



Óscar Gómez Heranz

**La traducción en la enseñanza de lenguas
extranjeras: ejemplos prácticos del uso del
corpus PaGeS**

**Translation in Foreign Language Teaching:
practical examples of the use of corpus PaGeS**

Tutora: D.^a Almudena Vázquez Solana

Grado en Traducción e Interpretación

Facultad de Filología

Universidad Complutense

RESUMEN: El uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido altibajos a lo largo de la historia. A pesar de que tanto en sus inicios como en la actualidad hayan existido defensores que abogaban por su introducción en las aulas, otros muchos insistieron en su rechazo alegando que su uso podía suponer un obstáculo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Con el avance de las tecnologías, han surgido nuevas formas de servirse de la traducción para potenciar la adquisición de una lengua y una de ellas consiste en el uso de unas masivas bases de datos que almacenaban textos: los corpus. En este trabajo, se encuentra un repaso de las ventajas y desventajas que puede suponer la integración de los corpus en la enseñanza. Además, se hace una descripción de los usos directo e indirecto de los corpus y en qué lugares o disciplinas es frecuente su utilización actualmente. Finalmente, con el objetivo de fomentar la implementación de esta herramienta se ilustra el proceso de utilización de este recurso con algunos ejemplos prácticos de búsquedas realizadas en el corpus paralelo bilingüe alemán-español PaGeS y se lanzan ideas de otros posibles usos de esta herramienta, un aliado al alcance de todos y aún desconocido por gran parte de los docentes.

Palabras clave: traducción pedagógica, corpus, enseñanza de idiomas, PaGeS, enseñanza de lenguas extranjeras, lingüística de corpus, corpus lingüístico, aprendizaje inductivo, *data-driven language*, enfoque léxico

ABSTRACT: The use of translation in foreign language teaching has experienced some swings over the course of the history. Even though there had been proponents that advocated for the introduction of translation in the classrooms in both moments the beginning and nowadays, there had been many others critics who insisted in its denial arguing that it could involve obstacles in the learning process of the students. As technology moved forward, some new ways of using translation in foreign language teaching cropped up and they could boost the acquisition process of a language. One of these ways consists in the use of massive data bases that store texts: the corpora. In this paper, we can find a review through the advantages and disadvantages of integrating corpora in language teaching. Furthermore, we describe the direct and indirect uses of corpora and the disciplines and places where they are used currently. Finally, targeting to promote the implementation of this tool we illustrate the procedures of this resource with a pair of practical examples of real searches made in the parallel German-Spanish corpus PaGeS, and we suggest some ideas of other possible uses of this tool, an ally available to everyone and yet unknown for the majority of teachers.

Keywords: pedagogical translation, corpora, language teaching, PaGeS, foreign language teaching, corpus linguistics, text corpus, inductive learning, data-driven language, lexical approach

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras	5
2.1 Recorrido a través de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	6
3 El corpus lingüístico y su uso en la enseñanza.....	10
3.1 Tipos de corpus y tipos de usos	11
3.2 El aprendizaje inductivo, el enfoque léxico y el DDL	15
4. El corpus PaGeS.....	17
4.1 Interfaz y funcionamiento del corpus PaGeS	19
5. Propuesta de actividades con el corpus PaGeS	24
5.1 Falsos amigos	25
5.2 Fraseología de situaciones comunicativas	30
5.3 Otras posibilidades	32
6. Conclusiones	33
7. Bibliografía.....	34

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de idiomas siempre ha supuesto un reto para los docentes. Han sido muchas las tácticas que estos han empleado para optimizar al máximo el aprendizaje de los alumnos, y la traducción, como no podía ser de otra manera, ha sido una de ellas. Sin embargo, el uso de esta disciplina no siempre ha sido visto con buenos ojos por algunos académicos. La mayoría de ellos hacían mención, entre otras cosas, a su rígida visión de las normas gramaticales de la lengua y a la falta de contexto de las traducciones.

Es entonces cuando algunos autores tratan de poner en valor el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas a través de la diferenciación entre traducción real y traducción pedagógica, un nuevo concepto.

En este trabajo se aborda la evolución de los distintos usos de la traducción en la enseñanza de lenguas, con sus utilidades y también sus dificultades y se complementa con la exposición de conceptos como el aprendizaje inductivo, el enfoque léxico y el *data-driven learning*.

Nos apoyamos en estos conceptos para revisar el uso de una herramienta que es en gran parte ignorada por la mayoría de la comunidad educativa: los corpus. A través del análisis de sus características, sus ventajas y sus desventajas, así como de distintos ejemplos de ejercicios propuestos por varios autores en los últimos años, se defienden y proponen actividades que pueden ayudar a los docentes a implantar en sus aulas una nueva herramienta que destaca por su innovación y cercanía al uso real de la lengua en su contexto.

2. LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

A pesar de que hoy en día la traducción no goza de la infamia de tiempos anteriores e incluso, tal y como comenta Corbacho (2005:35), «ya resulta un tanto obsoleto desacreditar el empleo de la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras», la tendencia de su uso ha sufrido muchos altibajos a lo largo de su historia. Aunque aún hay detractores, a los que citaremos para exponer sus argumentos contra el empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas, en la actualidad se tiende a su defensa. Entre sus impulsores podríamos destacar a Cook (2007), Malmkjaer (1998) o Duff (1989) y, en el ámbito español, a Ángeles Carreres (2006). Para entender esos cambios en la reputación del uso de la traducción haremos un repaso por el empleo que se ha hecho de ella en la didáctica de lenguas extranjeras a lo largo de la historia y expondremos algunos argumentos a favor y

en contra de su utilización. Finalmente, introduciremos el innovador concepto acuñado como «traducción pedagógica».

2.1 RECORRIDO A TRAVÉS DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Según comenta Martín (2009) en su repaso por la historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, es en el siglo XVIII cuando surge lo que podría ser considerado el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras: se trata del método tradicional. Los fundamentos de este método fueron planteados en la obra que publicó Sears en 1845 titulada *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina* y, a pesar de que encuentran su origen en ese siglo, realmente se desarrolló durante el XIX. Hoy en día, este método es comúnmente conocido como el método de gramática-traducción.

Sánchez (2009) afirma que la mayor parte de los lingüistas del siglo XIX veía las lenguas como un conjunto de reglas que deben ser observadas y respetadas. De hecho, Enríquez (2003) comenta que el dominio de la lengua se evaluaba basándose en las precisiones léxica y gramatical mostradas en las traducciones. Como no podía ser de otra manera, el método abogaba por la deducción, el análisis contrastivo, la traducción y una amplia memorización de reglas y listas de vocabulario.

La mayoría de los textos escogidos se utilizaban para ejemplificar y comparar diferentes reglas entre las gramáticas de ambos idiomas, por lo que se utilizaban frases artificiales y descontextualizadas (Marqués-Aguado, 2013). El autor Vienne (1994, citado en Malmkjaer, 1998) llegó a calificar este método de «traducción en el vacío».

La mayoría de las críticas a este método se basaban en que le daba la espalda a las habilidades orales y comunicativas, debido a que dirigía sus esfuerzos únicamente hacia los textos escritos. Además, tal y como afirma Martín (2010) esa artificialidad y descontextualización provocaban naturalmente una desmotivación y frustración. Destaca que algunos autores incluso afirmaban que este método podría incluso entorpecer el aprendizaje, ya que las reglas de las lenguas muchas veces no son homólogas y fomentar esa rigidez de las normas lingüísticas en los aprendices les impide aprender otras lenguas nuevas.

Vermes (2010) va incluso más allá afirmando que los puntos flacos de este método y su ineficacia han sido los responsables del repudio general al uso de la traducción en la enseñanza de lenguas hasta hace no muchos años. A pesar de ello, algunos autores como

Corbacho (2005) afirman que coinciden con García Yebra, quien aseguró no haber encontrado un método mejor para la enseñanza de las lenguas clásicas.

A partir de mediados del siglo XX, el movimiento reformista despertó como respuesta a estos defectos de forma del método de gramática-traducción. De esta manera, lo que finalmente se denominaría como método directo se centraría en el discurso y la oralidad además de abogar por textos conectados entre ellos para favorecer el proceso de aprendizaje (Howatt, 2000). Este método formaría parte de lo que se llamó «enfoque natural», cuya principal característica era, según Sánchez (2009), que las lenguas tanto materna como extranjera se aprendían mejor siguiendo el camino natural. Esto significaría que, a pesar de que los procesos de adquisición de una y otra son diferentes, tal y como comenta Cuéllar (2004), se deben utilizar las mismas técnicas de aprendizaje. Destacamos de este método la importancia que le da a esas habilidades orales y comunicativas, pero no nos detendremos más en él, ya que, como remarcan los autores, la traducción era desterrada de la clase de lengua extranjera. García-Medall (2001) comenta que se debía a que «toda interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje era necesariamente negativa», ya que aportaba poco valor pedagógico, aunque se admitía que podía ser útil en estadios avanzados.

Entre los años 50 y 70 del siglo XX, surgió un nuevo método que se denominaría audiolingual. La curiosidad sobre el origen de su nacimiento la cuentan Richards y Rodgers (2001): después de la entrada de EE. UU. en la Segunda Guerra Mundial, su gobierno ordenó desarrollar a las universidades programas de aprendizaje de lenguas extranjeras para el personal militar con la finalidad de que los estudiantes pudieran conseguir un dominio alto en varias lenguas. Para tal fin, el método de gramática-traducción era inútil, pues se necesitaba que la pronunciación de los alumnos fuera muy cercana a la de los nativos y el método directo tampoco podía cumplir los objetivos debido a la escasez de sus materiales pedagógicos.

El método audiolingual basaba sus fortalezas en un paradigma lingüístico estructural y en el conductismo, lo que implicaba que la lengua extranjera se aprendía a base de imitación y repetición de sonidos y estructuras gramaticales con el objetivo de fijarlas en la expresión propia de un individuo (Martín, 2010). Brown (2000) comenta que tuvo muchos problemas de implantación en varios países, ya que no siempre se disponía del número de profesores nativos necesario para llevar a cabo su propuesta. Además, este método también desplazaba a

la traducción fuera del aula ya que en palabras de Lado (1964:53) «la traducción no es un sustituto de la práctica de la lengua».

Finalmente, nos acercamos al enfoque comunicativo (muy asociado con otro muy similar, el notional-funcional), que nos acompaña desde los años 70 (hasta la actualidad). Marqués-Aguado (2013) afirma que el enfoque comunicativo es un término que abarca varios enfoques en el que la comunicación es tanto el objetivo como el medio para aprender una lengua. Cuéllar (2004) comenta que su objetivo último no es el resultado del proceso de aprendizaje, sino el proceso en sí. Busca recrear situaciones sociales y funcionales de la vida real en el aula para guiar a los estudiantes hacia una macrocompetencia comunicativa, en la que se incluyen subcompetencias como la competencia gramatical (Martín, 2010).

Como consecuencia, según Sánchez (2009) las actividades que se deben realizar en la enseñanza de una lengua extranjera siguiendo el enfoque comunicativo deben:

1. Estar basadas en la transmisión de contenido relevante para los hablantes.
2. Subordinar la forma al contenido.
3. Ser participativas e interactivas.

Al contrario que ocurría en los dos métodos anteriores, la traducción sí que tiene una gran cabida en este, ya que, como comenta Cuéllar (2005), la interculturalidad favorece que se planteen actividades sobre divergencias y similitudes entre la realidad de su lengua y la ajena, entre ellas, las semánticas, gramaticales y comunicativas. A pesar de que aún hay alguna reticencia por el uso de la traducción en este enfoque, hay muchos autores que lo defienden. Tudor (1987, citado en Duff 1989) alega que la traducción, como proceso de transmisión de mensajes a través de barreras lingüísticas y culturales, es una actividad eminentemente comunicativa, por lo que se podría utilizar como herramienta pedagógica. Además, Duff (1989:7) concluye que «la traducción desarrolla tres cualidades esenciales a todo proceso de aprendizaje de una lengua: precisión, claridad y flexibilidad». De esta manera, llegamos al concepto de traducción pedagógica.

Hernández (1996) lanza una posible definición de traducción pedagógica: es una actividad didáctica cuya meta consiste en la mejora de la lengua extranjera por medio de manipulación de textos, análisis contrastivos y reflexión consciente. En resumen, se trata del uso de la

traducción como herramienta para consolidar estructuras léxicas y contenidos culturales de la lengua que se aprende.

Vermes (2010) nos da el primer apunte importante sobre la traducción pedagógica: el requisito esencial para considerar la traducción como herramienta didáctica válida es distinguirla de la traducción real en cuanto a su función, el contenido que trata y el destinatario. A su vez, concreta dichas diferencias:

1. Función: la traducción pedagógica es básicamente instrumental, esto es, un mero medio para conseguir mejorar las destrezas del estudiante de la lengua extranjera. Por el contrario, el último objetivo de la traducción real es un texto traducido perfecto, ignorando el proceso.
2. Contenido: la traducción pedagógica contiene información adecuada al nivel de los estudiantes y que a menudo versa sobre una materia concreta dentro de un campo léxico comunicativo. Sin embargo, la traducción real contiene información que no tiene cerco, puede ser sobre cualquier tema, incluso multidisciplinar y de cualquier nivel.
3. Destinatario: la traducción pedagógica solo tiene un destinatario, el profesor, o como mucho, otro alumno, que puede utilizarla como herramienta de evaluación en un caso o como medio de aprendizaje en el otro. Por el contrario, la traducción real tiene un público mucho más amplio, son potenciales lectores en busca de información real (un artículo periodístico) o ficticia (una novela literaria).

Cuéllar (2005) afirma que el objetivo de la traducción pedagógica no es acceder al significado del texto, sino buscar el perfeccionamiento de ambas lenguas: la extranjera y la materna. Esto se realizaría con ejercicios contrastivos que faciliten la localización de interferencias para evitarlas y encontrar ciertas equivalencias de sentido. Los ejercicios propuestos deben despertar en los estudiantes una capacidad de interlengua para que el alumno medie de manera efectiva entre estos dos idiomas, como por ejemplo memorizando estructuras gramaticales y léxicas equivalentes o distintas para evitar su repetición. Por ende, como comenta Pintado (2012), la traducción pedagógica rehúye de las concepciones tradicionales de la lingüística contrastiva estructural, dejando a un lado los aspectos formales de la lengua o las simulaciones de una traducción profesional y dando paso a un uso comunicativo de la lengua.

Esta traducción se suele dar de forma escrita, a través de textos pequeños de distinta tipología: publicitarios, diálogos, literarios, etc. Es aconsejable que los textos sean reales, de actualidad y con intenciones comunicativas, preferiblemente con contenido que haga referencia a la idiosincrasia de la cultura de la lengua extranjera. Tal y como señala Álvarez (2016), no debe tomarse la traducción pedagógica como una única actividad de traducción, sino que en los manuales se proponen distintos ejercicios como la elaboración de tablas de unidades léxicas, glosarios o fraseología. A pesar de que puedan recordar a métodos pasados, no tiene nada que ver su empleo, pues en este caso sirve de punto de apoyo para abordar contenido complejo de asimilar para el alumno: la diferencia en el género de ciertas palabras, expresiones genéricas con o sin equivalencias y refranes.

En este trabajo, analizaremos los argumentos a favor y en contra del uso de los corpus. Para encontrar más información sobre argumentos a favor y en contra del uso de la traducción en el aula de lengua extranjera se puede consultar el trabajo realizado por Fernández-Guerra (2014). La autora enumera una lista de argumentos en contra que va desarmando uno a uno con explicaciones y argumentos a favor. En el caso de la traducción pedagógica, encontramos también un breve repaso de los argumentos en el trabajo de Álvarez (2016) y un paso más allá sobre el uso de esta en el plano de la educación secundaria y universitaria en el trabajo de Pintado (2018).

3 EL CORPUS LINGÜÍSTICO Y SU USO EN LA ENSEÑANZA

Cuando revisamos la literatura sobre el concepto de corpus observamos que hay una gran cantidad de definiciones diferentes, como señala Ramón (1999). No podemos obviar la definición propuesta por Sinclair, considerado uno de los padres de la lingüística de corpus:

[...] un corpus es una colección de fragmentos de texto en formato electrónico, seleccionado de acuerdo a un criterio externo para representar, en la medida de lo posible, una lengua o una variedad de una lengua como fuente de datos para la investigación lingüística. (Sinclair, 2005: 16)

Sin embargo, en ella podría identificarse que solo hay un propósito investigador en los corpus. Por esta razón, entre todas las definiciones, podríamos destacar la de Pitkowski y Vásquez, que amplían un poco el concepto, como se observa a continuación:

Se puede llamar corpus a una colección extensa de diferentes tipos de textos, orales o escritos, en formato electrónico, de varios millones de palabras que se codifican y clasifican adecuadamente. Los

mismos se guardan y se procesan en medios de almacenamiento masivo y, de esta manera, permiten al usuario hacer diferentes búsquedas entre grandes cantidades de textos electrónicos. (Pitkowski y Vázquez, 2009:33)

A pesar de que la lingüística de corpus está considerada una herramienta valiosa por todos los autores, tal y como señala Rodríguez (2017) no hay un consenso entre ellos sobre si la lingüística de corpus se trata de una disciplina, una metodología o un enfoque.

Leech (1997) fue uno de los primeros autores en observar que los avances tecnológicos y de la lingüística computacional iban a marcar una diferencia importante, tanto en el desarrollo de la rama de los corpus lingüísticos, como en los usos pedagógicos que se podían derivar de ellos. La principal fortaleza que empezaban a presentar los corpus residía en su naturaleza empírica, ya que reunía las intuiciones de un gran número de hablantes y hacían que el análisis lingüístico fuera más objetivo (McEnery y Wilson, 2011).

3.1 TIPOS DE CORPUS Y TIPOS DE USOS

Existen distintas clasificaciones de corpus que atienden a distintos criterios: la forma, el contenido, el tamaño, el número de lenguas que incluye o incluso su función. En la siguiente tabla resumiremos los tipos que proponen Valverde (2012) y Villayandre (2008), esta última es una de las responsables del proyecto CORPES XXI (Corpus del Español del Siglo XXI):

TABLA 1: TIPOS DE CORPUS

Corpus de referencia	Corpus <i>ad hoc</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Tamaño fijo: millones de palabras. - Muestran la lengua en su conjunto. - No admiten continuación. - Ej.: CREA (Corpus de Referencia del Español Actual). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tamaño variable. - Nacen en un ámbito concreto con un fin determinado. - Admiten continuación en función de las necesidades del estudio. - Ej.: el corpus descrito por Vigier (2016) para los profesionales de traducción jurídica inversa.

<p>Corpus generales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflejan lengua específica o una variedad de ella en todos sus contextos de uso. - Ej.: CREA (de 1975 a 2004). 	<p>Corpus de especialidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestran solo una parte de la lengua o de la variedad con unos contextos o usuarios determinados. - Ej.: corpus de enfermedades neuromusculares en pediatría (Vila 2013).
<p>Corpus escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Albergan textos escritos en soporte digital. - Pueden formarse de obras literarias, artículos y una infinidad de variedades. - Ej.: CREA. 	<p>Corpus orales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recogen textos orales, transcritos o en formato de audio. - Pueden ser discursos, conversaciones espontáneas, etc. - Ej.: CREA oral.
<p>Corpus monolingües</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recogen textos de una sola lengua. - Ej.: CREA. 	<p>Corpus multilingües</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son colecciones de textos de más de una lengua. - Pueden ser de dos tipos: paralelos y comparables. - Paralelos: recogen el mismo texto en las lenguas correspondientes. Ej.: PaGeS. - Comparables: colecciones de texto de una misma temática en distintas lenguas, pero que no son traducciones directamente. Ej.: Corpus Web Comparable del Español.

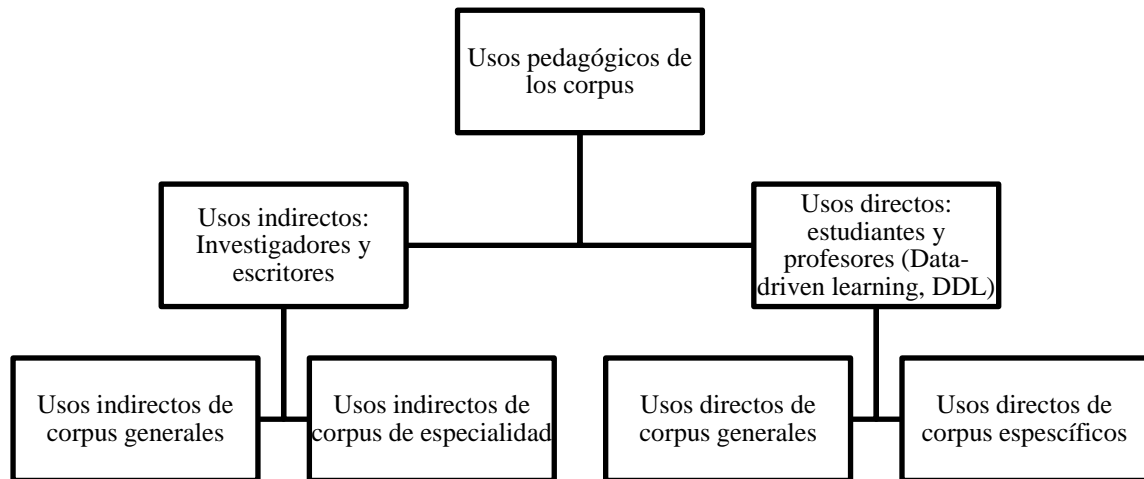
<p>Corpus sincrónicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recogen textos de un estadio en particular de la lengua. - Ej. CREA (de 1975 a 2004). 	<p>Corpus diacrónicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Albergan textos de diversas etapas en la evolución de una lengua. - Ej.: CORDE (Corpus Diacrónico del Español, desde los inicios del idioma hasta 1974).
<p>Corpus cerrados</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se añaden más textos. - Ej.: CORDE. 	<p>Corpus abiertos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se siguen añadiendo textos por diferentes motivos (continuación de investigación, amplitud de ejemplos...) - Ej.: Bank of English.
<p>Corpus etiquetados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tienen etiquetas que contienen información sobre la palabra: estatus semántico, categoría gramatical, etc. - Solo los más grandes suelen tener esta característica. 	<p>Corpus no etiquetados</p> <ul style="list-style-type: none"> - No ofrecen etiquetas en las palabras de los textos recogidos.
<p>Corpus de aprendices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recogen textos orales o escritos producidos por alumnos que están aprendiendo una lengua. - Sirven para la detección de errores comunes del alumnado y rediseño de la estrategia pedagógica. - Ej.: CAES (Corpus de Aprendices de Español). 	

Fuente: Valverde (2012), Villayandre (2008) y elaboración propia.

Esta gran variedad de tipos de corpus se puede utilizar de muchas maneras distintas (investigación lingüística, traducciones profesionales, enseñanza de lenguas...), pero nosotros

nos centraremos sobre todo en el último ejemplo. Römer (2010) nos proporciona la siguiente figura para ayudarnos a ubicar los usos pedagógicos de los corpus:

FIGURA 1: USOS DEL CORPUS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS



Fuente: Römer (2010) y elaboración propia.

Por un lado, tenemos el uso indirecto de los corpus: este ha sido el más frecuente en el ámbito de la enseñanza. Como menciona Biber *et al.* (1998), gracias a este uso los alumnos pueden disfrutar hoy de múltiples diccionarios, gramáticas y métodos pedagógicos. Römer (2010) menciona el ejemplo de COBUILD, un proyecto que inició Sinclair a mediados de los 80 en colaboración con Collins Publishing y la universidad de Birmingham, que consistía en la creación de mejores materiales didácticos y diccionarios que se acercaban más a las situaciones comunicativas reales de la vida cotidiana. Era el primer acercamiento al enfoque léxico que se producía en la enseñanza.

Sinclair (1991) afirmaba que los avances le invitaban a pensar que la lingüística cognitiva manifestaba la necesidad de estudiar conjuntamente las colocaciones y las unidades léxicas, en vez de separar la gramática del léxico. Para el autor existe una interdependencia entre ambas estructuras (léxicas y gramaticales) y separarlas provoca una ralentización del proceso de aprendizaje de una lengua. Poner en contacto al alumno con colocaciones, concordancias y unidades léxicas le ayuda a detectar patrones que sigue la lengua, que obviaría si solo se expusiera a una mera lista de vocabulario.

Por otro lado, tenemos el uso directo de los corpus: tal y como comenta Römer (2010) surgió del legado que heredó Tim Johns, creador del concepto *data-driven learning (DDL)*¹, del ya mencionado Sinclair. Johns (2002: 108) propuso convertir al estudiante en el centro del aprendizaje y convertirle en el propio investigador; se sirve incluso del lema «Cada estudiante es un Sherlock Holmes». Esto implica que el alumno es el que realiza la búsqueda, consulta y extracción de un corpus para analizar individualmente y junto con su profesor y compañeros los aspectos gramaticales, léxicos, discursivos o de cualquier otra índole. En este caso, el alumno desempeña un papel activo en el descubrimiento de patrones, del significado de unidades léxicas concretas y de concordancias. Esta interacción entre el alumno y el corpus que promueve el aprendizaje proactivo exploratorio es lo que hoy se conoce como *data-driven learning* (Johns, 1994).

3.2 EL APRENDIZAJE INDUCTIVO, EL ENFOQUE LÉXICO Y EL DDL

La metodología tradicional conductista que se ha estado utilizando hasta hace no mucho en el aula de lengua extranjera abordaba el idioma como un sistema abstracto de reglas de gramática y listas de vocabulario y, por lo tanto, dejaba al alumno un papel secundario. Lo trataba como un simple «contenedor» de información que se acumulaba sin que el estudiante pudiera relacionarla entre sí o darle un uso real (Rodríguez, 2017). Se perdían de esta manera los elementos sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos de una lengua, es decir, realmente era como si el alumno se asomara a una lengua pudiendo ver solo por la rendija de una cerradura: sin perspectiva y sin flexibilidad.

Bernardini (2004) afirma que el profesor debe evolucionar para desempeñar un papel de experto del aprendizaje, en vez de experto de la lengua. De esta manera, crearía un ambiente de apoyo en lugar de autoritario, que favorece la interacción entre los participantes del curso y fomenta la creatividad. Teniendo esto en mente, dirigimos la vista al concepto ya explicado en el epígrafe 2: el enfoque comunicativo. Este, recordamos, es un método que tiene como objetivo ayudar al alumno a desarrollar una capacidad de comunicación real con otros hablantes, tanto en las destrezas orales como escritas. El nexo que une la visión de Bernardini con el enfoque comunicativo lo encontramos en el llamado aprendizaje inductivo.

El aprendizaje inductivo implicaría la presentación de la lengua real, el análisis, la reflexión y el desarrollo de una conclusión sobre el patrón de esta. El objetivo de presentar la lengua de

¹ El concepto *DDL* se explicará en el siguiente apartado.

esta manera sería atraer la curiosidad del estudiante mediante la posibilidad que se le ofrece de descubrir por sí mismo y crear sus propias asociaciones cognitivas, tal y como lo haría un niño durante la adquisición de su lengua materna (Rodríguez, 2017). Debido a que el proceso se ejecuta de este modo, los aprendizajes se interiorizan y se consolidan mucho mejor que mediante metodologías en las que el alumno es un sujeto pasivo.

El enfoque comunicativo del que hablábamos adquiere una visión más profunda con el enfoque léxico de Lewis (1993), que defiende que el léxico es el elemento principal de las situaciones comunicativas y aboga por que la capacidad del alumno se desarrolle con el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras o unidades léxicas, las denominadas *chunks*. De esta manera, en lugar de estudiar gramática por un lado y listas de vocabulario por otro, se crearían ámbitos semánticos en los que poder relacionar léxico y gramática, crear relaciones entre ellos y así consolidar mejor el aprendizaje.

La metodología que nos posibilita desarrollar estos dos conceptos de aprendizaje inductivo y de enfoque léxico la encontramos en el *data-driven learning* de Johns (2002), que consiste básicamente en la exploración autónoma de los corpus por parte del alumno. Se fomenta la motivación, el aprendizaje inductivo y el contacto con la lengua real en distintos ámbitos gracias al uso directo que se realiza de los corpus. Carter y McCarthy (1995) defendían su uso creando el concepto de las *tres I's*: ilustración (datos reales de la lengua), interacción (uso directo del corpus) e inducción (creación de normas y asociaciones propias sobre el lenguaje). A pesar de esta apariencia de metodología perfecta, puede naturalmente no ser adecuada para ciertos entornos. Rodríguez (2017) nos invita a atender a distintos factores como la formación tecnológica del profesor, la edad de los estudiantes o el nivel de competencia de la lengua de estos para evaluar su puesta en marcha en un aula.

Una de las tareas principales que podemos desarrollar en la metodología DDL es la búsqueda de concordancias, también referidas como *KWIC* (*key word in context*). Baker *et al.* (2006) proponen la siguiente definición de estas:

[...]una concordancia es una lista de todas las apariciones de un término buscado en un corpus, presentado en el contexto en el que suele aparecer –generalmente las palabras a la izquierda y a la derecha del término buscado– [...] permiten a las personas detectar patrones lingüísticos más fácilmente. Al igual que las colocaciones, las concordancias ofrecen información sobre la «compañía que tiene una palabra» (Baker *et al.*, 2006: 42-43).

La utilización de programas informáticos como el corpus PaGeS, que permiten al estudiante buscar concordancias, dan la posibilidad al estudiante de acceder de manera autónoma a material auténtico de la lengua en contexto, filtrando resultados para observar y reflexionar sobre los distintos usos que se dan a determinadas construcciones léxicas y gramaticales. Además, tal y como comenta Rodríguez (2017), ofrecen un salto de calidad a las clases de un profesor no nativo, pues aprenderá junto al alumno connotaciones y usos de la lengua que, quizá hasta ese momento, desconocía, lo que también fomenta su motivación para mejorar el desarrollo pedagógico.

A pesar de que en la actualidad cada vez se use más la metodología DDL, aún hay mucho que recorrer para que verdaderamente sea percibida como una metodología real que se puede aplicar en las aulas, como cualquier otra. Hoy en día solo suele utilizarse en las facultades de letras para enseñar a futuros filólogos o traductores, pero existen distintos trabajos, como los de Rodríguez (2017), Pitkowski y Vásquez (2009) o Ramón (1999), que defienden que puede implantarse en enseñanzas secundarias, escuelas de idiomas o entornos fuera del ámbito exclusivamente universitario.

Si se quiere ampliar información, en el trabajo de Boulton (2017) se puede observar un resumen histórico ordenado de la aplicación pedagógica de los corpus en la enseñanza de lenguas, desde McKay en los 80 hasta Tribble en 2015, pasando por la creación del concepto DDL y sus distintas aplicaciones hasta 2017, año en el que se publicó el artículo.

4. EL CORPUS PAGES

El Parallel Corpus German / Spanish, también conocido como PaGeS, es un corpus paralelo bilingüe que recoge textos originales y traducidos de alemán y español, así como un pequeño porcentaje de textos traducidos a estos dos idiomas procedentes de una tercera lengua que han sido alineados frase por frase.

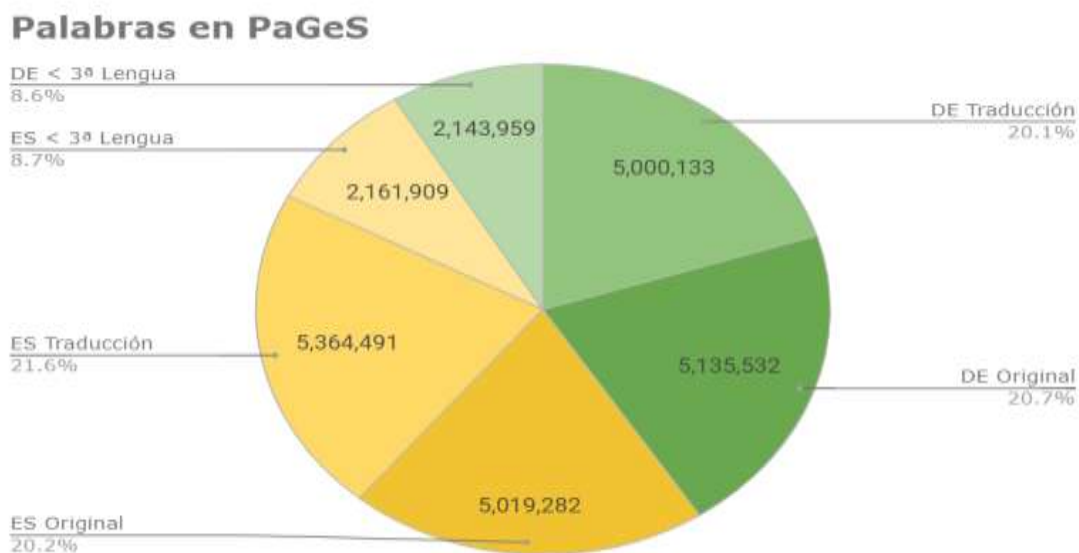
Está formado por textos de ficción, un 90 % son novelas y relatos breves, y no ficción, que son en su mayoría ensayos y textos científicos conocidos. Muchos de los libros seleccionados se exhiben en muestras o extractos, en vez de al completo, con la finalidad de facilitar su análisis.

La creación de PaGeS forma parte de un proyecto más amplio que tiene como objetivo el estudio y análisis de la expresión de las relaciones espaciales en español y alemán. Este proyecto lo ha llevado a cabo el grupo de investigación SpatiAIEs (acrónimo de las palabras *espacial, alemán y español*), liderado por la profesora Dña. Irene Doval en la Universidad de Santiago de Compostela.

Aunque el corpus fue creado con los fines anteriormente mencionados, se están destinando recursos para mejorar su interoperabilidad y estandarización, con la finalidad de crear una herramienta multifuncional que pueda satisfacer las necesidades de todo tipo de usuarios. El fin último, por tanto, es diseñar un recurso lingüístico representativo para el español y el alemán que se pueda explotar para diversos propósitos: investigación lingüística contrastiva, estudios de traducción y lexicografía, entrenamiento para sistemas de traducción automática o didáctica de lenguas extranjeras.

A fecha de 31 de noviembre de 2018, PaGeS recogía 25 millones de palabras, también llamados *tokens* en la lingüística de corpus, y 858 470 bisegmentos, es decir, pares de oraciones o segmentos más pequeños alineados. Para facilitar su consulta, de cada texto se puede leer información sobre el título, el autor, la edición utilizada y el año de la primera publicación.

FIGURA 2: PALABRAS EN PAGES



Fuente: Corpus PaGeS

Soliño (2018), una de las colaboradoras en el grupo SpatiAIEs y desarrolladora del corpus PaGeS, enumera las ventajas e inconvenientes del uso de los corpus en el aula; en este caso concreto, del corpus PaGeS. Por un lado, las ventajas que observa son:

- Proporciona acceso a material lingüístico auténtico.
- Presenta una enorme cantidad de textos.
- La representatividad de la lengua es muy alta.
- Permite la extracción de conclusiones de forma empírica.
- Se puede elaborar material de consulta y didáctico.
- Fomenta el aprendizaje inductivo.
- Favorece la autonomía del alumno.
- Posibilita la evaluación de la competencia lingüística.
- Sirve de complemento en cualquier metodología.
- Incentiva al estudiante y le facilita la realización de análisis críticos.
- Posibilita la observación del comportamiento de la lengua en su contexto.
- Permite la introducción de las TIC en el aula.

Por otro lado, la autora remarca los siguientes aspectos e inconvenientes que cualquier usuario debe tener en cuenta si decide usar el corpus:

- Es necesaria la formación tecnológica del profesor y de los alumnos.
- Se deben tener unos mínimos conocimientos lingüísticos.
- La interfaz de la herramienta aún no es especialmente atractiva
- La herramienta aún está más destinada al lingüista que al estudiante.
- Se necesitan ordenadores o equipos informáticos y acceso a la red.
- En algunas ocasiones se puede descontextualizar la lengua.
- Aún hay reticencia por parte de instituciones y profesores en su uso.
- La accesibilidad no es muy alta sin estar registrado.

4.1 INTERFAZ Y FUNCIONAMIENTO DEL CORPUS PaGeS

El corpus PaGeS ofrece la opción de navegar por su sitio *web* en 4 idiomas distintos: español, inglés, alemán y gallego. En la esquina superior derecha, se sitúan cuatro enlaces para encontrar distinta información sobre el propio corpus PaGeS, la lista de obras que forman el corpus (información sobre autores, lenguas originales...), el equipo que mantiene el proyecto

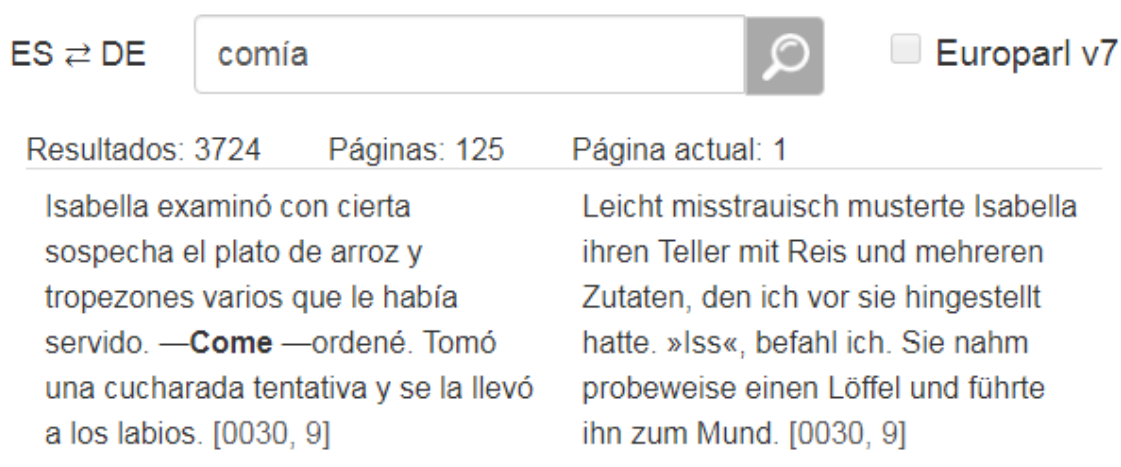
y la forma en la que se puede contactar con ellos. A su vez, en la esquina izquierda se sitúan los enlaces que presumiblemente serán los que más se utilicen: búsqueda, búsqueda avanzada y la ayuda.


El uso del corpus es bastante intuitivo, pues para realizar las búsquedas se utilizará un cajón blanco que se encuentra en el centro de la página *web*. A su izquierda, se indican los idiomas en los que encontraremos los textos. En este caso, serán tanto producciones en español como en alemán, traducidos en cualquier dirección, incluso de un tercer idioma a los dos primeros. Una vez introducido el texto que se quiera, se puede pulsar el botón «Buscar», hacer clic en la lupa o simplemente pulsar el botón «Enter» en nuestro teclado.

Los resultados de la búsqueda se mostrarán con rapidez en pantalla y con una disposición que facilita la visualización de los textos en los dos idiomas, de forma totalmente alineada y con los resultados de la palabra buscada en el idioma original en negrita. Uno de los peros que se podría poner es que la palabra o la construcción léxica equivalente en el idioma de destino no aparece resaltada en negrita, por lo que hay que buscarla durante unos segundos si el texto ofrecido tiene una longitud de más de 15 palabras.

Sin embargo, un punto a favor del corpus es que permite hallar la equivalencia si se clica en el enlace en el que aparecen unos números de referencia. Este mostrará un fragmento en una unidad de segmentación menor y aporta datos sobre el origen y ubicación del fragmento en las obras. En la ilustración 1 podemos ver un ejemplo:

ILUSTRACIÓN 1 – EJEMPLO DE BÚSQUEDA: DISPOSICIÓN 1



ES ⇌ DE  Europarl v7

Resultados: 3724 Páginas: 125 Página actual: 1

Isabella examinó con cierta sospecha el plato de arroz y tropezones varios que le había servido. — Come —ordené. Tomó una cucharada tentativa y se la llevó a los labios. [0030, 9]	Leicht misstrauisch musterte Isabella ihren Teller mit Reis und mehreren Zutaten, den ich vor sie hingestellt hatte. »Iss«, befahl ich. Sie nahm probeweise einen Löffel und führte ihn zum Mund. [0030, 9]
--	---

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia


ILUSTRACIÓN 2 – EJEMPLO DE BÚSQUEDA: DISPOSICIÓN 2

ESPAÑOL	ALEMÁN
—Come —ordené.	»Iss«, befahl ich.
[0030 Ruíz Zafón, Carlos (2008/2009): El juego del ángel. Barcelona: Planeta, part. 2, chap. 9.]	[0030 Ruíz Zafón, Carlos (2008/2008): Das Spiel des Engels. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, part. 2, chap. 9.]

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

Además, una vez dentro del fragmento se puede escoger entre tres anchuras de texto distintas, para aislar el término buscado o ponerlo en un mayor contexto, siendo 1 el más aislado y 3 el que más contexto ofrece. Esta anchura se selecciona a través de un menú desplegable. Aquí mostramos las visualizaciones del mismo ejemplo con sus distintas anchuras de texto:

ILUSTRACIÓN 3 – EJEMPLO DE BÚSQUEDA: ANCHURA 1

ESPAÑOL	ALEMÁN
Isabella examinó con cierta sospecha el plato de arroz y tropezones varios que le había servido. —Come —ordené. Tomó una cucharada tentativa y se la llevó a los labios.	Leicht misstrauisch musterte Isabella ihren Teller mit Reis und mehreren Zutaten, den ich vor sie hingestellt hatte. »Iss«, befahl ich. Sie nahm probeweise einen Löffel und führte ihn zum Mund.
[0030 Ruíz Zafón, Carlos (2008/2009): El juego del ángel. Barcelona: Planeta, part. 2, chap. 9.]	[0030 Ruíz Zafón, Carlos (2008/2008): Das Spiel des Engels. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, part. 2, chap. 9.]

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

ILUSTRACIÓN 4 – EJEMPLO DE BÚSQUEDA: ANCHURA 2

ESPAÑOL	ALEMÁN
<p>Nos sentamos a la pequeña mesa que había en el centro de la cocina. Isabella examinó con cierta sospecha el plato de arroz y tropezones varios que le había servido. —Come —ordené. Tomó una cucharada tentativa y se la llevó a los labios. —Está bueno —dijo.</p> <p>[0030 Ruíz Zafón, Carlos (2008/2009): El juego del ángel. Barcelona: Planeta, part. 2, chap. 9.]</p>	<p>Wir setzten uns an den kleinen Tisch mitten in der Küche. Leicht misstrauisch musterte Isabella ihren Teller mit Reis und mehreren Zutaten, den ich vor sie hingestellt hatte. »Iss«, befahl ich. Sie nahm probeweise einen Löffel und führte ihn zum Mund. »Schmeckt gut«, sagte sie.</p> <p>[0030 Ruíz Zafón, Carlos (2008/2008): Das Spiel des Engels. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, part. 2, chap. 9.]</p> <p><i>Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia</i></p>

ILUSTRACIÓN 5 – EJEMPLO DE BÚSQUEDA: ANCHURA 3

ESPAÑOL	ALEMÁN
<p>—Siéntate y come. Nos sentamos a la pequeña mesa que había en el centro de la cocina. Isabella examinó con cierta sospecha el plato de arroz y tropezones varios que le había servido. —Come —ordené. Tomó una cucharada tentativa y se la llevó a los labios. —Está bueno —dijo. Le serví medio vaso de vino y llené el resto con agua.</p> <p>[0030 Ruíz Zafón, Carlos (2008/2009): El juego del ángel. Barcelona: Planeta, part. 2, chap. 9.]</p>	<p>»Setz dich und iss.« Wir setzten uns an den kleinen Tisch mitten in der Küche. Leicht misstrauisch musterte Isabella ihren Teller mit Reis und mehreren Zutaten, den ich vor sie hingestellt hatte. »Iss«, befahl ich. Sie nahm probeweise einen Löffel und führte ihn zum Mund. »Schmeckt gut«, sagte sie. Ich schenkte ihr ein halbes Glas Wein ein und füllte es mit Wasser auf.</p> <p>[0030 Ruíz Zafón, Carlos (2008/2008): Das Spiel des Engels. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, part. 2, chap. 9.]</p> <p><i>Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia</i></p>

El texto que se puede introducir en el cajón de búsqueda puede ser tanto en español como en alemán, y pueden ser palabras (cualquier categoría gramatical) o frases. Estas palabras pueden ser buscadas en cualquiera de sus variantes declinadas o conjugadas. Una de las principales características que debemos destacar de esta herramienta es que ofrece como resultados aquellas palabras que tengan el mismo lexema en sus distintas variaciones. Por este motivo, se puede observar qué formas puede tener un adjetivo (acusativo, dativo...), sustantivo (singular, plural, femenino...) o verbo (participio, presente...).

Observémoslo en un ejemplo:

Si se busca la palabra «comía», los resultados que se encuentran (cada uno con su contexto), son: «come» (presente), «comer», «comerás», «comemos», «come» (imperativo)... y hasta 3724 resultados con una gran variedad de formas posibles en las que se pueda conjugar el verbo.

Si se pudiera sugerir una mejora, sería que también arrojara los resultados del mismo lexema adquiriendo la forma de otra categoría gramatical, como un sustantivo. Por ejemplo: «comida». En algunos ejemplos buscados, sí es así, como por ejemplo en la búsqueda de «jugaba», que aparece «juego» (sustantivo), pero falla en bastantes ocasiones.

Probemos otro ejemplo cambiando el idioma y la categoría gramatical. Se buscará esta vez un adjetivo «*blau*» (azul) en alemán. Tal y como se esperaba, los resultados destacados en negrita son «*blauen*», «*blaue*», «*blauer*», «*blau*», «*blau-*», etc., todos ellos con sus traducciones en el texto paralelo alineado a su derecha «azul» y «azules». Esto puede resultar muy útil en ejercicios para consolidar el conocimiento de las distintas declinaciones y qué partículas las acompañan en qué contextos. A su vez, los alumnos observarán que la equivalencia en español solo tiene, en este caso, dos variaciones: singular y plural.

En ocasiones, se puede querer restringir la búsqueda por alguna razón, y para ello contamos con dos opciones:

La primera y más fácil es recurrir a la búsqueda avanzada: en ella, se puede restringir por idioma, género, autor, años, categoría gramatical o incluso si un verbo es finito o no. De esta manera, si se quiere evitar ejemplos antiguos porque se desea encontrar resultados de

contextos más actuales se puede restringir la búsqueda a textos producidos a partir del año 2005, por ejemplo.

La segunda, e igualmente útil, consiste en utilizar operadores de motores de búsqueda. Estos ayudan a que las búsquedas no generen ruido en los resultados, es decir, que se muestren los resultados que verdaderamente sean útiles. Si, por ejemplo, se quieren exclusivamente resultados de la palabra «comía», en ese tiempo verbal, solo se tiene que añadir unas comillas «"comía"». De esta manera, los resultados obtenidos bajan de 3724 ítems, a tan solo 318, y no se encontrará ni una variación del término buscado. Lo mismo ocurre en el ejemplo de «"blau"», en el que se puede buscar solo ese término e ignorar todas las declinaciones posibles.

A pesar de esta gran funcionalidad, aún quedan por incorporar una gran cantidad de operadores útiles como los booleanos «AND» y «NOT», los de proximidad, o caracteres especiales de truncamiento como el asterisco «*». Esto nos ayudaría a lograr un afinamiento en las búsquedas que ofrezcan resultados más útiles y adaptados a las necesidades de los estudiantes. Ej.: la búsqueda «*end», podría arrojar toda una serie de resultados de textos alemanes que utilicen el participio de presente para la formación de adjetivos, como «*ein laufender junge*», que en español suelen encontrar equivalencias en oraciones de relativo «un joven que corre», u otras formas, según su contexto. Por ello, podría ser una útil herramienta en el análisis de este tipo de construcciones.

Finalmente, se debe destacar que cualquier usuario puede acceder a los resultados de este corpus. Hay que tener en cuenta que sin registro solo tendremos acceso a los primeros diez resultados, que en ocasiones pueden no ser suficientes para que los alumnos consoliden los conocimientos que pretende el docente. Sin embargo, el registro es gratuito y se puede realizar en dos minutos.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON EL CORPUS PAGES

Antes de explicar nuestras propuestas, repasaremos qué actividades con corpus han sugerido otros autores para implementarlas en el aula de enseñanza extranjera. Con la finalidad de conseguir más variedad observaremos un ejemplo de cada uno de los siguientes idiomas: inglés, español y alemán.

En inglés, Ramón (1999) propone trabajar el estilo indirecto buscando en un corpus oraciones de este tipo tecleando «said+that». Así se podrían obtener numerosos ejemplos de construcciones de ese tipo para replicarlas en otros ejercicios o para encontrar material para transformarlo al estilo directo.

En español, Rodríguez (2017), entre muchas de sus propuestas, incluye la de trabajar locuciones en relación con distintos campos semánticos: colores (poner verde, prensa rosa...), animales (pagar el pato, ser un cerdo), etc. De esta manera, se fomentaría el enfoque léxico que facilite la consolidación de los conocimientos adquiridos al estar todos relacionados con un concepto.

Por último, en alemán, Soliño (2018), propone estudiar locuciones que contienen la palabra «*geraten*», como «*im visier geraten*» (estar en el punto de mira), «*in Not geraten*» (verse en apuros), «*unter Druck geraten*» (verse sometido a presiones) o «*in Schwierigkeiten geraten*» (meterse en líos).

Conocidos estos ejemplos, vamos a proponer otros casos en los que el uso del corpus puede ser de extraordinaria utilidad.

5.1 FALSOS AMIGOS

Gamero (2005) define los «falsos amigos» como palabras o expresiones que se asemejan mucho en su forma en distintos idiomas pero que el significado que hay detrás de ellas es muy distinto. Comenta que el fenómeno suele originarse por la etimología que estas palabras comparten de idiomas como el latín o el griego, pero que acaban con diferentes sentidos debido a la evolución de las variantes de las distintas lenguas. Nos propone el ejemplo de «*Ballon*», en el que a pesar de que el equivalente podría parecer «balón», la equivalencia real la encontramos en «globo».

En nuestro caso, uno de los ejemplos en el que proponemos trabajar con el corpus, podría ser en el campo léxico de las novelas, las películas y los géneros de estas. En este campo léxico encontraríamos palabras como «*Roman*», «*Novelle*», «*Krimi*», «*Detektiv*», «*Biografie*», «cómica», «*Figur*», etc.

Una vez estemos en contacto con el léxico, podríamos invitar a los estudiantes a deducir cuál podría ser la posible equivalencia en español de las palabras mencionadas y muy

probablemente nos encontremos con respuestas similares a «romano», «novela», «crimen», «detective», «biografía», «*komisch*» y «figura».

Si animamos a los estudiantes a buscar dichas palabras en el corpus, los resultados pueden ser muy dispares. Los iremos describiendo palabra por palabra.

«*Roman*»: en los primeros seis resultados, observamos que «*Roman*» hace referencia a un nombre pero desde el séptimo resultado, encontramos una equivalencia con el contexto de las películas o novelas. Algunos ejemplos, seleccionados a propósito con distintas anchuras de texto son:

TABLA 2: RESULTADOS DE «ROMAN»

«Aufzeichnungen für einen Roman ?»	«¿Apuntes para una novela?»
<i>Hatte der Roman, den ich mit Lucia erlebt hatte, meine Lust auf Romane geweckt?</i>	¿La novela que había vivido con Lucia había despertado mi ansia de leer novelas?
<i>Natürlich werden Sie immer Schriftsteller sein! Wir werden das Manuskript per Post nach New York schicken! Ich liebe Ihren neuen Roman! Es ist wahrscheinlich der schönste Roman, den ich je zu lesen bekommen habe. Sie werden ein ganz großer Schriftsteller werden.</i>	—¡Claro que seguirás siendo escritor! ¡Enviaremos el manuscrito a Nueva York por correo! ¡Me encanta tu nueva novela! Es probablemente la novela más bonita que he leído nunca. Te vas a convertir en un escritor grandioso.
<i>Und lag nicht auch seit ein paar Tagen die sechsendachtzig Meter lange »Ecstasea«, angeblich angetrieben von einer Boeing-737-Turbine, im alten Hafen an der Mole? Eine der fünf Megayachten des russischen Magnaten Roman Abramowitsch.</i>	¿Y no llevaba unos días amarrado en el muelle del Puerto Viejo el Ecstasea, uno de los cinco megayates del magnate ruso Roman Abramóvich? Ochenta y seis metros de eslora y, por lo visto, el mismo motor que el Boeing 737.

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

En estos ejemplos, el estudiante puede comprobar que la palabra más repetida en las equivalencias encontradas y relacionadas con el campo léxico escogido es «novela». De esta

manera, descartará que «*Roman*» sea una película o una novela «de romanos», y además será consciente de que puede referirse en ocasiones a un nombre propio.

Para no saturar de ejemplos el presente trabajo, haremos un breve resumen de los resultados obtenidos en el corpus y pondremos un ejemplo. Para más ejemplos de resultados, se puede buscar el mismo término en el corpus PaGeS:

«*Novelle*»: los estudiantes comprobarán que en su gran mayoría, encuentran la equivalencia en la palabra esperada «novela», pero que en ocasiones significa «relato breve». Entraremos en detalle sobre estas coincidencias parciales con la palabra «*Figur*».

TABLA 3: RESULTADOS DE «NOVELLE»

<i>Bei dem Buch handelte es sich um eine »Management-Novelle«.</i>	El libro es, en esencia, una «novela de gestión empresarial».
<i>Er legte das Buch beiseite und las stattdessen eine Western-Novelle über Hopalong Cassidy in einer alten Zeitschrift aus den fünfziger Jahren.</i>	Al cabo de un rato dejó la novela y, en su lugar, se puso a leer un relato del vaquero Hopalong Cassidy publicado en la revista <i>Rekordmagasinet</i> de los años cincuenta.

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

«*Krimi*»: los alumnos podrán comprobar que a pesar de que la palabra lleve a pensar en «crimen», la equivalencia la encontrarán en construcciones como «novela o película policiaca» o «novela negra».

TABLA 4: RESULTADOS DE «KRIMI»

<i>Maple hob selbstbewusst den Kopf. Eine richtige Schlussfolgerung. Aus Indizien. Genau wie in dem Krimi.</i>	Maple alzó la cabeza, satisfecha: una conclusión acertada. A partir de las pistas. Igual que en la novela policiaca.
<i>»Was bedeutet das Polizeiaufgebot im Park von Miramare?« »Drehen die dort nicht einen Film? Einen Krimi? Fall nicht auf falsche Polizisten rein«, bluffte Laurenti. »Nimm mich bitte nicht auf den</i>	— ¿Qué significa el despliegue de policía del parque de Miramare? — ¿No están rodando una película allí? Policiaca, creo. A ver si te has confundido con los polis de ficción —intentó desanimarlo Laurenti. —

Arm.	¡Sí, hombre, como si yo fuera tonto!
------	--------------------------------------

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

«Detektiv» y «Biografie»: los discentes corroborarán sus primeras intuiciones sobre las palabras equivalentes en español. Aunque también verán que la segunda puede ser equivalente de «vida» (de alguien).

TABLA 5: RESULTADOS DE «DETEKTIV» Y «BIOGRAFIE»

<i>Die Schafe wussten, was Ermittlungen waren, sie kannten das Wort aus dem Krimi. Bei Ermittlungen steckt der Detektiv seine Nase in fremde Dinge und gerät in Schwierigkeiten.</i>	Las ovejas sabían lo que era investigar, conocían la palabra por la novela policiaca. Cuando investiga, el detective mete las narices donde no debe y se mete en líos.
<i>Seit Obama zum Kandidaten der Demokraten gekürt wurde, geht seine Biografie weg wie warme Semmeln.</i>	¿Desde que Obama se convirtió en el candidato demócrata, su autobiografía se vende como rosquillas.

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

En el caso del primer extracto, es destacable cómo podemos observar que coinciden a la vez en la búsqueda de «Detektiv» una locución del campo léxico del cuerpo («*seine Nase stecken*», «mete las narices») como proponía Rodríguez (2017); el ejemplo de Krimi, que hemos propuesto; y un ejemplo de locución con «*geraten*» («*gerät in Schwierigkeiten*», «se mete en líos»).

«Cómica»: a pesar de que en algunos resultados aparezca la palabra esperada «*komisch*» y otras con una raíz similar «*komödie*», les invitaremos a realizar la búsqueda inversa para que observen que «*komisch*» es en alemán una palabra polisémica que puede significar también «raro» y «extraño».

TABLA 6: RESULTADOS DE «CÓMICA» Y «KOMISCH»

<i>« Heute kann ich darüber lachen. Früher fand ich das allerdings überhaupt nicht witzig. Doch mit den Jahren bekommen</i>	<i>«¿Ahora lo veo cómico. En el pasado no lo fue en absoluto, pero ahora sí que me lo parece. El paso del tiempo acostumbra a</i>
---	---

<i>die Dinge, die irgendwann dramatisch waren, ja oft einen komischen Anstrich.?»</i>	dar un toque cómico a lo que tan sólo fue dramático.»
<i>Der wollte das Krankenhaus verklagen, weil sein Theo sich nach der Krebs-OP irgendwie komisch verhielt.« »Komisch?« »Er atmete nicht mehr.«</i>	Quería denunciar al hospital, porque su Theo tenía un comportamiento algo raro después de la operación de cáncer. — ¿Raro? —Ya no respiraba. —¿Un error médico?

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

Finalmente, llegamos al ejemplo de «*Figur*», pero antes debemos conocer lo que son los «falsos amigos parciales». Gamero (2005) los define como palabras o expresiones muy similares en dos lenguas, cuyo significado coincide solo en algunos casos. Para entender el concepto nos pone los ejemplos de «carta» y «*Karte*» y sus distintas acepciones:

- No son falsos amigos: cuando «carta» tiene la acepción «naipe» (*Karte*), «mapa» (*Landkarte*) o «Carta» (de la ONU, *Karte*).
- Son falsos amigos: cuando «carta» tiene la acepción de «correspondencia» (es, *Brief* y no *Karte*).
- Son falsos amigos cuando «*Karte*» tiene la acepción de «billete» (de transporte), «entrada» (de espectáculos) y «tarjeta» (postal).

Dicho esto, y tras haber ya experimentado que existen coincidencias parciales con los ejemplos de «*Biografie*», «*komisch*» y «*Novelle*», observaremos el caso de «*Figur*».

«*Figur*»: En este caso, los estudiantes obtendrán múltiples resultados con distintas acepciones. Podrán observar que en el contexto de las novelas, es muy probable que signifique «personaje», pero tendrán que enfrentarse a otras acepciones como «forma», «figuras» o «tipo» (hombre).

TABLA 7: RESULTADOS DE «FIGUR»

<i>Hautfarbe? Figur? Lisbeth kam zu dem Schluss, dass dieses Sammeln persönlicher Informationen über seine potenziellen Opfer ein wichtiger</i>	¿Color de la piel? ¿Forma del cuerpo?» Lisbeth sacó la conclusión de que la recopilación de datos personales sobre las potenciales víctimas debía de haber
--	---

<i>Bestandteil von Martin Vangers sexuellen Phantasien gewesen sein musste.</i>	representado una parte significativa de sus fantasías sexuales.
<i>Wenn er sprach, stiegen nach jedem Satz kleine Rauchwölkchen aus seinem Mund , die Figuren bildeten.</i>	Al hablar le salían de la boca, después de cada frase, pequeñas nubecillas de humo que formaban figuras.
<i>hr Vater. Natürlich. Alle, die sie gut gekannt hatten »Und die Figuren? Wer inspiriert Sie denn zu Ihren Figuren?« »Jeder. Ein Freund, die Putzfrau, der Schalterangestellte in der Bank ...</i>	Su padre. Claro. Aquellos que la conocieron bien «¿Y los personajes? ¿En quién se inspira para los personajes? —En todo el mundo. Un amigo, la mujer de la limpieza, el empleado de la ventanilla del banco.
<i>Er wohnt auf einem Gehöft im Wippachtal, etwa zehn Kilometer von unserem Freund Duke entfernt. Eine undurchsichtige Figur. Er war früher bei der UDBA, dem jugoslawischen Geheimdienst.</i>	Vive en una granja en el valle del Vipava, a unos diez kilómetros de nuestro amigo Duke. Es un tipo sombrío. Antes estuvo en la UDBA, los servicios secretos yugoslavos.

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

Como se ha podido comprobar en los ejemplos, tener a mano todo este material para poder analizar equivalencias puede ayudar a los alumnos a evitar las confusiones en el caso de encontrarse con falsos amigos totales o parciales. Además, esta metodología le ayuda a consolidar mejor los nuevos conocimientos gracias al aprendizaje inductivo, que le convierte en el centro de la actividad docente, y al enfoque léxico, que le ayuda a tener unas asociaciones formadas en este campo léxico concreto.

5.2 FRASEOLOGÍA DE SITUACIONES COMUNICATIVAS

Otra propuesta que lanzamos con este estudio, es el trabajo de las construcciones léxicas fijas en situaciones comunicativas concretas a través del uso del corpus PaGeS. Son múltiples las situaciones comunicativas que se pueden proponer: expresar una opinión o un deseo, dar las gracias, pedir en un restaurante, etc.

En este caso, se propondría a los estudiantes que pensarán en expresiones que dirían para emitir una opinión y las anotasen. Cuando se pongan en común, las más frecuentes serían: «creo que», «opino que», «desde mi punto de vista», «en mi opinión», etc.

Les invitaríamos a que puedan encontrarnos ejemplos en el corpus con cada una de las propuestas que ellos mismos nos hubieran ofrecido, así que introducirían esos términos en el buscador y compartiríamos los resultados. De esta manera, cambiando la anchura de texto desde el nivel 1 al nivel 3, podríamos observar cuáles serían las expresiones acuñadas más utilizadas para expresar opinión en alemán. En la siguiente tabla mostramos un resultado encontrado del corpus alineado con cada una de las frases. Se pueden encontrar más ejemplos realizando las mismas búsquedas en PaGeS:

TABLA 8: RESULTADOS DE LAS EXPRESIONES DE OPINIÓN

<p>»So einfach ist das nicht.« »Warum nicht? Stecken Sie in Schwierigkeiten?« »Ich glaube, ja.« »In was für welchen?« »Das versuche ich ja herauszufinden.</p>	<p>—No es tan sencillo. —¿Por qué no? ¿Está usted metido en algún lío? — Creo que sí. —¿De qué clase? —Es lo que estoy intentando averiguar.</p>
<p>Tita wußte sehr wohl, daß die Regeln des häuslichen Umgangs jede Diskussion ausschlossen, indes wagte sie zum ersten Mal in ihrem Leben den Versuch, sich einer Anweisung ihrer Mutter zu widersetzen. »Aber meiner Meinung nach ...« »Du hast überhaupt nichts zu meinen, und damit basta!</p>	<p>Tita sabía que dentro de las normas de comunicación de la casa no estaba incluido el diálogo, pero aun así, por primera vez en su vida intentó protestar a un mandato de su madre. —Pero es que yo opino que... —¡Tú no opinas nada y se acabó!</p>
<p>Die Geschichten von Hawking oder Reeve sind keine typischen Erfolgsgeschichten. Aus meiner Sicht berichten sie von seelischer Gesundheit. Diese Männer entdeckten die Grundlage für unser emotionales Wohlbefinden, nämlich das</p>	<p>Las historias de Hawking o Reeve no son exactamente historias de superación. Desde mi punto de vista, son relatos de salud mental. Estos hombres descubrieron la base del bienestar emocional, que consiste en saber que ya</p>

<i>Wissen, dass wir bereits alles Notwendige besitzen, um ein sehr gutes Leben zu führen</i>	poseemos todo lo necesario para tener una vida muy buena.
<i>Hier sind die Namen und die Biografien von denen, die wir für die neuen Meister des Templerordens halten. Meiner Meinung nach ist McCall der Großmeister. Aber lies erst mal.</i>	Ahí están los nombres y las biografías de los que creemos que son los nuevos maestros del Temple. En mi opinión lord McCall es el gran maestro. Pero léelo.

Fuente: Corpus PaGeS y elaboración propia

Como se puede comprobar, los alumnos, a través de cada una de las propuestas que ellos mismos hayan sugerido, podrían ver ejemplos de uso de las distintas equivalencias en su contexto. Las más frecuentes serían: «*Ich glaube*», «*Aus meiner Sicht*», «*Ich bin davon überzeugt, dass...*», «*Meine Meinung Nach*» o «*Ich bin der Meinung*». Gracias al contacto con los textos equivalentes en su lengua materna y en la lengua que aprenden, pueden analizar cómo construir el mismo concepto, «emitir una opinión», en alemán y así ampliar sus capacidades gramaticales y léxicas cuando se encuentren en una situación comunicativa similar.

5.3 OTRAS POSIBILIDADES

Los corpus nos ofrecen múltiples posibilidades de explorar la gramática y el léxico de un nuevo idioma. El estudio de colocaciones en la lengua de origen con verbos concretos como por ejemplo «dar» (dar la mano, dar algo por perdido, dar algo por hecho...) o en la lengua meta, como propone Soliño (2018); expresiones y frases hechas de los idiomas agrupándolas por campo semántico, como propone Rodríguez (2017); o incluso el estudio de refranes y colocaciones que estén relacionadas y con un enfoque comunicativo claro. Nombraremos casos concretos: podemos utilizarlo por ejemplo para analizar las diferencias de uso entre «*freuen sich auf*» y «*freuen sich über*», los matices distintos que hay entre «*nachdenken*» y «*denken*», etc.

Son realmente variados los contextos pedagógicos en los que esta herramienta nos puede ayudar a desarrollar el potencial de los alumnos y sobre todo, a que ellos se conviertan en

auténticos responsables de su aprendizaje con un conocimiento de la lengua mucho más próximo a la realidad, gracias al uso de material lingüístico auténtico.

6. CONCLUSIONES

A pesar de haber sufrido altibajos a lo largo de la historia, la traducción siempre encontrará un hueco en la didáctica de lenguas extranjeras. Es necesario entender la diferenciación que existe entre la traducción real y la que se puede aplicar en un aula con estudiantes de una nueva lengua y que no son ni pretenden ser profesionales de la traducción. La traducción pedagógica puede ser un punto de apoyo clave para el docente en el desarrollo de sus clases. Además, ayuda a los alumnos en el proceso de consolidación de conocimientos que puedan entrar en confrontación o suponer grandes interferencias con su lengua materna. Debido a la mala reputación que ha tenido la traducción en las aulas, podemos optar por actividades que incluyan a la traducción pero que se alejen un poco más de la traducción pura. Es aquí cuando podemos proponer el uso de los corpus.

Como hemos observado en el trabajo a través de distintos ejemplos, los corpus ofrecen un gran abanico de posibilidades nuevas de trabajar los conceptos que se han trabajado siempre en la enseñanza de lenguas pero desde una perspectiva diferente. El contacto permanente con situaciones comunicativas contextualizadas y usos reales de la lengua, tanto de la materna como de la que se aprende, les ofrece a los alumnos la posibilidad de asomarse a una ventana a través de la cual pueden acercarse más a la realidad de la comunicación en la lengua meta. Donde antes todo eran listas extensas de vocabulario y estructuras gramaticales sin sentido, ahora tendremos campos semánticos acotados y fuertemente relacionados y un contexto en el que situar el mensaje que se transmite.

En cuanto a la metodología que se desarrolle en las clases en las que se haga uso de los corpus, se recomienda que se siga una metodología de aprendizaje inductivo, un enfoque comunicativo léxico y se tienda al uso del *data-driven learning*. Por un lado, se convertirá al alumno en el centro del aprendizaje y el profesor será un guía en este proceso. Por otro lado, los demás alumnos también desempeñarán un papel ya que el aprendizaje colaborativo es compatible con el uso de estos corpus. Finalmente, el enfoque léxico ayuda a los alumnos a contextualizar y relacionar entre sí los conceptos aprendidos en lugar de ser una masa de vocabulario sin sentido.

El corpus PaGeS es una gran herramienta para trabajar algunos problemas que pueden suponer fuertes interferencias léxicas entre los idiomas alemán y español. Como se ha demostrado en los ejemplos de los ejercicios propuestos, los falsos amigos cada vez provocarán menos quebraderos de cabeza a nuestros alumnos al conocer sus equivalencias y los contextos en los que se usan.

A pesar de ello, no es oro todo lo que reluce. Para la implantación del uso del corpus PaGeS en clase es necesario que alumnos y docentes tengan una formación tecnológica suficiente y los primeros tengan unas capacidades lingüísticas suficientes en la lengua de destino, pues estas palabras se pondrán en un contexto que si no entienden, no les ayudará. Además, tal y como se ha comentado, el corpus carece de algunas funcionalidades que permitan realizar búsquedas más afinadas a través de operadores booleanos y otros nexos lógicos. En definitiva, PaGeS y, en general los corpus, deberían ser considerados una herramienta útil, diferente e innovadora para afrontar problemas concretos en la clase de lengua extranjera al ofrecernos la posibilidad de convertir a los estudiantes en auténticos protagonistas de su aprendizaje a través de un contacto lo más cercano con la realidad del idioma que aprenden.

7. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ANTÓN, B. (2016): *La traducción como herramienta didáctica en el aprendizaje de lenguas extranjeras* [en línea]. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid
<<https://core.ac.uk/download/pdf/61561371.pdf>> [consulta: 20 de mayo 2019].

BAKER, P., HARDIE, A. Y MCENERY, T. (2006): *A Glossary of Corpus Linguistics* [en línea], Edinburgh, Edinburgh University Press
<https://uogbooks.files.wordpress.com/2014/10/paul_baker_andrew_hardie_a_glossary_of_corpus_book4you-org-2.pdf> [consulta: 17 de mayo 2019].

BERNARDINI, S. (2004): «Corpora in the classroom», en *How to use Corpora in Language Teaching* [en línea], ed. John Sinclair, Amsterdam, John Benjamins, pp. 15-36
<<https://books.google.es/books?lr=&hl=es&id=2Fkhk8gChNsC>> [consulta: 2 de mayo 2019].

BIBER, D., CONRAD, S Y REPPEN, R. (2000): *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use* [en línea], Cambridge, Cambridge University Press
<<https://books.google.es/books?id=vMfLCgAAQBAJ&hl=es>> [consulta: 15 de mayo 2019].

BOULTON, A. (2017): «Corpora in language teaching and learning», *Language teaching* [en línea], 50.4, pp. 483-506
<https://www.researchgate.net/publication/319774344_Corpora_in_language_teaching_and_learning> [consulta: 16 de mayo 2019].

- BROWN, H.D. (2000): *Principle of Language Learning and Teaching* [en línea], New York, Addison Wesley Longman
<https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/principles_of_language_learning_and_teaching.pdf> [consulta: 07 de mayo 2019].
- CARRERES, A. (2006): *Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern language degrees; uses and limitations*, presentado en el Simposio de Traducción, Terminología e Interpretación en Cuba y Canadá – Diciembre de 2006. [en línea]
<<http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>> [consulta: 2 de junio 2019].
- CARTER, R. Y MCCARTHY, M. (1995): «Grammar and the spoken language», *Applied linguistics* [en línea], 16.2, pp. 141-158 <<https://es.scribd.com/document/313476541/Carter-R-McCarthy-M-1995-Grammar-and-Spoken-Language-Applied-Linguistics-16-2-141-158>> [consulta: 15 de mayo 2019].
- COOK, G. (2007): «A thing of the future: translation in language learning», *International Journal of Applied Linguistics* [en línea], 17 <<https://onlinelibrary-wiley-com.bucm.idm.oclc.org/doi/abs/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x>> [consulta: 05 de mayo 2019].
- CORBACHO SÁNCHEZ, A. (2005): «Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial», *Revista de Enseñanza Universitaria* [en línea], 26, pp.35-43 <<https://core.ac.uk/download/pdf/41562219.pdf>> [consulta: 5 de mayo 2019].
- CUÉLLAR LÁZARO, C. (2004): «Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas», *Hermeneus* [en línea], 6, pp. 41-57 <<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9398>> [consulta: 8 de mayo 2019].
- CUÉLLAR LÁZARO, C. (2005): «La traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras», *Lebende Sprachen* [en línea], 8.1, pp. 1-8
<https://www.researchgate.net/publication/240756796_La_traducion_y_el_aprendizaje_de_lenguas_extranjeras> [consulta: 8 de mayo 2019].
- DUFF, A. (1989): *Translation*, Oxford, Oxford University Press.
- ENRÍQUEZ ARANDA, M.M. (2003): «La traducción en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua inglesa: materiales de estudio», *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* [en línea], 4, pp. 117-137 <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34063>> [consulta: 9 de mayo 2019].
- FERNÁNDEZ GUERRA, A. (2014): «The usefulness of translation in foreign language learning: Students' attitudes», *International Journal of English and Translation Studies* [en línea], 2, pp.153-170 <https://www.researchgate.net/publication/261641087_The_Usefulness_of_Translation_in_Foreign_Language_Learning_Students'_Attitudes> [consulta: 07 de mayo 2019].
- GAMERO PÉREZ, S. (2005): *Traducción alemán-español: aprendizaje activo de destrezas básicas* [en línea], Castellón de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I pp. 189-213
<<https://books.google.es/books?id=2Yx8MigO-9wC>> [consulta: 20 de mayo 2019].

- GARCÍA-MEDALL, J. (2001): «La traducción en la enseñanza lenguas», *Hermeneus* [en línea], 3, <<https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083/7515>> [consulta: 11 de mayo 2019].
- HERNÁNDEZ, M.R. (1996): *La traducción pedagógica en clase de E/LE*, en las actas del VII Congreso Internacional de ASELE [en línea], pp. 249-255 <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf> [consulta: 31 de mayo 2019].
- HOWATT, A. (2000): *A history of English language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Instituto Cervantes – Corpus de aprendices de español (CAES)* [en línea], <<http://galvan.usc.es/caes>> [consulta 20 de mayo 2019]
- JOHNS, T. (1994): «From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning», en *Perspectives on Pedagogical Grammar*, eds. Terence Odlin, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 27-45.
- JOHNS, T. (2002): «Data-driven learning: The perpetual challenge», en *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis. Proceedings of the fourth international conference on Teaching and Language Corpora*, [en línea], eds. Bernhard Ketteman y Georg Marko, Amsterdam, Rodopi, pp. 105-117 <<https://books.google.es/books?id=8YA6wJ6F-MwC&pg>> [consulta: 20 de abril 2019].
- LADO, R. (1964): *Language teaching: A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill.
- LEECH, G. (1997): «Teaching and Language Corpora: A convergence», en *Teaching and Language Corpora*, ed. Anne Wichmann *et al.*, London and New York, Addison Wesley Longman, pp. 1-23
- LEWIS, M. (1993): *The lexical approach: the state of ELT and a way forward* [en línea], Hove, Language Teaching Publications <<https://archive.org/details/TheLexicalApproachTheStateOfELTAndAWayForwardMichaelLewis2002/V2>> [consulta: 15 de mayo 2019].
- MALMKJAER, K. (1998): *Introduction: Translation and language teaching*, Manchester, St. Jerome.
- MARQUÉS-AGUADO, T. Y SOLÍS-BECERRA, J. (2013): «An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in Secondary Education in the Region of Murcia», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* [en línea], 8, pp. 38-48 <<http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2013.1161>> [consulta: 13 de mayo 2019].
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. (2005): «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras», *Tejuelo* [en línea], 5 <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>> [consulta: 8 de mayo 2019].
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. (2010): «Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras», *Aula* [en línea], 16, pp. 137-154 <<http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/7437/8480>> [consulta: 15 de mayo 2019].

McENERY, T. Y WILSON, A. (2001): *Corpus linguistics: an introduction*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Parallel Corpus German Spanish (PaGeS) [en línea],
<<https://www.corpuspages.eu/corpus/about/about?lang=es>> [consulta 07 de junio 2019]

PINTADO GUTIÉRREZ, L. (2012): «Fundamentos de la traducción pedagógica», *Sendeban* [en línea], 23, pp. 321-353 <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/download/41/41>> [consulta: 24 de mayo 2019].

PINTADO GUTIÉRREZ, L. (2018): «Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries», *The Language Learning Journal* [en línea] <<https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1534260>> [consulta: 25 de mayo 2019].

PITKOWSKI, E.F. Y VÁSQUEZ GAMARRA, J. (2009): «El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE», *Tinkuy* [en línea], 11, Section d'études hispaniques, pp. 31-51 < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303856.pdf>> [consulta: 02 de mayo 2019].

Real Academia Española – Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) [en línea], <<http://corpus.rae.es/creanet.html>> [consulta 20 de mayo 2019]

Real Academia Española – Corpus Diacrónico del Español (CORDE) [en línea], <<http://corpus.rae.es/creanet.html>> [consulta 20 de mayo 2019]

RAMÓN GARCÍA, N. (1999): *Los corpus lingüísticos y la enseñanza del inglés*, en las actas de las II Jornadas de Metodología de la Lengua Inglesa celebradas en la Universidad de Valladolid [en línea] <<http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/9249/Corpus%20ling%C3%B3isticos%20y%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20ingl%C3%A9s..pdf?sequence=1>> [consulta: 31 de mayo 2019].

RICHARDS, J.C. Y RODGERS, T.S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching. A description analysis* [en línea], Cambridge, Cambridge University Press <<https://aguswuryanto.files.wordpress.com/2008/09/approaches-and-methods-in-language-teaching.pdf>> [consulta: 20 de mayo 2019].

RODRÍGUEZ CASTELLANO, S. (2017): *Trabajar el léxico en el aula de ELE mediante el uso directo de un corpus lingüístico* [en línea]. Trabajo de fin de máster. Universitat Jaume I <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/172831>> [consulta: 06 de mayo 2019].

RÖMER, U. (2010): «Using general and specialized corpora in English language teaching: past, present and future», en *Corpus-based approaches to English Language Teaching* [en línea], ed. Mari Carmen Campoy et al., London, Continuum, pp. 18-38 <<https://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=495336>> [consulta: 27 de abril 2019].

SÁNCHEZ, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.

SINCLAIR, J. (1991): *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press.

SINCLAIR, J. (2005): «Corpus and Text – Basic principles», en *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice* [en línea], ed. Martin Wynne, Oxford, Oxford Books, pp. 1-16 <http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf> [consulta: 14 de abril 2019].

SOLIÑO, M.M. (2018): *Corpus PageS: un corpus paralelo bilingüe en el aula de alemán como lengua extranjera*, en las actas de los XVI Encuentros Complutenses en torno a la traducción International Symposium ECETT – PaCOR.

VALVERDE MATEOS, A. (2012): *Análisis de errores de aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) basado en corpus orales* [en línea]. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/10147>> [consulta: 22 de mayo 2019].

VERMES, A. (2010): «Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons», *Eger Journal of English Studies* [en línea], 10, pp. 83-93 <http://anglisztika.ektf.hu/new/content/tudomany/ejes/ejesdokumentumok/2010/Vermes_2010.pdf> [consulta: 20 de mayo 2019].

VIGIER-MORENO, F. J. (2016): «Los ‘corpus ad hoc’ en la traducción inversa de textos jurídicos: ejemplos de su utilización como fuentes de información fraseológica y terminológica», *Revista académica liLETRAd*, [en línea], 2, pp. 867-878 <https://www.researchgate.net/publication/317304940_Los_corpus_'ad_hoc'_en_la_traducion_inversa_de_textos_juridicos_ejemplos_de_su_utilizacion_como_fuentes_de_informacion_fraseologica_y_terminologica> [consulta: 20 de mayo 2019].

VILA BARBOSA, M. 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* [en línea], 27, pp. 78-100 <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4419962.pdf>> [consulta: 20 de mayo 2019].

VILLAYANDRE LLAMAZARES, M. (2010): «Lingüística con corpus (I)», *Estudios humanísticos. Filología* [en línea], 30, pp. 329-349 <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3332675.pdf>> [consulta: 22 de mayo 2019].