and discursive organizations which greatly differ from those found in authentic texts (Tolchinsky, 2014; Bernardini, 2006). In order to breach such gap, this article presents the design of a corpus to be used for the elaboration of didactic materials to teach English as a

second language to translation students. This work is part of Research Project J031 «Academic literacy and textual genres in the teaching of English for translation»¹ (UNCo, 2018-2021).

The hypothesis of this work is that the design of a corpus of authentic texts will encourage classroom discussion of the discursive features of texts in English among translation trainees. The development of different strategies will be taken into account, such as documentation strategies, awareness about similarities and differences between text types, and other translation-relevant skills (Bernardini, 2006; Arhire, 2015). Both Research Project J031 and this article are anchored in the theoretical framework of Academic Literacy, mainly in the contributions made by Bazerman (2013) and the *Writing Across the Curriculum* movement, as well as by Genre Theory (Swales, 2004). This theory proposes the analysis of texts within the community where they are used and according to the function they fill in it. As for the corpus, it is defined as a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research (Sinclair, as cited in Tolchinsky, 2014). The methodology applied in this work follows the corpus characterization proposed by Tolchinsky (2014): a collection of *written, complete* (two-page-long) texts, which are *specific* (belonging to different subjects taught at the Translation Program, UNCo), *annotated* (containing linguistic information in the form of tags), and accompanied by a *classification tool* (designed by the research team to facilitate cross-referencing of data and materials design). It can be preliminarily concluded that the application of the corpus in the language classroom may contribute to the development of stronger translation strategies in students and tighter links between theory, practice, research and training (Arhire, 2015) in translation.

Keywords: academic literacy, translator training, corpus design, materials design, translation competence

¹ «Alfabetización académica y géneros textuales en la enseñanza del inglés para la traducción».

Diseño de un corpus para la alfabetización académica de estudiantes de traducción

1. Introducción

El diálogo entre disciplinas es vital para la enseñanza de una segunda lengua, y más aún en la enseñanza de lenguas a traductores, dado su rol fundamental como lectores y escritores en la construcción social del conocimiento (Bazerman, 2013). En este trabajo confluyen aspectos relacionados con la lingüística de corpus, el análisis del discurso, la alfabetización académica y los estudios de traducción con el fin de comprobar la efectividad del uso de corpus lingüísticos para la elaboración de material áulico para la formación de traductores.

El presente trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación PIN 1 J031, «Alfabetización académica y tipologías textuales en la enseñanza del inglés para la traducción» (2018-2021), de la Facultad de Lenguas (FadL), Universidad Nacional del Comahue (UNCo). La importancia de fortalecer la competencia académica en los estudiantes, incluso en años avanzados de las diferentes carreras (Liendo y Massi, 2017; Massi y Liendo, 2016), se ha manifestado en varios proyectos de investigación anteriores de nuestra universidad, al igual que de otras universidades en Argentina y Latinoamérica. Esta competencia refiere a modos de escribir característicos de los diversos ámbitos académicos y profesionales, y se desarrolla a través de acciones de formación que atienden a las especificidades de cada disciplina (Carlino, 2013; Navarro, 2012; Parodi, 2010).

En el contexto de nuestra facultad, que ofrece las carreras de grado de Profesor y Traductor Público de Inglés, es aún más imperioso fortalecer la alfabetización académica en el uso del inglés como lengua extranjera, debido al doble proceso de adaptación a la cultura de la lengua meta y a la comunidad académica a la que se busca pertenecer. Para los traductores en particular, si se considera su rol de mediadores entre lenguas y culturas, se presentan otros desafíos. Uno de los principales será enmarcar los distintos textos de origen (TO) de sus traducciones dentro de la comunidad que los utiliza y acorde con las funciones que cumplen en ella, para luego producir un texto meta que cumpla con los mismos requisitos en la cultura de destino. Por este motivo, en la práctica traductora, se observa una aceptación generalizada del enfoque discursivo, que concibe al texto como una unidad comunicativa subordinada al contexto en el que se produce (Lvovskaya, 2002, en Vila Barbosa, 2013). Sin embargo, en la formación universitaria de traductores, las estructuras gramaticales, las expresiones y la organización discursiva presentadas por los libros y métodos tradicionales suelen diferir de las que aparecen en los textos auténticos (Bernardini, 2006; Tolchinsky, 2014).

Como parte de las investigaciones del proyecto J031, este trabajo plantea como hipótesis que el diseño de un corpus de textos auténticos favorecerá la discusión áulica de aspectos textuales para la enseñanza del inglés a futuros traductores. Se tendrán en cuenta el desarrollo de estrategias de documentación, la concienciación sobre las diferencias y similitudes entre tipologías textuales, y el fortalecimiento de otras habilidades relevantes a la práctica profesional (Arhire, 2015; Bernardini, 2006).

Tanto el presente trabajo como el PIN 1 J031 continúan con la línea investigativa del proyecto D100 (2013-2017) «La comunicación académica: estrategias para el análisis y la producción textual», el cual diseñó un modelo didáctico para el desarrollo de las competencias académicas a partir de la reseña de las actividades de alfabetización académica en Europa y Latinoamérica, y de

las necesidades identificadas por estudiantes y docentes de la Facultad de Lenguas de nuestra universidad (Liendo y Massi, 2017; Massi y Liendo, 2016). En dicho proyecto se propusieron lineamientos para una práctica situada dentro de un contexto y una comunidad discursiva en particular mediante la integración de conceptos y procedimientos de diferentes enfoques pedagógicos en función de la complejidad de los procesos de lectura y escritura. Este modelo está dividido en dos etapas: modelo/proceso y producto/valoración.

En función de estos ejes teóricos, el proyecto J031 propone el diseño de un corpus de textos académicos relacionados con la enseñanza de la traducción que permita la identificación de estrategias lingüísticas y retóricas recurrentes en esta disciplina. Para la elaboración de los materiales didácticos, se utilizarán los resultados recopilados, así como encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes, y el análisis de producciones textuales en el marco de las cátedras de lengua aplicada a la traducción. Para tal fin, la alfabetización académica —que propone el desarrollo de estrategias de acceso, construcción y difusión del conocimiento en la universidad— se tomará como eje conceptual y metodológico. El proyecto se enmarca en el análisis del discurso como teoría y método general, y en particular en el movimiento Writing Across the Curriculum (WAC), que promueve un abordaje sistemático de la lectoescritura en todas las disciplinas del diseño curricular y que destaca su calidad multidimensional y su centralidad en la organización del pensamiento.

El cronograma del proyecto J031 prevé un plan de actividades para desarrollarse entre los años 2018 y 2021. Desde el inicio hasta la fecha, se ha hecho una reseña del estado de la cuestión de la alfabetización académica en lengua inglesa en universidades con carreras de traducción e inglés como lengua extranjera, se han definido, analizado y seleccionado los mecanismos de clasificación de textos académicos en idioma inglés relacionados con la traducción, y se ha comenzado a conformar el corpus de análisis. Para el año 2020, se espera sistematizar los resultados del análisis del corpus, así como también las respuestas a los cuestionarios y entrevistas a estudiantes y docentes. Finalmente, en 2021 se analizarán las producciones escritas de alumnos de tercero a quinto año, se planificarán las actividades de transferencia y se avanzará en el diseño y producción de materiales para la enseñanza del inglés aplicada a la traducción enfocados a la lectoescritura académica.

2. Marco teórico

2.1 Alfabetización académica

La alfabetización académica (AA) es un concepto central del marco teórico y metodológico del proyecto J031, a partir del cual se desarrolla el presente trabajo. Para nuestra investigación, se consideran dos enfoques de relevancia. El primer enfoque, propuesto por Bazerman (2013), Writing Across the Curriculum, se centra en el desarrollo de la escritura académica en cada una de las disciplinas de la currícula. En segundo lugar, la teoría de género (TG) (Swales, 2004) conlleva un análisis de textos según su función en la comunidad en la que se inserta.

Al contemplar estos conceptos, resulta conveniente analizar el contexto de aprendizaje del idioma del Plan de Estudios de la Facultad de Lenguas, que se entiende como inglés con propósitos específicos (IPE). Esta concepción supone la adopción de ciertas técnicas y metodologías relacionadas con el campo de especialización en estudio (en este caso, la traducción) y la adecuación del idioma y de las actividades incluidas a la gramática, el léxico, el registro y las

habilidades específicas de dicha especialidad (Basturkmen, 2006). Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo la identificación de ciertos puntos de contacto entre la AA, el IPE y la TG.

El proyecto J031 adopta el criterio de investigación del proyecto D100 «La comunicación académica: estrategias para el análisis y la producción textual» (2014-2017), que se enfocaba en el análisis de las prácticas de escritura y lectura, así como en la diseminación del conocimiento en diferentes facultades de la Universidad Nacional del Comahue. Además, el objetivo principal de dicho proyecto se centraba en el desarrollo del discurso oral y escrito en los contextos académicos y profesionales. Así es como uno de los principales aportes del proyecto D100 consiste en las reseñas comparativas sobre AA en Argentina, con base en los aportes de sus referentes, y en América Latina y España. De allí surge el análisis de las propuestas de autores como Carlino (2004, 2013), Navarro (2012) y Parodi (2010), que hacen hincapié en la importancia de promover la relevancia de las prácticas situadas como parte de un proceso de enculturación (Prior y Bilbro, en Carlino, 2013). Carlino sugiere que los programas universitarios deberían contemplar la AA como parte de la currícula, así como también cree que debería promoverse la participación y la capacitación de los docentes. A su vez, esta autora considera que los estudiantes deberían explotar las posibilidades epistémicas de la escritura y dirigir la producción escrita a la potencial audiencia en una situación real y no, únicamente, a sus docentes. Otro de los autores que abona esta idea es Navarro (2012), quien expone que es necesario subsanar la deficiencia de los niveles previos en el sistema de educación argentino y propone la implementación de prácticas discursivas más complejas basadas en géneros textuales.

Por otra parte, el segundo aporte del proyecto D100 se centra en el desarrollo de un modelo diferencial (Massi y Liendo, 2016), para los estudiantes del profesorado de la Universidad Nacional del Comahue, que contempla las competencias y estrategias que necesitan desarrollar y adquirir dichos estudiantes. Este modelo diferencial se articula en dos etapas, a saber, *modelo/proceso* y *producto/valoración* (M/P-P/V). La primera etapa, modelo/proceso, parte del análisis de textos modelos que se relacionan temáticamente con una materia en particular. Luego, los textos se descomponen en aspectos lingüísticos, textuales, paratextuales y contextuales, que, posteriormente, se analizan y se clasifican para así crear un reservorio textual y lingüístico. Este proceso posiciona a los estudiantes en los eventos comunicativos y les permite identificar las características retóricas del tipo de texto que se analiza. La segunda etapa, producto/valoración, se centra en el producto, en otras palabras, la producción final de los alumnos. Esta etapa integra el trabajo de revisión para evaluar la progresión temática y de reescritura, si fuese necesario, y, finalmente, la devolución por parte de compañeros y docentes.

Cabe mencionar que el proyecto D100 se centró en la realización de prácticas áulicas, es decir, se hizo hincapié en la enseñanza de la lengua en un contexto de inserción en particular, en este caso, el profesorado de inglés. En cambio, el proyecto J031 se concentra en sistematizar una herramienta que se inserte en las distintas cátedras del traductorado de inglés para, de esta forma, poder analizar los variados aspectos lingüísticos identificados en los textos auténticos con los que se trabaja en cada una de las cátedras.

Entre los aportes en AA en el ámbito angloparlante reseñados en el PIN 1 J031, se podría mencionar a Bazerman (2005, 2012, 2013) como uno de los principales referentes. Este autor formula el enfoque *Writing Across the Curriculum*, que propone explotar el potencial epistémico y retórico de la escritura, así como también aquel de la adquisición de competencias relacionadas con esta actividad por parte del estudiante. Bazerman concibe la escritura como multidimensional, es decir que incluye aspectos lingüísticos, lógicos, retóricos, emocionales, personales, sociales y

referenciales, y sostiene que los géneros y la identidad, tanto disciplinaria como personal, están estrechamente relacionados y son mutuamente dependientes. Además, indica que durante el desarrollo de la escritura académica se recurre a cada uno de estos aspectos para lograr una organización dinámica del mundo.

Por ello, el desarrollo de la AA en la formación de los futuros traductores impone ciertos desafíos, como lo es el carácter novel de los estudios de la traducción (Coelho y Kasuaki Fujihara, 2009; Liendo y Massi, 2017) y, por ende, el hecho de que la literatura pedagógica sobre el aprendizaje de idiomas para los estudiantes de traducción sea relativamente acotada. Por lo tanto, podría decirse que la delimitación del aprendizaje del idioma como IPE se presenta como una cuestión de importancia para atender las necesidades específicas de los estudiantes de traducción, como así también la identificación de puntos de contacto entre la lingüística y los estudios de traducción. En un principio, se concibió a la enseñanza del IPE como un repertorio lingüístico de una disciplina específica. En cambio, en la actualidad, se propone que los estudiantes adquieran un repertorio comunicativo para las diferentes situaciones relacionadas con la disciplina, así como también los conceptos que los habilitarían a desarrollar «la competencia subyacente»² (Basturkmen, 2006, p. 5).

2.2 Inglés con propósitos específicos (IPE)

Basturkmen (2006) coincide con las tres líneas de investigación para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Stern (en Basturkmen, 2006) sostiene que cada enfoque de la enseñanza del idioma posee cuatro conceptos básicos, a saber: las perspectivas sobre el idioma, el aprendizaje, la enseñanza y el contexto. En otras palabras, los estilos de enseñanza y las políticas educacionales se moldearán según se considere el idioma como un sistema de reglas o de acuerdo con su dimensión sociocultural y según se considere el proceso de enseñanza-aprendizaje como el acto de transmitir conocimientos del docente al estudiante o como una construcción social; en nuestro caso, el idioma como IPE y en el marco del desarrollo de la competencia traductora. Por lo tanto, cuando se enseña IPE, con una disciplina específica y un repertorio comunicativo determinado, el aprendizaje del idioma se concibe como un medio por el cual es posible desempeñarse más eficientemente en un contexto académico o profesional determinado. En consecuencia, el programa debería basarse en las necesidades de los estudiantes, lo cual conlleva una mayor motivación de su parte, como así también adecuarse a ciertas limitaciones de tiempo. Este contexto demanda una selección *a priori* de los aspectos lingüísticos y extralingüísticos que satisfagan efectivamente las necesidades de los estudiantes.

Como resultado, la enseñanza del inglés con propósitos específicos en la formación de traductores requiere, por un lado, el desarrollo de técnicas y estrategias relacionadas con las áreas de traducción especializada (legal, comercial, técnica, científica y literaria), como así también cierta experiencia en el uso de los recursos textuales como insumos lingüísticos. Por otra parte, las prácticas de la enseñanza del IPE suponen el análisis del estado de la cuestión de los estudios en traducción como un campo de investigación y de desarrollo profesional. Por esta razón, los planes de estudios de traducción deberían contemplar el desarrollo de una *competencia traductora*, que según el grupo PACTE (en Ezpeleta Piorno, 2005), se compone de las siguientes competencias:

² *Underlying competence.*

- Competencia comunicativa en los dos idiomas: incluye la subcompetencia textual, para la escritura de textos, y la subcompetencia sociológica, que supone una producción y comprensión adecuada de textos en diferentes contextos sociológicos.
- Competencia psico-fisiológica: supone el desarrollo de habilidades cognitivas (proceso de creatividad, razonamiento lógico, etc.) y actitudes psicológicas (curiosidad intelectual, autoconfianza, etc.).
- Competencia instrumental-profesional: integra diferentes habilidades, como el uso de textos paralelos como fuentes de documentación y el análisis contrastivo de textos.
- Competencia estratégica: adopta estrategias para perfeccionar la comprensión textual.
- Competencia de transferencia: permite que el traductor comprenda el texto fuente y que pueda parafrasearlo en el idioma meta.

En virtud de este análisis, se podría postular que la formación de traductores supone una especificidad tanto respecto al conocimiento lingüístico, textual, metalingüístico y metacognitivo, como así también respecto al conocimiento extralingüístico, según la complejidad de un texto fuente determinado. Por ende, gran parte de los autores destacan la importancia de identificar puntos de encuentro entre la lingüística y los estudios de traducción y argumentan que la teoría de género podría constituirse, justamente, como un medio para propiciar esta convergencia.

2.3 La teoría de género (TG) y la formación de traductores

La definición de Swales del género académico discursivo como un evento comunicativo (1990, 2004) se basa en el análisis de algunas de las características y de los patrones recurrentes relacionados con la macroestructura de un texto, que incluye, por ejemplo, el análisis del contexto y del propósito del autor, y la microestructura, que supone la progresión temática, las elecciones gramaticales y léxicas y el registro de un texto, entre otros. Bhatia (en García Izquierdo, 2005) profundiza la teoría de Swales y sugiere que la TG posibilita la determinación de las circunstancias de las situaciones de comunicación institucionalizada, por medio de un estudio de las marcas lingüísticas que permiten la identificación de diversos patrones lingüísticos en sus contextos de ocurrencia. Bhatia subraya la importancia del propósito comunicativo como un criterio de identificación y reconoce el hecho de que algunas características, como la comunidad del discurso y la elección del tono, pueden resultar en un género distinto o bien en el origen de un subgénero, independientemente del propósito comunicativo.

En el análisis de las contribuciones de Swales a la TG, Devitt (2015) hace hincapié en el rol central de este autor en el acercamiento de la lingüística y la retórica por medio de vinculaciones entre patrones lingüísticos distintivos de un género, la comunidad discursiva que los utiliza y los movimientos retóricos. Esta autora argumenta, además, que el principal propósito del análisis de género se centra en ofrecer un nuevo enfoque para la enseñanza del idioma inglés con propósitos académicos y de investigación. También, promueve el estudio de los diferentes textos dentro de un mismo género para identificar las convenciones textuales, interpretarlas y, en última instancia, establecer estrategias retóricas. Devitt observa que, si bien esta metodología ha estado presente en los últimos años de la enseñanza de la alfabetización académica en lengua extranjera, no es suficiente para la apropiación de estas convenciones en el proceso de redacción. Por esto, propone el concepto de una actuación de género (*genre performance*), que retoma las definiciones de la lingüística formal con respecto a la competencia y la actuación (Chomsky, en Devitt, 2015). La autora define la actuación de género como las formas de producir textos que se adecuen a las tareas

que los estudiantes deben realizar. Para lograr este objetivo, señala la importancia de la metacognición (Artmeva y Fox; Beaufort, Nowacek, Reiff y Bawarshi, en Devitt, 2015), es decir, la reflexión en relación con la particularidad de cada acto comunicativo de escritura, la importancia de lograr que un texto se adecue a la situación comunicativa y las decisiones que se toman, como consecuencia, durante el proceso. La importancia de esta tarea recae, justamente, en el proceso de traducción que depende del *skopos* (o propósito) delimitado por el encargo de traducción.

Con respecto a los estudios de traducción, muchos autores se han enfocado en la relevancia de la TG. Por ejemplo, Hatim y Mason (en Coelho y Kasuaki Fujihara, 2009) definen los géneros como estructuras de texto convencionalizadas. Por otra parte, Kress (en Coelho y Kasuaki Fujihara, 2009) concuerda con esta definición y agrega que dichas estructuras son, al mismo tiempo, híbridas y dinámicas. De forma similar, Reiss y Vermeer (en Coelho y Kasuaki Fujihara, 2009) presentan un modelo de traducción que incluye la idea de género, sustentada en el concepto de *skopos*, aunque proponen una taxonomía de textos que no es aplicable en los casos en que es difícil establecer la función del texto. Nord (en Coelho y Kasuaki Fujihara, 2009) propone centrarse en la noción de género mediante el análisis de las características intratextuales e intertextuales, ya que estas guían al traductor durante el proceso de toma de decisiones. El modelo para el análisis textual aplicado a la traducción se basa en la concepción de que las funciones del texto fuente y meta suelen variar según las necesidades del iniciador y del propósito de la traducción.

El objetivo último de este trabajo es la propuesta de un corpus y, por esto, resulta necesario definir este término para exponer los lineamientos a seguir para la confección de este en el marco de la investigación del proyecto J031.

2.4 Corpus lingüísticos

La noción de corpus es un tanto ambigua, ya que se pueden derivar diferentes interpretaciones y usos. Por ejemplo, el término se utiliza para referirse a colecciones o inventarios de textos, como así también a corpus informatizados (Tolchinsky, 2014). En el proyecto J031, al igual que en el presente trabajo, se considera la definición de corpus propuesta por Sinclair (en Tolchinsky, 2014), que indica que un corpus se trata de «una colección de piezas de una lengua que se seleccionan y ordenan según criterios lingüísticos explícitos para ser utilizados como una muestra de esa lengua» (p. 10).

3. Metodología

Los métodos de investigación empíricos y descriptivos, sumados a la creciente centralidad de la traducción en el mundo globalizado, han aportado un gran dinamismo a las investigaciones en el ámbito de los estudios de traducción. Asimismo, y paradójicamente, los estudios de traducción se establecen cada vez más como disciplina, en tanto se relacionan con mayor intensidad con otras áreas de conocimiento, tales como la comunicación, el análisis del discurso, la pragmática y la lingüística de corpus (Arhire, 2015).

La lingüística de corpus es un enfoque metodológico para el estudio de las lenguas que consiste en la recopilación y procesamiento de corpus lingüísticos. Esta forma de trabajo permite utilizar datos reales y exhaustivos y acceder y estudiar las producciones lingüísticas reales de los hablantes en situaciones concretas (Leech, en Tolchinsky, 2014). Las compilaciones de dichas producciones han aportado ejemplos de uso más naturales que los que proporcionan los libros de

textos y las bases de recursos didácticos, que «no reflejan la lengua viva ni el conocimiento lingüístico de los hablantes» (Tolchinsky, 2014, p. 10). Asimismo, a partir de la observación y el análisis de la actuación, se pueden desarrollar teorías lingüísticas sobre el funcionamiento y la adquisición del lenguaje.

Cabe señalar que, desde hace un tiempo, el uso de corpus ha influido de forma indirecta en el diseño de materiales didácticos y programas de estudio, especialmente en la enseñanza de segundas lenguas. La observación de datos provenientes de corpus ha permitido encontrar puntos de divergencia entre las estructuras gramaticales, las expresiones y la organización del discurso que emergen del análisis del corpus y aquellas presentadas en los libros de texto (Mindt, en Tolchinsky, 2014). Estas diferencias podrían explicar las dificultades que enfrentan los aprendientes de segundas lenguas al comunicarse con quienes hablan ese idioma como lengua materna. La relevancia del uso de la lingüística de corpus se evidencia, además, en la importancia que ha ganado la aproximación léxica, en particular en lo que hace a la enseñanza de colocaciones, expresiones idiomáticas o «unidades prefabricadas» (Cowie, Hoey, McEnery y Wilson; McAlpine y Myles; Nesselhauf, en Tolchinsky, 2014). También se advierte la influencia de la lingüística de corpus en la evaluación, dado el mayor uso de información sobre estructuras gramaticales, giros idiomáticos y palabras clave en contexto en el diseño de pruebas y ejercicios, en los textos que se incluyen en ellos y en los criterios de valoración (Alderson, en Tolchinsky, 2014).

En cuanto a los beneficios que aporta el uso de corpus en el aula, Pym y Hatim, entre otros, destacan la integración de la teoría y la práctica, así como el enriquecimiento de la relación dialéctica que existe entre la investigación y la acción (Arhire, 2015). Tolchinsky (2014) destaca, además, la utilización de materiales para el análisis de lenguaje auténtico proveniente de textos de uno o más corpus como elemento favorecedor de la discusión áulica sobre las características discursivas de distintos tipos y géneros textuales. En lo que respecta a la formación de traductores en particular, Bernardini y Castagnoli (en Arhire, 2015) observan que el uso pedagógico del corpus favorece la concienciación de los futuros traductores sobre las ventajas de su uso en la práctica profesional, así como de la adquisición de herramientas fáciles de utilizar para acceder a corpus ya elaborados. Por su parte, el uso de corpus monolingües contribuye a disminuir la influencia de la L1 en la formación de traductores, y a incrementar los conocimientos tanto lingüísticos como culturales en la enseñanza de traducción inversa (Laviosa y Bernardini y Castiglione, en Arhire, 2015). El uso de corpus en las clases de lengua para traductores favorece el desarrollo de estrategias de traducción profesionales en los estudiantes (Pearson, en Bernardini, 2006) y les permite producir textos meta más naturales (Zanettin, en Bernardini, 2006) en un contexto semejante al de su futuro entorno laboral.

En lo que respecta al presente trabajo, se adhiere a la definición de corpus de Sinclair detallada anteriormente, así como a los parámetros descritos por Tolchinsky (2014) que definen un corpus. Esta autora propone distinguir los corpus según si contienen textos escritos u orales, según el porcentaje y la distribución de los textos que lo componen, según la especificidad de los textos (por ejemplo, si pertenecen a alguna variante específica de la lengua), según si contienen textos completos o fragmentos que pertenecen a un texto o más, según la documentación que acompaña al corpus y según la codificación y las anotaciones añadidas. De acuerdo con estos parámetros, es posible distinguir las siguientes características en el corpus que se propone elaborar en el presente trabajo:

- Será un conjunto de textos *escritos*.
- Los textos estarán *completos*.

- Los textos tendrán una longitud máxima de dos páginas.
- Se incluirán textos específicos en idioma inglés (utilizados por distintas cátedras en la carrera de traductorado, UNCo), tanto potenciales textos de origen (para su traducción al español) como textos de desarrollo de la competencia profesional (por ejemplo, literatura sobre estudios de traducción). En un primer estadio, se seleccionaron los cuerpos de textos utilizados en las materias de enseñanza de la lengua (Lengua Inglesa Aplicada a la Traducción II y III), textos de origen analizados en la materia Traducción Jurídica III y textos académicos sobre estudios de traducción de la materia Introducción a la Traducción.

- Los textos estarán *anotados* —ya que incluirán información lingüística en forma de etiquetas— y acompañados por una *herramienta de clasificación*: una tabla diseñada por el equipo de investigación para facilitar el cruce de datos y la elaboración de materiales (Fig. 1).

TÍTULO	FECHA	FUENTE	TO/ET	GÉNERO	SUBGÉNERO	TEMA	SUBTEMAS	RASGOS COMUN.	RASGOS SOCIOC.	RASGOS FORMALES	RASGOS COGNITIVOS

TO/ET: potencial texto de origen/texto sobre estudios de traducción

Rasgos comun.: rasgos comunicativos

Rasgos socioc.: rasgos socioculturales

Figura 1: Herramienta de clasificación del corpus

4. Discusión

La tabla que representa la herramienta para la clasificación del corpus de la Figura 1 fue desarrollada teniendo en cuenta diversos aspectos elaborados en las secciones anteriores. En lo que respecta al desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes, es preciso definir que se propuso utilizar la herramienta para la clasificación de distintos tipos de textos que los futuros traductores podrían encontrar en su desempeño profesional, ya sea como textos de origen a traducir o como textos relativos a los estudios de traducción que podrían leer como parte de su formación continua. Se supone que el uso de esta herramienta favorecerá también el proceso de enculturación (Prior y Bilbro, en Carlino, 2013) de los futuros traductores al permitirles insertarse en la cultura meta angloparlante al tiempo que intervienen en ella. También se espera que el uso de la tabla en la Figura 1 permita un análisis comparativo de diferencias y similitudes a nivel temático y lingüístico entre textos pertenecientes a diferentes áreas y orientaciones de la currícula (Bazerman, 2005, 2012, 2013). En cuanto al desarrollo de estrategias de lectoescritura, se observa que esta comparación permitirá el uso de algunos textos como modelos para analizar y valorar (Massi y Liendo, 2016).

Asimismo, es relevante señalar los distintos aspectos de la teoría de género que se tuvieron en cuenta al momento de diseñar la herramienta de la Figura 1, ya que se contempla el análisis de la macro y microestructura de los textos (Swales, 1990) y la identificación de patrones lingüísticos específicos de cada género (Bhatia, en García Izquierdo, 2005). Para la categorización de los rasgos distintivos de los textos, se adoptó aquella propuesta por Ezpeleta Piorno (2008): rasgos comunicativos, socioculturales, formales y cognitivos, ya que permite tanto identificar los rasgos prototípicos de cada género como los rasgos distintivos de cada texto que dan cuenta del creciente

fenómeno de hibridación, y representan un desafío para los traductores en su proceso de toma de decisiones (Nord, en Coelho y Kasuaki Fujihara, 2009).

Hasta el momento, se ha aplicado la herramienta de clasificación ilustrada por la Figura 1 al análisis de tres de los textos con los que el corpus cuenta hasta el momento: un ensayo publicado en un periódico británico escrito por un renombrado científico sobre el rol de las élites intelectuales en política y equidad social, un artículo periodístico sobre la devaluación de la moneda en distintos países y una sentencia judicial. Para el análisis de los textos, se procedió de la siguiente manera: distintas investigadoras abordaron un texto y completaron la tabla de la Figura 1 de forma individual a fin de evaluar la eficacia de la herramienta. En sucesivas reuniones, los resultados de esta instancia fueron analizados, y las conclusiones más significativas a las que se llegó se relacionan con las limitaciones de la tabla. Principalmente, se observó que, en este tipo de análisis cualitativo, existen ilimitadas posibilidades de encontrar subcategorías en la definición de parámetros dentro de los rasgos contemplados. Como ejemplo, es posible considerar dentro de las características de la microestructura textual (incluida en la categoría *rasgos formales*) diversas subcategorías con gran cantidad de elementos en cada una, tales como selección léxica (que puede incluir presencia o ausencia de terminología especializada, *phrasal verbs*, expresiones idiomáticas, nominalizaciones, palabras de raíz latina) o selección sintáctica (entre las que podemos mencionar uso de oraciones simples o compuestas, con coordinación o subordinación, uso de focalización).

Como resultado de una primera utilización de la herramienta y su evaluación, es posible determinar la necesidad de reducir el alcance de los parámetros para tener en cuenta en el proceso de clasificación. Esta situación es particularmente relevante si se considera que el corpus, una vez conformado completamente, incluirá textos de varios géneros, y cada uno de estos contará con diversos tipos de textos. Esta variedad podría resultar en el descubrimiento de nuevas subcategorías relevantes al análisis de los textos, que no se tuvieron en cuenta en el diseño original de la herramienta. A fin de resolver esta situación, se avanzó con el diseño de una taxonomía para la categorización de ciertos parámetros incluidos en la tabla de clasificación inicial, ilustrada en la Figura 2.

1 RASGOS COMUNICATIVOS			1 RASGOS FORMAES				1 RAGOS COGNITIVOS
2 PROPÓSITO		2 RELACIÓN DE PODER E/R	2 MACROESTRUCTURA	2 MICROESTRUCTURA			2 SELECCIÓN RETÓRICA
3 PRINCIPAL	3 SECUNDARIO			3 GRADO DE FORMALIDAD	3 SELECCIÓN LÉXICA	3 SELECCIÓN SINTÁCTICA	
DAR UNA OPINIÓN	DAR UNA OPINIÓN	IGUALDAD	NARRACIÓN	FORMAL	TERMINOLOGÍA ESPECIALIZADA	ORACIONES SIMPLES	PARALELISMO
CONVENCER	CONVENCER	DESIGUALDAD	ARGUMENTACIÓN	SEMI-FORMAL	PHRASAL VERBS	SUBORDINACIÓN	INTERPELACIÓN AL LECTOR
INFORMAR	INFORMAR		DIÁLOGO	INFORMAL	EXPRESIONES IDIOMÁTICAS/METAFÓRICAS	COORDINACIÓN	USO DE LA PRIMERA PERSONA
DAR INDICACIONES	DAR INDICACIONES		CITA	COLOQUIAL	TÉRMINOS DE RAÍZ LATINA	FOCALIZACIÓN	MODULACIÓN
EXPRESAR SENTIMIENTOS	EXPRESAR SENTIMIENTOS		DISCURSO INDIRECTO		TÉRMINOS ANTICUADOS	ESTRUCTURAS GRAMATICALMENTE INCORRECTAS	REPETICIÓN
			DATOS ESTADÍSTICOS		CONTRACCIONES		EUFONÍA

Relación de poder E/R: entre el emisor y el receptor

Figura 2: Taxonomía para la clasificación de textos

Esta taxonomía complementa la información obtenida mediante la herramienta de la Figura 1. Su propósito es delimitar los parámetros para tener en cuenta al momento de clasificar los textos, mediante la utilización de un número finito de etiquetas, que pueden observarse dispuestas en forma vertical debajo de las categorías (indicadas en la Figura 2 como 1), subcategorías (indicadas como 2) y sub-subcategorías (indicadas como 3). Estas etiquetas se utilizarán para anotar los textos del corpus (por ejemplo, una parte del texto se podrá marcar con la etiqueta *dar una opinión*, otra con *informar*) y luego estas etiquetas se agruparán en subcategorías y categorías (por ejemplo, *principal* o *secundario* como subcategorías o subfamilias de *propósito*, que a su vez es una subcategoría o subfamilia de *rasgos comunicativos*).

En cuanto a la herramienta para utilizar en el etiquetado de los textos, se han analizado diversos programas y se decidió utilizar el llamado Atlas.ti. Esta herramienta se puede clasificar dentro de los programas informáticos de ayuda al análisis cualitativo de datos (CAQDAS, por sus siglas en inglés) (Lee y Fielding, en Muñoz Justicia y Sahagún Padilla, 2017). Los programas CAQDAS surgen a mediados de los ochenta para ser utilizados por analistas cualitativos (Weitzman y Miles, en Muñoz Justicia y Sahagún Padilla, 2017), pero desde entonces su uso ha aumentado notablemente entre académicos que realizan investigaciones cualitativas (Muñoz Justicia y Sahagún Padilla, 2017). En pocas palabras, el programa permite una «segmentación y codificación del conjunto de datos, el establecimiento de relaciones entre códigos, el desarrollo de anotaciones y una cuidadosa revisión del sistema empleado» (p. 3). En términos simples, el análisis se almacena y organiza en un único archivo, llamado Unidad Hermenéutica, donde se encuentran los documentos primarios (en nuestro caso, los textos), de los que se extraen citas (segmentos) a los que se aplican los códigos (etiquetas). Estos códigos son las unidades básicas de análisis, que luego pueden relacionarse para formar familias (y subfamilias, en nuestro caso, por ejemplo, los rasgos cognitivos, formales, etc.). Estas relaciones, llamadas vínculos, pueden visualizarse en *vistas de red*.

Es importante recordar que el objetivo de este tipo de clasificación con etiquetas es la elaboración de actividades didácticas centradas en el uso del corpus para que los estudiantes reconozcan aspectos retóricos y discursivos de distintos tipos textuales utilizados en las cátedras. Por ello, puede resultar útil ilustrar el uso del etiquetado para el diseño de una actividad pedagógica mediante el siguiente ejemplo. Para enseñar a identificar el uso de un rasgo cognitivo, como puede ser el uso de la repetición, se pueden diseñar actividades para que los estudiantes identifiquen distintos textos que contienen dicho rasgo, y analicen si estos pertenecen al mismo género o a géneros diferentes, si tratan los mismos temas, si cumplen los mismos propósitos principales y secundarios, si comparten otros rasgos microestructurales (formales), como el uso de terminología especializada o la subordinación, entre muchas otras posibilidades. Estas identificaciones darán lugar a otras actividades de metacognición, sistematización de similitudes y diferencias entre géneros y redacción, por ejemplo.

Además, si bien la etapa de elaboración de materiales está pautada como el último estadio en el plan del proyecto J031, en el cual se enmarca este trabajo, es necesario tener una idea general de las actividades que se espera proponer antes del diseño del corpus y durante la recopilación de los textos. Esta decisión responde, en primer lugar, a la necesidad de definir algunas etiquetas a priori, previendo cuáles podrán resultar más útiles para la clasificación de los textos. En segundo lugar, esta primera delimitación permitirá revisar los criterios a medida que se avance en la recopilación a la luz de otras posibles etiquetas que puedan resultar útiles o necesarias de acuerdo con la

identificación en los textos de datos no previstos, así como el surgimiento de ideas sobre actividades diversas durante el análisis de los resultados obtenidos hasta el momento.

Cabe mencionar que la selección de la herramienta informática debe ser sometida a una prueba exhaustiva. Hasta ahora no se ha avanzado más allá de la aplicación de la tabla de clasificación de la Figura 1 a los tres textos de prueba antes mencionados. Corresponde continuar, en el curso de la investigación, con la aplicación de Atlas.ti al proceso de etiquetado y organización de los datos en redes de un número limitado de textos, para luego realizar los ajustes necesarios y analizar el resto del corpus, así como evaluar si es necesario o viable incluir textos utilizados en otras materias curriculares además de las tres seleccionadas. Otro paso será la continuidad en la capacitación sobre Atlas.ti, sus alcances y modos de uso, con la colaboración de especialistas en informática de la universidad.

5. Conclusiones

Con respecto a la hipótesis del presente trabajo, podría afirmarse que el análisis realizado hasta el momento sustenta la relevancia de elaborar un corpus textual y de las posibilidades que este ofrece para diseñar materiales para fomentar la discusión áulica de aspectos textuales en la enseñanza del inglés a futuros traductores. Asimismo, la necesidad de acotar el análisis a través de una nueva taxonomía que permita organizar la clasificación de los textos y a la vez reducir el alcance de la investigación da cuenta de la centralidad que deberá darse a la discusión o intercambio de ideas en las actividades áulicas. Esto responde a que la alfabetización académica es un proceso de enculturación que depende más de la integración de los participantes en la cultura meta que constituye la escritura académica en inglés como segunda lengua que la mera descripción taxativa de una serie de categorías o parámetros. Asimismo, se espera elaborar materiales con la suficiente flexibilidad para identificar rasgos comunes a través de los géneros, que permitan su definición, pero también rasgos o formas de escribir distintivos, que contribuyan a la concienciación sobre fenómenos como la hibridación y la importancia de identificar los rasgos particulares de cada texto de origen.

En relación con la elaboración del corpus en sí, se prevé que podrá resultar de utilidad para estudiantes y docentes, tanto para el diseño de las actividades didácticas de búsqueda e identificación de rasgos retóricos comunes y singulares como para el diseño de otras actividades, o bien como fuente de consulta de modelos textuales para su análisis o valoración. Sin embargo, la discusión de este trabajo evidencia la complejidad de la tarea, no solo por la cantidad de aspectos para tener en cuenta, sino también por las limitaciones del uso de una taxonomía, ya que a medida que se avanza en el análisis textual, es posible que surjan nuevas necesidades de clasificación. El uso adecuado de la herramienta tecnológica para la recopilación y el cruce de datos presenta otro desafío, para el que será necesario seguir contando con la colaboración de expertos en informática.

Con respecto a la continuidad del proyecto de investigación, se espera que los materiales didácticos y las actividades de transferencia que surjan del corpus faciliten la alfabetización académica y enculturación de los futuros traductores, y generen nuevas líneas investigativas que continúen fortaleciendo los vínculos entre la teoría de género y la traducción en particular, y entre teoría, práctica, investigación y capacitación en general.

Referencias bibliográficas

- Arhire, M. (2015). Corpus Methodology Applied To Translator Training. Discourse as a form of Multiculturalism in Literature and Communication, vol. (12), pp. 161-172. Tîrgu Mureş: Arhipelag XXI Press.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for specific Purposes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C. (2005). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- _____ (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad* (Traducido por K. Basich Peralta, M. Perales Escudero, B. A. Téllez Méndez y A. Vázquez Ahumada). Puebla, México: Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- _____ (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Bernardini, S. (2006). Corpora for translator education and translation practice. Achievements and challenges. Recuperado de http://mellange.eila.univ-paris-diderot.fr/bernardini_lrec06.pdf
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Nueva York, Estados Unidos: Continuum.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Coelho, L. M. R. y Kasuaki Fujihara, A. (2009). Textual genres on discourse analysis and translation functionalism. Proceedings of the 24th International Meeting of the Association of Young Linguists, Barcelona, Spain, pp. 24-26.
- Devitt, A. J. (2015). Genre performances: John Swales' Genre Analysis and rhetorical-linguistic genre studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 44-51.
- Ezpeleta Piorno, P. (2005). La noción de género en la planificación de la docencia de la traducción de la primera lengua extranjera. En I. García Izquierdo (ed.), *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas* (pp. 135-158). Nueva York, Estados Unidos: P. Lang.
- _____ (2008). El informe técnico. Estudio y definición del género textual. En L. Pegenaute, J. A. De Cesaris, M. Tricás Preckler y E. Bernal (coords.), *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI* (pp. 429-438). Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- García Izquierdo, I. (2005). El concepto de género. Entre el texto y el contexto. En Autor, *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas* (pp. 7-13). Nueva York, Estados Unidos: P. Lang.
- Liendo, P. (2018). *Alfabetización académica y géneros en la formación de traductores*. Memorias del III Congreso Internacional y IX Nacional de Investigación en Lenguas Extranjeras, Universidad Pontificia Bolivariana, Montería, Colombia. Recuperado de <https://www.asistiendo.com/prod/0020101/0196V9H5L8/reg/docs/MemoriasdelCongresodeLenguasConsolidado11122018-1.pdf>
- Liendo, P. J., y Massi, M. P. (2017). Academic literacy, genres and competences: a didactic model for teaching English to translation students. *Elia*, 17, 251-272. Recuperado de <https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>
- Liendo, P., Maure, N., Maluenda, S. M. y Salinas, S. (2018). *Alfabetización académica: traducción, investigación y enseñanza*. Actas de El Conocimiento como Espacio de Encuentro, quinto congreso nacional (declarado de interés educativo por la Provincia de Río Negro, Res. 1959/10), Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina. En prensa.

- Massi, M. P. y Liendo, P. J. (2016). Alfabetización académica y géneros discursivos en el ámbito universitario. *Escenario Educativo, Revista Transdisciplinaria de Educación*, 1(1), 45-58.
- Montalt Resurrecció, V., Ezpeleta-Piorno, P. y García Izquierdo, I. (2008). The acquisition of translation competence through textual genre. *Translation Journal*, 12(4). Recuperado de <https://translationjournal.net/journal/46competence.htm>
- Muñoz Justicia, J. y Sahagún Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti7. Manual de uso. Versión 11. Licencia Creative Commons. Atribución 4.0 Internacional. Recuperado de <https://manualatlas/psicologiasocial.eu/atlasti7.html>
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje del español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12(6), 49-83. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Federico_Navarro/publication/284701988_Alfabetizacion_avanzada_en_la_Argentina_Puntos_de_contacto_con_la_ensenanza-aprendizaje_de_L2/links/5792556608aed51475af2996/Alfabetizacion-avanzada-en-la-Argentina-Puntos-de-contacto-con-la-ensenanza-aprendizaje-de-L2.pdf?origin=publication_detail
- Parodi, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Chile: Ariel.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- _____ (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. y Feak, C. B. (2011). *Navigating academia: writing supporting genres*. Ann Arbor, Estados Unidos: The University of Michigan Press.
- Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 65, 9-17.
- Vila Barbosa, M. (2013). Corpus especializados como recurso para la traducción: análisis de los marcadores de la cadena temática en artículos científicos sobre enfermedades neuromusculares en pediatría. *Onomázein*, 1(27), 78-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419962>