Capítulo 23

Alfabetización académica: traducción, investigación y enseñanza

Paula Liendo
Universidad Nacional del Comahue
paulaliendo@gmail.com

Norma Maure
Universidad Nacional del Comahue
normamaure@gmail.com

Stella M. Maluenda
Universidad Nacional del Comahue
smaluenda79@gmail.com

Sara Salinas
Universidad Nacional del Comahue
saramastert@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta el PIN I *Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del Inglés para la Traducción*, que propone caracterizar las especificidades retóricas de los textos utilizados en la formación de traductores para elaborar métodos y materiales didácticos. El proyecto se enmarca en el Análisis del Discurso y el movimiento *Writing across the curriculum* (Bazerman, 2005, 2012, 2013), que promueve un abordaje sistemático de la lectoescritura en todas las disciplinas de la currícula. El trabajo describe el estado de la cuestión y la metodología utilizada, y destaca la relevancia de visibilizar (Venuti, 1995) al traductor y su formación.

1. Introducción

Este trabajo tiene como fin presentar el Proyecto de Investigación PIN1 J031, *Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del Inglés para la Traducción* (2018-2021) de la Facultad de Lenguas (FadeL), Universidad Nacional del Comahue (UNCo) dada la necesidad de realizar investigaciones situadas en el contexto de la formación de traductores.

Proyectos de investigación anteriores de nuestra universidad, al igual que de otras universidades en Argentina y Latinoamérica, ponen de manifiesto la importancia de fortalecer la competencia académica en los estudiantes, incluso en años avanzados de las diferentes carreras (Massi y Liendo, 2016; Liendo y Massi, 2017). 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 a las funciones que cumplen en ella, para luego producir un texto meta (TM) que cumpla con los mismos requisitos en la cultura de destino.

Por tales motivos, el proyecto propone elaborar un corpus de textos académicos en inglés utilizados para la enseñanza de la lengua inglesa y la traducción en el Traductorado de FadeL, y diseñar, a partir de dicho corpus, materiales didácticos y lineamientos pedagógicos que alienten y favorezcan su aplicación.

2. Antecedentes y objetivos

El proyecto D100 (2014-2017) *La comunicación académica: estrategias para el análisis y la producción textual* 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 las necesidades identificadas por estudiantes y docentes de FadeL (Massi y Liendo, 2016; Liendo y Massi, 2017). En este 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 (M/P-P/V)*.

En la *primera etapa* se analizan los textos que sirven como *modelo* y se enmarcan en los contenidos temáticos de la asignatura, no como ejemplos a imitar, sino como un reservorio de datos observables que “sitúan” al alumno en el evento comunicativo y le permiten reconocer, analizar y caracterizar los rasgos retóricos más frecuentes en el tipo textual analizado. La *segunda etapa* de implementación del modelo (*producto/valoración)* comprende una serie de procedimientos pedagógicos que se focalizan en el *producto*, esto es, el texto acabado. Los estudiantes revisan sus trabajos escritos en forma individual, en pares o pequeños grupos para evaluar la progresión temática y realizar las reformulaciones que consideren oportunas. El modelo promueve sucesivas instancias de reformulación y rescritura y, finalmente, la supervisión de los docentes y el control último por parte de los estudiantes (Liendo y Massi, 2017).

El Proyecto J031, *Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del Inglés para la Traducción* (2018-2021), continúa con la línea investigativa del proyecto D100 y propone elaborar un corpus con textos auténticos en lengua inglesa utilizados por las distintas cátedras de enseñanza de la traducción y de la lengua en el traductorado de FadeL, caracterizar las especificidades retóricas de dichos textos, y proponer enfoques pedagógicos y materiales didácticos que favorezcan la alfabetización académica en la L2. En este nuevo proyecto se abordan las necesidades de escritura académica (Bazerman, 2012) específicas de los estudiantes de traductorado fundamentadas, entre otros motivos, en que la traducción es una disciplina de reconocimiento relativamente reciente y la literatura dedicada a su enseñanza es limitada (Liendo y Massi, 2017).

La intervención en el diseño de materiales para la enseñanza de la lengua inglesa en el traductorado es relevante, además, ya que en la pedagogía de la traducción en general aún se observa una tendencia transmisionista y reduccionista. Esto podría deberse a que no han existido puntos de contacto entre las investigaciones en traducción, adquisición de la lengua y enseñanza del inglés como lengua extranjera (Kiraly, 2015). Para propiciar una convergencia entre estas disciplinas, se propone como objetivo general de este proyecto abordar las especificidades retóricas de los textos utilizados en la enseñanza de la lengua inglesa aplicada a la traducción (es decir, textos en inglés en distintas cátedras de lengua inglesa y traducción), así como evaluar y adecuar métodos pedagógicos y elaborar materiales didácticos de acuerdo con los resultados obtenidos.

Otro objetivo del trabajo es destacar el rol de la interdisciplinariedad en las didácticas de las lenguas, en particular para lenguas con el propósito específico de formar traductores. Se espera que el abordaje de los textos como punto de partida y como meta final en el proceso de lectoescritura académica en inglés contribuya a la discusión sobre la centralidad del desarrollo de la competencia traductora[8] (Hurtado Albir, 2011) en general, y la formación de traductores, específicamente, dado su rol fundamental como lectores y escritores en la *construcción social del conocimiento* (Bazerman, 2013).

Entre los objetivos específicos del proyecto, se encuentran:

- analizar los avances en la alfabetización académica, en particular en lengua inglesa;
- evaluar posibles mecanismos para la clasificación de los textos académicos utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la carrera del Traductorado e identificar similitudes retóricas (por género, por la incidencia de figuras retóricas, por la

[8] La competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, destrezas y actitudes que se necesitan para traducir, y se desglosa en las subcompetencias lingüística (en las dos lenguas), extralingüística, de transferencia, instrumental y profesional, psicofisiológica y estratégica.

incidencia de aspectos lingüísticos, por ejes temáticos, por la complejidad temática y según la función del acto comunicacional);

- identificar y jerarquizar los mecanismos evaluados para la elaboración de un corpus de análisis;
- registrar las estrategias lingüísticas y retóricas recurrentes en la discursivización de la transmisión de conocimientos en los textos seleccionados;
- diseñar materiales didácticos para la enseñanza del inglés para la traducción, orientados principalmente al desarrollo de la lectoescritura académica mediante el análisis y la adaptación de modelos previos.

Dichos objetivos se encuentran insertos en un cronograma de actividades de cuatro años. En 2018, se terminarán de definir los mecanismos de selección y clasificación de textos. Para 2019 se espera haber constituido el corpus en su mayor parte; para 2020 se habrán definido las categorías de análisis. Finalmente, en 2021 se realizarán los cuestionarios y se elaborarán los materiales.

3. Marco teórico-metodológico

En el marco del PIN D100 (2014-2017) se analizaron las publicaciones más relevantes sobre alfabetización académica registradas en América Latina y, específicamente, en Argentina. Al considerar la concepción del traductor como lector y escritor, es decir, como partícipe activo de la construcción social del conocimiento, la alfabetización académica resulta un eje central para responder a las necesidades de escritura académica de los estudiantes del traductorado. Al respecto podemos citar los aportes de Carlino (2013), quien señala que es importante fortalecer las prácticas discursivas situadas como parte de un proceso de enculturación (Prior y Bilbro, 2011 en Carlino, *ibíd*.), que ocurre en el marco de una actividad social para la cual se adquieren herramientas *mientras* se participa en ella. La autora señala la importancia de iniciar esta formación en los primeros años de la carrera, extenderla en forma sostenida hasta los años avanzados e involucrar la participación y formación continua de los docentes en las prácticas de lectoescritura e interdisciplinariedad en el aula.

En pocas palabras, alfabetizar académicamente implica alentar a docentes y estudiantes a ser partícipes de prácticas discursivas contextualizadas que se rigen por la especificidad de cada disciplina y demandan una formación prolongada e interdisciplinar. Con respecto a las prácticas académicas en la universidad, Carlino (2013) destaca que los estudiantes no consideran la audiencia a la cual va dirigido el texto académico: desaprovechan el potencial epistémico de la escritura al pensar al docente como único destinatario. Es decir, los estudiantes no transforman el conocimiento, que implicaría contemplar la situación retórica en la

que componen, anticipar los rasgos del destinatario y definir el propósito de sus textos (Scardamalia y Bereiter, 1992 en Carlino, 2005).

Cabe mencionar el aporte realizado por Bazerman (2005, 2012, 2013) y el movimiento *Writing across the Curriculum (WAC)* a los estudios de alfabetización académica, en particular sobre la variación de la forma de escribir y leer según el ámbito en el que se desarrollan. Las investigaciones de Bazerman se centran en los aspectos epistémico y retórico de la escritura y promueven su desarrollo en todas las disciplinas de la currícula. Las investigaciones en el marco de *WAC* destacan los aspectos multidimensionales de la escritura (lingüístico, lógico, retórico, emocional, personal, social y referencial), y sostiene que la escritura, los géneros textuales y la identidad (tanto disciplinaria como individual) se interrelacionan y retroalimentan en la organización de nuestro pensamiento.

Un enfoque recurrente en el análisis de la escritura académica ha sido la Teoría de Género (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 2004; Swales y Feak, 2011). Swales (1990, 2004) define el género discursivo académico como un evento comunicativo y parte del análisis de regularidades tales como la estructura textual global o macroestructura (que incluye la consideración de los contextos adecuados y la interpretación de la intención del autor, entre otros aspectos) y la microestructura (las posibilidades de desarrollo temático, el registro y la selección léxico-gramatical del texto, por ejemplo). Bhatia (1993, en García Izquierdo, 2005) agrega a la teoría de Swales que el análisis de los géneros textuales nos permite ver la realidad de la situación comunicativa institucionalizada a través del estudio de los detalles lingüísticos, que distinguen la recurrencia de determinados patrones. No obstante, Bhatia destaca el propósito comunicativo como criterio definitivo y contempla que factores como la comunidad de uso y el tenor del discurso también pueden suponer un cambio de género o la aparición de un subgénero, incluso cuando se mantuviera la misma finalidad comunicativa. La conexión entre texto y contexto social permite comprender las particularidades de cada género, sus características, sus potenciales significados, sus “acciones” u objetivos.

Asimismo, en los cursos de grado, el investigador argentino Navarro (2012) destaca la importancia de lograr la nivelación de ciertos déficits de instancias educativas previas y fomentar prácticas discursivas nuevas y de mayor complejidad con un enfoque metodológico basado en géneros textuales. Navarro hace hincapié en la metodología del aula de taller de acuerdo con la escuela de Sydney (Martin y Rose, 2007 [2003] en Navarro, 2012) por promover la participación de los estudiantes de forma grupal e individual en la producción y reelaboración de lenguaje escrito y por el anclaje en la adquisición y producción autónoma de prácticas de lectura y escritura académicas.

En el contexto en que se desarrolla el presente trabajo, resulta pertinente señalar el nexo entre la Teoría de Género y la Traductología, entendida como la disciplina que analiza la traducción y los estudios en torno a ella (Hurtado Albir, 2011). En efecto, diversos autores del ámbito de la Traductología abordan la importancia de la Teoría de Género. Por ejemplo, Hatim y Mason (1990 en Coelho y Fujihara, 2009) se refieren a los géneros como formas convencionalizadas de textos; Kress (1985 en Coelho y Fujihara, *ibíd*.) los define como formas textuales convencionalizadas, pero también híbridas y dinámicas. A su vez, Reiss y Vermeer (1984 en Coelho y Fujihara, *ibíd*.) presentan un modelo de traducción que contempla el género, ya que se basa en el *skopos* o propósito del TM, aunque proponen una taxonomía de tipos textuales, que no resulta útil para aquellos casos en que la función principal del texto es difícil de determinar. Nord (2005 en Coelho y Fujihara, *ibíd*.), en cambio, presenta un modelo de análisis textual aplicado a la traducción cuyo principal supuesto es que la función del TM puede ser diferente de aquella del TO según las necesidades del iniciador y los propósitos de la traducción. De esta forma, Nord descentraliza la noción de tipo textual, dándole más énfasis a la noción de géneros. La autora desestima el uso de largas listas de clasificaciones tipológicas y propone el análisis de los factores intratextuales y extratextuales que guían el proceso de toma de decisiones del traductor.

4. Géneros y traducción

Los trabajos de Swales y Bhatia en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras han contribuido al inicio de la reflexión sobre la noción de género y su aplicabilidad en la traducción (García Izquierdo, 2005: 9). En las investigaciones de estos autores se destaca la relevancia del enfoque de géneros (centrado en los aspectos comunicativos del inglés en situaciones reales) para la enseñanza de la traducción y la Traductología (Montalt, 2003 en García Izquierdo, 2005: 9).

En la formación de traductores, el concepto de género se torna particularmente significativo, además, por su relación con el desarrollo de la competencia lingüística (Hurtado Albir, 2011), particularmente con el de las *subcompetencias textual y comunicativa* (Kelly, 2002). Sin embargo, su estudio en el ámbito de la Traductología es bastante reciente y aún son escasos los resultados de estudios empíricos. Entre los trabajos pioneros, se puede mencionar a Hatim y Mason, 1990; Trosborg, 1997; Hurtado, 2011 (en Ezpeleta Piorno, 2008:430). El grupo GENTT, por su parte, también ha destacado la importancia de la noción de género para la enseñanza y la investigación (Montalt, Ezpeleta Piorno y García del Toro, 2005; Ezpeleta Piorno, 2005; García Izquierdo, 2005a), en particular la traducción de textos especializados (Borja y Monzó 2000;

Montalt y García Izquierdo 2001; García Izquierdo 2002, 2005a; Montalt, Ezpeleta Piorno y García 2004), en Ezpeleta Piorno, 2008.

Desde una perspectiva metodológica, la formación en lengua inglesa como L2 para traductores puede considerarse como enseñanza del inglés con propósitos específicos (IPE), ya que deben contemplarse no solo las necesidades de los estudiantes a nivel lingüístico y discursivo (para poder recrear textos coherentes y cohesivos), sino también, y principalmente, su *competencia contrastiva,* definida como el conocimiento de las divergencias estructurales entre la lengua origen y la lengua meta, la percepción precisa de las representaciones lingüísticas y manifestaciones metalingüísticas de ambas lenguas y el dominio de los procedimientos técnicos para superar dichas diferencias (Vázquez Ayora, 1977 en Clouet, 2010).

5. Enseñanza de la traducción y de lengua inglesa para la traducción

Desde diferentes ámbitos, todos los autores coinciden en el potencial que presenta una enseñanza centrada en el género para hacer frente a las necesidades de comprensión y producción de textos de los futuros traductores. El género textual vincula el texto al contexto y, por lo tanto, nos permite integrar armoniosamente el contexto comunicativo externo en el contexto pedagógico del aula. Ezpeleta Piorno (2005: 135) también remite al concepto de enculturación, en particular a la importancia de formar traductores como "agentes de enculturación". La autora sostiene que el género es una herramienta útil para "acceder a las comunidades y grupos sociales". Destaca, además, el rol de *mediador lingüístico* del traductor porque debe "ser capaz de reconocer, comprender y reproducir las estrategias comunicativas (*género*) que utilizan diferentes comunidades y grupos sociales para interactuar" (Ezpeleta Piorno, *ibíd*).

Como sostiene la autora, la noción de género permite analizar contrastivamente y tomar en consideración las relaciones que se establecen entre los diferentes pares de emisores y receptores presentes en el proceso de traducción (incluido el traductor como receptor y emisor, en el primero y segundo acto comunicativo del proceso, respectivamente), las finalidades comunicativas del TO y TM, la situación retórica, las intenciones de los emisores y las expectativas de los receptores y el medio. Esto les permitirá a los estudiantes comprender las características relevantes de los géneros propios de las lenguas y culturas de trabajo y los fenómenos implicados: dinamicidad, hibridación, variaciones a las que están sujetos, nuevos géneros o traducción intergenérica, y desarrollar estrategias adecuadas para responder a la especificidad que plantea cada situación.

Cabe señalar que las investigaciones en enseñanza de la traducción todavía son escasas, y se han desarrollado de forma bastante desconectada de los estudios de adquisición

de la lengua y enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE). Hurtado Albir (2011) menciona los trabajos pioneros de Berenguer (1996, 1997), “en los que la investigación sobre la especificidad de esta enseñanza se ubica a caballo entre la enseñanza de lenguas para fines específicos y los estudios aplicados de la Traductología y se proponen pautas para la enseñanza”. Brehm Cripps (1997 en Hurtado Albir, 2011) destaca la importancia del desarrollo de la competencia lectora en la formación de traductores. En Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999), Civera García, Oster y Hurtado Albir (1999) y García Izquierdo, Masiá Canuto y Hurtado Albir (1999) (en Hurtado Albir, 2011), se trazan objetivos generales y específicos de la enseñanza de la primera y segunda lengua extranjera y de la lengua materna y se propone un marco metodológico de elaboración de la unidad didáctica mediante el enfoque por tareas.

Con respecto a la enseñanza de la traducción, si bien existen proyectos aislados donde se enseña desde la realización de encargos reales de traducción y reflexión sobre ellos, todavía predomina una metodología transmisionista y reduccionista (que considera que el conocimiento es lineal y puede reducirse a una serie de hechos y reglas) y que define al conocimiento como prexistente y factible de descubrimiento con las herramientas adecuadas (Kiraly, 2015). Este autor propone una perspectiva que representa un punto de encuentro entre las metodologías actuales de EILE y la enseñanza de la traducción. Basado en el socio-constructivismo de Vygotsky, Kiraly define la cognición como la organización y reorganización del conjunto de experiencias subjetivas de cada uno (Sumara y Davis, 1997, en Kiraly, *ibíd*.) y considera que el conocimiento y el significado se crean en la interacción con el entorno. Es por eso que Kiraly cuestiona la categorización de las subcompetencias descritas, entro otros, por el grupo PACTE, por ser una compartimentalización de percepciones inexactas sobre habilidades, experiencias y estados de ánimo que no permiten una generalización suficiente para realizar aportes para la formación de traductores. Por ello, propone una postura *ocasionista* (*occasioning),* que postula que el conocimiento “emerge” y es necesario *ocasionarlo* (generar la ocasión) (Davies y Stimmt, 1997 en Kiraly, 2015). En este contexto, el docente debe ser un facilitador, para orientar y proporcionar andamiajes; y el aprendizaje es el resultado de una compleja interacción de procesos y, solo incidentalmente, de la enseñanza.

En el contexto de la Facultad de Lenguas, UNCo, la modificación que se implementó en el plan de estudios de la carrera de Traductor Público en Idioma Inglés en 2012 pone de manifiesto la importancia de investigar el discurso académico y diseñar material didáctico basado en las demandas de los estudiantes. Los cambios en el plan de estudios responden a una imperiosa readecuación del perfil profesional de los egresados, mejor adaptado a las concepciones de ciudadanía global y con mejores estrategias académicas para insertarse en el mercado global actual, en sintonía con las nuevas propuestas en torno a la noción de

competencia traductora (Hurtado Albir, 2011). Una de las modificaciones más importantes del nuevo plan fue la incorporación de las materias *Lengua II, III* y *IV Aplicada a la Traducción*, que propone una perspectiva novedosa para la enseñanza del inglés como L2 y se dicta en los últimos tres años de la carrera del Traductorado exclusivamente[9]. La enseñanza del inglés atendiendo a las necesidades específicas de los estudiantes de traducción es una experiencia piloto a nivel universitario en nuestro país, por lo cual no existen investigaciones previas ni materiales didácticos diseñados específicamente para el contexto universitario argentino.

6. Conclusiones preliminares

El proyecto de investigación J031, que da origen a este trabajo, comenzó este año y se extenderá hasta 2021, por lo que solo se ofrecen expectativas de avance y pasos a seguir a modo de conclusiones preliminares. No obstante, es posible afirmar la importancia de una descripción clara del marco teórico-metodológico como punto de partida para la elaboración del corpus de textos y el posterior diseño de materiales didácticos para la alfabetización académica de futuros traductores. Esto nos permitirá determinar qué géneros discursivos pueden ser sometidos al proceso de traducción y si será relevante incluir textos académicos relativos a la Traductología. Otros aspectos a considerar son el potencial epistémico y retórico de los textos, su uso como modelo de análisis y valoración y la posibilidad de vincularlos con otras materias de enseñanza de la traducción (como por ejemplo, textos legales, científicos, periodísticos y literarios). También será necesario considerar la presencia de rasgos prototípicos de los géneros en los textos, pero sin descuidar el carácter único de cada uno en términos de producción, situación retórica y propósito comunicativo así como la forma en que todo eso influye en la decisión del traductor.

Asimismo, se anticipa que la recopilación y clasificación de textos presentará ciertos desafíos. En primer lugar, por la complejidad, debido a la cantidad de parámetros a tener en cuenta en cada texto, y la dificultad de encontrar una herramienta lo suficientemente abarcadora pero que permita, a la vez, la comparación de datos. En cuanto a la elaboración de materiales didácticos y lineamientos pedagógicos para su utilización, se espera producir actividades que generen el interés de docentes y estudiantes sobre la importancia de un enfoque interdisciplinario en la formación de traductores y que puedan establecerse mayores vínculos entre las cátedras y nuevas líneas investigativas. Se podrán llevar a cabo actividades de transferencia que proporcionen un marco teórico y un enfoque didáctico para la utilización de los materiales elaborados.

Por último, se espera que el abordaje propuesto, que considera a los textos como punto de partida y como meta final tanto en la lectoescritura académica en inglés como en la

[9] Las materias Introducción a la Lengua Inglesa y Lengua I son comunes al Profesorado y Traductorado en FadeL.

práctica de la traducción, contribuya a la discusión sobre la competencia traductora (Hurtado Albir, 2011) y su relevancia en la formación de traductores. De igual manera, será necesario hallar nuevos puntos de convergencia entre la lingüística aplicada (y el análisis del discurso en particular), la Traductología y la alfabetización académica de los futuros traductores, dado su rol fundamental como lectores y escritores en la construcción social del conocimiento (Bazerman, 2013).

Bibliografía

Bazerman, Charles. 2005. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. Nueva York: Oxford University Press.

Bazerman, Charles. 2012. *Géneros textuales, tipificación y actividad* (Traductores Basich Peralta, K.; Perales Escudero, M.; Téllez Méndez, B. A. & Vázquez Ahumada, A.). Puebla, México: Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. ISBN 978-607-487-464-8.

Bazerman, Charles. 2013. "Understanding the lifelong journey of writing development". En *Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.

Bhatia, Vijay Kumar. 2004. *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Nueva York: Continuum.

Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula. 2013. "Alfabetización académica diez años después". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 2012: 18-57. En http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003. Visitado 24 de mayo de 2018.

Clouet, Richard. 2010. *Lengua inglesa aplicada a la traducción*. Granada: Comares.

Coelho, Livy María Real & Kasuaki Fujihara, Álvaro. 2009. "Textual genres on discourse analysis and translation functionalism". En *Proceedings of the 24th International Meeting of the Association of Young Linguists, Barcelona, Spain*. 24–26.

Ezpeleta Piorno, Pilar. 2005. "La noción de género en la planificación de la docencia de la traducción de la primera lengua extranjera". En García Izquierdo, Isabel (Ed.). *El género textual y traducción*. Berna: Peter Lang.

Ezpeleta Piorno, Pilar. 2008. "El informe técnico. Estudio y definición del género textual". En *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. 429–438.

García Izquierdo, Isabel. 2002. "El género: plataforma de confluencia de nociones fundamentales en didáctica de la traducción". En *Revista Discursos. Série Estudos de Tradução*, nº 2. Universidade Aberta, Lisboa.

García Izquierdo, Isabel (Ed.). 2005. “El concepto de género. Entre el texto y el contexto”. En *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Berna: P. Lang.

Hurtado Albir, Amparo. 2011. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología.* Madrid: Cátedra.

Kelly, Dorothy. 2002. “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”. En *Puentes, Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural,* 1. 9-20.

Kiraly Don. 2015. “Occasioning Translator Competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism”. En *Translation and Interpreting Studies* 10:1, 8-32. DOI 10.1075/tis.10.1.02kir. John Benjamins Publishing Company.

Liendo, Paula J. & Massi, María Palmira. 2017. “Academic literacy, genres and competences: a didactic model for teaching English to translation students”. *Elia*, (17), 251-272. https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11

Massi, María Palmira & Liendo, Paula J. 2016. “Alfabetización Académica y Géneros Discursivos en el Ámbito Universitario”. *Escenario Educativo, Revista Transdisciplinaria de Educación. Vol. 1 N°1, enero-junio 2015,* 45-58. ISSN: 2443-4493.

Navarro, Federico. 2012. “Alfabetización avanzada en Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje del español académico como L2”. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 12.

Parodi, Giovanni (Ed.). 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, John M. 2004. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, John M. & Feak, Christine B. 2011. *Navigating academia: writing supporting genres*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.