



La mediación como quinta destreza en el aula de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica en la educación superior

Mediation as the fifth skill in the foreign language classroom: Pedagogical translation in higher education

Inmaculada Rosal Bustamante

Universidad de Sevilla

Sevilla, España

irosal@us.es 

<https://orcid.org/0000-0001-9375-1337> 

Resumen: En el aula de lenguas, la traducción puede plantearse como un enfoque, una técnica o una actividad según la práctica curricular en que se introduzca. En los enfoques pedagógicos actuales, conforma un componente innovador, interesante y útil para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Con la aparición de nuevas titulaciones universitarias, la traducción y el aprendizaje de idiomas se convirtieron en áreas afines, aunque separadas; solo se han vuelto a retroalimentar desde hace unas décadas. Dado que a las cuatro destrezas tradicionales (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita) se une ahora la mediación, la traducción en el aula se ha convertido en lo que se denomina como “la quinta destreza”. Por ello, el concepto de traducción pedagógica adquiere relevancia al tratar las diferentes implicaciones del uso de la traducción y de la LI en el contexto de enseñanza de lenguas en la educación superior. Su uso en el aula permite desarrollar competencias comunicativas, metalingüísticas e interculturales en el alumnado universitario. Así pues, estamos ante un marco conceptual complejo donde confluyen la traducción, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la traducción pedagógica y la mediación, nociones que se entrelazan de manera ineludible y cuya delimitación no siempre resulta precisa. El objetivo principal de este artículo es examinar el estado actual de la traducción en las aulas de lenguas extranjeras en educación superior, donde se exploran los enfoques metodológicos contemporáneos y su pertinencia u objeción en el aula de lengua extranjera.

Palabras clave: traducción pedagógica; traducción en el aprendizaje de lenguas; mediación; educación superior.



Abstract: Translation in the foreign language classroom can be considered an approach, technique or activity depending on the curricular practice where it is introduced. In the latest pedagogical approaches, it constitutes an innovative, interesting and useful component of the foreign language teaching and learning curriculum. With the emergence of new university degrees, translation and language learning became complementary though separate areas; they have hardly been linked again until recently. Since mediation has now been incorporated into the set of traditional language skills (listening, writing, speaking and reading), translation in the classroom has become what is known as “the fifth skill”. Therefore, the concept of pedagogical translation becomes relevant when it comes to examining the different implications of the use of translation and LI in the context of foreign language learning and teaching in higher education. Its use in the language classroom allows higher education students to develop communicative, metalinguistic and intercultural competences. Thus, we are dealing with a complex conceptual framework where translation, foreign language learning and teaching, pedagogical translation and mediation converge, notions that are inescapably intertwined and whose delimitation is not always precise. The main goal of this article is to examine the current state of translation in higher education foreign language classrooms, exploring contemporary methodological approaches and their relevance or objection in the foreign language classroom.

Keywords: pedagogical translation; translation in language learning; mediation; higher education.

1. Traducción y enseñanza de lenguas: conflictos familiares

La investigación en didáctica de Lenguas Extranjeras (en adelante, LE) y los Estudios de Traducción (en adelante, ET) han permanecido como áreas independientes a lo largo de los años y apenas se han vinculado entre sí hasta las últimas décadas, a pesar de su evidente relación en el ámbito lingüístico. Son diversos los autores que han investigado sobre la intersección de estos dos contextos como, por ejemplo, González-Davies (2004, 2012), Carreres y Noriega-Sánchez (2011), Calduch et al. (2018), Pintado Gutiérrez (2012, 2018, 2019), Laviosa (2014) o Pym (2018), entre otros. Algunos autores como Pym et al. (2013) aseguran que se suelen concebir como dos realidades completamente separadas, pues se asume que los aprendices de lenguas aprenden lenguas y los traductores profesionales, traducen. Sin embargo, para otros autores como Carreres et al. (2021) ya no existe esa división entre traducción para fines profesionales y para el aprendizaje de lenguas, sino que hay una relación más madura entre dos campos que reconoce el estrecho vínculo que los une. De hecho, ambos comparten el mismo objetivo: utilizar la lengua de manera comunicativa (Pintado Gutiérrez, 2012).

Las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión y expresión, tanto orales como escritas) han constituido tradicionalmente el eje de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente dentro del enfoque comunicativo, que exige que el alumnado aprenda a interactuar en la LE mediante materiales auténticos o que simulan autenticidad (Thornbury, 2009). Este enfoque, ahora popular entre los docentes de lenguas extranjeras, prioriza la competencia comunicativa sobre la corrección formal y promueve tareas significativas que sitúan al alumnado en un papel activo mediante actividades auténticas orientadas al uso funcional de la lengua. No obstante, la popularidad del enfoque comunicativo deslegitimó el recurso de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras y, como



consecuencia, de la traducción (Díaz Alarcón & Menor Campos, 2013). De hecho, hasta hace poco, el empleo de la LI como recurso didáctico ha estado ausente en la formación docente y el tema se ha ignorado especialmente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (en adelante, ILE) donde se asumía que los alumnos debían evitar la LI¹ (Kerr, 2019) y desde hace una década se ha considerado “the elephant in the room” (Levine, 2011), es decir, un asunto obvio que se evita debatir o reconocer. Sin embargo, en la actualidad se observa una aproximación mucho más flexible entre ambas disciplinas lingüísticas, pues la perspectiva predominante y estándar de las cuatro destrezas lingüísticas ha sido superada por el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER) del Consejo de Europa (2001, 2020) y comienza a plantearse que en el aprendizaje de lenguas existen cuatro modos de comunicación: recepción, producción, interacción y mediación. En este último es donde tiene realmente cabida la traducción en el aula de lenguas extranjeras.

1.1 Precisiones terminológicas sobre la didáctica de lenguas

La diversidad de enfoques en torno a este tema hace necesario precisar algunos términos sobre la manera en la que se denomina las lenguas conocidas y aprendidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de evitar ambigüedades. Tradicionalmente, se han utilizado diversos términos para describir las lenguas presentes en el aula de idiomas, como “lengua nativa”, “lengua materna”, “primera lengua” o “lengua propia” (Cook, 2010) para denominar la lengua normalmente compartida por el alumnado, aunque ninguno de ellos ha logrado pleno consenso en el ámbito académico. En el ámbito de la didáctica de lenguas, la manera en que se nombran ciertas nociones no es una cuestión meramente formal, sino que revela una determinada perspectiva epistemológica y metodológica en el plano pedagógico. Por ejemplo, el término “lengua adicional”, acuñado por Judd et al. (2001) se podría proponer como alternativa al empleo de “lengua extranjera” o “segunda lengua”, al ser más inclusivo y suponer un mejor reflejo de la sociedad actual globalizada, pues no presupone jerarquía en cuanto a importancia en las lenguas aprendidas. Se refiere al uso alternativo de diferentes lenguas por un mismo hablante, sin importar su estatus como lenguas oficiales o regionales y obviando si se emplean dentro de la comunidad de habla a la que se pertenece. En otras palabras, la lengua adicional excluye la noción de lengua materna, superando así la dicotomía lengua materna-lengua extranjera a todos los efectos.

Algunos expertos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas optan por el término “adicional” para referirse a la lengua que se aprende en un contexto educativo además de la lengua materna, donde no existe una jerarquía en cuanto a mejor o peor que la LI del alumnado. Si bien estos matices y reivindicaciones de Judd et al. (2001) resultan pertinentes, en este artículo se ha evitado deliberadamente el empleo de este término, pues en el contexto educativo europeo, el término “lengua adicional” suele entenderse como la tercera lengua o cualquier lengua posterior a la L2 (De Angelis, 2007). Por otra parte, el término “lengua extranjera” se emplea en este estudio para hacer referencia a la lengua que aprende el alumnado con un enfoque instrumental y que, generalmente,

¹ En este artículo se emplea el término “LI” para designar la lengua que el alumnado reconoce como propia o adquirida de forma natural, en contraste con la “lengua extranjera (LE)”, aprendida en un entorno educativo y diferente a su contexto lingüístico habitual. No obstante, este último concepto es objeto de debate, ya que en ocasiones se prefiere hablar de “segunda lengua” o “L2” en oposición a “LI”, denominación que también se utilizará en el presente trabajo.

es diferente a la lengua materna (o LMA, según propone Reverter, 2021), en estas páginas llamada también LI. Aunque posee connotaciones monolingües y tradicionales, este término es el más extendido en el contexto de enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés) o inglés como lengua extranjera (ILE o normalmente identificado como EFL, por sus siglas en inglés). Como ejemplo ilustrativo, el aprendizaje de inglés en España en un entorno educativo reglado en educación superior se suele considerar ILE. Otros autores como Hall y Cook (2012) optan por utilizar los términos “own language” y “new language” para referirse a la lengua que ya conoce el alumnado y reconoce como propia y la nueva lengua que estudia, respectivamente. A pesar de la diversidad de opciones que suelen usarse como sinónimos (como L2 o LE), estas opciones no resuelven la complejidad de las diversas realidades existentes hoy en el empleo de la lengua y en la clase de lenguas extranjeras de educación superior. Por todo ello, y para evitar la confusión entre “lengua adicional” como sinónimo de L3, en esta investigación se emplean los términos L2 y LE indistintamente para referirse a la lengua que el alumnado aprende en el aula de lengua extranjera, en su amplia mayoría, inglés.

1.2 La traducción como un proceso natural e inevitable en el aprendizaje de lenguas

La popularidad del enfoque comunicativo está ligada, en numerosas ocasiones, a que los docentes de LE apuestan por la enseñanza monolingüe (Hall & Cook, 2012) —pues así reciben el mayor *input* posible— y se evitan, en teoría, interferencias entre la LI y la LE. Sin embargo, se ha demostrado que aislar las lenguas en el proceso de aprendizaje crea problemas cognitivos porque imposibilita que el alumnado se beneficie del conocimiento anterior e impide que se potencie el aprendizaje del estudiante enlazando las ideas previas como punto de partida con las nuevas (Bransford et al., 2000). En una sociedad plurilingüe como la actual, el papel que juega el repertorio lingüístico o verbal del alumnado es fundamental. Este repertorio se define como:

[E]l conjunto de saberes y usos lingüísticos de un usuario de diferentes lenguas, que integra los conocimientos y habilidades desarrollados en cada una de ellas y a los que recurre la persona en función de las necesidades y posibilidades expresivas de cada momento (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Por esta razón, intentar relacionar el conocimiento previo con el nuevo es algo natural para los hablantes multilingües, pues acuden a su repertorio lingüístico (es decir, los recursos de otras lenguas adquiridas), activan el conocimiento anterior y aprovechan al máximo sus propios recursos. En este sentido, resulta pertinente aludir a la perspectiva cognitivista de Ausubel (1968), según la cual el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se ancla sobre los conocimientos previos del alumnado, como cuando se hace uso del repertorio lingüístico. El uso y ampliación de este recurso lingüístico es, de hecho, una de las competencias específicas que se evalúan en las aulas de LE de educación secundaria en España en la actualidad y el currículo establece que es esencial reflexionar críticamente sobre los repertorios lingüísticos personales y emplearlos estratégicamente para satisfacer necesidades comunicativas específicas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

Por otra parte, respecto a la traductología, conviene distinguir entre dos esferas o ramas. Para Holmes (1972/1988), quien configuró el mapa de los ET que ha ido ampliándose con la aparición



de nuevos campos, así como de varias propuestas de escisión de distintas áreas, la traducción se articulaba en dos ramas: una pura (teórica y descriptiva) y otra aplicada. En este sentido, la función de la traducción en la didáctica de lenguas se encontraría, por tanto, en uno de los subcampos de los estudios aplicados (Morató, 2021). No obstante, como sugiere Pintado Gutiérrez (2019), aún se observa una escasa interacción entre estos campos que comparten áreas comunes como la traducción en el aula de LE. Por todo ello, es importante romper los límites impuestos por la perspectiva monolingüe, que cuestiona el uso de la LI en la enseñanza-aprendizaje de LE, para abrir nuevos caminos que permitan trabajar con la traducción en el aula. La traducción, de hecho, figura entre las estrategias de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas: por ejemplo, para Oxford (1990, p. 46) se enmarca en las estrategias cognitivas, dentro de análisis y razonamiento; para Goh y Vandergrift (2022) se cataloga en las estrategias de comprensión oral dentro del uso de recursos lingüísticos y de aprendizaje; para Cohen (2001), es fundamental aprovechar el potencial que ofrece la traducción como estrategia de aprendizaje de lenguas y que el alumnado reciba la formación adecuada para que tengan la opción de usarla libremente, de manera justificada. De esta manera, si la traducción se concibe en su sentido como un proceso de mediación interlingüística, será posible una mayor colaboración entre la enseñanza-aprendizaje de LE y la traducción, especialmente si existe una creciente apertura hacia enfoques multilingües (Colina & Lafford, 2017).

La relación de la LI y la L2 en el proceso de aprendizaje se puede justificar de manera teórica, según Stern (1992), según tres razones principales: a) la LI está inevitablemente presente en el aprendizaje de la L2 (aunque su influencia disminuye conforme aumenta la competencia de esta última); b) la LI actúa como un sistema de referencia que el alumnado usa para comprender y estructurar la nueva lengua; c) el estudiante se involucra de manera cognitiva, social y afectiva cuando aprende una L2 y se enfrenta a desafíos lingüísticos y culturales. Por lo tanto, el uso de la LI en el aula de LE no es solamente inevitable, sino que puede llegar a ser de gran utilidad para asentar las bases en el proceso de adquisición de la LE entre el alumnado. Duff (1989) también apoya esta idea e indica que el empleo de la LI en el aula es positivo ya que permite establecer contrastes entre ambas lenguas. Además, Stern (1992) señala que como aprendices de una LE, quizás sería conveniente perseguir objetivos interculturales mediante la práctica de estrategias interlingüísticas como la traducción e interpretación, habilidades sociales que deberíamos aprender para mediar entre hablantes de diferentes lenguas. Asimismo, tal y como recalcan autores como Stern (1992), cabe destacar que el empleo de estrategias interlingüísticas en el aula no margina las actividades de naturaleza monolingües, con un papel relevante, sino que precisa de una combinación apropiada entre ambos acercamientos teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje.

Traducir es, por consiguiente, un proceso natural (Duff, 1989) y casi inconsciente que ocurre en nuestra mente de manera constante cuando se accede al repertorio lingüístico. De hecho, con la traducción se construye un nuevo significado a partir de los conocimientos lingüísticos y culturales que poseemos. Además, se suele identificar como una situación cotidiana común en la que intentamos hacer que nos entiendan o trasladar ciertos contenidos (Skopeczková, 2024). En este sentido, Pym (2018) explica que el alumnado recurre inevitablemente a la traducción mental porque esta práctica suele quedar excluida de los intercambios comunicativos en el aula de lengua extranjera. Algunos autores como Hentschel (2009) o Leonardi (2011) advierten que de no poder evitar que los estudiantes traduzcan, en lugar de luchar contra ello, sería recomendable enseñarles

a hacerlo correctamente, mermando las interferencias y haciéndoles ver que no siempre hay una correspondencia literal entre dos lenguas.

1.3 La errónea asociación de la traducción pedagógica con el método gramática-traducción y la hegemonía monolingüe

Todo empleo de la traducción en el aula de LE suele ser objeto de críticas por su inmediata e inconsciente asociación con el tradicional método gramática-traducción, comúnmente descrito como el emblema de prácticas ineficaces en la enseñanza de LE (Kerr, 2014). Para entender esta voluntad de ruptura con la traducción y de promoción del monolingüismo de la lengua extranjera en el aula, es preciso destacar que el método gramática-traducción nació en Prusia a finales del siglo XVIII, se desarrolló en el siglo XIX y se convirtió en el método dominante en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa durante aproximadamente cien años. Cada punto gramatical se ejemplificaba con una serie de oraciones creadas *ad hoc* en la L2 junto a la traducción literal en la L1 y el vocabulario se aprendía memorizando listas de palabras y frases en formato bilingüe. Además, la lengua que se utilizaba para la enseñanza era la nativa del alumnado, para explicar nuevos aspectos y hacer comparaciones entre la L1 y la L2 (Laviosa, 2014). García-Medall (2001) resume que el método gramática-traducción en el siglo XIX y primera mitad del XX no era una herramienta para enseñar lenguas, sino “un proceder muy gramaticalizado y alejado de la lengua en su uso, criticable por su artificiosidad y por sus planteamientos no comunicativos” (p. 3). González-Davies (2020) también coincide en que la memorización de listas de vocabulario bilingüe y la traducción de frases artificiosas no tenían apenas relación con las prácticas de traducción diarias ni con la profesional.

Cabe destacar que son escasos los manuales o guías sobre prácticas tradicionales del método gramática-traducción, pues todo ello era dependiente del profesorado, por lo que, como asegura Thornbury (2017), parece ser un método sin metodología. Por su parte, Harmer (2015) aclara que cuando se aplicaba este método, se les proporcionaba a los estudiantes explicaciones en la L1 sobre gramática y luego oraciones que ejemplificaban esos puntos que debían traducir de la L2 a la L1 y viceversa. Así pues, el objetivo principal del método gramática-traducción era desarrollar la habilidad de traducir la lengua escrita de manera precisa, en concreto, ítems de gramática y vocabulario. Con todo, el método gramática-traducción se diferencia del objetivo de la traducción pedagógica (en adelante, TP), pues esta última consiste en desarrollar diversas competencias en la LE mediante la traducción y el empleo estratégico de la L1, aunque concebida siempre como un medio y no como un fin en sí misma (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014). De esta manera, la TP se podría definir como la traducción estratégica que ocurre en la clase de lenguas extranjeras para mejorar las competencias lingüísticas (Lavault, 1985; De Arriba García, 1996). Tiene un objetivo didáctico y prevalece el aprendizaje y la mejora de la lengua de estudio sobre el mensaje en sí; en concreto, el control de la comprensión y la fijación de estructuras (De Arriba García, 1996). Cuando se emplea la TP en el aula, el propósito no es traducir textos completos, ni integrar la traducción en la evaluación, ni que se priorice la precisión y la memorización de reglas, sino que el alumnado sea consciente de las diferencias gramaticales, culturales y léxicas entre las lenguas que está trasladando. Asimismo, para Carreres et al. (2017), parece haber un giro traductológico en el que la TP se está revalorizando y aplicando desde perspectivas contemporáneas que incorporan de manera innovadora el uso de las nuevas tecnologías en el aula de LE. De igual modo, para Morató (2021), la



práctica de la TP, cada vez más reconocida en el aula de LE, se entiende como un procedimiento cognitivo e intercultural basado en premisas comunicativas y funcionalistas. Así pues, siguiendo la corriente cognitivista de Ausubel (1968), en el aprendizaje-enseñanza de lenguas, la TP funcionaría como estrategia de activación y razonamiento deductivo, como ocurre en el aprendizaje significativo, mientras que las características del método gramática-traducción correspondería más al aprendizaje memorístico.

Traducir es una actividad compleja, como subraya Skopečková (2024), que requiere competencias y aptitudes específicas, además de ser creativa y polifacética con un rico potencial para el aprendizaje de lenguas. Malakoff y Hakuta (1991) recalcan que la traducción es una combinación de competencias comunicativas y metalingüísticas. Esta práctica proporciona al alumnado conocimiento metalingüístico, además de un entendimiento mucho más profundo de la naturaleza lingüística y del uso de la lengua en general, es decir, conocimiento sobre lingüística (Cook, 2010). Asimismo, la traducción tiene un papel crucial en la enseñanza de lenguas como una actividad real muy necesaria en el panorama actual. Es una práctica con un valor educativo en el aprendizaje de LE y en la comprensión de la naturaleza de la comunicación entre lenguas y culturas, mediante el análisis y la reflexión (Scarino, 2015). La traducción es, así pues, un medio natural y efectivo en el aprendizaje de cualquier LE, desarrolla una habilidad importante, responde a las necesidades del alumnado y protege su identidad cultural y lingüística (Hall & Cook, 2012).

Desde el siglo XIX se cree que la mejor manera de enseñar y aprender una lengua es manteniendo un enfoque completamente monolingüe, es decir, restringiendo el uso de la LI de los aprendices (Hall & Cook, 2012). Varios autores, entre ellos, Thornbury (2017), coinciden en que se ha infravalorado injustamente el concepto de traducción en el aula, en gran parte por el principio fundacional del método directo, que establecía que para hablar una L2 es necesario pensar únicamente en esa L2. El método directo, además de presuponer una preferencia por el uso exclusivo de la L2 en el aula, también priorizaba que el profesorado fuera hablante nativo. Su figura era concebida como modelo a seguir, con enorme protagonismo, un sentido diametralmente opuesto a lo que se asume en el método poscomunicativo actual. En los materiales del método de las escuelas Berlitz —el precursor del método directo que supuso un gran éxito comercial en Estados Unidos— se daba mayor importancia al desarrollo de la comunicación oral. Se debía evitar la explicación de aspectos gramaticales al inicio del curso en la lengua materna y se utilizaban técnicas de preguntas-respuestas para que no hubiera ningún tipo de ejercicio de traducción. También se excluía a la traducción debido a la preferencia exclusiva de la lengua extranjera en el aula para evitar interferencias con la lengua nativa y la imposibilidad de traducir todas las lenguas (Berlitz, 1898; Laviosa, 2014). Este método relevó al método gramática-traducción en el siglo XX ante la falta de resultados satisfactorios y la necesidad de la población europea de comunicarse oralmente (Reverter, 2021).

Pese a la prevalencia del monolingüismo, producto del método directo, durante el siglo XX, estudios recientes ponen en duda sus bases tras evidenciar los beneficios de relacionar la LI y la L2 de los estudiantes. No obstante, la premisa monolingüe persiste en numerosas aproximaciones a la enseñanza de ILE por varias razones que incluyen la supuesta superioridad y preferencia por el profesorado nativo, la aspiración inalcanzable de obtener una competencia en LE similar a la de una persona nativa o la creencia de que el uso de la LI del alumnado interferiría en el desarrollo de la

L2, entre otras. Todo apunta a que, tradicionalmente, la enseñanza de ILE ha cohibido el desarrollo de las identidades y habilidades bilingües y biculturales necesarias para cualquier aprendiz de lenguas extranjeras (Hall & Cook, 2012). Si bien cabe resaltar los recientes intentos de revitalización de la traducción y el uso de la LI en el aula de LE (Butzkamm & Caldwell, 2009; Cook, 2010), se observa, asimismo, que una parte de la comunidad docente considera que cualquier elemento ajeno al uso exclusivo de la LE debería evitarse. A pesar de todo lo mencionado, no se debería concebir el aprendizaje de lenguas como una actividad únicamente monolingüe, pues el estudiante necesita “moverse entre lenguas y culturas”, crear, interpretar e intercambiar significados entre personas de diversa índole cultural y lingüística (Scarino, 2015, p. 7). Como aclara González-Davies (2020), el propósito de aprender una LE de manera efectiva no es llegar al nivel comunicativo de una persona nativa, sino entre otros objetivos, establecer conexiones con el repertorio lingüístico real y las identidades del alumnado.

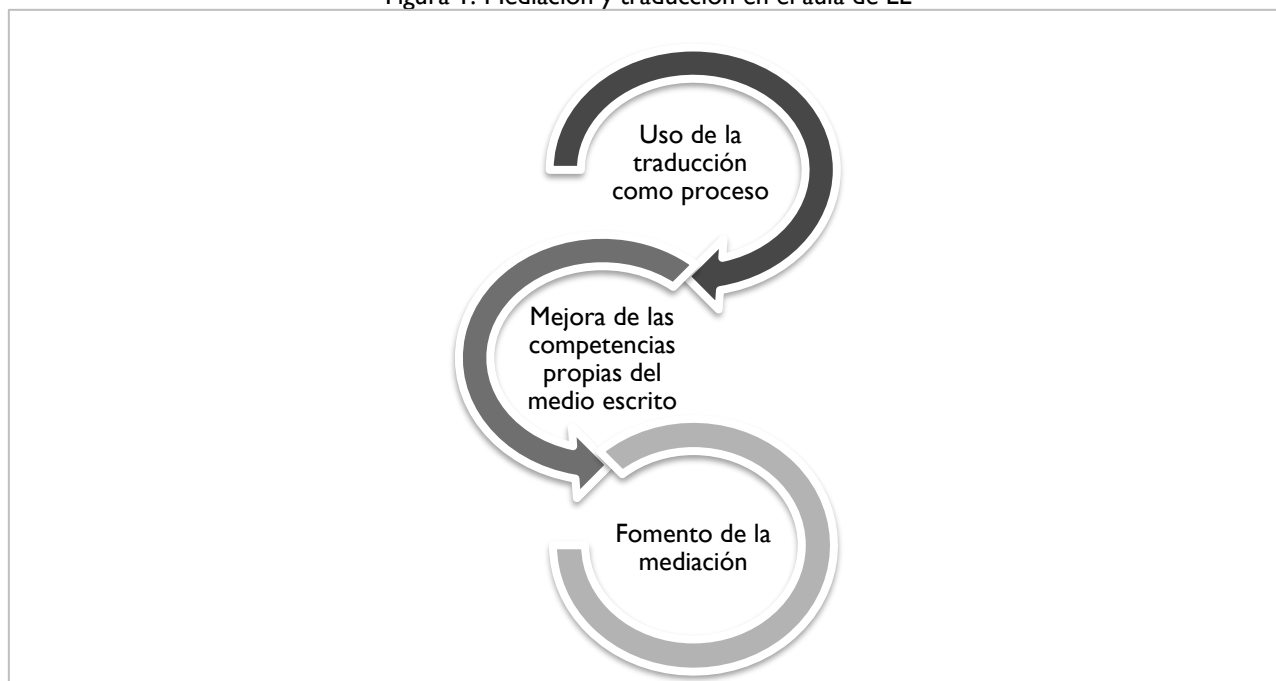
2. La mediación y la traducción: desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a las aulas

En ocasiones, se ha obviado el hecho de que la traducción constituye una habilidad clave de mediación tan compleja que no se suele tratar ni siquiera en los enfoques plurilingües en el aprendizaje de lenguas, donde se requiere que los estudiantes traduzcan con escasa orientación pedagógica (González-Davies, 2020). Por ello, desde el Consejo de Europa (2001) se empezó a enfatizar la mediación como una actividad y estrategia comunicativa esencial en el aprendizaje de una LE. En el MCER, el Consejo de Europa (2001) definía la mediación como un proceso en el que el usuario de la lengua debe actuar como intermediario entre personas que no pueden entenderse de forma directa. Además, en este mismo documento se aclara que las actividades de mediación orales o escritas permiten la comunicación entre personas que no pueden interaccionar entre ellas por cualquier razón y que la traducción, interpretación, paráfrasis o resúmenes permiten una (re)formulación del texto origen para alguien que no tiene acceso directo, algo esencial para el funcionamiento lingüístico de nuestras sociedades (Consejo de Europa, 2001).

Unos años más tarde, en el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020) se amplía este concepto y ya no solo se refiere a la mediación lingüística, sino que la mediación implica actuar como agente social para facilitar la construcción o transmisión de significados, ya sea dentro de una lengua, entre modalidades (como, por ejemplo, oral y signada) o entre diversas lenguas. Este proceso crea espacios para la comunicación y el aprendizaje, promueve la colaboración y asegura la transmisión adecuada de información en contextos sociales, pedagógicos, culturales, lingüísticos o profesionales. El hincapié en el aspecto social es reseñable, pues va más allá de lo lingüístico, por lo que es importante promover aspectos tan necesarios en el aula de LE como la interculturalidad. Además, en este reciente documento del Consejo de Europa (2020) también se distingue entre traducir en el aula, con cierto énfasis en la traducción como proceso (Figura 1) y la traducción profesional. En esta parte se explicita que los descriptores de la actividad “traducir un texto escrito por escrito”, que pertenecen a la mediación, no están relacionados con la formación o actividades de los traductores profesionales (Consejo de Europa, 2020, p. 107). Así pues, las competencias en traducción no se abordan en esta escala, ya que son habilidades que los profesionales de la traducción e interpretación adquieren a lo largo de su carrera profesional.



Figura 1: Mediación y traducción en el aula de LE



Fuente: Autora (2026).

[Descripción de la imagen] La figura muestra un diagrama circular con flechas grises que conectan tres etapas: el primer círculo indica el uso de la traducción como proceso; el segundo refleja la mejora de las competencias en el medio escrito; y el tercero representa el fomento de la mediación como resultado final, mostrando la relación progresiva entre los tres conceptos [Fin de la descripción].

Por su parte, Piccardo (2023) concluye que el concepto de mediación ofrece la posibilidad de un cambio de paradigma en las prácticas docentes de hoy en día, con una mayor reflexión sobre qué significa y qué puede aportar el plurilingüismo. Por eso, y debido a la convivencia en un mundo cada día más diverso, es preciso que también desde las aulas de educación superior se emplee con mayor interés esta actividad o estrategia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de una LE. La inclusión de los descriptores de la mediación lingüística como actividad esencial en el aula de LE en el Volumen Complementario del MCER (2020) generó la necesidad de revisar y actualizar los planes de estudio de lenguas extranjeras en las Escuelas Oficiales de Idiomas en España, así como los requisitos y criterios de evaluación de las distintas certificaciones oficiales de LE vinculadas a estas instituciones. De igual modo, esta inclusión se hace vigente en todos los niveles educativos reglados en España, desde primaria hasta bachillerato, tal y como se establece en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (popularmente conocida como LOMLOE), que entró en vigor en el curso académico 2022-2023.

La mediación pasó a ser una competencia específica más, evaluable en las asignaturas de LE, junto con la comprensión oral y escrita, producción oral y escrita, interacción, cultura y el uso de repertorios lingüísticos. Así, en el currículo se describe que mediar entre lenguas en contextos cotidianos requiere el uso de estrategias básicas para simplificar mensajes y garantizar una transmisión clara, eficaz y responsable de la información (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.). En los documentos del MCER mencionados anteriormente (Consejo de Europa,

2001, 2020) se recomienda la inclusión de la mediación como actividad y estrategia comunicativa, junto con la interacción, la producción y la comprensión. De esta manera, la educación primaria, media y las Escuelas Oficiales de Idiomas ya han empezado a incluirla en sus currículos y criterios de evaluación por ley. Sin embargo, en la educación superior todavía parecen existir algunas reticencias a incluir actividades de mediación en los proyectos docentes de asignaturas de LE porque implica el empleo de la LI en el aula como, por ejemplo, la traducción. A pesar de estos avances en estas etapas de la educación reglada, la inclusión de la mediación como actividad o estrategia comunicativa en las aulas de educación superior depende de la voluntad del profesorado. De hecho, como sostiene Thornbury (2017), el mayor reto es convencer a una serie de generaciones de docentes y formadores de docentes que han crecido con los principios del método directo y el monolingüismo que la LI ya no es solamente un obstáculo para aprender la L2, sino una ventaja.

2.1 La mediación y la traducción como quinta destreza en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

En este contexto particular donde se utiliza la traducción en el aula de LE, se observa generalmente la adquisición de habilidades lingüísticas, mediadoras e interculturales con una serie de tareas o actividades introductorias y, en última instancia, competencias traductoras (Pintado Gutiérrez, 2022), aunque estas últimas sean de manera opcional y complementaria. El aula se transforma en un espacio de aprendizaje donde la construcción del significado surge de una variedad de entendimiento y perspectivas diferentes que liberarán al estudiante de los vínculos (auto)impuestos con la gramática y las palabras (Pintado Gutiérrez, 2022). El docente, en este caso, actúa como guía en lugar de instructor con el objetivo de darles el espacio suficiente a los estudiantes para que así obtengan mayor autonomía a la vez que se monitoriza y supervisa el progreso de estos (Pintado Gutiérrez, 2022). Aun así, al alumnado le resulta difícil actuar como mediador porque, aunque se generen debates interesantes con este tipo de actividades, las reflexiones sobre aspectos lingüísticos y culturales son bastante complejas, ya que no suelen analizar críticamente su propio conocimiento adquirido, como señala Pintado Gutiérrez (2022). Desde la perspectiva de Trovato (2020), se debe instar a desarrollar habilidades interactivas en circunstancias comunicativas de manera eficaz donde se interrelacionen dos lenguas y culturas, es decir, donde se tenga que emplear la mediación lingüística.

La mediación —y, en particular, la traducción— en el aula de LE comienza a ser reconocida por diversos autores (Zabalbeascoa, 1990; Malmkjær, 1998; Naimushin, 2002; Leonardi, 2010; Pintado Gutiérrez, 2012; Pym et al., 2013; Carreres et al., 2017; Ayachia, 2018, entre otros) como la “quinta destreza”, dado que se ajusta a uno de los usos potenciales que el alumnado hará de su conocimiento de la LE. Hace varias décadas, House (1977) ya reconocía la traducción como la quinta destreza, aunque también admitía que fue Friedrich quien introdujo el concepto en 1967. Por su parte, Newmark (1991) también advertía que, en un estadio avanzado de enseñanza-aprendizaje de una LE, se debe reconocer a la traducción como la quinta destreza, ya que se requiere un alto nivel de competencia en ambas lenguas y es una de las habilidades sociales más trascendentales ya que promueve la comunicación y el entendimiento entre desconocidos. En estos últimos años, autores como Cook (2008, p. 81) y Kerr (2015) coinciden en que, al menos, debería considerarse en un plano de igualdad con las otras cuatro destrezas. Petrocchi (2014) hace hincapié en que la traducción



no es solamente un objetivo, sino una manera de aprender una L2 y que por traducción entiende tanto el proceso como la acción de traducir. De igual modo, es importante resaltar también el carácter integrador del proceso de traducción con las otras destrezas: producción y comprensión oral y escrita (Petrocchi, 2014; Duff, 1989; Morató, 2021). Leonardi (2011), por su parte, especifica que la TP es la que se concibe como esta quinta destreza, complementa las cuatro tradicionales y favorece el bilingüismo en el aula de LE.

3. ¿Son la traducción en la enseñanza de LE y la traducción pedagógica lo mismo?

En algunos debates recientemente se plantea la necesidad de diferenciar entre la traducción en la enseñanza de lenguas, que es un acto de mediación intercultural y la traducción como enseñanza de lenguas (Scarino, 2015) y enmarcar a la TP en la última categoría. Sin embargo, para otros autores la diferencia no es tan evidente. Por ejemplo, Pintado Gutiérrez (2012) define la traducción en el aula de lenguas extranjeras como “un enfoque, una técnica o una actividad (en función de lo que constituya en cada práctica curricular) antigua que, vista desde una óptica moderna y actual, conforma un componente innovador, interesante y útil en el currículo” (p. 331), definición que correspondería también con el concepto de TP, el cual se aplica a la enseñanza de lenguas y busca esencialmente un perfeccionamiento lingüístico (Hurtado Albir, 2001). En la TP, se utiliza más a menudo la traducción inversa (es decir, de L1 a L2), puesto que así se asemeja más al proceso de adquisición de lenguas extranjeras, aunque también se podría practicar el proceso de traducción directa (de L2 a L1). En definitiva, la TP es una actividad de aprendizaje cognitiva, lingüística y comunicativa que ocurre naturalmente (Leonardi, 2011).

El concepto de TP o traducción en el aula de LE no responde a una definición única, sino que se articula a través de una diversidad terminológica que refleja enfoques, finalidades y contextos pedagógicos variados. Por ejemplo, para Pintado Gutiérrez (2018), la traducción en el aprendizaje de lenguas o TILT (por sus siglas en inglés, *Translation In Language Teaching*) “is an all-embracing term that comprises the inclusion of translation in the language classroom according to the different terms and their nature (pedagogical translation, or translating tasks; code-switching, or interaction in the classroom; and interior translation, or cognitive strategy)” (p. 233). Esta autora aclara que, aunque la terminología no se restrinja a la taxonomía mencionada y que las categorías se puedan solapar, resulta evidente el carácter integrador de TILT y se señala la singularidad de la TP como una categoría de la traducción en la enseñanza de lenguas con un valor intrínseco por sí misma (Pintado Gutiérrez, 2018).

La traducción en la enseñanza de lenguas se ha denominado de diferentes maneras en las últimas décadas, entre ellas: “traduction universitaire” o “traduction académique” (Delisle & Lee-Jahnke, 1998, pp. ix–x), “traduction scolaire” (Grellet, 1991, p. 86), “traduction pédagogique” (Lavault, 1985), “pedagogical translation” (Leonardi, 2010) o “pedagogic translation” (Laviosa, 2014) e incluso “pedagogical translanguaging” (Cenoz & Gorter, 2021). Pintado Gutiérrez (2018) aclara lo siguiente respecto a la confusión terminológica que atañe a la TP: “[b]ecause translation is inherently an interdisciplinary endeavour, the construct of pedagogical translation tends to borrow terminology from other fields in order to establish its theoretical and pragmatic frameworks” (p. 220). Asimismo, esta autora reivindica que el uso de diferentes términos en varias lenguas para referirse al mismo



concepto difumina los límites y también dificulta el desarrollo de la propia práctica de TP (Pintado Gutiérrez, 2018).

Esta traducción instrumental, utilizada como herramienta didáctica complementaria en el aula de lenguas, se ha recogido en los últimos diez años en diversas publicaciones científicas por parte de profesores de español como lengua extranjera (ELE) mayoritariamente, pero también en el resto de LE (como francés, inglés o alemán). La TP deja atrás las nociones tradicionales asociadas con la lingüística contrastiva estructural, aspectos puramente formales de la lengua y los intentos por replicar un proceso de traducción profesional (Pintado Gutiérrez, 2012) para dar paso a la competencia comunicativa, esencial en la educación actual. Así pues, se podría afirmar que la TP está inherentemente relacionada con los enfoques comunicativos y se concibe como una habilidad de mediación. Zojer (2009) también apoya la integración de la traducción en la enseñanza de lenguas dentro del enfoque comunicativo, con un papel muy distinto al del método gramática-traducción. Otros autores como, por ejemplo, De Arriba-García y Cantero-Serena (2004) mencionan en una nota a pie de página que la TP es la traducción concebida para incluirse como estrategia o actividad de aprendizaje en el aula de LE dentro del popular enfoque comunicativo:

[E]s el resultado de la rehabilitación del uso de la traducción en la clase de LE, en un enfoque comunicativo, a partir del trabajo de Lavault (1985), que toma como modelo la enseñanza de la traducción profesional para dar un nuevo sentido a la traducción que se emplea en las clases de lenguas extranjeras (De Arriba-García & Cantero-Serena, 2004, p. 17).

Vermes (2010) insiste en que la TP es un tipo de traducción instrumental en la que los textos traducidos sirven para mejorar la competencia del aprendiz en una LE, así como un medio para concienciar, practicar o evaluar el conocimiento de la lengua. Se diferencia de la “traducción profesional” o, como la llama Vermes (2010, p. 84) “traducción simulada”, porque esta última se centra en el contenido de la lengua y las cuestiones de índole lingüística no son el principal problema. Por otro lado, para Vermes (2010), al igual que para Klaudy (2003), la TP es un tipo de traducción instrumental y, por tanto, un medio para concienciar, practicar o evaluar el conocimiento de la LE del alumnado y el texto traducido se considera simplemente una herramienta para mejorar su nivel de lengua. De hecho, Klaudy (2003) también deja clara la diferencia entre la traducción profesional, que se centra en el contenido y cuyo objetivo es desarrollar competencias traductológicas y la TP que se centra en mejorar la L2 en sí en el contexto de enseñanza-aprendizaje de una LE. Por su parte, Canga-Alonso y Rubio-Goitia (2016) consideran la TP como un recurso adicional en el proceso del aprendizaje de lenguas y resaltan que lo importante es la adquisición y mejora de la LE, no el mensaje.

En el aula, podemos encontrar los siguientes tipos de traducción según De Arriba García (1996): a) traducción de textos, donde se trabaja la comprensión lectora en L2 y la producción escrita en L1; b) traducción interiorizada, en la que los estudiantes acceden al significado inconscientemente a través de la traducción a su lengua materna; c) traducción explicativa, utilizada por el docente, especialmente durante las primeras etapas del aprendizaje de una lengua, para exponer cierto vocabulario y/o contenido gramatical. Por lo tanto, en este artículo entendemos el término “traducción pedagógica” como hiperónimo que incluye los tipos de traducción descritos por De Arriba García (1996), pero también se completa con las definiciones de autores más



recientes como Pintado Gutiérrez (2018). Esta autora sugiere que la TP se refiere a una destreza mediadora que implica transferencia de significado y actúa junto con otras destrezas lingüísticas en el aula de LE (Pintado Gutiérrez, 2018).

Quizás el problema que se plantean algunos docentes reside en clasificar la TP como un recurso, un ejercicio o una materia (Sánchez Iglesias, 2009) porque “al carecer de parámetros que guíasen su uso, se ha implementado de manera libre y, en muchos casos, incoherente” (Soto Almela, 2016, p. 160). Asimismo, como señala Pintado Gutiérrez (2012), puesto que no ha seguido un modelo teórico, su inclusión en el currículo en la enseñanza de LE ha sido confusa. Es un hecho irrefutable que la TP se haya visto como un elemento marginal o puntual en las aulas de LE durante muchos años y, además, sin objetivos claros y sin una aplicación adecuada. Todo ello ha dificultado valorar las ventajas reales que puede aportar este recurso pedagógico en el aula de LE, además de desconocimiento, incertidumbre y desconfianza por parte del profesorado implicado.

Frente al interrogante planteado al inicio de este capítulo se podría concluir que, si bien existe una falta de homogeneidad en la terminología utilizada para distinguir los conceptos de traducción en el aula y TP por parte de diversos autores, la importancia del debate reside en utilizar la traducción como *medio* y no como fin en sí misma. Es decir, utilizarla como una herramienta complementaria, como un modo de comunicación a través de la mediación, que sea beneficiosa para desarrollar y mejorar diversas destrezas y componentes de la lengua en el aprendizaje de una LE.

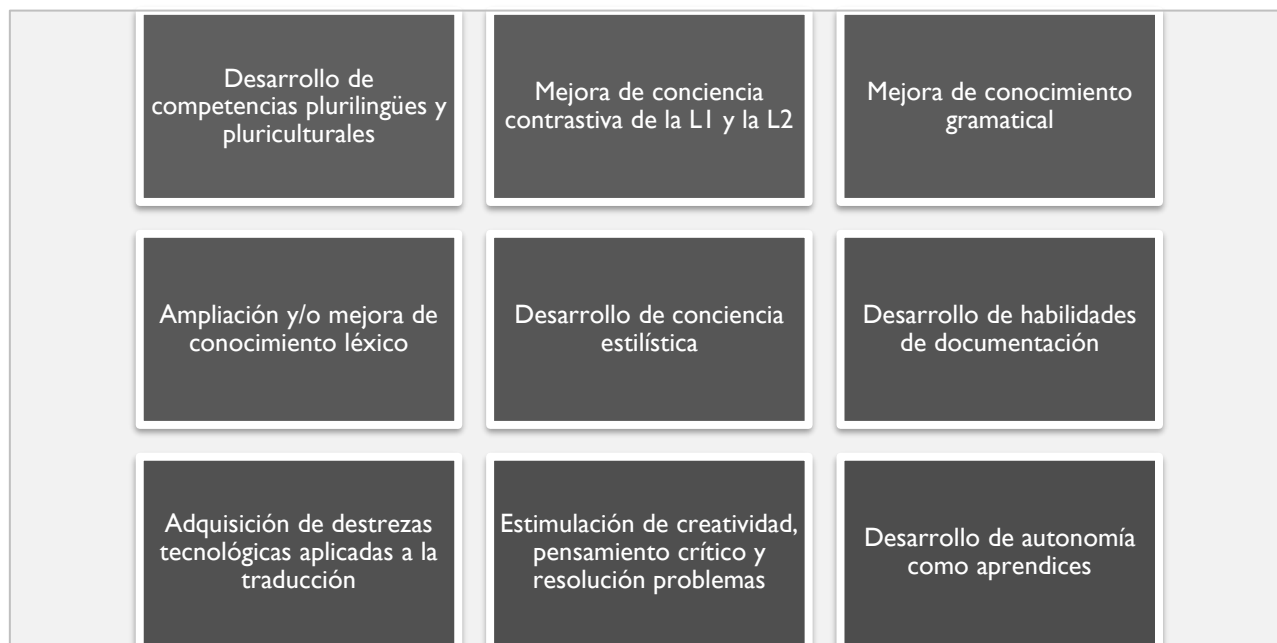
3.1 Beneficios del empleo de la traducción en la enseñanza-aprendizaje de LE y de la TP en el aula

A pesar de que el predominio monolingüe de la LE en el aula haya podido generar cierta desconfianza en cuanto al uso de la traducción como herramienta pedagógica en algunos sectores de la enseñanza de LE, existen numerosos beneficios que convendría tener en cuenta si se quiere implementar este recurso de manera estratégica. Por ejemplo, para Cook (2007) la traducción en el aprendizaje de lenguas podría ser útil para ayudar en la adquisición de una lengua (desde el punto de vista cognitivo), como un factor motivador (desde el punto de vista pedagógico) y como una destreza necesaria (desde el punto de vista funcional). Traducir, al mismo tiempo, supone un reto intelectual, infunde confianza lingüística, provoca una mejora en el uso de la L2 y la concienciación que genera sobre diferencias culturales y también crea una sensación de logro entre el alumnado (Laviosa, 2014). Como Atkinson (1987) resaltó, las técnicas de traducción son parte de las estrategias de aprendizaje favoritas del alumnado, ya que incita a que se genere debate e invita a la participación en el aula y, de hecho, los datos señalan que los estudiantes prefieren situaciones de aprendizaje donde haya una opción de comparación a través de lenguas, puesto que el conocimiento nuevo, se construye sobre el conocimiento ya existente, como ocurre en la traducción mental que hace el alumnado de manera inconsciente (Thornbury, 2017) y en el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968). Cabe destacar del mismo modo que la traducción es una actividad comunicativa por antonomasia, como afirma Valero Garcés (1996), y es aplicable a muchas más situaciones de aprendizaje de lenguas de las que imaginamos, por lo que si se utiliza de manera estratégica y con un propósito concreto, la práctica de la traducción es una “sólida herramienta de formación intelectual” (Pegenaute, 1996, p. 123).



Del mismo modo, la TP es un medio más para enseñar la L2, porque se sitúa a medio camino entre la lingüística, la traductología y la didáctica de una L2 (De Arriba García, 1996). A continuación, se mencionan algunos de los beneficios del empleo de la TP en el aula (Figura 2) sugeridos por Carreres y Noriega-Sánchez (2018, 2021).

Figura 2: Beneficios de la TP en el aula



Fuente: Adaptado de Carreres y Noriega-Sánchez (2018, p. 619; 2021, pp. 86–87).

[Descripción de la imagen] La figura muestra una lista de bloques básica con los principales beneficios la traducción pedagógica como el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales, la mejora de la conciencia contrastiva entre la L1 y la L2, la mejora del conocimiento gramatical y la ampliación y/o mejora del léxico, el desarrollo de la conciencia estilística y las habilidades de documentación, la adquisición de destrezas tecnológicas aplicadas a la traducción, estimulación de la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas y desarrollo de la autonomía del alumnado como aprendices. [Fin de la descripción].

Cuando la traducción se integra en niveles avanzados de la enseñanza, se convierte en un recurso pedagógico que facilita la reflexión metalingüística, refuerza la asimilación de estructuras más complejas y contribuye a identificar errores recurrentes, además de propiciar la interacción en el proceso de aprendizaje de una LE, es decir, se configura como una herramienta complementaria que facilita el progreso en la práctica lingüística (Morató, 2021). Esta autora enumera las ventajas de la TP en varios contextos de aprendizaje:

Desarrollo de la fluidez y de la precisión gramatical, conciencia lingüística, posibilidad de aprendizaje de la traducción como destreza, fijación de estructuras lógicas pero también inusuales, además de un sistema de andamiaje para profesores y alumnado, que presenta a menudo algunos vacíos en la L2 (Morató, 2021, pp. 3122–3123).

En definitiva, como sugiere Li (2018), la TP no solo ayuda a mejorar destrezas en la L2, sino que también ha resurgido como respuesta a presentar los valores de esta práctica comunicativa como una herramienta para desarrollar conciencia metalingüística, para promover el conocimiento

inter e intralingüístico, así como la tan necesaria y a menudo olvidada competencia intercultural (Colina & Lafford, 2017).

3.2. Aplicaciones didácticas de la traducción en el aula de LE y cómo incluir la TP desde otro enfoque actual

Con mayor frecuencia, la traducción se identifica como una actividad comunicativa del mundo actual que puede mejorar la competencia lingüística de cualquier estudiante de LE y no solo de aquellas personas que se forman como traductores (Carreres & Noriega-Sánchez, 2021). La enseñanza-adquisición de lenguas es, por tanto, una parte esencial de la lingüística aplicada, al igual que lo es la traducción. Para intentar abordar de forma articulada la conexión entre la lingüística aplicada, la enseñanza de lenguas y la traducción en el aula, Muñoz-Basols et al. (2023) definen y amplían el concepto de traducción aplicada como la integración de la traducción en la enseñanza de segundas lenguas, entendiéndolo desde su naturaleza multimodal e interactiva en la comunicación. Proponen, además, el marco IMI+, que esquematiza los principios de integración, multimodalidad e interacción de la traducción aplicada en la enseñanza de lenguas, respaldados por aspectos tan necesarios en las aulas de hoy como la alfabetización digital y el pensamiento crítico (Muñoz-Basols et al., 2023). La traducción en el aula hoy se considera un recurso pedagógico con numerosos beneficios que se puede integrar de manera coherente dentro de los enfoques poscomunicativos actuales y, especialmente, con la posibilidad de combinarlo con medios tecnológicos y multimodales. No obstante, en los materiales didácticos estandarizados de las principales editoriales de ILE (e.g., Oxford University Press, Burlington Books o Cambridge University Press), la traducción sigue siendo una actividad marginal, pues rara vez se incorporan propuestas explícitas de este tipo de ejercicios. Por esta razón, cuando se pretende incluir la TP en el aula de lenguas extranjeras, se materializa en forma de actividades complementarias, lo que obliga al docente a diseñar sus propios recursos.

Entre los ejemplos prácticos más recientes y efectivos, se podría mencionar la traducción audiovisual didáctica (o TAD). Talaván (2020) la define como la aplicación pedagógica de la traducción audiovisual (por ejemplo, subtitulación, doblaje, audiodescripción o voces superpuestas, entre otras modalidades) a la enseñanza de LE para mejorar las competencias lingüísticas y destrezas de una LE, creando, por ejemplo, subtítulos, analizándolos, o retraduciéndolos². El empleo de la traducción como instrumento en este entorno favorece el desarrollo de competencias necesarias para el alumnado como son las plurilingües, metalingüísticas e interculturales. Además, este tipo de actividades favorece la inclusión de cuestiones transversales en el aula como la perspectiva de género y la creatividad (Ogea Pozo, 2023), la sostenibilidad (Lertola & Goñi Alsúa, 2024) o la interculturalidad (Tinedo-Rodríguez, 2025), entre otras. La TAD se vincula con los enfoques comunicativos al promover un papel activo del alumnado, fomentar la creatividad y las competencias de “aprender a aprender” y “aprender haciendo”, esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida, (Talaván et al., 2024, pp. 55, 57), en concreto, en la era del post-método (Lertola, 2018). Asimismo, la naturaleza tecnológica y multimodal de la TAD permite aplicarla en cualquier modalidad educativa

² Para acceder a las actividades gratuitas presentadas por niveles, modalidades de traducción audiovisual y lenguas, puede consultar la plataforma en el siguiente enlace: <https://www.tradilex.es/>.

—presencial, híbrida o a distancia— (Talaván et al., 2024). Por otra parte, diversos estudios empíricos recientes avalan la eficacia del empleo de las secuencias didácticas propuestas desde el proyecto TRADILEX como los reunidos en el volumen editado por Plaza-Lara et al. (2024). Este trabajo cuyo objetivo es profundizar en las aplicaciones de la TAD en la enseñanza de lenguas mediante métodos empíricos en diferentes contextos en el aula y niveles educativos, muestra investigaciones replicables sobre subtitulación, doblaje y sugiere nuevas perspectivas y direcciones en esa intersección entre la traducción y la enseñanza de lenguas.

Partiendo de la misma base pedagógica que la TAD, la TRANSCREAD o transcreación didáctica (Rosal Bustamante, 2025)³ representa otro ejemplo práctico de cómo incluir actividades de traducción pedagógica. En concreto, se trata de una actividad con un fuerte componente creativo en el aula de LE que ayuda a los estudiantes a expresar y comprender matices lingüísticos y culturales, fuera del alcance de la inteligencia artificial habitualmente. Del mismo modo, con este tipo de actividades se permite fomentar competencias transversales como la creatividad, la conciencia cultural, el pensamiento crítico y el uso ético de las nuevas tecnologías al mismo tiempo que se mejoran competencias lingüísticas a través de la mediación. Se presentan ejemplos de análisis contrastivo de eslóganes publicitarios y páginas web de marcas reconocidas en la L1 y la L2, junto con actividades de entrenamiento léxico que incluyen traducción subordinada a la imagen y juegos de palabras. Además, se propone la simulación de la adaptación de una campaña publicitaria audiovisual de un popular producto británico (bebida concentrada de frutas para diluir, *squash*) para su hipotético lanzamiento en el mercado español donde no es tan habitual.

4. Consideraciones finales y reflexiones sobre la traducción en el aula de LE

A pesar de las diferencias entre las disciplinas lingüísticas de traducción y enseñanza-aprendizaje de lenguas, sus lazos familiares parecen estar estrechándose más que nunca. El uso consciente de la TP en el aula ayuda a perfeccionar el nivel de lengua y cultura y difiere de las prácticas habituales del método gramática-traducción, donde había una transferencia literal y precisa de elementos léxicos y gramaticales. En sociedades plurilingües como las actuales, los beneficios de la traducción como herramienta pedagógica en el aula son patentes. La evidencia disponible sugiere que una integración planificada de la traducción en la enseñanza de LE no solo mejora el conocimiento gramatical y léxico, sino que también favorece la conciencia estilística, la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía del aprendiz. De igual forma, su potencial didáctico se ve reforzado por la inclusión de la mediación (y la traducción, como un tipo de actividad de mediación) como estrategia y actividad comunicativa en los documentos del MCER (Consejo de Europa, 2001, 2020). No obstante, la traducción, entendida como una herramienta pedagógica en el aula de LE sigue sin estar exenta de debate, pues aún persisten en la investigación y en la práctica docente concepciones reduccionistas y enfoques metodológicos tradicionales que asocian la traducción con prácticas obsoletas y rechazan cualquier uso de la LI en la enseñanza-aprendizaje de LE. Estas limitaciones ponen de manifiesto una desconexión entre los avances teóricos y la realidad de las prácticas docentes, lo que refuerza la necesidad de continuar investigando y generando propuestas

³ Al tratarse la TRANSCREAD de una aplicación reciente de la TP en el aula de LE, siguiendo los principios de la TAD, los ejemplos disponibles son limitados, pero se pueden consultar propuestas de actividades en Rosal Bustamante (2025).

metodológicas sólidas que integren herramientas como estas en las aulas de educación superior de LE. En ocasiones, estas creencias se originan por la falta de formación específica en nuevos enfoques metodológicos que consideren la traducción y la TP como un recurso pedagógico adicional que se podría integrar de manera planificada y con coherencia en el currículo de cualquier LE en la educación superior.

Lo que la práctica de la traducción nos ha enseñado es que, al igual que el objetivo final es tender puentes entre diferentes lenguas y culturas para comunicarse, es necesario tender puentes para que haya una mayor colaboración interdisciplinar entre la didáctica de lenguas y los ET, que permitan enriquecer los enfoques metodológicos y desarrollar materiales adaptados a contextos plurilingües. Esta “quinta destreza”, por tanto, no debe limitarse al ámbito disciplinar de los ET, sino que, a través de su inclusión en el MCER y como parte de la mediación, posee indudablemente un espacio en el aula de LE de educación superior. Corresponde, así, al profesorado de LE la responsabilidad de integrar de manera estratégica y eficaz la traducción para que responda a las necesidades actuales del alumnado y favorezca el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y metacognitivas. Esta inclusión no implica que la LI se use predominantemente en el aula ni que deba sustituirse por otras metodologías y actividades comunicativas, sino que, como herramienta complementaria, ayude a que el alumnado logre ser más autónomo, crítico y competente en un entorno plurilingüe.

Los métodos, como sostiene Thornbury (2017), se asemejan a un salvavidas para el profesorado novel y a una caja de herramientas para los más experimentados. Por esta razón, es imprescindible conocer de lo que se dispone en esta caja de herramientas con el fin de elaborar materiales, secuencias didácticas y programas de formación docente que integren la traducción como una estrategia reflexiva y contextualizada. En definitiva, la traducción, lejos de ser un residuo metodológico del pasado, se considera cada vez más como una destreza complementaria y cohesionadora, un verdadero puente entre lenguas y culturas. Su integración consciente y bien fundamentada en nuestra práctica no supone volver a modelos tradicionales, sino avanzar hacia prácticas más inclusivas y coherentes con el carácter plurilingüe y pluricultural del mundo en el que vivimos. Y como el fuerte e invisible vínculo familiar entre la didáctica de lenguas y los ET, aprender una lengua a través de la traducción nos ayuda a conectar con los demás, haciéndonos sentir mayor cercanía y comprensión.

Referencias

- Atkinson, D. (1987). The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal*, 41(4), 241–247. <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ayachia, H. (2018). The Revival of Translation as a Fifth Skill in the Foreign Language Classroom: A Review of Literature. *AWEJ for Translation & Literary Studies*, 2(2), 187–198. <https://doi.org/10.24093/awejtls/vol2no2.13>
- Berlitz, M. D. (1898). *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part. First Book*. The Berlitz School.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.



- Butzkamm, W., & Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Narr Studienbücher.
- Calduch, C., Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. (2018). *Mundos en Palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162379>
- Canga-Alonso, A., & Rubio-Goitia, A. (2016). Students Reflections on Pedagogical Translation in Spanish as a Foreign Language. *Tejuelo*, 23(1), 132–156. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.23.1.132>
- Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. (2011). Translation in Language Teaching: Insights from Professional Translator Training. *The Language Learning Journal*, 39(3), 281–297. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.567356>
- Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. (2018). Traducción pedagógica (pedagogical translation). In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 613–627). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169>
- Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. (2021). The Translation Turn: A Communicative Approach to Translation in the Language Classroom. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative Language Pedagogy Report* (pp. 83–89). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1240>
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., & Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language Teaching: The Fifth Skill. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99–109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- Carreres, Á., Noriega-Sánchez, M., & Pintado Gutiérrez, L. (2021). Translation and Plurilingual Approaches to Language Teaching and Learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00066.int>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging (Elements in Language Teaching)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.). Repertorio verbal. In *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/repertorioverbal.htm
- Cohen, A. (2001). The Use of Translation Strategies in Coping with Language Learning Difficulties. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 6(1), 99–105. <https://doi.org/10.3917/rfla.061.0099>
- Colina, S., & Lafford, B. A. (2017). Translation in Spanish Language Teaching: The Integration of a ‘Fifth Skill’ in the Second Language Curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 110–123. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407127>
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Consejo de Europa. (2020). *Companion Volume with New Descriptors (CEFR)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cook, G. (2008). An Unmarked Improvement: Using Translation in ELT. In B. Beavon (Ed.), *IATEFL 2007 Aberdeen Conference Selections* (pp. 76–86). IATEFL.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269–283.

- De Arriba García, C., & Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 9–21.
- Delisle, J., & Lee-Jahnke, H. (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. University of Ottawa Press.
- Díaz Alarcón, S., & Menor Campos, E. (2013). La traducción inversa, instrumento didáctico olvidado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos*, 38, 169–178.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus*, 3, 113–140.
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2022). *Teaching and Learning Second Language Listening Metacognition in Action*. Routledge.
- González-Davies, M. (2004). From Foreign Language Learner to Translator. In M. González Davies (Ed.), *Multiple Voices in the Translation Classroom* (pp. 35–42). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.54.05fro>
- González-Davies, M. (2012). The Role of Translation in Other Learning Contexts: Towards Acting Interculturally. In S. Hubscher-Davidson & M. Borodo (Eds.), *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture* (pp. 161–179). Bloomsbury.
- González-Davies, M. (2020). Developing Mediation Competence through Translation. In S. Laviosa & M. González-Davies (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education* (pp. 434–450). Taylor & Francis. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23616>
- Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire : typologie d'exercices de traduction*. PUN-Editions Universitaires de Lorraine.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own Language Use in Language Teaching and Learning: State of the Art. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson.
- Hentschel, E. (2009). Translation as an Inevitable Part of Foreign Language Acquisition. In A. Witte, T. Harden & A. Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (pp. 15–30). Peter Lang.
- Holmes, J. S. (1972/1988). The Name and Nature of Translation Studies. In J. S. Holmes (Ed.), *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies* (pp. 67–80). Rodopi.
- House, J. (1977). *A Model of Translation Quality Assessment*. Gunter Narr.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in Second Language Acquisition: Integrating Subtitling in the Foreign-language Curriculum. *The Interpreter Translator Trainer*, 8(1), 70–83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Judd, E., Tan, L., & Walberg, H. (2001). *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education.
- Kerr, P. (2014). *Translation and Own-language Activities*. Cambridge University Press.
- Kerr, P. (2015). The Learner's Own Language. *Explorations in English Language and Linguistics*, 3(1), 1–7. <https://doi.org/10.1515/exell-2016-0007>
- Kerr, P. (2019). *The Use of LI in English Language Teaching*. Cambridge Papers in ELT.
- Klaudy, K. (2003). *Languages in Translation: Lectures on the Theory, Teaching and Practice of Translation*. Scholastica.

- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Didier.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. Routledge.
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From theory to practice*. Peter Lang.
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Annali Online di Lettere*, 1-2, 17–28. <https://dx.doi.org/10.15160/1826-803X/234>
- Lertola, J. (2018). From Translation to Audiovisual Translation in Foreign Language Learning. *TRANS*, 22, 185–202. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2018.v0i22.3217>
- Lertola, J., & Goñi Alsúa, E. (2024). Didactic Voice-over in Secondary Education to Develop Integrated Language Skills and Raise Ecological Awareness: A Case Study with Pre-service Teachers. *Alfinge*, 36, 66–92. <http://hdl.handle.net/10396/32925>
- Levine, G. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Li, X. (2018). Language Enhancement for Translation Undergraduates: An Evaluation of Students' Reactions to and Effectiveness of a Comparable and Parallel Text Analysis Course. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(6), 475–490. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1439948>
- Malakoff, M., & Hakuta, K. (1991). Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Bilinguals. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 141–166). Cambridge University Press.
- Malmkjær, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. St. Jerome Publishing.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Competencias específicas: lengua extranjera. Educación secundaria*. <https://educagob.educacionpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/lengua-extranjera/competencias-especificas.html>
- Morató, Y. (2021). La traducción pedagógica en la enseñanza universitaria del inglés online: alcanzar un nivel CI del MCER mediante muestras orales y escritas. In R. Porlán Ariza, E. Navarro Medina & Á. F. Villarejo Ramos (Coords.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2020. Experiencias de innovación docente en la Universidad de Sevilla* (pp. 3117–3142). Editorial Universidad de Sevilla. <https://dx.doi.org/10.12795/9788447231003>
- Muñoz-Basols, J., Craig Neville, B. L., & Godev, C. (2023). Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence, *Hispania*, 106(2), 171–194. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427>
- Naimushin, B. (2002). Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Modern English Teacher*, 11(4), 46–49.
- Newmark, P. (1991). *About Translation*. Multilingual Matters.

- Ogea Pozo, M. M. (2023). Fomentando la creatividad en el aula desde una perspectiva de género: la traducción audiovisual didáctica aplicada al videojuego “Vona”. *Epos*, (39), 186–210. <https://doi.org/10.5944/epos.39.2023.38443>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers.
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 14(27-28), 107–125.
- Petrocchi, V. (2014). Pedagogic Translation vs. Translation Teaching: A Compromise between Theory and Practice. *Italica*, 91(1), 95–109.
- Piccardo, E. (2023). Mediation and the Plurilingual / Pluricultural Dimension in Language Education. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 24–45. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568>
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR*, 23, 321–353. <https://doi.org/10.30827/sendebar.v23i0.41>
- Pintado Gutiérrez, L. (2018). Translation in Language Teaching, Pedagogical Translation, and Code-switching: Restructuring the Boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219–239. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1534260>
- Pintado Gutiérrez, L. (2019). Mapping Translation in Foreign Language Teaching: Demystifying the Construct. In M. Koletnik & N. Froeliger (Eds.), *Translation and Language Teaching: Continuing the Dialogue* (pp. 23–38). Cambridge Scholars Publishing.
- Pintado Gutiérrez, L. (2022). Current Practices in Translation and L2 Learning in Higher Education: Lessons Learned. *L2 Journal*, 14(2), 32–50. <http://dx.doi.org/10.5070/L214251728>
- Plaza-Lara, C., Ogea-Pozo, M., & Botella-Tejera, C. (Eds.). (2024). *Empirical Studies in Didactic Audiovisual Translation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003462194>
- Pym, A. (2018). Where Translation Studies Lost the Plot: Relations with Language Teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 203–222. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00010.pym>
- Pym, A., Malmkjær, K., & Gutiérrez-Colón Plana, M. M. (2013). *Translation and Language Learning. The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union: A Study*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2782/13783>
- Reverter Oliver, B. (2021). La traducción en l’ensenyament de llengües: un recurs exclòs de les aules del mètode directe? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(4), 1–14. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.900>
- Rosal Bustamante, I. (2025). TRANSCREAD: Transcreación como herramienta didáctica en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE). In E. López-Meneses & C. Bernal-Bravo (Coords.), *Educación, tecnología emergente y conciencia global: Caminos hacia una ciudadanía digital crítica y responsable* (pp. 3681–3699). Dykinson.
- Sánchez Iglesias, J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, (10).
- Scarino, A. (2015). Reconceptualising Translation as Intercultural Mediation: A Renewed Place in Language Learning. *Perspectives: Studies in Translatology*, 24(3), 470–485. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2015.1022192>
- Skopeczková, E. (2024). *Translation and Own-Language Use in Language Teaching: The Quest for Optimal Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-54541-2>

- Soto Almela, J. (2016). La traducción pedagógica en el aula de inglés con fines específicos: el caso del inglés comercial. *Profesorado*, 20(2), 156–178. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10413>
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Talaván, N. (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. In Ł. Bogucki & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567–591). Palgrave Macmillan.
- Talaván, N., Lertola, J., & Fernández-Costales, A. (2024). *Didactic Audiovisual Translation and Foreign Language Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003293958-1>
- Thornbury, S. (2009). *Methods, Post-method and Métodos*. Teaching English.
- Thornbury, S. (2017). *Scott Thornbury's 30 Language Teaching Methods*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024686>
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2025). Technology-enhanced Language Learning: Subtitling as a Technique to Foster Proficiency and Intercultural Awareness. *Education Sciences*, 15(3), 375. <https://doi.org/10.3390/educsci15030375>
- Trovato, G. (2020). Una aproximación a un modelo de evaluación para la mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Tonos Digital*, (39), 1–28. <http://hdl.handle.net/10201/95882>
- Valero Garcés, C. (1996). La traducción como realidad interdisciplinar: apuntes introductorios. In C. Valero Garcés (Ed.), *Encuentros en torno a la traducción II: una realidad interdisciplinar* (pp. 13–20). Editorial Universidad de Alcalá.
- Vermes, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies*, 10, 83–93.
- Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras, *Sintagma*, 2, 75–86.
- Zoer, H. (2009). The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool. In A. Witte, T. Harden & A. Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (pp. 31–51). Peter Lang.

Notas editoriales

Contribución de autoría

Concepción y elaboración del manuscrito: I. Rosal Bustamante

Recolección de datos: I. Rosal Bustamante

Análisis de datos: I. Rosal Bustamante

Discusión y resultados: I. Rosal Bustamante

Escritura - revisión y aprobación: I. Rosal Bustamante

Datos de la investigación

Este artículo se deriva de la investigación para la tesis doctoral por compendio de publicaciones titulada “La traducción creativa en el aula de inglés como lengua extranjera: traducción audiovisual, transcreación, accesibilidad e inclusión”, de la Universidad de Sevilla, España.



Financiación

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la ayuda para la formación de profesorado universitario (FPU) [FPU20/01287] otorgada a la autora.

Derechos de uso de imagen

No se aplica.

Aprobación del comité de ética de la investigación

No se aplica.

Conflicto de intereses

No se aplica.

Declaración de disponibilidad de datos de investigación

Los datos de esta investigación, que no están expresados en este trabajo, podrán ser proporcionados por el autor bajo solicitud.

Licencia de uso

Autoras y autores ceden a *Cadernos de Tradução* los derechos exclusivos de primera publicación, con el trabajo simultáneamente licenciado bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY\)](#). Esta licencia permite a terceros remezclar, adaptar y crear a partir del trabajo publicado, otorgando el crédito adecuado de autoría y publicación inicial en esta revista. Autoras y autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado para distribuir de manera no exclusiva la versión del trabajo publicado en esta revista (por ejemplo, publicarlo en un repositorio institucional, en un sitio web personal, en redes sociales académicas, realizar una traducción o republicar el trabajo como un capítulo de libro), siempre y cuando se reconozca la autoría y la publicación inicial en esta revista.

Publisher

Cadernos de Tradução es una publicación del Programa de Posgrado en Estudios de Traducción de la Universidad Federal de Santa Catarina. La revista *Cadernos de Tradução* está alojada en el [Portal de Periódicos UFSC](#). Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad del autor y no representan necesariamente la opinión del equipo editorial o de la universidad.

Edición de la sección

Andréia Guerini – Willian Moura

Normalización

Alice S. Rezende – Ingrid Bignardi – João G. P. Silveira – Kamila Oliveira

Historial

Recibido el: 26-10-2025

Aprobado el: 16-02-2026

Revisado el: 15-06-2026

Publicación: 07-2026

