

La enseñanza de la terminología en el Grado de Traducción e Interpretación del sistema universitario español: una panorámica de sus resultados de aprendizaje, bibliografía y contenidos

SERGIO RODRÍGUEZ-TAPIA
Universidad de Córdoba
ORCID: 0000-0002-3439-4891
sergio.rodriguez@uco.es

Sergio Rodríguez-Tapia és doctor internacional per la Universidad de Córdoba amb una tesi sobre discurs especialitzat, per la qual va obtenir el premi extraordinari de doctorat. Graduat en Traducció i Interpretació, forma part del grup IDEA-TEXT de la Universidad de Córdoba, on imparteix docència de lingüística i terminologia al Departament de Ciències del Llenguatge. Les seves línies de recerca se centren en l'anàlisi del nivell d'especialitat textual, la tipologia textual, la lingüística de corpus i la reflexió teòrica i metodològica en lingüística aplicada.



Carmen Oliva Sanz col·labora en els projectes de recerca i docents de l'àrea de Lingüística General de la Universidad de Córdoba. Les seves línies de treball s'orienten a la neologia, la terminologia i la lingüística de corpus, en el marc de les quals desenvolupa la seva recerca actual sobre la neologia en temps de pandèmia.



CARMEN OLIVA SANZ
Universidad de Córdoba
ORCID: 0000-0003-3983-9084
l72olsac@uco.es

Resum

L'ensenyament de la terminologia al Grau de Traducció i Interpretació del sistema universitari espanyol: una panoràmica dels resultats d'aprenentatge, bibliografia i continguts

Aquest treball pretén esbossar una panoràmica de la situació de la docència de la terminologia a Espanya. Per a aquest estudi s'han analitzat els objectius i resultats d'aprenentatge, la bibliografia i els continguts que apareixen a les guies docents de les assignatures relacionades amb la terminologia en les titulacions de Traducció i Interpretació de les universitats espanyoles. **PARAULES CLAU:** bibliografia; contingut; Espanya; resultats d'aprenentatge; terminologia; traducció; universitat

Resumen

Este trabajo pretende esbozar una panoràmica de la situación de la docencia de la terminología en España. Para este estudio se han analizado los objetivos y resultados de aprendizaje, la bibliografía y los contenidos que aparecen en las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la terminología en las titulaciones de Traducción e Interpretación de las universidades españolas. **PALABRAS CLAVE:** bibliografía; contenido; España; resultados de aprendizaje; terminología; traducción; universidad

Abstract

The teaching of terminology in the Translation and Interpreting undergraduate studies in the Spanish university system: an overview of its learning outcomes, bibliography and contents

This paper seeks to present an overview of the situation in the field of terminology teaching in Spain. To conduct this study, we have analyzed the teaching objectives and learning outcomes, the bibliography, and the contents that appear in the teaching guides for the subjects relating to terminology in the Translation and Interpreting undergraduate studies of the Spanish universities.

KEYWORDS: bibliography; contents; learning outcome; Spain; terminology; translation; university

TERMINÀLIA 24 (2021): 29-42 · DOI: 10.2436/20.2503.01.166
Data de recepció: 06/12/2020. Data d'acceptació: 18/06/2021
ISSN: 2013-6692 (impresa); 2013-6706 (electrònica) · <http://terminalia.iec.cat>

1 Justificación y objetivos

El surgimiento y la consolidación de la terminología como materia en la titulación de Traducción e Interpretación han sido paralelos a la maduración teórica y metodológica del campo científico terminológico, con la aparición de las teorías modernas de la terminología y el afianzamiento de la investigación internacional en esta materia, como acreditan los trabajos de Kageura y L'Homme (2008). En efecto, Zamorano (2013, p. 40), a través de las teorías del caos, justifica la relevancia epistemológica que ha adquirido la terminología en la actualidad, tanto en su dimensión de desarrollo unilateral a partir de los programas cognitivos y comunicativos, como en su consolidación de las aplicaciones existentes (como es el caso de la traducción).

Treinta años después de la primera instrucción formal en terminología, cabe revisar el estado de desarrollo de la enseñanza de este campo científico, para lo cual nos centramos en llevar a cabo un estudio exploratorio que permita analizar las similitudes y divergencias entre los resultados de aprendizaje, el material bibliográfico de referencia empleado por el profesorado de grado y los contenidos de las asignaturas relacionadas con la terminología en España. El fin último de esta contribución pretende constituir una panorámica sobre el estado de la cuestión de la formación en terminología en la actualidad, de cara a proyectar futuras líneas de mejora en el sistema universitario español.

2 La enseñanza universitaria de la terminología en los títulos de Grado en Traducción e Interpretación en España

De acuerdo con la revisión realizada por Monterde (2002, p. 198-199), la historia de la formación universitaria en terminología en España se inicia en el curso 1991-1992 en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, a la que se sumaron más tarde las diplomaturas de Granada, Barcelona y Las Palmas de Gran Canaria. Previamente, las facultades de Traducción e Interpretación que existían no impartían la materia de terminología, a pesar de su reconocida necesidad en el campo de la traducción y la interpretación.

Su impartición oficial derivó de la publicación del Real Decreto 1385/1991, de 30 de agosto, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia en el *Boletín Oficial del Estado* por el que se establecía el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación. En este decreto, la terminología se define como una asignatura troncal (ahora obligatoria) cuyo contenido corresponde con la «Lexicología y Lexicografías aplicadas a la Traducción».

Los principales problemas que derivaron de este primer curso 1991/1992 correspondieron con la necesidad de plantear una asignatura completamente nueva,

al no haberse impartido previamente en ninguna otra titulación. En 1991 se celebró en la Universidad de Granada el Seminario sobre Programa de los Cursos de Terminología en la Licenciatura de Traducción e Interpretación en España (Gallardo, 1992, p. 53), donde se recomendaron ciertos contenidos para dicha asignatura. Según reconoce Monterde (2002, p. 201), al poner en común los programas que el profesorado seguía y los objetivos que pretendía alcanzar en sus asignaturas «éstos eran “sorprendentemente” homogéneos», al seguir las recomendaciones del Seminario (Gallardo, 1992, p. 293 para los objetivos; 294 y siguientes para los contenidos).

En 1997, en la Universitat Pompeu Fabra se celebró la I Escuela de Verano de Terminología: «Terminología y modelos culturales», en la que el profesorado de dicha asignatura del panorama nacional contrastó la programación, objetivos y créditos de las asignaturas de terminología que se impartían en las diferentes facultades. Estas reuniones de reflexión docente se repitieron en el II Simposio Internacional de Terminología (Universitat Pompeu Fabra, 1999) y en el encuentro de 2001 en Castellón.

Tras esta primera década de estabilización de la licenciatura y de impartición de la terminología, la necesidad de diseñar los grados universitarios conforme al Espacio Europeo de Educación Superior llevó a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a solicitar a los centros que impartían en 2003 la titulación a diseñar los planes de estudio de los que acabarían por convertirse en los títulos de Grado en Traducción e Interpretación.

La justificación de la inclusión de la asignatura en los futuros grados se encuentra relacionada con la potencial labor profesional de los egresados o con el contexto formativo internacional, según indica el Libro blanco de la ANECA (2004):

Por ejemplo, en una empresa de localización un licenciado puede ejercer como jefe de proyectos, lo que muchas veces implica, aunque no siempre, ejercer **tarefas de terminólogo**, revisor, redactor o traductor, por citar las más frecuentes (2004, p. 18).

Las salidas profesionales se articulan en dos niveles (...): El segundo nivel da lugar a especialistas y entre ellos son mayoritarios los siguientes perfiles: traducción especializada (especialmente, jurídica, técnica, audiovisual, literaria y localización), **terminología** e interpretación de conferencia (2004, p. 31).

En la mayoría de las universidades francesas también son obligatorias las técnicas de documentación y de **gestión terminológica** (2004, p. 36).

La mayor extensión permite dedicar más tiempo a la formación en instrumentos, fundamental para el mercado laboral. En materias como **Terminología**, favorece una preparación suficiente para asumir el **trabajo de terminólogo** y sentar las bases de una posible labor de investigación (2004, p. 42).

De hecho, el *Libro blanco* indica tanto el perfil del terminólogo en la labor de la traducción, como sus responsabilidades y destrezas principales (2004, pp. 72-73):

La principal función de un terminólogo es ofrecer terminología especializada a traductores, intérpretes y, en general, profesionales autónomos o de empresa, para facilitar la redacción de textos coherentes y precisos, tanto si son originales como si son traducciones o interpretaciones.

En concreto, según las apreciaciones de la Localization Industry Standards Association vertidas en el *Libro blanco*, el perfil profesional del lexicógrafo y terminólogo incluiría (2004, pp. 76-77):

- Gestión de bases de datos terminológicas.
- Formación de personal en gestión terminológica.
- Gestión y coordinación del consenso en torno a la terminología.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Participación en grupos de trabajo transversales.
- Elaboración de protocolos lexicográficos y terminológicos.

El informe encargado por la ANECA también relaciona la valoración de las diferentes competencias (transversales: instrumentales, personales y sistémicas; y específicas: disciplinares, profesionales y académicas) en relación con las mencionadas orientaciones profesionales según los encuestados. En este, destacan especialmente las siguientes competencias (de entre todas las contempladas) para el perfil «Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos», que ordenamos de mayor a menor relevancia en sus puntuaciones sobre 4 (2004, pp. 94-97):

- (4) Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad.
- (3,93) Capacidad de aprendizaje autónomo.
- (3,85) Creatividad.
- (3,81) Facilidad para las relaciones humanas.
- (3,78) Capacidad de tomar decisiones.
- (3,77) Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
- (3,77) Conocimiento de una segunda lengua extranjera.
- (3,77) Motivación por la calidad.
- (3,73) Capacidad de razonamiento crítico.
- (3,67) Capacidad de organización y planificación.
- (3,62) Capacidad de análisis y síntesis.
- (3,50) Manejo de herramientas informáticas.
- (3,27) Capacidad de trabajo en equipo.

En efecto, como resultado de dicha valoración, el informe indica que la terminología y los recursos terminológicos destacan en la necesidad de refuerzo de algunas áreas de formación (junto con la documentación, la informática aplicada a la traducción o la ortografía técnica y ortotipografía). A partir de esta información, y tomando los modelos de PACTE en torno a la competencia traductora, Prieto (2011) elaboró un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportuni-

dades) en el que inscribía la terminología dentro de la competencia instrumental-profesional.

3 Metodología

Este estudio parte de la relación de titulaciones universitarias de grado que están inscritas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Universidades (disponible en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>). En él se han identificado las treinta y tres titulaciones de grado sobre traducción en España (treinta titulaciones simples a las que se suman tres dobles grados de la Universitat de Lleida, que no imparte el grado de forma simple).

Tras esto, se ha procedido a analizar los planes docentes de dichas titulaciones con el objetivo de identificar aquellas asignaturas que se centran en la labor terminológica o la reflexión sobre este campo. No se han registrado las asignaturas relacionadas con la tecnología, como industrias de la lengua, lingüística computacional, etc. Tampoco se han tenido en cuenta las asignaturas sobre traducciones o interpretaciones especializadas. El período de estudio cubre el curso 2019-2020.

En la tabla 1 se detallan las asignaturas de cada titulación que han sido identificadas en la primera fase del estudio.

3.1 Datos administrativos

Existen algunos datos administrativos relevantes que merece tener en cuenta antes de profundizar en aspectos como los resultados de aprendizaje o el contenido. De las treinta y tres titulaciones sobre traducción que aparecen en el RUCT, treinta cuentan con asignaturas sobre terminología (solo los tres títulos del doble grado en Lenguas Aplicadas y Traducción de la UDL carecen de ellas). En total existen treinta y nueve asignaturas sobre terminología en los grados universitarios de Traducción e Interpretación² de España.

Por lo general, todas las titulaciones cuentan con una única asignatura sobre terminología, a excepción de tres universidades, que cuentan con al menos dos asignaturas secuenciales:

- a) UA: «terminología y documentación aplicadas a la traducción» y «terminología bilingüe: lengua B»;
- b) UPF: «terminología» y «gestión terminológica»;
- c) USAL: «terminología aplicada a la traducción» y «gestión terminológica y de proyectos».

Además, cinco universidades cuentan con varias asignaturas en sus titulaciones que se organizan según las combinaciones lingüísticas del alumnado, pero que no son secuenciales:

- d) UA: las tres asignaturas de «terminología bilingüe: lengua B», en alemán, francés e inglés;
- e) ULPGC: «terminología» para el Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés y «terminología»

Acónimo	Universidad	Asignatura
COMILLAS	Pontificia Comillas	Terminología
EHU	País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Terminología de la lengua A
UA	Alicante	Terminología y documentación aplicadas a la traducción [1]
		Terminología bilingüe: lengua B alemán [2]
		Terminología bilingüe: lengua B francés [3]
		Terminología bilingüe: lengua B inglés [4]
UAB	Autònoma de Barcelona	Terminología aplicada a la traducción y a la interpretación
UAH	Alcalá de Henares	Terminología aplicada a la traducción
UAM	Autónoma de Madrid	Terminología aplicada a la traducción y a la interpretación
UAX	Alfonso X El Sabio	Terminología
UCAM	Católica San Antonio	Terminología
UCM	Complutense de Madrid	Terminología para traductores e intérpretes
UCO	Córdoba	Terminología
UDL	Lleida	No cuenta con asignaturas sobre terminología
UEM	Europea de Madrid	Terminología ¹
UEV	Europea de Valencia	Gestión de la terminología
UGR	Granada	Terminología
UJI	Jaume I de Castellón	Terminología para traductores e intérpretes
ULPGC	Las Palmas de Gran Canaria	Terminología [1]
		Terminología [2]
UM	Murcia	Recursos terminológicos y documentación para traductores e intérpretes (ing-esp) [1]
		Recursos terminológicos y documentación para traductores e intérpretes (fr-esp) [2]
UMA	Málaga	Herramientas para la práctica de la traducción I: terminología
UNEATLANTICO	Europea del Atlántico	Comunicación especializada y terminología
UNIR	Internacional de La Rioja	Terminología aplicada a la traducción y la interpretación
UPF	Pompeu Fabra	Terminología [1]
		Gestión terminológica [2]
UPO	Pablo de Olavide	Terminología B: alemán [1]
		Terminología B: francés [2]
		Terminología B: inglés [3]
URJC	Rey Juan Carlos	Terminología y documentación
USAL	Salamanca	Terminología aplicada a la traducción [1]
		Gestión terminológica y de proyectos [2]
USJ	San Jorge	Terminología
UV	València	Terminología y lexicografía
UVA	Valladolid	Terminología para traductores e intérpretes
UVIC-UOC	Vic-Oberta de Catalunya	Terminología (español) [1]
		Terminología (catalán) [2]
UVIGO	Vigo	Herramientas para la traducción y la interpretación III: terminología
VIU	Internacional de Valencia	Gestión de la terminología

TABLA I. Asignaturas sobre terminología según universidades españolas

para el Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán.

- f) UM: «recursos terminológicos y documentación para traductores e intérpretes (francés-español)» y «recursos terminológicos y documentación para traductores e intérpretes (inglés-español)»;
- g) UPO: «terminología B: alemán», «terminología B: francés» y «terminología B: inglés»;
- h) UVIC-UOC: «terminología (español)» y «terminología (catalán)».

Las materias se distribuyen en asignaturas de 3, 4, 6 y 8 ECTS, siendo los 6 ECTS la opción más frecuente entre las titulaciones (treinta y una de las treinta y nueve asignaturas cuentan con 6 ECTS de carga lectiva). Además, el curso más frecuente en el que se imparten las asignaturas es tercero (veintisiete asignaturas), seguido de segundo (doce asignaturas), aunque también se imparten en algunas titulaciones en primero o en cuarto.

Tras identificar estas asignaturas, se procedió a analizar tres secciones de las guías docentes de cada asignatura, que constituyen nuestro objeto de comparación: los resultados de aprendizaje, las referencias bibliográficas básicas y complementarias para las asignaturas y los contenidos del programa.

3.2 Resultados de aprendizaje

La segunda fase se centra en el estudio de los resultados de aprendizaje que se plantea para cada asignatura. Aunque en un principio se concibió el presente trabajo para comparar las competencias de las diferentes asignaturas, se pudo identificar que, de forma generalizada, dichas competencias son muy similares en fondo y forma. De hecho, en ellas se observan las recomendaciones de la primera fase del proyecto Tuning (2009) en torno a la elaboración de competencias genéricas y específicas. Dadas estas similitudes reguladas por la administración (recomendaciones internacionales y formulaciones de las universidades), los resultados de aprendizaje que se pretende que el alumnado alcance en cada asignatura fueron la primera variable que decidimos analizar. Estos resultados de aprendizaje aparecen formulados de tres maneras diferentes:

- Aparecen relacionados con las competencias o comparten sección de la guía docente (UJI o UEM).
- No aparecen los objetivos, pero sí los resultados de aprendizaje (UAM o UPF).
- Aparecen dos secciones diferenciadas: objetivos, por una parte, y resultados de aprendizaje, por otra, pero no se distinguen en su formulación de manera clara (UAB).

Dado que en este trabajo no nos interesa debatir las implicaciones conceptuales o denominativas de términos como *objetivos* o *resultados de aprendizaje*, no definiremos cada uno de ellos y los trataremos en este trabajo bajo el mismo criterio: «son formulaciones de

lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje» (Tuning, 2009, pp. 16, 160), sin distinguir entre los dos niveles existentes, es decir, los resultados umbral de aprendizaje y los resultados del aprendizaje deseados (2009, p. 60).

Para este trabajo han sido diseñados ocho descriptores diferentes, basados en las competencias mejor valoradas para el perfil profesional del terminólogo relacionadas anteriormente según el Libro blanco (2004, pp. 94-97) de acuerdo con la encuesta realizada a egresados, empleadores y docentes (pp. 16-18) en dicho documento, y que toma como base las funciones que señala la LISA (ANECA, 2004, pp. 76-77). Estos ocho descriptores sirven como categorías prototípicas (la columna central de la tabla 2) y con carácter ilustrativo, no restringidas, donde se integran las competencias mencionadas (la columna de la derecha), que tienen cabida en más de un descriptor al mismo tiempo, dado que se trata de competencias que pueden manifestarse en diferentes resultados de aprendizaje. El objetivo de los siguientes descriptores consiste en servir como modelo de lista de verificación en la fase de análisis de las guías docentes.

Si bien RA1 y RA8 son resultados de aprendizaje estrechamente relacionados, su división viene motivada por el carácter transversal de la segunda con respecto de la primera. RA1 se concibe como un resultado de aprendizaje relacionado con las habilidades vinculadas a la precisión terminológica, la identificación y definición precisa de conceptos del campo terminológico, o el uso de denominaciones apropiadas según la corriente de pensamiento. En contraste, RA8 se plantea como una habilidad necesaria en cualquier profesión, que está justificada por la elaboración de discursos coherentes, cohesionados y adecuados. Es, por tanto, un resultado de aprendizaje relacionado con la redacción y la transmisión oral de información, así como con el uso del registro.

En relación con los criterios específicos de identificación de resultados de aprendizaje en las guías, en este trabajo se ha considerado que, si en una guía docente no se explicitan los resultados de aprendizaje o sus objetivos o no es posible inferir su presencia de forma suficiente a partir de dichos datos o secciones, no se tendrán en cuenta para la asignatura en cuestión. En otras palabras, si en una guía docente esta información aparece consignada en las competencias, no se tendrá en cuenta, al tratarse de información automáticamente vinculada con la asignatura, según el documento de verificación del título que corresponda. La información debe plantearse como objetivo o como resultado de aprendizaje de las enseñanzas para considerar que la asignatura pretende específicamente alcanzar dichos logros. El descriptor del resultado de aprendizaje tampoco se tendrá en cuenta si las actividades planteadas en la asignatura sugieren alguna función o tarea relacionada, pues puede que dichas

Código	Descriptor de análisis de guías docentes	Competencias más valoradas para el perfil profesional del terminólogo según el Libro blanco
RA1	Metalingüístico: uso de la terminología apropiada	(4) Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad (3,77) Comunicación oral y escrita en la lengua nativa (3,77) Conocimiento de una segunda lengua extranjera
RA2	De contenido: dominio conceptual de teorías, enfoques y nociones	(4) Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad (3,62) Capacidad de análisis y síntesis
RA3	De control de calidad: diagnóstico, evaluación, argumentación de errores y propuesta de soluciones	(3,85) Creatividad (3,77) Motivación por la calidad
RA4	Metodológico: documentación, terminografía y creación de recursos lingüísticos	(3,67) Capacidad de organización y planificación (3,50) Manejo de herramientas informáticas
RA5	De análisis: interpretación y pensamiento crítico	(3,73) Capacidad de razonamiento crítico (3,62) Capacidad de análisis y síntesis
RA6	Transversal 1: autonomía	(3,93) Capacidad de aprendizaje autónomo (3,78) Capacidad de tomar decisiones (3,67) Capacidad de organización y planificación
RA7	Transversal 2: trabajo en equipo y gestión colaborativa	(3,81) Facilidad para las relaciones humanas (3,67) Capacidad de organización y planificación (3,27) Capacidad de trabajo en equipo
RA8	Transversal 3: destrezas comunicativas; habilidades orales y escritas	(3,77) Comunicación oral y escrita en la lengua nativa (3,77) Conocimiento de una segunda lengua extranjera

TABLA 2. Relación entre competencias según el Libro blanco y descriptores del estudio

funciones no constituyan ni un objetivo de la asignatura ni un resultado de aprendizaje que se persigue, sino un medio o instrumento para otro resultado de aprendizaje, dado que en cada asignatura el profesorado puede atender a los objetivos que considere, aunque dentro del marco administrativo y formativo en el que se inserte la titulación.

Por tanto, en este estudio se relacionan los datos que aparecen en las guías docentes en las secciones de resultados de aprendizaje u objetivos, pero no se tiene en cuenta cualquier variación o actualización que pueda realizarse en la práctica docente.

3.3 Material bibliográfico de referencia

Dada la relevancia internacional alcanzada por la investigación española en el desarrollo de la teoría comunicativa de la terminología (TCT) y la terminología basada en marcos (TbM), no es de extrañar que los trabajos fundacionales y precedentes sean materiales de referencia de las asignaturas de grado del panorama nacional. A este respecto, en la tercera fase de esta investigación nos interesa conocer cuáles son los trabajos básicos y complementarios empleados en las asignaturas, a fin de conocer los materiales comunes y las principales diferencias según las distintas materias. En este caso, se comparará la inclusión de determinadas referencias bibliográficas en las guías docentes de las asignaturas siguiendo una adaptación del modelo de análisis cualitativo y cuantitativo expuesto por Rodríguez-Faneca (2020, p. 537).

3.4 Contenidos

La cuarta y última fase del trabajo tiene relación con la anterior, dado que los resultados de la tercera fase revelaron la destacada presencia de la autora de la TCT en los programas sobre terminología de las titulaciones españolas. Así, como criterio de verificación, empleamos los seis bloques que se pueden identificar en la obra de Cabré de 1993 (trabajo precedente a la fundación del IULA, 1994, y de la TCT, 1999), los cuales clasificamos, desde nuestra perspectiva, según se muestra en la tabla 3.

Código	Descriptor del contenido
C1	Fundamentos epistemológicos: historia, modelos, teorías y enfoques
C2	Fundamentos ontológicos: el término y los discursos especializados
C3	Métodos: terminografía y gestión terminológica
C4	Métodos: terminología y tecnología
C5	Métodos: planificación y normalización lingüísticas
C6	Métodos: neología

TABLA 3. Descriptores del estudio para el análisis de los contenidos de las programaciones docentes sobre terminología

4 Resultados

4.1 Resultados de aprendizaje

La tabla 4 relaciona la presencia (en azul) o la ausencia (en rojo) de los descriptores indicados en la tabla 2. Las asignaturas que explicitan todos o casi todos los resultados de aprendizaje de los descriptores se marcan en verde. Por otra parte, se marcan en amarillo las celdas que corresponden a las asignaturas que explicitan el menor número de resultados de aprendizaje. Cuantitativamente los descriptores más frecuentes son el RA4 (metodológico: documentación, terminografía y creación de recursos lingüísticos), el RA3 (de control de calidad: diagnóstico, evaluación, argumentación de errores y propuesta de soluciones) y el RA2 (de contenido: dominio conceptual de teorías, enfoques y nociones). Por el contrario, los menos frecuentes son el RA6 (transversal 1: autonomía) y el RA8 (transversal 3: destrezas comunicativas; habilidades orales y escritas).

De este primer análisis se puede inferir que en las asignaturas de terminología del panorama nacional se suele prestar más atención en sus guías docentes a resultados de aprendizaje de carácter procedimental o técnico que a los que tengan que ver con cuestiones transversales, como las habilidades autónomas o las destrezas del uso de la lengua, lo que está estrechamente relacionado con el tipo de actividades que se suelen incluir en las asignaturas, como son los proyectos terminográficos. De hecho, se aprecia que la notable frecuencia de descriptores como el RA3 coinciden, a rasgos generales, con la importancia de las competencias de creatividad (3,85) o motivación de la calidad (3,77), es decir, que efectivamente se reconocen esas competencias como resultados de aprendizaje necesarios en las guías docentes. No obstante, existen otros casos más llamativos, como el RA6 y el RA8.

A propósito del RA6, destaca por ser un descriptor poco frecuente en las guías, lo que contrasta con la sobresaliente valoración que tiene la capacidad de aprendizaje autónomo en el *Libro blanco* (3,93). En relación con el RA8, no constituye uno de los descriptores que reciba una especial atención en las guías, dada su frecuencia, pero, sin embargo, es uno de los ítems con mayor valoración en el *Libro blanco* (3,77, tanto en primera como segunda lengua). Entre las posibles causas de este hecho, podría deducirse que quizá en las guías docentes se preste excesiva atención a otros aspectos (como los incluidos en los descriptores RA4 y RA3) o porque se da por hecho que la adquisición de competencias como la destreza comunicativa se ha producido previamente, o es responsabilidad de otras asignaturas, como las lenguas instrumentales. Sea como fuere, las capacidades de comunicación oral y escrita en las diferentes lenguas también son muy relevantes en el desarrollo de la competencia metalingüística, por lo que, a nuestro juicio, van de la mano y necesitan con-

templarse como parte de los resultados de aprendizaje necesarios de las asignaturas de terminología, a pesar de las diferencias planteadas en el apartado 3.2 de este trabajo.

De acuerdo con el análisis realizado, solo el 16 % de las asignaturas estudiadas cubre todos los resultados de aprendizaje relevantes según el *Libro blanco* para el perfil del terminólogo: la única titulación que cumple con todos los resultados de aprendizaje es la UPO, seguida de COMILLAS, UNEATLÁNTICO y UA (para la materia de terminología y documentación aplicadas a la traducción). Por el lado contrario, se aprecia que el 29 % cubre menos de tres resultados de aprendizaje.

A continuación, se relacionan algunos fragmentos de texto extraídos de las guías que han servido para verificar la presencia de los descriptores en cada asignatura.

[RA1-UPO] Conocer y aplicar el **metalenguaje** de la disciplina.

[RA2-UJI] Asimilar los **fundamentos de la terminología** y sus distintos enfoques orientados a la traducción.

[RA2-UMA] Reconocimiento de las **distintas vertientes de la terminología** desde el punto de vista de las **posiciones teóricas**.

[RA3-COMILLAS] Muestra capacidad de cumplir con los **estándares de excelencia y calidad**.

[RA3-UPF] Buscar, seleccionar y **evaluar** corpus, diccionarios, bancos terminológicos y recursos web para un proyecto de terminología específica. **Evaluar** la adecuación del trabajo terminológico que se realiza en el curso para el traductor.

[RA4-UMA] Conocimiento de las **bases metodológicas** necesarias para trabajar en terminología.

[RA4-UNEATLANTICO] Saber cómo desarrollar un **recurso terminológico adecuado** a cada perfil de necesidades.

[RA5-UA] Conocer los **criterios de evaluación** de la fiabilidad de dichos medios.

[RA5-UVA] Desarrollar **espíritu crítico** a la hora de aceptar y/o rechazar calcos y préstamos terminológicos, especialmente neologismos, así como **posibles propuestas** puntuales de equivalentes.

[RA6-UPLGC] Orientarse hacia el **autoaprendizaje** y el trabajo en equipo.

[RA6-COMILLAS] Analiza **su propio comportamiento** buscando la mejora de sus actuaciones. / Realiza sus trabajos y su actividad necesitando sólo unas indicaciones iniciales y un seguimiento básico.

[RA7-UNEATLANTICO] Autoevaluarse y **coevaluar** el propio trabajo y el de los demás en relación con las tareas y el rendimiento académico en el marco de esta asignatura.

[RA7-UAB] **Trabajar en equipo**: Contribuir a la cohesión del grupo. / Tener en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimentar de forma constructiva.

[RA8-UAM] **Transmitir información**, ideas problemas y soluciones sobre las materias estudiadas a un público especializado y no especializado.

[RA8-UAH] Present their work **in written and oral form**.

Acrómino		RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	RA7	RA8	Total
COMILLAS										7
EHU										4
UA	[1]									7
	[2]									4
	[3]									6
	[4]									5
UAB										4
UAH										5
UAM										3
UAX										2
UCAM										3
UCM										2
UCO										4
UEV										2
UGR										4
UJI										4
ULPGC	[1]									5
	[2]									5
UM	[1]									2
	[2]									2
UMA										5
UNEATLANTICO										7
UNIR ³										0
UPF	[1]									5
	[2]									3
UPO	[1]									8
	[2]									8
	[3]									8
URJC ⁴										0
USAL	[1]									5
	[2]									2
USJ										1
UV										2
UVA										3
UVIC-UOC	[1]									5
	[2]									5
UVIGO										5
VIU										0
		18	23	26	34	22	10	11	8	
			+	+	+		-	-	-	

TABLA 4. Presencia de los descriptores para los resultados de aprendizaje en las asignaturas de terminología

4.2 Bibliografía

Tras analizar individualmente las referencias bibliográficas que sirven de material docente para las asignaturas de terminología, se obtuvieron los datos recogidos en la tabla 5, que corresponden con las fuentes que se citan en más del 35 % de las asignaturas documentadas.

Como se puede comprobar, las obras fundacionales y precedentes de la TCT son las más citadas en las guías del panorama nacional,⁵ especialmente la obra de 1993 (en efecto, como veremos en el siguiente apartado, la programación de muchas asignaturas sigue el esquema de este manual). A estas se suman obras de carácter internacional de introducción, como la de Arntz y Pitch, o de gestión terminológica, como la de Budin y Wright. Destaca también, por su enfoque orientado específicamente a la formación de traductores e intérpretes, el manual de Montero y Faber (y, más tarde, Buendía) titulado *Terminología para traductores e intérpretes* (el único manual de la tabla 5 con un marcado enfoque didáctico y una relación de propuestas de actividades y ejercicios para los estudiantes, ya en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, algo con lo que no cuenta el resto de los manuales identificados), citado en casi la mitad de las asignaturas analizadas.

Asimismo, es posible encontrar frecuentemente entre las obras citadas algunas como la de Gonzalo García y García Yebra (2004) (34 %), el texto de Wüster (1998 [1985/1979]) (29 %) o el manual de Montero (2002) (26 %) (otro manual con relación de ejercicios). Tras revisar estos datos, puede que lo más llamativo sea el año de publicación de las obras. Se trata de manuales que superan los quince años de antigüedad en algunos casos, lo cual llama la atención teniendo en cuenta el avance científico tan notable que ha protagonizado la terminología desde el comienzo de siglo (L'Homme, 2020). En relación con dicha novedad, la referencia más actualizada en las guías docentes puede encontrarse en las asignaturas de la UPF y corresponde con *La terminología avui. Termes, textos i aplicacions* de Cabré, Domènech y Estopà de 2018. A propósito

de trabajos actualizados sobre terminología puede encontrarse *The handbook of terminology* editado por Kockaert y Steurs de 2015, que solo se cita en las guías de la UAH y de la UJI.

La indiscutible relevancia de las obras de Cabré en las programaciones docentes podría explicarse por varios hechos:

- los manuales de Cabré fueron publicados en sus primeras ediciones en 1992 y 1999, años en los que la terminología comenzaba a impartirse en España (1991);
- el grupo de docentes e investigadores del IULATERM (que se fundó en 1994) contó con una especial relevancia en las reuniones nacionales para la enseñanza de la terminología en España (1997, 1999), incluido el Seminario sobre Programa de los Cursos de Terminología en la Licenciatura de Traducción e Interpretación celebrado en 1991 en la Universidad de Granada;
- la ausencia de otros recursos originales en lengua española de los años noventa y principios del 2000. Es posible que la tradición docente basada en las investigaciones de Cabré y su grupo tengan su justificación en este momento de ausencia de obras de apoyo didáctico.

A estos hechos se sumaría la clara organización temática de las obras, así como las reflexiones teóricas en torno a los límites y relaciones del campo terminológico, o la notable ruptura con la teoría tradicional de la terminología. Todo puede deberse a que la TCT dirigía la mirada hacia la descripción y explicación del fenómeno comunicativo especializado, argumentos que convertirían las obras de Cabré en un instrumento útil para la docencia, ya que la orientación de esta teoría se ajusta de forma adecuada a la orientación comunicativa de la traducción.

4.3 Contenidos

Como se indicó en el apartado de metodología, al finalizar la fase de revisión de fuentes bibliográficas de las guías docentes, se comprobó la relevancia del manual de 1993 de Cabré. Por ello, usando como criterio los

Referencia	Número de asignaturas que citan dicha referencia	Porcentaje de aparición de la referencia sobre el total de asignaturas
Cabré (1992/1993)	26	67 %
Cabré (1999/2005)	21	54 %
Arntz y Pitch (1995)	20	51 %
Montero y Faber (2008) / y Buendía (2011)	18	46 %
Budin y Wright (1997 y 2001)	14	36 %

TABLA 5. Referencias bibliográficas más citadas en las guías docentes de terminología

descriptores que indica la tabla 3, se han analizado todas las guías docentes para comprobar qué contenidos se incluyen en cada asignatura (véase la tabla 6). Existen algunas asignaturas en las que se debe inferir por el tipo de temario que el contenido corresponde con los descriptores que usamos:

- Por ejemplo, en la UGR se relaciona en su temario «herramientas y estrategias para la elaboración de recursos», que podría corresponder con el uso de herramientas informáticas (C4). También en la UPO se indica la «elaboración de un trabajo terminográfico», por lo que podría inferirse el uso de herramientas informáticas, aunque no se especifica.
- En la UCAM el programa incluye «bases de la terminología y de la terminografía»; la UCM, «introducción a la terminología»; la USAL, «fundamentos de la terminología y del trabajo terminográfico»; y la UVA, «conceptos básicos», que podrían corresponder con los fundamentos epistemológicos (C1).

Si analizamos la tabla 6, puede apreciarse que trece de las treinta y nueve asignaturas cubren casi en su totalidad los contenidos indicados en los descriptores. Solo dos de las titulaciones con dos o más asignaturas de terminología cubren dichos descriptores a partir de la combinación de sus asignaturas, de forma que los contenidos que no se presentan en una, aparecen en la otra (como ocurre en la UA o la UPF; de hecho, en esta última el reparto de contenidos es muy preciso).

El hecho de que el tema de terminografía (C3) sea el más impartido en el panorama nacional es compatible con el perfil instrumental de la asignatura de terminología que identifica Prieto en su trabajo de 2011. Solo la UCM plantea una asignatura de terminología en la que no se incluye explícitamente en sus contenidos la gestión terminológica. Por otra parte, la reflexión en torno al carácter ontológico del término y de los discursos donde aparece (C2) es el segundo bloque de contenidos más frecuente (se observa en el 86 % de las asignaturas).

En contraste, apenas un tercio de las asignaturas incluye en el temario contenido dedicado a la normalización lingüística (C5) y la neología (C6), lo cual refleja, a nuestro juicio: a) que no se identifica como un contenido relevante en la formación del terminólogo; b) que se trata de cuestiones que deben abordarse en una posterior especialización (por ejemplo, posgrado); o c) que se dedica más atención a otros contenidos técnicos o instrumentales, como la terminografía.

Desde nuestro punto de vista, no podría razonarse la ausencia de la normalización lingüística o la neología en el temario de terminología justificando la falta de relación con la traducción, puesto que las implicaciones en el proceso de traducción son notables, ya que la normalización está ligada estrechamente a la gestión terminológica y la localización, y la neología en traducción se vincula a los niveles de implicación del traductor en terminología.

Sí que puede existir una razón relacionada con el creditaje de las asignaturas, puesto que prácticamente la totalidad de las asignaturas de terminología con tres o cuatro ECTS (siete de treinta y nueve) descartan la neología o la normalización de su temario (a excepción de la UPF y la UAB). La falta de tiempo para desarrollar estos temas motivaría su ausencia en la programación de las asignaturas, pero no ocurre así en las otras diecisiete de seis ECTS o más que no incluyen la neología o las veintiuna de seis ECTS o más que no incluyen la normalización lingüística.

Si analizamos la relación de los contenidos con los posibles resultados de aprendizaje prototípicos, se aprecia que el contenido más frecuente, la terminografía (C3), podría relacionarse con el RA4 y el RA3 (metodológico y de gestión de calidad respectivamente). De hecho, estos dos resultados de aprendizaje son los más frecuentes en las guías, como se expuso en la tabla 4, por lo que la relación C3-RA3-RA4 parece justificada pedagógicamente. No obstante, como se indica en dicha tabla, no se explicita el resultado de aprendizaje de la autonomía o el trabajo en equipo, a pesar de que podrían ser perfectamente objetos evaluables para medir el grado de desarrollo de las competencias en las asignaturas.

Aunque los resultados de aprendizaje se pueden motivar de diversas formas y no están definidos ni restringidos por los contenidos, es incuestionable que determinados resultados de aprendizaje son más fáciles (aunque no exclusivos) de alcanzar en el marco de ciertos contenidos. Por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de análisis crítico se puede vincular a las nociones derivadas de los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la terminología, así como a la reflexión en torno a los criterios de neologización, entre otros; y el desarrollo de habilidades transversales como la autonomía o el trabajo en equipo se pueden trabajar en el marco de proyectos colaborativos de gestión terminológica.

Cabe realizar una reflexión en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Parece que los resultados de aprendizaje transversales (es decir, que pueden desarrollarse en otras muchas materias, relacionadas o no con el campo de la traducción, y necesarias para prácticamente cualquier actividad profesional moderna) no reciben la suficiente atención explícita en las guías, puesto que, a efectos administrativos (e incluso pedagógicos) no se consideran requisito necesario para evaluar las asignaturas de terminología (si lo fuesen, estarían incluidos de forma explícita). Esto es relevante, pues aspectos actitudinales como la gestión de equipos, el comportamiento interpersonal, la inteligencia intrapersonal y la capacidad metacognitiva del alumnado como agente social, como parte del proceso de aprendizaje, quedarían ensombrecidos por los resultados de aprendizaje más relacionados con el producto, como bien refleja el hecho de que no se expli-

Acrónimo	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Total
COMILLAS							4
EHU							5
UA	[1]						5
	[2]						4
	[3]						4
	[4]						4
UAB							5
UAH							5
UAM							4
UAX							6
UCAM							3
UCM							3
UCO							6
UEV							6
UGR							4
UJI							2
ULPGC	[1]						5
	[2]						5
UM	[1]						2
	[2]						4
UMA							4
UNEATLANTICO							4
UNIR							4
UPF	[1]						5
	[2]						3
UPO	[1]						4
	[2]						4
	[3]						4
URJC							4
USAL	[1]						4
	[2]						2
USJ							4
UV							4
UVA							4
UVIC-UOC	[1]						6
	[2]						6
UVIGO							5
VIU							2
	32	34	37	30	12	14	
		+	+		-	-	

TABLA 6. Presencia de los descriptores para los contenidos en las asignaturas de terminología

citen los RA6, RA7 y RA8 en la mayoría de las guías. En otras palabras, es de interés reflexionar sobre si en terminología solo interesa evaluar el hecho de *saber algo* y *saber hacer algo*, sino también el *cómo* se logra alcanzar tal espectro y qué implicaciones tiene dicho *cómo* en el desarrollo personal y profesional del alumnado.

En el marco formativo de la asignatura de terminología, integrada en las titulaciones que versan sobre Traducción e Interpretación, el trabajo en equipo resulta una competencia clave, dada la frecuencia con la que se suele desarrollar y suele ser necesaria en el mundo profesional (y no exclusivamente en las labores del terminólogo, sino en muchas otras de las realizadas por los egresados en Traducción e Interpretación). Algunas preguntas relevantes en este proceso de enseñanza-aprendizaje serían: en un trabajo en equipo, ¿han surgido conflictos? Si lo han hecho, ¿cómo se han solucionado? ¿Cómo han afectado estos conflictos al desarrollo o al producto del proyecto? Y a la hora de explicar o redactar información especializada o instrucciones técnicas, ¿dónde se encuentran los principales problemas y errores durante el desarrollo de este trabajo? Y ¿dónde está el límite de la autonomía en el estudiante? ¿En qué momento no dispone de las herramientas necesarias para resolver un problema de forma autosuficiente y debe acudir a otro compañero o al docente? ¿Son recurrentes o sistemáticos estos problemas en todos los alumnos? ¿Debe replantearse el enfoque de la asignatura? ¿Son los fundamentos teóricos o metodológicos suficientes para afrontar los proyectos relacionados con la terminología? Desde nuestro punto de vista, se trata de datos que proporcionan información muy relevante que permitirían mejorar la docencia de las asignaturas de terminología, puesto que tienen estrecha relación con la actuación profesional, tanto académica como científica, de los futuros egresados.

5 Consideraciones finales y proyecciones de futuro

La revisión realizada presenta una enseñanza de la terminología sólida y firme, marcada por la homogeneidad en sus contenidos y referencias básicas, pero algo inestable en la coherencia de resultados de aprendizaje con respecto a las expectativas formativas que propone el *Libro blanco*.

Así, cabe potenciar los resultados de aprendizaje con menor presencia en las guías docentes del panorama nacional, especialmente los relacionados con la autonomía y con las destrezas orales y escritas (y, en menor medida, el trabajo en equipo), en tanto que se valoran como esenciales por parte del *Libro blanco* en relación con el perfil del terminólogo. De este modo, se relacionan aquí algunas sugerencias de técnicas o contextos en los que podría motivarse la valoración del *cómo* y no solo del *qué* en los resultados de aprendizaje:

- a) La autoevaluación y la autogestión (mediante técnicas de enseñanza inductivas) basada en rúbricas, así como la evaluación entre iguales o los proyectos individuales guiados permitirían valorar la capacidad de autonomía de los estudiantes.
- b) La defensa oral de proyectos o la exposición oral de información especializada a público no especializado, junto con la traducción anisofuncional o la redacción de informes técnicos, permitirían trabajar las destrezas comunicativas.
- c) Los juegos de roles, como la actuación de gestor de proyectos, encargado del control de calidad, documentalista, etc. implican un contexto que simula los encargos de trabajo real en equipo.

Somos conscientes de que muchas de estas estrategias o técnicas ya se aplican en las asignaturas de terminología, si bien no queda patente en las guías analizadas que sus resultados de aprendizaje sean necesarios para la superación de las asignaturas.

Por otra parte, en relación con la bibliografía, consideramos necesario incorporar los últimos avances del campo en los temarios de las asignaturas, sin desdeñar ni rechazar las obras clásicas o fundacionales de la terminología moderna (recuérdese que la obra de referencia más actualizada es la de Cabré, Domènech y Estopà (2018) en las guías de la UPF). Por tanto, es recomendable incorporar obras actuales, así como centrar los esfuerzos en el diseño de materiales y herramientas para la didáctica de la terminología, como las obras de Monterde (2002) o Montero y Faber (2008). Estos trabajos orientados al aprendizaje de la terminología deberán incluir necesariamente en sus planteamientos y perspectivas los resultados de aprendizaje esperables en la asignatura, como plantea el *Libro blanco*, especialmente la motivación de la autonomía, el trabajo en equipo y las destrezas comunicativas, como hemos indicado anteriormente, competencias que se pueden integrar perfectamente en el aprendizaje por proyectos usando la gestión terminológica, entre otras muchas actividades.

En cuanto al temario de las asignaturas, se deduce que la programación en España suele estar constituida por cuatro objetos de análisis principales, según los datos de la tabla 6:

- La gestión terminológica.
- La noción del término y de la comunicación especializada en general.
- Las teorías y disciplinas que se encargan de describir y explicar tanto el término como la comunicación especializada.
- La relación de la tecnología con la terminología y sus aplicaciones en la gestión terminológica y la traducción.

Considerando las limitaciones de tiempo de las asignaturas y los objetivos que cada una se plantea, dos de los contenidos que no suelen contemplarse en las guías docentes son los relacionados con la planificación y la normalización, así como con la neología. A nuestro

juicio, la reciente e intensa contribución a los estudios sobre neología de los investigadores de centros del país —tanto teórica, como hemos comprobado en algunas de las referencias citadas anteriormente, como aplicada, como se deduce de trabajos como los de González (2017) o Álvarez (2020)— junto con el papel de la

normalización lingüística (en el manual de Kockaert y Steurs de 2015 se incluyen, de hecho, dos capítulos dedicados a la relevancia de este campo para la terminología) permiten considerar la introducción de estos dos temas en el temario de terminología, justificados en el marco de los manuales de Cabré. ✿

6 Bibliografía

6.1 Fuentes secundarias

- ÁLVAREZ, Elena (2020). *Lázaro: An extractor of emergent anglicisms in Spanish newswire*. Trabajo de fin de máster: Brandeis University.
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2004). *Libro blanco. Título de grado en traducción e interpretación*. Madrid: ANECA.
- GALLARDO, Natividad; SÁNCHEZ, Dolores (eds.) (1992). *La Enseñanza de la Terminología: Actas del Coloquio Iberoamericano sobre Enseñanza de la Terminología: Seminario sobre programa de los cursos de Terminología en la Licenciatura de Traducción e Interpretación en España, junio 1991*. Granada: Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ, Adela (2017). «Estudio de neologismos a través de big data en un corpus textual extraído de Twitter». *ELUA: Estudios de Lingüística: Universidad de Alicante*, 31, pp. 171-186.
- KAGEURA, Kyo; L'HOMME, Marie-Claude (2008). «Reflecting on Fifteen Years of Research and Development in Terminology». *Terminology*, vol. 14, núm. 2, pp. 153-158.
- L'HOMME, Marie-Claude (2020). «Being a privileged witness of twenty years of research in terminology». *Terminology*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-6.
- MONTERDE, Ana María (2002). «La asignatura troncal de terminología en las Facultades de Traducción e Interpretación de España: técnicas motivacionales en su enseñanza». En: GUERRERO RAMOS, Gloria; PÉREZ LAGOS, Manuel (coords.) *Panorama actual de la terminología*. Albolote (Granada): Comares, pp. 197-220.
- PRIETO, Juan Antonio (2011). «La implantación de los nuevos títulos de Grado en Traducción e Interpretación en la universidad española». En: *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación: Actualidad e Investigación en los Estudios de Traducción e Interpretación*. Castellón: Universitat Jaume I.
- RODRÍGUEZ-FANECA, Cristina (2020). «La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado». *Sendebarr*, 31, pp. 531-546.
- Tuning_ = UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe; la contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- ZAMORANO, Alfonso (2013). «La terminología como disciplina: aproximación interpretativa a su evolución epistemológica y metodológica a través de la caología». *Moenia: Revista lucense de lingüística y literatura*, 19, pp. 25-43.

6.2 Referencias citadas en las guías docentes

- ARNTZ, Reiner; PITCH, Heribert (1995). *Introducción a la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BUDIN, Gerhard; WRIGHT, Sue Ellen (eds.) (1997). *Handbook of terminology management*. Vol. I. Ámsterdam: John Benjamins. [Segundo volumen de 2001].
- CABRÉ, Maria Teresa (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida: Empúries. [Original en catalán de 1992]
- (1999). *La terminología: Representación y comunicación: Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA. [Segunda edición de 2005]
- CABRÉ, Maria Teresa; DOMÈNECH, Ona; ESTOPÀ, Rosa (2018). *La terminologia avui. Termes, textos i aplicacions*. Barcelona: UOC.

- GONZALO GARCÍA, Rosario Consuelo; GARCÍA YEBRA, Valentín (2004). *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco Libros.
- KOCKAERT, Hendrik J.; STEURS, Frieda (eds.) (2015). *The Handbook of Terminology*. Ámsterdam: John Benjamins.
- MONTERDE, Ana María (2002). *Ejercicios de introducción a la terminología*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MONTERO, Silvia; FABER, Pamela (2008). *Terminología para traductores e intérpretes*. Granada: Tragacanto. [Segunda edición de 2011 con BUENDÍA, Miriam]
- WÜSTER, Eugene (1998). *Introducción a la Teoría General de la Terminología y a la lexicografía terminográfica*. Barcelona: IULA. [Original de 1979; segunda edición de 1985]

Notas

1. La asignatura de terminología del Grado en Traducción e Interpretación por la UEM no ha sido analizada en este estudio por no encontrarse disponible al público en su web, aunque computa como una de las treinta y nueve asignaturas de terminología impartidas en España.
2. En este estudio no se han incluido grados como los de Lenguas Aplicadas o Lingüística, donde también es posible encontrar asignaturas de comunicación especializada.
3. No se indican en la guía.
4. No se indican en la guía.
5. Estas obras no se citan en las guías de UAB, UA, UEM, UNIE o URJC.