

Aproximación didáctica a la enseñanza-aprendizaje de la traducción de terminología y fraseología jurídicas*

Elena Macías Otón

Universidad de Murcia. Departamento de Traducción e Interpretación
Santo Cristo, 1. 30001 Murcia (España)
elena.macias@um.es

Resumen

En el presente artículo analizamos los principios que han de informar la elaboración de una unidad didáctica sobre terminología y fraseología jurídicas. Específicamente, pretendemos definir un marco de actuación pedagógica que recoja los elementos necesarios para diseñar unidades didácticas aplicables en la enseñanza-aprendizaje de los términos y los fraseologismos jurídicos. Para ello, delimitamos el marco teórico centrado en el paradigma socioconstructivista, el enfoque por tareas y la teoría de las puertas en terminología, y proponemos una serie de principios didácticos extraídos de la experiencia de diversos autores. A partir de estos principios y del esquema de Hurtado (2003) y Estaire y Zanón (1994), planteamos una guía útil para la preparación de unidades didácticas destinadas a la formación de traductores e intérpretes que contemplen el tratamiento de estas unidades lingüísticas en la clase de traducción. Por último, en la evaluación de la unidad didáctica, presentamos dos instrumentos de evaluación de acuerdo con los principios socioconstructivistas.

Palabras clave: didáctica de la traducción; unidad didáctica; traducción jurídica; terminología jurídica; fraseología jurídica.

Abstract. *Didactic approach to the teaching-learning of law terminology and phraseology translation*

In this article we analyze the principles that must inform the preparation of a didactic unit about legal terminology and phraseology. More specifically, we try to define a framework of pedagogic action that considers the necessary elements to design didactic units applicable in the teaching and learning of legal terms and phraseologisms. To that end, we delimit the theoretical framework focused on the socio-constructivist paradigm, the task-based approach and the theory of doors in terminology and we propose several didactic principles drawn from the experience of diverse authors. From these principles and Hurtado (2003) and Estaire y Zanón (1994) schema, we provide a useful guide for the preparation of didactic units aimed to train translators and interpreters which take into consideration the treatment of these linguistic units in the class of translation. In the didactic unit's assessment, we suggest two assessment's instruments according to socio-constructivist principles.

Keywords: translation didactics; didactic unit; legal translation; legal terminology; legal phraseology.

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado en Traducción, Lenguas y Literaturas de la Universidad de Vic.

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. Introducción | 3. Elementos para el diseño de unidades didácticas |
| 2. Fundamentación teórica y metodológica | 4. Conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

En la didáctica de la traducción, el uso de la terminología y la fraseología como estrategias de aprendizaje y de análisis de textos es uno de los diversos enfoques que se pueden adoptar en la clase de terminología y traducción. En esta misma línea, encontramos estudios en juritraductología que se centran en la aplicación didáctica de algún aspecto concreto del lenguaje jurídico o de la traducción jurídica.¹

El tratamiento de la terminología y la fraseología jurídica presenta ligeras diferencias cuando se concreta en cada asignatura de los estudios de Traducción e Interpretación en cuanto al tipo de textos que se utilizan, las actividades, la metodología y los contenidos. Sin embargo, es posible proponer unos principios generales para el diseño de unidades didácticas sobre terminología y fraseología jurídicas que se puedan aplicar a otras asignaturas relacionadas con la traducción y la interpretación, además de Terminología y Traducción especializada.

Nuestra intención con este artículo es delimitar los elementos necesarios para la elaboración de una unidad didáctica² que tenga en cuenta las características de la terminología y la fraseología jurídicas, concebida como un modelo aplicable en la elaboración de unidades didácticas específicas para cualquier asignatura del Grado en Traducción e Interpretación en las que se trabajen la terminología y la fraseología jurídicas.

Creemos que la enseñanza-aprendizaje de las singularidades traductológicas de las lenguas de especialidad debería ser un contenido transversal en la formación de los traductores e intérpretes desde los primeros textos de traducción general y de introducción a la práctica de la traducción especializada. Ello es así porque las principales lenguas de especialidad (derecho, economía, ciencias, tecnologías) presentan una orientación global, por su importancia y dificultad, que, sin duda, se

1. Entre dichos estudios citamos los siguientes: Mareschal (1988) analiza el papel de la terminología y de la documentación en la enseñanza de la traducción especializada; Faribault (1988) examina la enseñanza de la terminología como práctica pedagógica; Sparer (1988) hace un examen de la perspectiva técnica y universitaria de la enseñanza de la traducción jurídica; Parra (2003) propone el uso de la terminología como metodología para la traducción de documentos jurídicos; Falzoi (2002 y 2003) plantea el aprovechamiento de la documentación para ampliar conocimientos temáticos jurídicos; Enache y Dâmbean (2006) examinan cuestiones de didáctica del francés jurídico; y Delgado y García (2011) estudian los tipos de texto en los que se utiliza el lenguaje jurídico y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Algunos trabajos en esta misma línea: Sevilla, Sevilla y Callejas (2003) para el ámbito científico-técnico; Falzoi (2002 y 2003) para el ámbito jurídico y Sevilla (2007) para el ámbito científico-técnico.

aborda desde todas las asignaturas de los estudios de traducción e interpretación, si bien esta orientación presenta ciertas peculiaridades en cada una de las materias.

2. Fundamentación teórica y metodológica

En nuestra opinión, la propuesta de La Rocca (2007: 193) de aplicación de un marco epistemológico socioconstructivista³ en clase de traducción que integre principios interaccionistas, humanistas y reflexivos es una interesante guía para el diseño de una unidad didáctica. En esta planificación didáctica integramos, además de estos presupuestos epistemológicos, el enfoque por tareas y los específicos de la disciplina de Terminología que plantea Cabré en la teoría de las puertas, según la cual «las unidades terminológicas son poliédricas (lingüísticas, cognitivas y socio-comunicativas) y se puede acceder a ellas por diversas *puertas*: la lingüística, la ciencia cognitiva y las ciencias de la comunicación social» (Cabré 2009: 9-15). De este modo, el marco socioconstructivista, combinado con otros métodos activos, interviene en la metodología didáctica aplicable en la clase así como en los instrumentos de evaluación; el enfoque por tareas, en la planificación de las actividades y la organización de la unidad didáctica; mientras que la teoría de las puertas nos sirve para seleccionar los contenidos que se explotarán en la unidad didáctica.

En cuanto al marco de trabajo socioconstructivista, Kiraly (2000: 34-50) elaboró un listado de principios a partir de una serie de autores consultados y a la luz de su propia experiencia docente. Para este autor, los principios que orientan la enseñanza socioconstructivista sirven de guía dinámica en la práctica docente y son principios que abarcan formas de conducta en el aula de traducción y que rigen facetas tanto del desarrollo individual del estudiante (psicológico o actitudinal) como del desarrollo social (intercambio o comunicación con otros miembros de la comunidad universitaria). Estos principios son nueve:

1. Realidades y perspectivas múltiples. Aprendizaje a través de debates y negociaciones.
 2. Aprendizaje colaborativo-cooperativo. Proceso de aprender a aprender con el grupo.
 3. Apropiación. El aprendizaje es una transacción recíproca (alumnado-profesorado/alumnado-alumnado).
 4. Zona de desarrollo próximo. La ZPD⁴ es un espacio virtual de crecimiento potencial que surge en cada situación específica de aprendizaje.
 5. Implicación activa en un aprendizaje auténtico basado en la experiencia.
3. Fundamentado en: *a*) el modelo de Williams y Burden (1997), centrado en el alumnado y donde el profesor es un mediador y facilitador de la realización de tareas de interacción; *b*) el concepto de taller (*workshop*) de Kiraly (2000: 62-64); *c*) el enfoque interactivo por tareas de González *et al.* (2003).
4. La definición de ZPD se debe a Vygotsky (1988: 133); se trata de «la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel del desarrollo posible, precisado a través de la resolución de un problema con la dirección de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz».

6. Viabilidad. Las construcciones de la realidad que creamos en nuestra mente se mantienen durante todo el tiempo que trabajamos con ellas.
7. Andamiaje. Hace referencia al sistema de ayudas que ofrece el profesor al alumnado para que construya sus modelos mentales.
8. Aprendizaje sociocognitivo. Proceso de presentación de modelos, práctica guiada y retirada progresiva del soporte.
9. Transformación y adquisición de la competencia traductora. La competencia traductora es un complejo de habilidades multifacético y de construcción social.

En el aula socioconstructivista «la clave consiste en estructurar el ambiente de aprendizaje de modo que los alumnos pueden construir de forma eficaz nuevos conocimientos y habilidades» (Schunk 2012: 261). Para crear este ambiente, el enseñante cuenta con otras estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la enseñanza humanista —siguiendo a Schunk (2012: 356)— debe estar guiada por principios que contemplen una consideración positiva de los estudiantes y permita distinguirlos de sus acciones para, de este modo, alentar su crecimiento personal ofreciéndoles opciones y oportunidades y facilitándoles el aprendizaje desde la motivación y una gran variedad de recursos. En este mismo sentido, González (2002) propone una humanización de la enseñanza de la traducción procurando «*a positive and communicative way so that the classroom atmosphere becomes more relaxed and collaborative*».

En cuanto a la enseñanza reflexiva, Henderson (1996, citado en Schunk 2012: 272) identifica una serie de componentes que están presentes en las decisiones del profesor reflexivo: las decisiones deben ser adecuadas al contexto, orientadas por una planificación guiada, informadas por medio del conocimiento personal y mejoradas con oportunidades formales e informales de crecimiento profesional.

En nuestra opinión, el ambiente de aprendizaje debe estar orientado a que el alumnado pueda sentirse libre y organizar su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, decimos que la enseñanza está humanizada porque se basa en la colaboración en el aula y en la reflexión sobre las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Elementos para el diseño de unidades didácticas

Hurtado (2003: 49) parte del modelo de Estaire y Zanón (1994) para describir el proceso de diseño de una unidad didáctica y la planificación de tareas. Según este modelo, la unidad didáctica se construye a partir de la elección de un tema o área de interés, sobre el cual se especifican los objetivos pedagógicos, se programan las tareas que demuestren la consecución de esos objetivos, se especifican los contenidos (temáticos, lingüísticos y estratégicos) necesarios para la realización de las tareas finales (en nuestra propuesta, proyecto de grupo), se programan tareas posibilitadoras y tareas de comunicación (en nuestra propuesta, tareas de descubrimiento, comprensión y tareas de sistematización) encaminadas hacia la consecución de la tarea final, y, por último, se especifica el método de evaluación de cada tarea como parte del proceso de aprendizaje.

En la misma línea que Hurtado (1999), Sevilla, Sevilla y Callejas (2003), González *et al.* (2003) y La Rocca (2007), entendemos que por medio de la programación por tareas de aprendizaje para la elaboración de la unidad didáctica «los aprendientes pueden construir sus propios significados acerca de los contenidos de aprendizaje» (La Rocca 2007: 174).

En este enfoque se presenta una cadena de actividades relacionadas entre sí que, una vez acabadas, permiten que el alumno haya ampliado su conocimiento lingüístico y traductor por un lado y, por otro, su saber enciclopédico sobre el tema o especialidad en cuestión. (González *et al.* 2003: 13)

Siguiendo los diferentes esquemas y principios de estos autores, a continuación presentamos los diferentes aspectos que configuran un posible modelo de unidad didáctica enfocada a la enseñanza-aprendizaje de la terminología y la fraseología jurídicas: competencias; objetivos; contenidos de aprendizaje; metodología; recursos y materiales; número de sesiones; ubicación temporal; resultados del aprendizaje y evaluación.

3.1. Competencias

Las competencias básicas se recogen en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Además de las competencias básicas, existen transversales, generales y específicas. No obstante, solo vamos a referirnos a las competencias en relación con la terminología y la fraseología.

Cabré (1999) considera que el traductor debe poseer una serie de competencias cognitivas, lingüísticas y sociofuncionales en materia de terminología:

La competencia cognitiva, la primera de las bases, se centra en el conocimiento del ámbito especializado que va a ser objeto de trabajo. Sin conocer una materia no parece ser posible identificar la terminología, y menos aún estructurarla.

La competencia lingüística abarca el conocimiento sobre la lengua o las lenguas sobre las que se trabaja. Resulta imposible recoger los términos de especialidad de un texto sin conocer la lengua del texto o sin conocer a fondo el sistema de recursos de la lengua de llegada.

La competencia socio-funcional se refiere a las características que debe tener un trabajo terminológico o la resolución puntual de un término para ser eficiente para los fines que persigue y adecuado al texto en que se inserta o a los destinatarios a los que se dirige. (Cabré 1999: 195)

La adquisición de la competencia terminológica por parte del traductor jurídico implica «un proceso de sensibilización [...] que conlleva la conciencia y la gestión de la variación terminológica y, muy particularmente, por su relevancia para la traducción jurídica, de la variación topolectal» (Tabares y Batista 2012: 15). Por ejemplo, el concepto «igualdad ante la ley» tiene diferentes variantes: «El varón y la

mujer son iguales ante la ley» (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917); «Los españoles son iguales ante la Ley (Constitución española, 1978)»; «égalité de garantie des droits pour les deux sexes» (Ley constitucional de Canadá, 1982); «égalité devant la loi de tous les citoyens» (Constitución francesa, 1958).

3.2. *Objetivos*

Para Borja y Hurtado (2003) tres son los objetivos generales que orientan la enseñanza de la traducción jurídica. El primero de ellos es «conocer los aspectos profesionales de la traducción jurídica», es decir, desarrollar el espíritu vocacional del traductor y acercarle al entorno jurídico. El segundo consiste en «asimilar los principios metodológicos de la traducción jurídica». El tercer objetivo pretende que los estudiantes sepan «traducir los géneros jurídicos» de entre una gran variedad de situaciones profesionales. Los objetivos generales deben ser:

[...] les fondements épistémologiques indispensables à l'opération traduisante, c'est-à-dire les spécificités de chaque système de droit telles que la logique et les principes juridiques, la terminologie et la syntaxe des textes de loi et des décisions judiciaires. (Charret-Del Bove 2013: 15)

Borja y Hurtado (2003: 157-159) proponen los siguientes objetivos específicos para el segundo objetivo general, el relacionado con la traducción jurídica:

- Captar la importancia del campo temático y saber adquirir los conocimientos necesarios.
 - Ser consciente de la importancia de adquirir los conocimientos necesarios para comprender el campo temático del Derecho.
 - Saber adquirir conocimientos sobre el campo del Derecho.
- Dominar la terminología y la fraseología jurídicas.
 - Saber utilizar los términos/fraseologismos jurídicos con exactitud y precisión.
 - Saber distinguir la terminología/fraseología específica de cada rama del Derecho.
 - Desarrollar recursos para encontrar traducción a figuras jurídicas.
 - Dominar la fraseología legal.
 - Aprender a elaborar glosarios terminológicos y fraseológicos.
 - Ser consciente de las diferencias terminológicas según los países.
- Captar la importancia de la documentación y saber aplicar las estrategias para adquirirla.
 - Valorar la necesidad de documentación.
 - Dominar las técnicas de investigación y documentación en la ciencia del Derecho.
 - Conocer y saber aplicar estrategias de documentación diferentes.
- Saber distinguir, caracterizar y clasificar de forma contrastiva los diferentes géneros legales.

3.3. Contenidos de aprendizaje

Los contenidos de la asignatura Terminología se presentan tradicionalmente en las guías didácticas de esta asignatura como «contenidos teóricos» y «contenidos prácticos». Dicho de otro modo, en «saber» y «saber hacer», como señala Serrano (2010) en su propuesta de programación para la asignatura de Terminología:

Estos contenidos consisten tanto en conocimientos disciplinares (saber) como en habilidades profesionales (saber hacer) y se pueden agrupar en varios bloques: [...] la terminología como ciencia; los conceptos como unidades del conocimiento especializado, el estudio de los términos; y la terminografía. (Serrano 2010: 469)

Sin embargo, por la naturaleza problemática que presentan los términos y los fraseologismos jurídicos, en nuestro trabajo distinguimos entre contenidos conceptuales propedéuticos, contenidos conceptuales centrados en los problemas terminológicos y fraseológicos (de orden lingüístico, conceptual y sociocultural) y contenidos estratégicos o procedimentales.⁵

Tabla 1. Contenidos de la asignatura Terminología

Contenidos conceptuales propedéuticos	Contenidos conceptuales centrados en los problemas terminológicos y fraseológicos ⁷	Contenidos estratégicos
Diferencias entre término y palabra.	Las unidades terminológicas y fraseológicas. Aspectos lingüísticos, cognitivos y sociocomunicativos.	Campos terminológicos. Campos semánticos.
Diferencias entre palabra y fraseologismo.	Dimensiones de los términos: lingüística, cognitiva, ontológica y textual.	Árboles semánticos y temáticos.
Diferencias entre término y fraseologismo.	Relaciones semánticas (hiperonimia, holonimia, sinonimia, monosemia, polisemia...).	Dimensiones terminológicas en la búsqueda de equivalencias traductológicas.
Los fraseotérminos.	Factores para la determinación del grado de especialización de un texto y de sus términos.	Terminografía: elaboración de fichas terminológicas y fichas fraseológicas. Elaboración de terminologías.
La terminología como disciplina.	Equivalencia conceptual – equivalencia terminológica.	Estrategias de documentación: consulta de terminologías multilingües on-line, bases de datos terminológicas, diccionarios especializados y uso de textos paralelos.
La fraseología como disciplina.	Procesos de formación de términos.	
Los términos como representación de la realidad.		
Relación concepto-referente.		
El término como unidad de conocimiento especializado.		

5. Esta forma de denominarlos está inspirada en la clásica tipología de Coll (1986) y en la teoría de las puertas de Cabré (2009), que considera que las unidades terminológicas son lingüísticas, cognitivas y sociocomunicativas.
6. En dos trabajos anteriores hemos analizado algunos de estos problemas de la traducción jurídica (Macías 2013 y 2013a).

Si tenemos en cuenta tres etapas en el proceso traductológico: la fase de comprensión del texto en lengua original, la fase de conceptualización y la fase de reexpresión en lengua meta, podemos afirmar que los problemas terminológicos y fraseológicos de la traducción jurídica están presentes en el nivel léxico, morfosintáctico y textual y surgen, principalmente, durante la fase de comprensión del texto en la lengua original. Durante esta fase el alumnado accede a la comprensión del texto original a través de su terminología y su fraseología y encuentra las primeras dificultades. Las principales dificultades se manifiestan en el nivel conceptual y son especialmente problemáticas al comparar los sistemas jurídicos implicados y al conocer el alcance del significado de los términos en su contexto:⁷ problemas socio-lingüísticos y socio-culturales en construcciones onímicamente como *House of Commons* (Canadá y Reino Unido) o *House of Representatives* (Estados Unidos). En la fase de reexpresión del texto en la lengua meta se profundiza en los contenidos procedimentales para encontrar equivalencias de los términos y traducir el texto, si bien las estrategias de documentación también están presentes en la fase de comprensión del texto, puesto que es necesario recurrir a ellas para comprender los términos y acceder al conocimiento especializado.⁸

3.4. Metodología

Como hemos señalado en el punto segundo de este trabajo, nuestro marco metodológico se inspira en el socioconstructivismo (interacción alumnado-profesorado) y en el enfoque por tareas (organización de la unidad didáctica y las actividades), si bien a este marco integramos otros principios de tipo interaccionista, humanista y reflexivo. Por un lado, se trata de una metodología participativa que fomenta el aprendizaje colaborativo. Por otro lado, consideramos que la metodología debe ser integradora de métodos activos que impliquen una intensa actividad por parte del alumnado para el desarrollo de su autonomía del aprendizaje basándose en la experiencia, la resolución de problemas, el descubrimiento, el estudio de casos, los trabajos por proyectos, así como la reformulación de nuevas hipótesis.

Con estas formas diversas de analizar los textos jurídicos a partir de su terminología y fraseología, el alumnado dispone de una gran variedad de tareas que se adaptan a sus necesidades y aportan nuevas claves para su motivación. En cuanto a la planificación de las actividades, partimos de una propuesta de tareas posibilitadoras que supongan una sensibilización y preparación para que el alumnado pueda desarrollar las capacidades necesarias para realizar la tarea final, el proyecto.

7. Para el tratamiento de los términos y los fraseologismos, proponemos tareas de descubrimiento, comprensión y sistematización.

8. Para el tratamiento de los contenidos estratégicos emplearemos tareas de sistematización y proyectos de trabajo.

3.4.1. Tareas

La tarea se concibe como el instrumento que organiza y pone en marcha los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Hurtado (1999), en el marco de la didáctica de traducción, una tarea se define como:

Una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo. (Hurtado 1999: 56)

El diseño de la tarea se realiza en función de las características del alumnado, sus conocimientos previos y otros factores del contexto del aula. En este sentido, consideramos que al proponer una tarea se deben tener en cuenta algunos principios:

- Que las tareas requieran esfuerzos progresivamente mayores por parte del alumnado y, al mismo tiempo, que las capacidades adquiridas o practicadas en una fase de la tarea sean utilizadas y extendidas en fases posteriores (principio de continuidad de Nunan 1989, citado en La Rocca 2007: 172).
- Que el nivel de complejidad de la terminología y la fraseología vaya aumentado en la secuencia de actividades (principio de progresividad).
- Que la selección de la terminología y la fraseología sean útiles para los estudiantes como elementos esenciales de los textos que van a traducir.
- Que el alumnado sea capaz de comprender los términos y los fraseologismos seleccionados, así como el texto del que forman parte, y sea capaz de trabajar con ellos (Sevilla 2005).
- Que la selección de términos para trabajar en clase tenga en cuenta un criterio temático y su grado de especialización esté en relación con la programación de la asignatura.
- Que la ampliación de términos de la misma temática se realice según el elemento característico del término y el principio de analogía (Bocquet 2008: 102-104).
- Que la terminología y la fraseología seleccionada para las tareas se presenten como elementos de textos auténticos y completos (Sevilla 2006: 298).
- Que la estructura de la tarea contemple los siguientes elementos: objetivo de la tarea, materiales, desarrollo, evaluación, comentarios (Hurtado 1999: 206-220).

Las tareas de aprendizaje responden a estrategias diversas con las que el alumnado alcanza los resultados de aprendizaje. Damette (2007: 48) propone una tipología de tareas para abordar el estudio del lenguaje jurídico distinguiendo entre tareas de descubrimiento, sistematización y desarrollo autónomo. Proponemos a continuación una serie de actividades para trabajar la terminología y la fraseología jurídicas de acuerdo con la tipología de esta profesora y que responde a este enfoque plurimetodológico:

1. Tareas de descubrimiento y comprensión. Son las denominadas por Sevilla, Sevilla y Callejas (2003: 118) «tareas de sensibilización» que «permiten a

los alumnos captar las dificultades traductológicas y sus carencias competenciales».

- 1.1. Tareas de localización, identificación, discriminación y desestructuración
 - Seleccionar los términos en un texto jurídico.
 - Encontrar el intruso en función de la temática en listas de términos.
 - Elaborar listas de fraseologismos; señalar las variaciones topolectales y/o terminológicas en función de la situación de comunicación.
- 1.2. Búsqueda de indicios y verificación de hipótesis
 - Preguntas sobre el significado de los términos que aparecen en un texto jurídico tras una lectura comprensiva.
 - Variación y sinonimia. En un texto jurídico verificar el significado de un término o fraseologismo eligiendo entre dos o tres propuestos.
 - Empleo de diferentes fuentes de documentación para comprender el término o el fraseologismo jurídico.
- 1.3. Relación, comparación y clasificación
 - Encontrar en un texto un término o un fraseologismo a partir de su definición.
 - El taller de Derecho comparado. Selección de dos términos en dos lenguas. Comparación del funcionamiento de una institución jurídica u organismo en dos países diferentes para encontrar diferencias y similitudes (por ejemplo, el divorcio en Francia y en España; el Tribunal Supremo español y la *Supreme Court* británica).
 - Elaboración de árboles semánticos según criterios temáticos previamente marcados (idea principal, ideas secundarias, estructura del formulario, etc.) y según el grado de especialización fijado para realizar la selección de términos (Sevilla y Macías 2010).
 - Elaboración de árboles temáticos de acuerdo con clasificaciones de actividades o disciplinas del tipo CNAE, NAF, NAICS, UNESCO,⁹ etc.
2. Tareas de sistematización. Para Sevilla, Sevilla y Callejas (2003: 118) son tareas de «adquisición de destrezas». Con ellas, el alumnado desarrolla las habilidades que no poseía cuando abordó las tareas de sensibilización.
 - 2.1. Tareas de codificación: verbalización y transcripción. Se trata de tareas en las que el alumnado practica con un aspecto particular del discurso: «*Il réemploie ce matériel dans des situations différentes par des transpositions et des transferts*» (Damette 2007: 46).
 - A partir de una tabla, un gráfico o esquema, redacción de la presentación de una serie de datos respetando la terminología y la fraseología jurídicas del tema tratado.
 - Resumen en la lengua seleccionada (B) de un texto redactado en la lengua materna (A), respetando la terminología y la fraseología jurídicas del tema tratado.

9. Al respecto, véase Sevilla y Macías (2012: 49-96).

- Transformación del texto: de una sentencia a una noticia. Cambio de género y/o tipología textual respetando la terminología y la fraseología jurídicas del tema tratado.
 - Resumen de un artículo periodístico o de revista sobre temática jurídica respetando la terminología y la fraseología jurídicas del tema tratado.
 - Redacción de una ficha-resumen de una sentencia respetando la terminología y la fraseología jurídicas del tema tratado.
 - Traducción de un texto jurídico.
 - Traducción de unidades fraseológicas especializadas: sintagmas fraseológicos, colocaciones, locuciones, compuestos sintagmáticos; expresiones binomiales; enunciados fraseológicos, esquemas sintácticos o paremias (Macías: 2013 y 2013a).
- 2.2. Tareas de memorización y reproducción. Estas tareas permiten «*comprendre et fixer des sélections lexicales et syntaxiques*» (Damette 2007: 46).
- Enriquecimiento léxico. Crear a partir de verbos los sustantivos y los adjetivos.
 - Recordar los términos leídos en un texto a partir de una categoría gramatical diferente a la utilizada en el texto.
- 2.3. Tareas de relación, comparación y clasificación. En estas tareas, a partir de un criterio dado, se establecen las semejanzas y las diferencias entre varios textos o términos.
- Clasificar documentos diversos (leyes, artículos, programa electoral, discurso oficial...) sobre el mismo tema en función de la terminología.
 - Clasificación de términos jurídicos complejos en función de su morfología: abintestato, litispendencia, acto inter vivos, amigable componedor, retracto de comuneros, etc.
 - Comparación de términos jurídicos sinónimos o cuasisinónimos en función de su significado: masa hereditaria / bienes sucesorios; minuta/honorario; acensuado/censado, etc.
 - Clasificación de expresiones binomiales (Macías: 2013a): quita o remisión / quittance ou remise (francés); seguridad y recaudo/safety and safekeeping (inglés).
3. Tareas de desarrollo autónomo. Son tareas de «aplicación de destrezas» para Sevilla, Sevilla y Callejas (2003: 121): «los estudiantes deberán aplicar las destrezas adquiridas en el desarrollo de la unidad didáctica, de manera que tanto los alumnos como el profesor puedan evaluar los resultados conseguidos y comprobar si se ha alcanzado el objetivo de cada unidad didáctica».
- 3.1. Tareas de transformación del texto
- Localización de los términos elementales del Derecho en un texto: El hijo o descendiente mejorado podrá renunciar a la herencia y aceptar la mejora (art. 833 Código civil español).
 - Resumen del texto utilizando los términos elementales del Derecho seleccionados.
- 3.2. Tareas de resolución de problemas de terminología y fraseología
- El círculo terminológico. Discusión sobre la terminología en contexto.

- Análisis de la definición de un término. Por ejemplo, el art. 467.1 del Código Criminal de Canadá contiene la definición de ‘delito grave’: ‘serious offence’ (fraseotérmino-compuesto sintagmático) means an indictable offence (fraseologismo-colocación) under this or any other (fraseologismo-locución) Act of Parliament (fraseotérmino-compuesto sintagmático) for which the maximum punishment (fraseologismo-colocación) is imprisonment (término) for five years or more, or another offence (término) that is prescribed by regulation (fraseologismo-esquema sintáctico).
- Interpretación de las normas jurídicas.
- Traducción de un texto jurídico y explicación del proceso de traducción de los términos.

3.3. Tareas de pedagogía de proyecto

- Entrevistas con profesionales o expertos para consultar y comprender el significado de un término problemático así como su contexto de uso.
- Organización de una visita guiada (palacio de justicia, museo, empresa, administración...) en función de una temática para elaborar una terminología.
- Preparar y realizar una exposición sobre una terminología a partir de un texto.
- Preparar y realizar una publicación (revista de estudiantes, página web, blog) sobre la investigación de una serie de términos en un texto.
- Crear un wiki para explicar el significado de términos y fraseologismos en contexto.
- Participar en una red social para compartir los resultados obtenidos en la búsqueda de equivalencias terminológicas y sus significados.
- Proyecto de grupo. Selección de términos según el criterio determinado por el grupo (área del Derecho, dificultad de traducción, falsos amigos...) con comentarios y presentación en PowerPoint para su posterior publicación en SlideShares.

Por último, cabe mencionar la elaboración de fichas (de referencias bibliográficas, terminología y fraseología) que se lleva a cabo a lo largo de todo el curso. Los estudiantes deben «aprender a documentarse rápida y eficazmente sobre un tema especializado y utilizar de forma apropiada los conocimientos adquiridos» (Mareschal 1988: 259). Este tipo de tareas implica la realización de actividades individuales de búsqueda documental y de puesta en común de los datos obtenidos para elaborar bases de datos más complejas. La elaboración de terminologías, al igual que la elaboración de fichas, es una tarea presente en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado propone al alumnado la temática sobre la que hay que realizar las búsquedas terminológicas, bien individualmente para cada texto, bien de forma conjunta para un corpus de textos.

3.4.2. *Agrupamientos*

Los agrupamientos de estudiantes están orientados por el principio didáctico del aprendizaje colaborativo: el grupo potencia la capacidad de trabajo de los estudiantes, permitiéndoles afrontar y realizar tareas más complejas. En la descripción de una experiencia de aprendizaje colaborativo llevada a cabo por Cánovas y Marimon (2013) apuntan entre sus conclusiones que la confianza y otros factores emocionales son fundamentales para el buen funcionamiento del grupo:

Las personas que consideran que forman parte de un grupo en que se ha establecido un clima de confianza y aceptación destacan numerosos factores de comunicación e interacción dentro del grupo: colaboración para producir un resultado conjunto, diálogo, participación equitativa de todos los miembros del grupo, interés en compartir la información, crítica constructiva, revisión de las aportaciones, incidencia y uso de los medios electrónicos de comunicación, baja conflictividad. (Cánovas y Marimon 2013: 65)

Los grupos de aprendizaje se pueden organizar en función del tipo de participación del alumnado. Johnson (1999, 2006) distingue entre grupos formales (desempeño de tareas en común y observación de que todos las completan), informales (para motivar, centrar la atención o resumir un tema) y de base cooperativos (ayuda mutua a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica o del cuatrimestre).

3.5. *Recursos y materiales*

3.5.1. *Documentos auténticos y completos*

Los documentos auténticos se producen en situaciones reales de comunicación y no se modifican más que en extensión o en formato para la presentación al alumnado. Al contrario, en los documentos pensados con fines educativos, la enseñanza de la lengua y el fin pedagógico dirigen su elaboración:

Así, mientras que en los materiales auténticos el discurso intenta comunicar un mensaje por medio de la lengua, en el caso de los materiales educativos el proceso se invierte: ya no es el mensaje lo más importante, sino la manera de expresarlo. (Pérez 2011: 263)

Los documentos que proponemos al alumnado para su traducción en las diferentes tareas son textos completos y documentos auténticos (encargos reales de traducción, siempre que sea posible, o encargos potenciales) que suponen una «implicación activa en un aprendizaje auténtico basado en la experiencia» de acuerdo con los principios de Kiraly (2000) ya mencionados en el segundo apartado de este artículo.

Entendemos por «texto completo» aquel que se enmarca en un contexto especializado y que encierra una unidad con sentido unitario, es decir, transmite al menos una idea con sentido completo independientemente de su extensión.

3.5.2. Fuentes de documentación

Textos paralelos: la selección de los textos paralelos por parte del alumnado debe cumplir una serie de condiciones: 1. Que la temática del texto paralelo sea similar a la del texto de partida, ya sea en todo el texto o en un fragmento de este. 2. Que el grado de especialización del texto paralelo sea similar al del texto de partida, lo que implica que la relación entre el emisor y el receptor del texto paralelo en cuanto a nivel de conocimientos sobre el tema tratado sea también parecida. 3. Que el género del texto paralelo y el del texto de partida coincidan en el caso de que el texto de partida se pueda enmarcar dentro de un género textual determinado.

Diccionarios, glosarios, bases de datos terminológicas: para desarrollar el trabajo terminológico y fraseológico es necesario recurrir a diccionarios bilingües, diccionarios monolingües tanto generales como especializados (jurídicos, administrativos, políticos), así como a bases de datos terminológicas en la lengua de partida y de llegada.

Manuales y obras de referencia: un recurso muy útil son los manuales que se emplean en los estudios de Derecho, sobre todo los de introducción a la materia, ya que están muy bien sistematizados y la terminología viene explicada desde el primer momento en el que se utiliza.

Recursos online: entre los recursos disponibles en la Web, destacamos los buscadores de legislación (por ejemplo, <<http://noticias.juridicas.com>> en español; <<http://www.legifrance.gouv.fr>> en francés; <<http://www.legislation.gov.uk>> en inglés; o <<http://eur-lex.europa.eu>>, en las lenguas de la Unión Europea), los buscadores de otros textos paralelos (como <<http://www.linguee.es>> o <<http://context.reverso.net/traduccion/>>), las páginas webs de organismos especializados, las revistas especializadas, etc.

Para cada tarea, y de acuerdo con la información aportada por el profesorado en relación con las fuentes de documentación, el alumnado seleccionará las fuentes que puedan ser de mayor utilidad y que estén en consonancia con la temática de la propuesta de traducción.

3.5.3. Manuales y guías didácticas

Debemos añadir a estos recursos las completas guías didácticas elaboradas por profesores como Álvarez (2002), Corpas (2003), Borja (2007), Damette (2007) o Sevilla y Macías (2012); se trata de guías de explotación didáctica elaboradas para el profesorado.

3.5.4. Medios digitales

El alumnado y el profesorado cuentan con las herramientas de los entornos virtuales de trabajo colaborativo que están disponibles en las plataformas de las diferentes universidades. A través de dichas plataformas se pueden llevar a cabo foros, debates, discusiones en redes sociales, trabajo en paneles, etc.

Cánovas y Samson (2012: 125) presentan una serie de herramientas informáticas pensadas para un curso a distancia que son igualmente aplicables para un

curso presencial. Señalan, en primer lugar, las aplicaciones de software necesarias para la traducción, como los procesadores de texto, los editores de imágenes, los conversores de formato, los programas de compresión de datos o los programas de comunicaciones. En segundo lugar, además de los apuntes distribuidos en formato PDF, estos autores proponen la realización de webinarios, un tipo de tutorial online que sirve para compartir recursos, dudas y otras inquietudes del curso a través de chats orales y escritos, que se guardan para posteriores consultas.

Por último, Cánovas (2009: 105) propone la integración de determinados recursos digitales en las tareas de aprendizaje de lenguas. Entre estos recursos destacamos el portafolio electrónico, es decir, el «contenedor de información en el que el estudiante presenta muestras significativas de su proceso de aprendizaje, acompañadas de reflexiones sobre este mismo proceso».

3.6. Número de sesiones y ubicación temporal

En esta propuesta no delimitamos una unidad didáctica concreta sino unas líneas orientativas para elaborarla. Por lo tanto, el contenido de esta sección queda supeditado a la propuesta efectiva de unos contenidos que se encuadren en un momento preciso del calendario académico.

3.7. Resultados del aprendizaje

Los resultados del aprendizaje¹⁰ permiten evaluar el nivel de logro de los objetivos planteados en la unidad didáctica y la capacidad del alumnado para ponerlos en práctica. Se evalúan una vez finalizada la unidad didáctica y la programación del cuatrimestre. A cada uno de los objetivos, de los delimitados por Hurtado (2003: 157-159) y presentados en el apartado 3.2 de este artículo, corresponde una serie de resultados de aprendizaje. Paralelamente, cada tarea se relaciona con uno o más resultados del aprendizaje.

De acuerdo con Hurtado, al final de la unidad didáctica el/la estudiante:

- Es consciente de la importancia de adquirir los conocimientos necesarios para comprender el campo temático del Derecho.
- Ha adquirido los conocimientos sobre el campo del Derecho.
- Sabe utilizar y traducir los términos/fraseologismos jurídicos con exactitud y precisión.
- Sabe distinguir la terminología específica de cada rama del Derecho.
- Desarrolla recursos para encontrar traducción a figuras jurídicas.

10. En el ámbito de la educación superior, Gosling y Moon (2002) distinguen los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) y los criterios de evaluación (*assessment criteria*). Para estos autores, los resultados del aprendizaje «*are part of the definition of credit [and] provide information about what the learner is expected to have achieved*» y los criterios de evaluación «*specify how student performance in respect of the module's learning outcomes are to be recognised*».

- Domina y traduce la fraseología legal.
- Elabora glosarios terminológicos y fraseológicos.
- Es consciente de las diferencias terminológicas según los países.
- Valora la necesidad de documentación.
- Domina las técnicas de investigación y documentación en la ciencia del Derecho.
- Conoce y sabe aplicar estrategias de documentación diferentes.
- Sabe distinguir, caracterizar y clasificar de forma contrastiva los diferentes géneros legales.

3.8. Evaluación

La evaluación socioconstructivista es un proceso formativo y sumativo de entendimiento mutuo entre estudiante y profesor: «*can be seen as a process of sitting and working with students in a mutual quest for new understanding*» (Király 2000: 140). En este proceso se valoran los resultados del aprendizaje a través de una serie de instrumentos de evaluación.

3.8.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación específica informan sobre el modo de evaluar y reconocer los resultados del aprendizaje. Para ello, con cada criterio de evaluación, se valora el grado de adquisición de los contenidos, el logro de los objetivos y la adquisición de las competencias desarrolladas.

Dado que la enunciación de los criterios de evaluación requiere un detalle mayor que el de los resultados de aprendizaje, mostramos un ejemplo de correspondencia entre resultado del aprendizaje, criterio de evaluación e instrumento de evaluación:

- Resultado del aprendizaje: al final de la unidad didáctica, el/la estudiante sabe utilizar y traducir los términos jurídicos con exactitud y precisión.
- Criterios de evaluación: el/la estudiante demuestra la adquisición del resultado de aprendizaje siendo capaz de:
 - Justificar adecuadamente la fiabilidad de la fuente de documentación utilizada para encontrar la equivalencia terminológica.
 - Seguir un proceso apropiado de traducción en la búsqueda de equivalencias terminológicas.
 - Aportar un significado correcto de la equivalencia terminológica propuesta.
- Instrumentos de evaluación:
 - Traducción de un texto jurídico.
 - Explicación del proceso de traducción de los términos que aparecen en el texto jurídico.

3.8.2. *Instrumentos de evaluación*

Los instrumentos de evaluación son todas aquellas tareas (actividades de clase, trabajo en casa, trabajos en grupo, debates, exámenes) que se proponen al alumnado y que, con una ponderación asignada, sirven para valorar el grado de adquisición de los contenidos, el logro de los objetivos y la adquisición de las competencias.

Los instrumentos o métodos de evaluación son variados y cumplen distintas funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Distinguimos los instrumentos de autoevaluación, de evaluación y de coevaluación.¹¹

Como instrumentos de autoevaluación se utilizan fichas de autoevaluación (valoración personal del nivel de adquisición de los contenidos y logro de los objetivos planteados en la unidad didáctica por medio de escalas numéricas o de graduación) y breves cuestionarios al final de cada unidad didáctica sobre los objetivos y contenidos planteados.

Entre los instrumentos de evaluación en el área de terminología destacamos los árboles semánticos y temáticos como actividad de preparación del análisis de la terminología, los exámenes, las fichas terminológicas y la participación en foros virtuales. A estos instrumentos, añadimos las tareas del apartado 3.4.1 que hemos presentado más arriba. El baremo aplicable a cada uno de los instrumentos de evaluación depende de las decisiones del profesorado, de las características del grupo, de los contenidos y del grado de dificultad de la unidad didáctica.

No obstante, según la propuesta de taller de traducción de La Rocca (2007: 207), «para que haya una redistribución de los roles de los participantes y de la respectiva responsabilidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje» se aconseja utilizar «un formato didáctico que permita una mayor flexibilidad y una mejor división de las responsabilidades entre aprendientes y profesor-facilitador». En consonancia con este reparto de responsabilidades, nuestra propuesta, junto con los instrumentos tradicionales expuestos más arriba, es utilizar el «círculo terminológico» y el «taller de Derecho comparado» como instrumentos de evaluación. Según los principios de actuación del modelo socioconstructivista, el enseñante es un mediador que facilita y dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje y el/la estudiante participa en el grupo y opina sobre los temas tratados en el debate o la discusión terminológica.

11. No obstante, somos conscientes de que los procesos de coevaluación no siempre son aplicables en todos los grupos de estudiantes. En este sentido, Cánovas (2004: 15) señala como una de las conclusiones de una experiencia llevada a cabo en la asignatura de Traducción Especializada Jurídica y Económica en la que se trataba expresamente la coevaluación que «se ha apreciado la falta de confianza de los alumnos en sí mismos y en sus compañeros a la hora de evaluar, [...] no les convence la nota que les ponen otros estudiantes. Y tampoco les gusta tener la sensación de que la nota que ellos pongan vaya a determinar el resultado final de sus compañeros».

Tabla 2. El taller de derecho comparado y el círculo terminológico como instrumentos de coevaluación de acuerdo con los principios socioconstructivistas

Instrumento de evaluación	Descripción	Resultados del aprendizaje
El taller de Derecho comparado	<p>Objetivo: comparar una figura, institución u órgano jurídico de dos países diferentes para encontrar diferencias y similitudes.</p> <p>Grupo 1: investiga un país.</p> <p>Grupo 2: investiga el otro país.</p> <p>Se realiza una puesta en común para encontrar las similitudes y las diferencias.</p>	<p>El/la estudiante:</p> <p>Distinguir la terminología específica de cada rama del Derecho.</p> <p>Desarrolla recursos para encontrar traducción a figuras jurídicas.</p> <p>Es consciente de las diferencias terminológicas según los países.</p> <p>Valora la necesidad de la documentación.</p> <p>Aplica estrategias de documentación.</p>
El círculo terminológico	<p>Se trata de una discusión sobre la terminología en contexto.</p> <p>Los diferentes grupos (de tres a cuatro estudiantes) examinan las posibles traducciones de un término que previamente ha identificado el grupo-clase.</p> <p>La puesta en común de las características de cada equivalencia terminológica debe conducir al grupo a la toma de una decisión.</p>	<p>El/la estudiante:</p> <p>Ha adquirido conocimientos sobre el campo del Derecho.</p> <p>Sabe utilizar los términos jurídicos con exactitud y precisión.</p> <p>Conoce y sabe aplicar estrategias de documentación diferentes.</p> <p>Valora la necesidad de documentación.</p> <p>Domina las técnicas de investigación y documentación en la ciencia del Derecho.</p>

4. Conclusiones

El alumnado que cursa las asignaturas de Terminología y de Traducción especializada conoce bien la traducción general, aunque no es aún consciente de la importancia de la terminología y la fraseología jurídicas; en palabras de Mareschal (1988: 258): «se encuentra en una situación de incompetencia nocional y lingüística».

Además, en función de la materia en la que se enseñen la terminología y la fraseología jurídicas, existen diferencias en cuanto al tipo de textos que se utilizan, las actividades, la metodología y los contenidos. Esta situación nos ha ofrecido un escenario ideal para proponer un esquema de diseño de unidades didácticas sobre terminología y fraseología jurídicas extensible a otras asignaturas de los estudios de Traducción.

Dicha unidad didáctica debe regirse por una serie de principios aplicables a la enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica. En este sentido, destaca el trabajo de Kiraly (2000), que los resume en nueve: realidades y perspectivas múltiples;

aprendizaje colaborativo-cooperativo; apropiación; zona de desarrollo próximo; implicación activa en un aprendizaje auténtico basado en la experiencia; viabilidad; andamiaje; aprendizaje sociocognitivo; y transformación y adquisición de la competencia traductora.

La propuesta de La Rocca (2007) de aplicación de un marco epistemológico socioconstructivista en la clase de traducción que integre principios interaccionistas, humanistas y reflexivos es nuestra guía para el diseño de una unidad didáctica. Además, integramos en dicho marco los presupuestos específicos de la disciplina de la Terminología que plantea Cabré (2009) en su «teoría de las puertas» y el enfoque por tareas en lo que concierne a la planificación y organización de la unidad didáctica.

En las aulas en las que se aplica una propuesta socioconstructivista, el ambiente de aprendizaje y el programa de las asignaturas están enfocados a determinados aspectos relevantes. Para el tratamiento de la terminología y la fraseología jurídicas, esos elementos esenciales son las unidades terminológicas y fraseológicas, así como la conceptualización de la realidad que encierran estas unidades. El profesorado interactúa con el alumnado en una negociación continua para averiguar sus intereses y sus puntos de vista dentro de un proceso de enseñanza reflexiva. Las actividades incluyen documentos auténticos y materiales diversos que permiten acceder a las diferentes puertas de los términos (lingüística, cognitiva y comunicación social) por medio de traducciones del profesor o de otros traductores, traducciones del alumnado, textos paralelos, fuentes de documentación variadas, documentos audiovisuales, etc.; y el alumnado establece sus propios conceptos sobre las realidades que se plantean en clase trabajando en grupo. La evaluación es auténtica, ya que interviene en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye las observaciones del profesorado y los portafolios de los estudiantes con las actividades realizadas en clase.

Teniendo en cuenta que los problemas terminológicos y fraseológicos de la traducción jurídica están presentes en el nivel léxico, morfosintáctico y textual, y surgen principalmente durante la fase de reexpresión del texto en la lengua meta, identificamos para cada tipo de contenido una serie de tareas que lo desarrolle en las distintas fases del proceso. Estas tareas se presentan de acuerdo con la propuesta de Damette (2007): descubrimiento y comprensión (localización, identificación, discriminación y desestructuración; búsqueda de indicios y verificación de hipótesis; y relación, comparación y clasificación); sistematización (codificación; memorización y reproducción; relación, comparación y clasificación); y tareas de desarrollo autónomo (transformación del texto; resolución de problemas; y pedagogía de proyecto).

El taller de derecho comparado y el círculo terminológico son dos instrumentos de evaluación que reflejan los principios socioconstructivistas y generan en los estudiantes menos estrés que los habituales instrumentos de evaluación. Además, ambos sirven para dialogar y debatir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo abre la vía al desarrollo de otras investigaciones que den una continuidad práctica a esta labor. Con el diseño de unidades didácticas para asig-

naturas concretas y con su experimentación en el aula se podrá comprobar la validez del esquema aquí presentado y se podrá llegar a un mejor conocimiento de las necesidades del alumnado de Traducción e Interpretación.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ CALLEJA, María Antonia (2002). *Traducción Jurídica. Inglés-Español (Inglés)*. Madrid: Editorial UNED.
- BOCQUET, Claude (2008). *La traduction juridique: Fondement et méthode*. Bruselas: De Boeck.
- BORJA ALBI, Anabel (2007). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica. Guía didáctica*. Castellón: Edelsa-Edicions de la Universitat Jaume I.
- CABRÉ I CASTELLVÍ, Maria Teresa (2009). «La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística a los términos». *Revue française de linguistique appliquée*, 2, pp. 9-15.
- (1999). *La terminología. Representación y comunicación. Una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA, Universitat Pompeu Fabra (Sèrie Monografies, 3) (L).
- CÁNOVAS MÉNDEZ, Marcos (2004). *Diseño e impartición en un entorno digital de una asignatura de traducción especializada jurídica y económica*. Vic: Universitat de Vic.
- (2009). «Integración de recursos digitales en las tareas de aprendizaje de lenguas: portafolios electrónicos y traducción asistida por ordenador». *Campo Abierto*, 28, pp. 103-119.
- CÁNOVAS MÉNDEZ, Marcos; DELGAR FARRÉS, Gemma; KEIM, Lucrecia; KHAN Sarah; PINYANA, Àngels (2012). *Challenges in language and translation teaching in the web 2.0 era*. Granada: Comares.
- CÁNOVAS MÉNDEZ, Marcos; MARIMON MARTÍ, Marta (2013): «Aspectos afectivos en una experiencia de aprendizaje colaborativo mediada por tecnologías». *Campo Abierto*, 32 (2), pp. 51-69.
- CHARRET-DEL BOVE, Marion (2013). «Le diplôme universitaire de traducteur interprète juridique, un exemple de formation continue en traduction juridique». En: MEUNIER, Mariette; CHARRET-DEL BOVE, Marion; DAMETTE, Eliane (eds.). *La traduction juridique: Points de vue didactiques et linguistiques*. Lyon: Publications du CEL.
- COLL SALVADOR, César (1986). «Los niveles de concreción del diseño curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 23-30.
- CORPAS PASTOR, Gloria (2003). *Recursos documentales y terminológicos para el estudio del discurso jurídico (español, alemán, inglés, italiano, árabe)*. Granada: Comares.
- DAMETTE, Eliane (2007). *Didactique du français juridique*. París: L'Harmattan.
- DELGADO PUGÉS, Iván; GARCIA LUQUE, Francisca (2011). «La tipologización textual del lenguaje jurídico y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada (francés-español)». *Anales de Filología Francesa*, 19, pp. 63-74.
- ÉNACHE, Eugenia; DÁMBEAN, Corina (2006). «Didactique du français juridique». *Curentul juridic*, IX-3-4, pp. 26-27.
- ESTAIRE, Sheila; ZANÓN GÓMEZ, Javier (1994). *Planning Classwork. A tasked based approach*. Oxford: Heinemann.
- FALZOI, Carmen (2002-2003). «Consideraciones teóricas para la elaboración de un proyecto didáctico de la traducción jurídica». *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 9-10, pp. 100-114.

- FARIBAULT, Marthe (1988). «Enseignement de la terminologie: une pratique pédagogique». *Meta: journal des traducteurs*, 33 (2), pp. 299-303.
- GÉMAR, Jean-Claude (1979). «La traduction juridique et son enseignement: aspects théoriques et pratiques». *Meta: journal des traducteurs*, 24 (1), pp. 35-53.
- GONZÁLEZ DAVIES, María (2003). «Introducción: principios pedagógicos». En: GONZÁLEZ DAVIES, María (coord.). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro.
- (2002). «Humanising Translation Activities: Tackling a Secret Practice». *Humanising Language Teaching Journal*. Kent: University of Kent, Pilgrims.
- GOSLING, David; MOON, Jenny (2002). *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Londres: Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1999). «Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes». *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- JOHNSON, David-W.; JOHNSON, Roger-T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- JOHNSON, David-W.; JOHNSON, Roger-T.; SMITH, Karl-A. (2006). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- KIRALY, Don (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- (2001). «Towards a constructivist approach to translator education». *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, pp. 50-53.
- LA ROCCA, Marcella (2007). *El Taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Vic.
- MACÍAS OTÓN, Elena (2013). «La traducción de unidades fraseológicas especializadas (francés-español) en el ámbito del Derecho constitucional». En: PRIETO GARCÍA-SECO, David (coord.). *Enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica: ámbitos, recursos y modalidades*. Madrid: Instituto Cervantes.
- (2013a). «Las expresiones binomiales en el lenguaje jurídico y su traducción en el aula de terminología (español-inglés/francés)». *Paremia*, 22, pp. 209-225.
- MARESCHAL, Geneviève (1988). «Le rôle de la terminologie et de la documentation dans l'enseignement de la traduction spécialisée». *Meta: journal des traducteurs*, 33 (2), pp. 258-266.
- PARRA GALIANO, Silvia (2003). «La terminología como herramienta en la didáctica de la traducción jurídica (francés-español): el campo terminológico-conceptual de las resoluciones judiciales». En: GALLARDO SAN SALVADOR, Natividad (Dir.). *Terminología y traducción: un bosquejo de su evolución*. Granada: Atrio.
- PÉREZ GONZÁLEZ, Lourdes (2011). «Traducción de documentos auténticos en la enseñanza del francés para fines específicos». *Anales de Filología Francesa*, 19, pp. 255-267.
- SCHUNK, Dale-H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México DF: Pearson.
- SERRANO LUCAS, Lucía (2010). «Fundamentos teóricos en la didáctica de Terminología para la Traducción (francés-español)». *Anales de Filología Francesa*, 18, pp. 461-475.
- SEVILLA MUÑOZ, Manuel; SEVILLA MUÑOZ, Julia; CALLEJAS TREJO, Viridiana (2003). «Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios». *Cadernos de Tradução*, 12, pp. 109-125.
- SEVILLA MUÑOZ, Manuel (2005). «Estrategias en la didáctica de traducción de términos en contexto». En: GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (Coord.). *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado*. <<http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/default.htm>>.

- (2006). «Análisis del potencial pedagógico de un texto como material didáctico en la asignatura de traducción científico-técnica». *Didáctica, Lengua y Literatura*, 18, pp. 295-314.
- (2007). «Estudio crítico de la aplicación de un modelo didáctico en el aula de traducción científico-técnica». *Didáctica, Lengua y Literatura*, 19, pp. 279-294.
- SEVILLA MUÑOZ, Manuel; MACÍAS OTÓN, Elena (2010). «Utilización de árboles semánticos para la comprensión de textos especializados a partir de su terminología». *Anales de Filología Francesa*, 18, pp. 447-493.
- (2012). *Terminología y traducción (inglés-español, francés-español)*. Murcia: Diego Marín.
- SPARER, Michel (1988). «L'enseignement de la traduction juridique: une formation technique et universitaire». *Meta: Journal des traducteurs*, 33 (2), pp. 319-328.
- TABARES PLASENCIA, Encarnación; BATISTA RODRÍGUEZ, José Juan (2012). «La competencia terminofraseológica del traductor jurídico». *Redit*, 8 (1), pp. 13-28.
- VYGOTSKY, Lev S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto sol.
- WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert-L. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.