

## **ENTRE VOCES Y SENTIDOS: LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL**

Maria José Laiño - [Lattes](#) - [ORCID](#)

[lainoreales@gmail.com](mailto:lainoreales@gmail.com)

Universidade Federal da Fronteira Sul

Camila Teixeira Saldanha - [Lattes](#) - [ORCID](#)

[cami.saldanha@gmail.com](mailto:cami.saldanha@gmail.com)

Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo promover una reflexión sobre la traducción pedagógica en la enseñanza de la lengua española, articulando teoría y práctica con la intención de superar los enfoques descontextualizados que aún predominan en algunos materiales didácticos. Como fundamentación teórica, se presentan conceptos clave sobre texto, lengua y géneros discursivos (Bakhtin, 2010 [1979]; Marcuschi, 2005, 2008; Rojo, Barbosa, 2015; Cassany, 2008), además de la teoría funcionalista de la traducción (Reiss y Vermeer, 1996; Nord, 2002, 2010, 2016 [1988]; Zipser, 2002, 2011). Con el fin de ilustrar metodológicamente el trabajo con la traducción pedagógica, presentamos propuestas de actividades basadas, en su mayoría, en el modelo de análisis textual de Nord (2016 [1988]), que implica el análisis de elementos intra y extratextuales como parte del proceso pretraductorio. En términos generales, a partir de las propuestas ilustradas en este artículo, observamos que la traducción pedagógica tiene el potencial no solo de fortalecer el dominio estructural de una lengua adicional, sino también de estimular la creatividad, la reflexión crítica y la competencia intercultural, al enmarcar el aprendizaje en contextos comunicativos reales y significativos.

**Palabras clave:** Traducción pedagógica; Funcionalismo; Géneros discursivos.

### **1. PRIMERAS PALABRAS**

A lo largo de los estudios de maestría y doctorado, nuestra experiencia como docentes de lengua española nos permitió analizar materiales didácticos desde la perspectiva del tratamiento que estos otorgan a los géneros discursivos. En gran medida, observamos que dichos materiales tienden a priorizar actividades centradas en aspectos gramaticales

descontextualizados de la situación comunicativa, sin integrar adecuadamente los elementos intra y extra lingüísticos en la construcción de un texto. Cabe señalar, no obstante, que si bien algunos de los materiales analizados presentan este enfoque mecanizado de las actividades —particularmente en lo que respecta al tratamiento de los géneros discursivos—, no todos los casos observados comparten estas mismas características, lo que evidencia una cierta heterogeneidad en las propuestas didácticas disponibles.

Diversos estudios coinciden en señalar que los libros didácticos de lenguas adicionales, en particular los de español, suelen privilegiar un tratamiento gramatical fragmentado y ejercicios de traducción de carácter mecanicista, desvinculados de los contextos comunicativos reales. Andrade y Silva (2019) destacan las limitaciones de materiales que, aun cuando declaran un enfoque comunicativo, recurren a actividades estructurales que poco dialogan con la dimensión discursiva. De manera similar, Pontes y Francis (2011) muestran que, en las colecciones del *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) de Brasil, la traducción aparece reducida a prácticas formales que invisibilizan la variación lingüística y la dimensión sociocultural. Freitag (2018) también identifica el uso de la traducción como recurso meramente formal en manuales de español, lo que refuerza la crítica al predominio de un enfoque mecanizado. Por otro lado, investigaciones como la de Marins-Costa y Freitas (2022) enfatizan la necesidad de que las propuestas didácticas tengan como eje los géneros discursivos, integrando las condiciones de producción y recepción de los textos para evitar el riesgo de la descontextualización.

En esta línea, resulta pertinente considerar los lineamientos del PNLD, gestionado por el *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), cuyas raíces se remontan al Decreto-Lei nº 93/1937, que creó el *Instituto Nacional do Livro* (INL). Tras consolidarse en 1971 como el *Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental* (PLIDef), adoptó en 1985 la denominación actual de PNLD, bajo la coordinación del FNDE desde 1997, orientando la elaboración de materiales didácticos con base en principios que promueven una enseñanza crítica, reflexiva e integrada de la lengua. Entre sus directrices, se destacan: la exposición de elementos de contextualización social e histórica de los textos seleccionados; la discusión de relaciones de intertextualidad; la promoción de actividades de producción escrita; y la exploración de diversas estrategias de lectura. Tales orientaciones refuerzan la necesidad de que los materiales didácticos contemplen una aproximación más amplia y significativa al trabajo con los géneros discursivos, en consonancia con una perspectiva comunicativa e intercultural del lenguaje.

La traducción pedagógica se entiende como un recurso auxiliar en la enseñanza de lenguas, que favorece el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales sin

sustituir otras estrategias metodológicas. A diferencia del antiguo método gramática traducción (MGT), criticado por limitar la oralidad, hoy se concibe como una práctica enriquecedora que integra lengua, cultura y creatividad (Laviosa, 2018). Al reconocer que la traducción es un proceso natural en el aprendizaje y que no debe ser excluida del aula (Arcenio, 2020), esta perspectiva fomenta la conciencia lingüística y el pensamiento crítico de los estudiantes (Dalben, 2009).

Sin embargo, a pesar de la existencia de estas directrices, en nuestra práctica como docentes de lenguas adicionales que incorporan la traducción pedagógica como herramienta didáctica, hemos identificado materiales que aún privilegian enfoques reduccionistas, especialmente a través de actividades de carácter mecánico centradas en consignas como “lea y traduzca”. En este modelo, la traducción se reduce a una simple transposición palabra por palabra, sin considerar las dimensiones culturales y pragmáticas, esenciales para el proceso de traducción. Tal reduccionismo refuerza una visión fragmentada del lenguaje, desvinculada de su función social y comunicativa.

Es precisamente a partir de esta constatación que, en nuestra actuación como profesoras universitarias, nos preguntamos: ¿de qué manera se puede contribuir a una formación más consciente de los estudiantes, quienes posiblemente se enfrentarán a materiales similares en sus futuras prácticas docentes? Y, además, ¿de qué forma se puede integrar la teoría y la práctica en la enseñanza de lenguas? Frente a este panorama, consideramos fundamental incorporar en las clases de lengua actividades de traducción que dialoguen con el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, permitiendo que los estudiantes entiendan la traducción no solo como un ejercicio lingüístico, sino como una herramienta pedagógica que favorece la reflexión sobre el lenguaje, la cultura y la comunicación.

Bajo el enfoque dialógico del lenguaje, concebido como un fenómeno polifónico en el que múltiples voces y contextos se entretejen, Bakhtin (2010 [1979]) sostiene que la lengua se cristaliza en enunciados concretos y se enriquece con la interacción social. De manera complementaria, Laviosa (2018) destaca que la traducción pedagógica trasciende la simple transmisión de habilidades lingüísticas y se erige como una práctica didáctica capaz de articular procesos traductológicos y de enseñanza, estimulando la creatividad y la conciencia transcultural de los estudiantes. Así, al incorporar la dialogicidad intrínseca del lenguaje en la clase de español como lengua adicional y articularla con una metodología de traducción pedagógica contextualizada, se configura un espacio de negociación de sentidos donde el alumno moviliza sus competencias traductoras en situaciones comunicativas reales y socialmente situadas.

A la luz de este enfoque, comprendemos que las estructuras y expresiones lingüísticas no son elementos estáticos, sino manifestaciones dinámicas de una cultura viva, sujetas a adaptaciones y reinterpretaciones constantes. Por ello, consideramos esencial que los estudiantes desarrollen, además de la competencia lingüística, habilidades críticas y culturales que les permitan participar activamente en contextos comunicativos globalizados.

Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo central reflexionar sobre la traducción como una herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas, resaltando su potencial más allá de la simple transposición lingüística. Nuestro propósito es destacar la traducción pedagógica como un recurso que no solo favorece el aprendizaje de los aspectos formales de la lengua, sino que también posibilita un enfoque más amplio e integrado, en el que la lengua es comprendida en su dimensión sociocultural y comunicativa.

Para profundizar esta reflexión, en la siguiente sección de este artículo presentamos la fundamentación teórica, en la cual abordamos la motivación para integrar la traducción en la enseñanza de lenguas, considerando debates históricos y el papel de la lengua como instrumento de acción social. Exploramos conceptos clave para la comprensión de la traducción pedagógica, como la relación entre texto y lengua, la función de los géneros discursivos en la construcción del significado y presentación de los elementos clave de la perspectiva funcionalista de traducción y la producción escrita como práctica social. Por último, ilustramos nuestro trabajo con algunos ejemplos prácticos de actividades que buscan integrar la traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua adicional, orientadas al desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y culturales.

## **2. Las relaciones conceptuales de lengua y géneros discursivos**

Como se ha dicho en la introducción, en nuestra práctica pedagógica entendemos la traducción como una estrategia —entre otras posibles— para abordar los elementos lingüísticos en contextos diversos, presentando la lengua y la cultura con igual relevancia en el proceso de aprendizaje. Tales elementos culturales aportan información semántica y pragmática imprescindible para la adquisición efectiva de una lengua adicional, al exponer al aprendiz a usos auténticos y significados situados que trascienden el mero ejercicio gramatical.

Aunque, por ejemplo, saber la conjugación de verbos en presente del subjuntivo, reconocer pronombres posesivos en textos descriptivos o memorizar las excepciones de las reglas de uso de los artículos es importante, resulta claramente insuficiente para garanti-

zar una competencia comunicativa plena en escenarios discursivos variados. Sostenemos que, aunque el dominio de estos elementos formales sea esencial, el concepto de lengua va mucho más allá, pues integra dimensiones pragmáticas, semánticas, socioculturales e interculturales que no pueden soslayarse en una formación verdaderamente integral.

Desde la óptica bakhtiniana, se entiende que el lenguaje no debe desvincularse de los contextos comunicativos en los cuales se manifiesta. Como un sistema vivo y en constante evolución, se constituye a través de prácticas que ocurren en escenarios concretos y marcados históricamente, en los cuales los individuos interactúan y generan significados. En este proceso, los hablantes actúan y se comunican mediante acciones discursivas que se ven influenciadas por los objetivos y exigencias propias de cada circunstancia social. Este enfoque subraya la dimensión social del lenguaje, reforzando la noción de que su uso está siempre determinado por la interacción entre los sujetos en sus marcos específicos de actuación.

Desde esta perspectiva dialógica del lenguaje, se desprende que la enseñanza de lenguas debe ir más allá de una mera aproximación formalista, reconociendo la importancia de las situaciones reales de uso, en las cuales los estudiantes pueden experimentar y practicar la lengua en condiciones que reflejan su complejidad y diversidad social. De esta forma, se busca ofrecer una visión a los estudiantes que valore la interacción y la construcción conjunta de significados, aspectos fundamentales para el aprendizaje significativo de una nueva lengua (Saldanha, 2018).

En consonancia con la perspectiva dialógica de Bakhtin, Marcuschi (2008) concibe la lengua como un “[...] conjunto de prácticas que permite a los hablantes y oyentes (o escritores y lectores) actuar y manifestar sus intenciones a través de acciones apropiadas a los objetivos específicos de cada situación” (p. 61). Así, el autor considera la lengua como un fenómeno complejo y variable, reconociendo que esta no se comporta de forma rígida ni homogénea, ni puede ser estudiada desde esas perspectivas. Al discutir la pluralidad de la lengua, Marcuschi propone un enfoque diferente de aquellos encontrados, con frecuencia, en diversos manuales didácticos, los cuales priorizan la presentación de la lengua fragmentada y aislada de su contexto de producción.

Marcuschi (2008) señala que no se debe desconsiderar el funcionamiento interno del lenguaje. Es decir, aunque se entienda como un fenómeno situado socialmente, es imprescindible reconocer la existencia de un “sistema lingüístico” que engloba componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos. Sin embargo, al adoptar esta perspectiva, hacemos hincapié en la idea de que, aunque el lenguaje esté orientado por

un sistema, no debe ser visto como algo rígido o autosuficiente. Como señala Marcuschi (2008, p. 62), “su funcionamiento se integrará a una serie de otros aspectos sensibles a diversos fenómenos que nada tienen que ver directamente con su forma”.

Así, se entiende que el sistema lingüístico constituye solo una parte de un conjunto más amplio, ya que el lenguaje, en su uso, está constantemente vinculado a factores sociales, culturales e históricos que influyen en su dinámica. Por lo tanto, un enfoque limitado del lenguaje tiende a desconsiderar su aspecto fundamental: el de atribuir significado y conferir sentido a las experiencias, además de influir en las relaciones interpersonales establecidas en cada interacción social (Laiño, 2014; Saldanha, 2018).

Al hablar sobre lengua y texto, es necesario señalar que el aprendizaje de una lengua ocurre a partir del contacto y estudio de diversos géneros discursivos<sup>1</sup>, ya que, como afirma Marcuschi (2005, p. 19), son “formas de acción social ineludibles en cualquier situación comunicativa”. De este modo, nuestra práctica discursiva se organiza en esferas de comunicación verbal, siendo que cada una de ellas elabora sus “tipos relativamente estables de enunciados” (Bakhtin, 2010 [1979], p. 262).

Según la visión bakhtiniana, la comunicación humana está organizada en diferentes esferas o campos de actividad humana. En cada campo circulan ciertos géneros discursivos que responden a las demandas comunicativas específicas. A ese respecto, Bakhtin afirma:

En cada campo existen y se emplean géneros que corresponden a las condiciones específicas de dicho campo; a esos géneros corresponden determinados estilos. Una función determinada (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) y determinadas condiciones de comunicación discursiva, específicas de cada campo, generan determinados géneros, es decir, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos y composicionales relativamente estables (Bakhtin, 2010 [1979], p. 266).

En otras palabras, el estilo lingüístico, la temática y la composición de los géneros —que son estables y flexibles— serán determinados por las esferas y campos de comunicación. Dado que la lengua es fluida y se adapta a las necesidades de la comunidad, los géneros también sufren transformaciones: son creados, modificados o dejan de ser utilizados. Un ejemplo de ello lo constituyen las tecnologías digitales de la información y

<sup>1</sup> Cuando hablamos de “géneros discursivos” nos referimos a su funcionamiento en contextos sociales y comunicativos, sin desconocer que también poseen rasgos textuales. En línea con Bezerra (2022), sostenemos que “los géneros son tanto discursivos como textuales, ya que están en una relación de mediación entre el texto y el discurso” (p. 42), por lo que optamos por esta formulación por coherencia teórica y terminológica en el presente trabajo.

la comunicación (TDIC), que han provocado modificaciones en la estructura de ciertos géneros, como la carta, el diario, el telegrama, entre otros (Rojo; Barbosa, 2015).

Según lo expuesto, a través del contacto, estudio y producción de diferentes géneros discursivos, el estudiante puede observar la lengua y su construcción a partir de situaciones diversas como, por ejemplo, el registro formal e informal en diferentes contextos, como la producción de un correo electrónico a un superior y un mensaje rápido a un amigo; el uso del imperativo en la construcción de publicidades; el uso del subjuntivo mediante la escritura de una tarjeta de felicitación de cumpleaños, etc. Es decir, el estudiante, a partir del contacto con diversos géneros discursivos, tiene la posibilidad de aprender elementos gramaticales dentro de un contexto funcional, explorando también los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua estudiada.

Al abordar los géneros discursivos, Cassany (2008) señala y destaca didácticamente tres funciones que estos desempeñan a saber: (i) *función cognitiva*: “a través de los géneros se va acumulando el conocimiento que conforma un campo específico del saber humano” (p. 26); (ii) *función interpersonal*: “construye la identidad del autor como miembro de la comunidad discursiva. Una persona es lo que lee y lo que escribe dentro de su ámbito profesional” (p. 26); y (iii) *función sociopolítica*: “contribuye a establecer el estatus de cada persona en su comunidad” (p. 27).

A partir de la descripción de estas características, el autor deja clara la importancia de los géneros en el ámbito de una sociedad, resaltando su capacidad de construcción de conocimiento y reforzando su carácter informativo. Además, estas formas discursivas también permiten la creación de diversas identidades, ya que “todos tenemos muchas caras, máscaras o imágenes que proyectamos en diferentes esferas y situaciones de la vida. (...) y adoptamos identidades parcialmente diferentes en cada situación” (Cassany, 2008, p. 30-31). Por ende, cuanto mayor dominio tenga el estudiante en la construcción de diferentes géneros discursivos, estará, en consecuencia, más preparado para las diversas prácticas socio comunicativas.

Por lo tanto, comprendemos los géneros discursivos siguiendo los preceptos de Bakhtin (2010 [1979, p. 265]), quien afirma que “la lengua pasa a formar parte de la vida a través de enunciados concretos (que la realizan); es igualmente a través de enunciados concretos que la vida entra en la lengua”.

De este modo, si asumimos que estas formas de organización del discurso cumplen funciones cognitivas, interpersonales y sociopolíticas, y que el dominio de estos géneros es fundamental para la participación crítica en distintas prácticas sociales, es pertinente considerar cómo la traducción puede integrarse en este proceso formativo.

Especialmente, la traducción pedagógica se presenta como una herramienta didáctica que permite no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también discursivas e interculturales, tema que abordamos con mayor detalle a continuación.

## **2.1 La traducción pedagógica como práctica discursiva situada**

Al considerar la lengua como una práctica situada y los géneros discursivos como formas socialmente construidas de interacción, entendemos que la traducción también debe ser concebida dentro de esta lógica contextual. Traducir no es simplemente trasladar palabras de una lengua a otra, sino interpretar y reconstruir sentidos en función de los géneros, los interlocutores y los propósitos comunicativos. Se trata, por lo tanto, de una concepción de traducción entendida como práctica discursiva y comunicativa, que trasciende la idea de equivalencia meramente lexical entre lenguas. Bajo esta perspectiva, traducir implica considerar el contexto, los interlocutores y los propósitos comunicativos, de modo que el texto traducido cumpla efectivamente su función social. Así, reflexionar sobre la traducción desde una perspectiva discursiva y contextualizada permite superar las visiones reduccionistas y preparar al estudiante para actuar de manera crítica y competente en diferentes esferas sociales.

En este marco, resulta pertinente observar cómo las concepciones sobre la traducción han evolucionado a lo largo del tiempo, pues los enfoques teóricos influyen directamente en la forma en que se comprende y se aplica la traducción en distintos contextos. Hasta la década de 1960, los estudios traductológicos estaban predominantemente caracterizados por dicotomías teóricas, como “traducción libre” versus “traducción literal”, “letra” versus “forma” y “extranjerización” versus “domesticación”, entre otras discusiones. A partir de la década de 1970, sin embargo, se observa el surgimiento de la escuela funcionalista, cuya propuesta consistía en renovar los debates en el campo de los Estudios de la Traducción, cuestionando los paradigmas estructuralistas y generativistas predominantes en la época. Como sugiere el propio nombre, el funcionalismo busca abordar la traducción desde una perspectiva funcional, es decir, comunicativa y culturalmente significativa para el lector, considerando los contextos sociales, históricos y culturales implicados en el proceso traductológico (Zipser; Polchlopek, 2011).

Los precursores de la teoría funcionalista, Reiss y Vermeer (1996) consideran que

un texto se puede definir como una “oferta informativa” dirigida a un receptor por parte de un productor. El texto meta (translatum) producido por el traductor ofrece, a su vez, información sobre el sentido y, en cierto modo y en ciertas circunstancias, también sobre la forma del texto de

partida y es, por tanto, una oferta informativa sobre otra oferta informativa (Reiss, Vermeer, 1996, p. 14).

Este concepto de traducción como oferta comunicativa de la oferta comunicativa pone de relieve las diferencias lingüísticas y culturales que están involucradas en un proceso de traducción. En el ámbito de los Estudios de la Traducción, la perspectiva funcionalista concibe la práctica traductora como una acción comunicativa e interaccional; en otras palabras, como una actividad orientada a un propósito específico, fundamentada en un texto de partida y dirigida a un lector final (Zipser; Polchlopek, 2011).

Nord (2002), también investigadora de la teoría funcionalista, comparte la misma concepción de texto y traducción y, de acuerdo con esta concepción:

El receptor selecciona los ‘elementos’ (de información) que, en un momento dado, le resultan interesantes, relevantes o adecuados para alcanzar sus propios fines comunicativos. Es decir, el texto no es un objeto autónomo, estable, invariable, sino que, al ser recibido, se transforma en un instrumento comunicativo para quien lo interpreta (Nord, 2002, p. 110).

De este modo, la traducción deja de entenderse como una mera reproducción equivalente del texto base (TB). La noción de equivalencia deja de estar vinculada a la idea de correspondencia literal o estructural entre texto base y texto meta (TM). Desde una perspectiva funcionalista, se entiende más bien como la adecuación del TM a la función comunicativa que debe desempeñar en un contexto determinado. En otras palabras, la equivalencia no se mide por la semejanza formal entre los textos, sino por el grado en que el TM logra cumplir con el propósito para el cual fue producido, y pasa a ser considerada como un producto, que cumple funciones determinadas dentro de contextos comunicativos específicos (Nord, 2002; 2010; 2016).

Desde esta perspectiva, la traducción es una práctica dinámica y no mecánica, que exige del traductor la consideración de la intención del emisor del TB y la lealtad al público destinatario del TM. El autor del TB, anteriormente considerado el eje central de las decisiones traductológicas, asume un papel secundario desde la perspectiva de Nord, inspirada en Reiss y Vermeer (1996). El enfoque del proceso traductológico se desplaza hacia el lector y el contexto socio interaccional en el que este se encuentra. Así, las estrategias de traducción deben seleccionarse en función de las características del destinatario, garantizando que la versión traducida cumpla eficazmente su función comunicativa (Laiño, 2014). En esta línea, el principio de escopo enfatiza que toda decisión traduc-

tológica debe estar guiada por la finalidad concreta que el TM pretende alcanzar en la situación comunicativa de llegada (Nord, 2002; 2010; 2016).

Otro aspecto fundamental de este enfoque es la centralidad de la cultura en el proceso traductológico. En este sentido, la traducción no solo constituye una operación lingüística, sino también una práctica cultural, ya que implica mediar entre sistemas de valores, referencias y contextos sociales distintos, lo que coincide con la concepción de cultura como un entramado de significados compartidos en el cual los individuos interpretan y orientan sus prácticas (Geertz, 1989). Para Nord (2010), una traducción funcionalista no debe limitarse a los aspectos puramente lingüísticos; por tanto, requiere un conocimiento que trascienda la dimensión verbal, abarcando tanto el contexto cultural del TB como el del público destinatario.

Desde esta concepción, la traducción de un texto inserto en un contexto cultural específico se convierte en una forma de representación cultural (Zipser, 2002). Precisamente por esta dimensión representativa, la traducción asume el papel de instrumento de comunicación intercultural. Desde esta óptica, la traducción solo alcanza plenamente su finalidad cuando el lector de la lengua de llegada interactúa con el texto traducido y es capaz de construir sentido a partir de este (Laiño, 2014).

Para que dicha comunicación e interacción se concreten, el traductor desempeña un papel fundamental como mediador entre el emisor y el receptor. Le corresponde considerar el perfil del público objetivo y, para que la traducción cumpla con los objetivos comunicativos propuestos, adoptar estrategias adecuadas y tomar decisiones conscientes, fundamentadas y eficaces.

Con el objetivo de ofrecer un contexto de traducción que sea funcional y que también proporcione la mayor cantidad de información posible al traductor, Nord (2016 [1988]) propone un modelo de análisis textual que precede al proceso traductológico. Sobre su modelo, Nord (2016 [1988]) afirma que este no solo sirve para garantizar una correcta interpretación textual, y que además no se enfoca exclusivamente en las cuestiones estructurales lingüísticas del TB, sino que ofrece también información suficiente para que el traductor tome decisiones de manera segura durante su proceso de traducción.

El modelo propuesto por la investigadora está diseñado para comprender la situación comunicativa del TB y se compone de elementos intratextuales (internos al texto) y extratextuales (externos al texto). Los elementos internos al texto son: tema, contenido, presuposiciones (es decir, el conocimiento previo que se presupone del destinatario del TB), estructuración, elementos no verbales, léxico, sintaxis, elementos suprasegmentales

y efecto del texto. Por lo tanto, estos elementos pueden ser detectados mediante la lectura del TB y proporcionan información en el ámbito estructural.

Por su parte, los elementos externos son: emisor, intención, receptor, medio, lugar, tiempo, propósito y motivo. Así, dicha información es proporcionada por el contexto macrotextual y sirve para complementar el análisis pretraductológico, ofreciendo una visión ampliada del contexto de producción del TB. Tras el análisis de todos los elementos señalados, el traductor estará mejor preparado para proceder con el proceso de traducción, respaldado por el modelo de Nord (2016 [1988]).

La traducción pedagógica (Laviosa, 2018) consiste en usar tareas de traducción como estrategias didácticas para desarrollar competencias lingüísticas, discursivas e interculturales. Su enfoque no es formar traductores profesionales, sino que los estudiantes aprendan a producir textos meta adecuados a un propósito y a un receptor reales, mediante secuencias que combinan análisis de género, producción con finalidad comunicativa y reflexión crítica sobre las decisiones traductorales. En este marco, el estudiante, al simular el papel de un traductor, tiene la tarea de producir un TM que respete criterios específicos, los cuales pueden ser discutidos y organizados previamente entre el docente y alumnos, con el fin de orientar el propósito traductológico. Con esta tarea, el estudiante/ traductor debe considerar tanto los elementos lingüísticos como también las cuestiones culturales implicadas en las prácticas discursivas, ya que el TM debe tener sentido para el destinatario final (Laiño, 2014; Saldanha, 2018; Giracca, 2021).

Mediante prácticas como esta, el estudiante adquiere una dimensión y una conciencia lingüística más profunda, ya que necesita comprender el TB en sus aspectos semánticos y pragmáticos para poder hacer la traducción de una manera más consciente sobre las funciones del TB y del TM. Esta mediación lingüística, practicada por el estudiante, proporciona situaciones de investigación, discusión y aprendizaje, diferentes de una simple tarea de interpretación textual, por ejemplo.

En el marco de este escenario de práctica discursiva, pueden surgir diversas actividades —incluyendo el uso de diferentes géneros discursivos— cuyo objetivo sea aprender la lengua a partir de la traducción. Ya sea versión, traducción interlingüística, intra-lingüística o intersemiótica, los estudiantes tienen la oportunidad de contrastar su lengua materna con la lengua aprendida y establecer los límites de dónde empieza una lengua y dónde termina la otra, más aún cuando se trata de lenguas similares como el español y el portugués, cuyos límites, muchas veces, son difusos y la interlengua tiende a persistir.

Dicho esto, en la siguiente sección se presentan algunas prácticas pedagógicas que

sirven para ilustrar cómo la traducción puede ser aplicada en diferentes contextos de aprendizaje.

### **3. Aplicaciones pedagógicas: propuestas de actividades**

A continuación, presentamos algunas posibilidades para incorporar la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas, con el objetivo de desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas y culturales. Estas estrategias se basan en la concepción de la lengua como práctica social y deben trabajarse de manera crítica y contextualizada. Para ilustrar esta propuesta, utilizamos dos actividades extraídas del e-book *Tradução Pedagógica e o Ensino de Línguas*<sup>2</sup>, presentadas por Giracca (2021) y Schneider (2021) y dos actividades del libro *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, de Liberatti (2020) y Demétrio (2020), que demuestran cómo la traducción puede integrarse en la enseñanza de lenguas adicionales de manera dinámica y significativa.

#### **3.1 Actividad 1 – Retextualización de relato personal (Giracca, 2021)**

En el Capítulo 3, *O uso da sequência didática em aula de língua espanhola como um processo tradutório: a retextualização do relato pessoal*, del e-book *Tradução Pedagógica e o Ensino de Línguas*, Giracca (2021) propone una actividad basada en el uso de la secuencia didáctica (SD) como estrategia para la traducción pedagógica, utilizando el relato personal como corpus. La propuesta permite que los estudiantes comprendan la traducción como un proceso de retextualización, enfatizando la interacción entre el TB y el TM, y estimulando la reflexión sobre elementos lingüísticos y extralingüísticos.

La actividad comienza con el análisis del corpus, a partir de la lectura del relato, identificando elementos externos —como el tiempo, el lugar y el contexto histórico—, así como elementos internos que caracterizan la función emotiva y subjetiva del narrador. Este ejercicio permite comprender el relato como una acción comunicativa, en la que cada elemento contribuye a la construcción del sentido, según lo propuesto por Nord (2016 [1988]).

Luego, se pasa a la aplicación del modelo pretraductológico. Con base en este modelo, los estudiantes, organizados en grupos, analizan los componentes esenciales del texto base y discuten estrategias de traducción, considerando la necesidad de mantener la intencionalidad y los efectos emocionales del TB.

---

<sup>2</sup> Para acceder a la obra completa, visite el siguiente enlace: <https://www.pimentacultural.com/livro/traducao-pedagogica/>

Este modelo, retomado por la autora a partir de Zipser (2011), propone un análisis detallado previo a la traducción, en el cual se contemplan elementos como la situación de producción del texto, el contexto sociocultural, el propósito comunicativo, el destinatario y los posibles efectos deseados en la lengua de llegada. Se trata de una etapa de exploración crítica, que antecede la intervención traductora y que permite a los estudiantes actuar con mayor consciencia sobre las elecciones lingüísticas y culturales que realizan durante la retextualización. Asimismo, permite reconocer que el proceso traductológico va más allá de la correspondencia literal entre lenguas, e involucra decisiones que responden a finalidades específicas dentro de contextos comunicativos concretos.

En la etapa siguiente, se realiza la traducción y el debate. Cada grupo elabora una traducción del relato, buscando no solo equivalencias léxicas, sino también la preservación de los aspectos culturales y emocionales del TB. Después de la producción del TM, los grupos presentan sus versiones en la clase y justifican sus elecciones. En este contexto, el profesor actúa como mediador, promoviendo una reflexión crítica sobre la negociación de significados y la influencia de los elementos extralingüísticos en la traducción.

Finalmente, el debate fortalece la comprensión de la traducción como un proceso complejo, en el que la lengua está insertada en un contexto social e histórico. Además, la autora destaca que la práctica de la traducción pedagógica, en este enfoque, favorece el desarrollo de una conciencia lingüística e intercultural, al promover la interpretación crítica y la toma de decisiones conscientes durante el proceso traductológico.

El uso del relato personal como género de partida también permite una aproximación afectiva y significativa entre el texto y las vivencias de los estudiantes, lo que contribuye a su implicación en el trabajo y refuerza la percepción de la lengua como una práctica situada y vinculada a la construcción de sentidos e identidades. En ese sentido, la propuesta de Giracca articula una visión de la traducción como acción social, orientada a la formación crítica de futuros docentes de lenguas.

### **3.2 Actividad 2 – Traducción de memes (Schneider, 2021)**

En el capítulo 5, *A tradução de memes na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE): cultura, humor, linguística e interação*, del e-book *Tradução Pedagógica e o Ensino de Línguas*, Schneider (2021) introduce una propuesta innovadora que utiliza los memes como corpus para la traducción pedagógica, destacando su relevancia en la cultura digital contemporánea. Este ejercicio permite a los estudiantes comprender la interacción entre el lenguaje verbal y los elementos visuales en la producción de significados, y les muestra

cómo la traducción puede preservar o adaptar dichos efectos comunicativos.

La actividad se inicia con la selección de memes que contengan marcadores culturales y humorísticos significativos. Los alumnos examinan detalladamente tanto los aspectos lingüísticos —como el vocabulario y la sintaxis— como los elementos extralingüísticos, que abarcan referencias históricas y sociales. Este análisis previo es fundamental para apreciar que los memes operan en múltiples niveles de significado, lo cual demanda un enfoque traductológico que va más allá de una mera equivalencia literal.

Con base en los principios de la traducción funcionalista, tal como lo plantea Nord (2016 [1988]), los estudiantes elaboran traducciones que no solo reproducen el contenido del TB, sino que también intentan preservar sus matices humorísticos y culturales, pensando en las características del género meme. Durante este proceso, se resalta la importancia de considerar al público objetivo y las diferencias contextuales existentes entre la cultura base y la cultura de llegada, incentivando adaptaciones que hagan a los memes comprensibles y efectivos para los lectores brasileños.

Posteriormente, los alumnos se organizan en grupos para llevar a cabo la traducción colaborativa de los memes seleccionados, para después presentar sus versiones en clase. La actividad culmina en un debate crítico en el que se exponen y se analizan las estrategias empleadas, los desafíos encontrados en la transposición de los elementos culturales y las diversas posibilidades traductorales que se pueden explorar. Esta reflexión final no solo fomenta la creatividad y la adaptación, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de una conciencia intercultural, reafirmando que la traducción de memes es un ejercicio esencial para comprender el lenguaje como una práctica social en constante evolución.

### **3.3 Actividad 3 – Traducción de historietas (Liberatti, 2020)**

En el capítulo 3, *A tradução de histórias em quadrinhos como suporte à produção escrita em língua inglesa*, de *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, Liberatti (2020) propone un proyecto didáctico basado en el género historietas para enseñar inglés de forma integrada y significativa. Su público de trabajo con este proyecto son estudiantes del cuarto año de una carrera de grado de Letras Ingles. Partiendo de la teoría funcionalista de Nord, en la que todo texto se entiende como una oferta de información dirigida a un lector concreto, la autora invita a los alumnos a construir dos versiones de una misma historieta en lengua inglesa, cada una pensada para un público distinto.

Con base en los elementos intra y extratextuales del modelo de análisis textual de Nord, los estudiantes tienen como tarea elaborar dos historietas en lengua inglesa, que deben tener el mismo enredo. El desafío de la propuesta está en el público que recibirá las historietas, pues cada una está dirigida a: (i) estudiantes brasileños de inglés como lengua adicional, de aproximadamente 12 años, con nivel principiante; y la otra a: (ii) estudiantes brasileños de inglés, de aproximadamente 16 años, inmersos en un país angloparlante, con nivel intermedio o avanzado.

Su propuesta metodológica y objetivo de aprendizaje con este trabajo es fomentar la exploración de diversos elementos, tales como: “(i) fluencia textual; (ii) cohesión y coherencia textual; (iii) precisión gramatical y vocabulario; (iv) *adecuación del nivel lingüístico de proficiencia para los diferentes públicos receptores de cada historieta*” (Liberatti, 2020, p. 51, grifos de la autora), llevando en consideración características del género historieta, ya presentadas a los alumnos.

Antes de ponerse a redactar algo, los estudiantes trabajan con el modelo de análisis textual de Nord (2016 [1988]) para identificar sistemáticamente los factores extratextuales—emisor, receptor, lugar, intención—y los intratextuales—tema, contenido, suposiciones, léxico, sintaxis y efectos comunicativos—que orientarán sus decisiones. De este modo, comprenden que el niño brasileño de 12 años, necesitará de un vocabulario básico, frases cortas y mínimas referencias externas, mientras que el joven brasileño de 16 años, podrá y deberá enfrentarse a giros idiomáticos, estructuras gramaticales más complejas y guiños culturales auténticos.

A continuación, organizados en parejas, redactan y diagraman ambas historietas: la primera, con un estilo claro y sencillo, que facilite la comprensión lectora y la apropiación de formas lingüísticas elementales; la segunda, con escenas más elaboradas, un léxico enriquecido (incluidos modismos o phrasal verbs) y alusiones a costumbres, festividades o expresiones propias de hablantes nativos.

Al concluir su trabajo de producción, cada grupo presenta las dos versiones ante la clase y reflexiona críticamente sobre las variaciones introducidas: explican cómo el perfil del lector influyó en la elección de palabras, en el tamaño de las oraciones y en la presencia o ausencia de referencias culturales, y discuten hasta qué punto dichas decisiones permiten situar la historieta en contextos reales de uso del inglés.

Con esta actividad, Liberatti demuestra cómo la traducción pedagógica —más allá de la mera equivalencia lingüística— favorece la creatividad, la conciencia intercultural y la capacidad de adaptación comunicativa, ya que conduce a los estudiantes a poner en di-

álogo teoría y práctica, siempre con la meta de que el TM cumpla eficazmente su función ante distintos públicos.

### **3.4 Actividad 4 – La traducción colaborativa a partir del uso de *Google Drive* (Demétrio, 2020)**

En el capítulo 7, *Tradução colaborativa: o uso do Google Drive como ferramenta de construção do conhecimento em rede*, del libro *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, Demétrio (2020) presenta un estudio que investiga el uso de la traducción colaborativa como propuesta pedagógica en la enseñanza de lenguas adicionales con énfasis en la producción escrita en español. La investigación, aún en desarrollo, busca analizar si la práctica traductora realizada de forma colaborativa mediante Google Drive puede constituirse en una estrategia eficaz para el perfeccionamiento de la escritura en lengua adicional.

La autora se basa en el enfoque funcionalista de la traducción, especialmente en el modelo de análisis pretraslativo de Nord (2016 [1988]), así como en teorías del aprendizaje colaborativo (Boralló, 2013). Según Boralló (2013), “el aprendizaje colaborativo viene siendo potencializado, en los últimos años, como una alternativa a una enseñanza en crisis, en la cual algunas dimensiones, como la psicosociológicas, están siendo olvidadas (citado por Demétrio, 2020, p. 109).

Demétrio (2020) trabaja con una SD que fue aplicada a estudiantes de la asignatura optativa “Traducción y Enseñanza” del segundo año de la carrera de Letras de la UFSC y el trabajo consiste en la traducción colaborativa de una noticia en portugués sobre el movimiento Maio Amarelo a un folleto informativo en español. Organizados en grupos y utilizando el Google Drive, los estudiantes realizaron actividades que incluyeron el estudio de géneros discursivos, la discusión de fundamentos teóricos y la producción conjunta del texto meta.

La propuesta se basó en el trabajo con géneros discursivos auténticos, el uso pedagógico de TDIC y la valorización del estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, promoviendo la interacción, la construcción colectiva del conocimiento y una práctica traductora situada en contextos reales de uso del lenguaje.

Como podemos observar en esta breve presentación, las cuatro actividades ejemplifican estrategias que pueden adaptarse a diferentes contextos de enseñanza de lenguas, lo que demuestra que la traducción pedagógica puede ser explorada en múltiples ámbitos educativos vinculados al aprendizaje de idiomas. Las propuestas presentadas, funda-

mentadas en modelos teóricos y metodológicos sólidos, muestran cómo la traducción puede utilizarse para desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas y culturales. Asimismo, favorecen una concepción de lengua como una práctica histórica y social, promoviendo un aprendizaje más activo y reflexivo, en sintonía con las demandas contemporáneas de la enseñanza de lenguas adicionales.

En esta misma línea de reflexión, y con el objetivo de ampliar las posibilidades de aplicación didáctica de la traducción pedagógica, en la sección siguiente se presentan otras propuestas que exploran otros enfoques y recursos metodológicos.

#### **4. Aplicaciones pedagógicas: otras perspectivas**

Además de las actividades ya mencionadas, es posible explorar otras perspectivas en el uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas. En esta sección, se presentan dos propuestas didácticas complementarias que incorporan diferentes enfoques traductológicos y responden a contextos comunicativos específicos.

La primera actividad aborda el uso crítico de herramientas de traducción automática mediante un ejercicio centrado en el género resumen académico. Este ejercicio permite reflexionar sobre los límites y posibilidades de las tecnologías emergentes aplicadas a la traducción. A continuación, se propone una segunda actividad orientada por los principios de la traducción funcionalista, que consiste en la adaptación cultural de una receta culinaria tradicional colombiana en un contexto simulado de encargo profesional vinculado a procesos de internacionalización.

Ambas propuestas, aunque diferentes en sus objetivos y metodología, tienen en común el objetivo de ampliar el repertorio metodológico de la enseñanza de lenguas, desarrollando en los estudiantes habilidades de análisis crítico, adaptación textual y conciencia intercultural.

A continuación, describimos ambas actividades.

##### **4.1 El género discursivo resumen académico y la traducción automática**

Esta propuesta, realizada en el segundo semestre de 2024 en el marco de una asignatura de práctica de traducción del curso de Letras Español de una universidad brasileña, tuvo como objetivo que los estudiantes de la tercera fase del curso —cuyo nivel de competencia en lengua española se considera intermedio básico— se enfrentaran a los desafíos y posibilidades que ofrecen las herramientas de traducción automática como *Google Traductor*, *DeepL* y *ChatGPT*.

El propósito didáctico central consistió en promover una reflexión crítica sobre el uso de estas tecnologías en el ámbito académico, así como en desarrollar competencias traductoras vinculadas a la comprensión de textos académicos, la aplicación de procedimientos técnicos de traducción y la capacidad de justificación argumentada de las decisiones tomadas. Para ello, los alumnos asumieron el rol de traductores profesionales “contratados” de manera ficticia y recibieron el encargo de convertir al español el resumen académico de una tesis de maestría titulada *Alegorias, requebros, memória e construção dos lugares do carnaval carioca*, elaborada en la UERJ. Este texto, perteneciente al género discursivo resumen académico, trataba de la cultura carioca y de las tensiones entre tradición y modernidad en el carnaval de *Rio de Janeiro*. La elección de este género no fue casual: se buscaba que los estudiantes desarrollaran sensibilidad hacia las especificidades retóricas y terminológicas del discurso académico, al mismo tiempo que reflexionaran sobre las implicaciones culturales de traducir un tema fuertemente enraizado en la identidad brasileña. La versión en español estaba destinada a presentarse en un congreso bilingüe y a publicarse en sus actas, lo que otorgaba al ejercicio una dimensión profesional simulada y un alto grado de relevancia académica. Dado que los idiomas oficiales del congreso eran el portugués y el español, la decisión de traducir al español respondía al deseo de la autora (simulando el encargo de traducción) de ampliar el alcance de su trabajo y llegar tanto a estudiantes y docentes interesados en la internacionalización de sus investigaciones como a los asistentes al simposio y los futuros lectores de las actas del evento. Esta situación de encargo permitió trabajar explícitamente con la noción de escopo (*Skopos*), ya que la finalidad de la traducción —difundir el contenido académico en un congreso internacional— debía guiar todas las decisiones de los estudiantes en el proceso traductológico.

Para llevar a cabo la propuesta, los estudiantes fueron divididos en equipos de tres o cuatro personas, y esto se articuló en dos momentos complementarios. En el primero, correspondiente a la fase oral, los grupos presentaron en clase, con apoyo de herramientas como *Canva* y *PowerPoint*, la traducción que hicieron del resumen al español utilizando herramientas de traducción automática, además de otros recursos consultados, como diccionarios especializados y textos paralelos. Mostraron en tablas comparativas tres fragmentos clave: el TB, la salida de la herramienta automática y la versión revisada y editada por el grupo.

A partir de esa comparación, justificaron sus decisiones traductoras tomando como referencia los procedimientos técnicos de Barbosa (2020), entendidos como soluciones operativas que el traductor aplica en segmentos específicos del texto para resolver pro-

blemas lingüísticos, culturales o estilísticos durante el proceso de traducción —como la ampliación, la omisión, el préstamo, la adaptación y la modulación. También reflexionaron sobre la noción funcionalista de equivalencia, entendida no como correspondencia formal entre el TB y el TM, sino como la relación que se establece en función de los propósitos comunicativos del texto meta en un contexto determinado.

En el segundo momento, correspondiente a la fase escrita, los mismos equipos entregaron un documento más amplio a través del ambiente virtual de aprendizaje de la asignatura. Allí debían presentar una breve contextualización del encargo de traducción y de las herramientas empleadas, la traducción completa al español, la misma tabla comparativa de los tres puntos analizados en la presentación oral y sus conclusiones: cuáles fueron las reflexiones generadas a partir de la tarea, las mayores dificultades, desafíos y aprendizajes.

Con esta propuesta, los estudiantes no solo fueron expuestos a algunas de las múltiples etapas de un proyecto traductológico real (profesional) —desde la comprensión profunda del texto base hasta la revisión y edición final—, sino que también desarrollaron competencias críticas de análisis comparativo, toma de decisiones terminológicas fundamentadas y estrategias de postedición. Al mismo tiempo, fortalecieron su autonomía y juicio profesional frente a las tecnologías emergentes, integrando una dimensión cultural en su práctica traductora, en tanto la traducción se concibió como mediación entre sistemas de valores y contextos sociales distintos.

A continuación, se plantea la segunda actividad que involucra el género discursivo receta culinaria.

#### **4.2 El género receta culinaria y la perspectiva funcionalista de traducción**

Esta propuesta fue desarrollada con estudiantes de la tercera fase del curso de Letras Español de una universidad brasileña durante el segundo semestre de 2024, con un nivel de español considerado intermedio básico. La actividad buscó proporcionar a los estudiantes una experiencia de traducción lo más cercana posible a un encargo profesional real, en el marco del proyecto de internacionalización de un sitio web gastronómico. En este contexto, los alumnos asumieron el rol de traductores “contratados” para traducir al portugués brasileño la receta del plato conocido como *sancocho*, extraída de la página *Goodness (Nestlé)*, cuyo objetivo es convertirse en un espacio digital trilingüe (español, inglés y portugués).

La elección del género discursivo “receta culinaria” se fundamentó en los desafíos

específicos que presenta para la traducción. Este tipo de género combina instrucciones precisas, léxico especializado y referencias culturales, lo que exige decisiones cuidadosas respecto a la conservación, sustitución o adaptación de elementos culturales y gastronómicos. La traducción requiere atención a la equivalencia de ingredientes, unidades de medida, técnicas de preparación y convenciones lingüísticas, sin perder la autenticidad y claridad del texto original. Las dificultades inherentes a la sustitución de ciertos ingredientes o referencias culturales ofrecieron un contexto rico para que los estudiantes aplicaran estrategias de traducción y reflexionaran sobre la mediación cultural.

La actividad tuvo como objetivo principal desarrollar competencias específicas de traducción, como la adaptación de unidades de medida, la selección de léxico especializado y la consideración de convenciones culturales, aplicando los principios de la teoría funcionalista de la traducción. Se enfatizó la importancia de los factores intra y extra-textuales que condicionan el proceso traductor y se promovió la reflexión crítica sobre decisiones de traducción, considerando el público destinatario, la función del texto, el contexto de uso y las expectativas culturales.

Para orientar la actividad, se utilizaron las categorías de adaptación cultural propuestas por Aixelá (2013), y los estudiantes contaron con la participación especial de la profesora doctora Juliana de Abreu, cuya tesis doctoral se centra en cuestiones de traducción del género discursivo “receta culinaria” (Abreu, 2020). Durante su intervención, la profesora Juliana discurió sobre estas categorías, explicando brevemente que:

**Conservación** implica mantener el elemento cultural original tal como aparece en el TB; **Sustitución** consiste en reemplazar un elemento cultural por otro equivalente que sea más comprensible o relevante para el público receptor; **Adaptación** implica modificar el elemento cultural para adecuarlo al contexto y expectativas del lector, conservando la intención y función del TB.

La actividad incluyó dos momentos principales de evaluación: la entrega de la traducción final, adaptada a las normas lingüísticas y culturales del portugués brasileño y estructurada según las convenciones del género receta culinaria, y una presentación oral en la que los estudiantes justificaron sus decisiones traductológicas. Este ejercicio permitió a los estudiantes integrar teoría y práctica en un contexto comunicativo realista, desarrollar habilidades de análisis cultural, revisión textual y adaptación lingüística, y fortalecer su comprensión sobre el papel de la traducción como mediación cultural y profesional, enfrentando de manera concreta los desafíos específicos de la traducción de recetas culina-

rias.

Es importante destacar que las dos últimas actividades presentadas son únicamente sugerencias, que pueden ser adaptadas o manejadas según el contexto y las necesidades de cada clase y de cada profesor. Se tratan de propuestas que buscan servir como fuente de inspiración para la planificación de actividades de traducción pedagógica, promoviendo la reflexión sobre la lengua no solo como un instrumento de comunicación, sino también como un fenómeno sociohistórico, ligado a prácticas culturales y contextos específicos de uso.

### **Consideraciones Finales**

El objetivo central de este trabajo fue reflexionar sobre la traducción como una herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas, resaltando su potencial más allá de la simple transposición lingüística, haciendo hincapié en la afirmación de que puede favorecer no solo en el aprendizaje de aspectos formales de la lengua, sino también en una comprensión más amplia y significativa de sus dimensiones socioculturales y comunicativas.

Partiendo de una concepción discursiva del lenguaje, proponemos superar visiones reduccionistas que aún persisten en ciertos enfoques de enseñanza, y destacar la traducción como una práctica situada, crítica y mediadora entre lenguas, culturas e intenciones comunicativas. En este sentido, las actividades aquí presentadas — como la retextualización de relatos personales, la traducción de memes, historietas, recetas culinarias o el uso crítico de traductores automáticos— ilustran diferentes caminos para integrar la traducción pedagógica en las clases de lenguas de manera significativa.

Sin embargo, reconocemos que dichas actividades no están exentas de limitaciones. Su aplicación puede presentar desafíos relacionados con el tiempo de las clases, los recursos disponibles, el perfil de los estudiantes y las demandas curriculares. No obstante, creemos que tales obstáculos pueden ser superados a partir de la reflexión crítica y de una lectura atenta de la realidad de cada docente en su contexto específico. Las propuestas no deben ser entendidas como modelos cerrados o prescriptivos, sino como puntos de partida que pueden — y deben— ser analizados, adaptados o incluso refutados, de acuerdo con las necesidades y objetivos de cada situación educativa.

Asimismo, entendemos que estas actividades pueden trabajarse de forma complementaria al uso del libro didáctico en clase, enriqueciendo las prácticas ya existentes, o bien desarrollarse como proyectos didácticos a lo largo de secuencias didácticas. Su flexibilidad metodológica permite que sean integradas en diferentes momentos del proceso formativo, favoreciendo la construcción de aprendizajes más contextualizados y signifi-

cativos.

## REFERENCIAS

ABREU, J. *Tradição: a cultura culinária austríaca no viés do funcionalismo*. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

ANDRADE, G.; SILVA, P. R. M. *Reflexões acerca dos gêneros textuais no livro didático: análise de material utilizado no CEL* – São José do Rio Preto. In: Anais do Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2019.

AIXELÁ, J. F. Itens culturais-específicos em tradução. Tradução de Mayara Matsu Marinho; Roseni Silva. In-*Traduções*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, Florianópolis, v. 5, n. 8, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/62298>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ARCENIO, R. F. A tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira a partir do gênero meme. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2020.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos de tradução: uma nova proposta*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

DALBEN, T. P. S. Tradução e ensino aprendizagem de língua inglesa: leitura e análise contrastiva como exercícios de construção de significados. *Revista (Com) Textos linguísticos*. v. 3 n. 3.1 (2009). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5269>. Acesso em 20 jun 2024.

DEMÉTRIO, A. P. C. Tradução colaborativa: o uso do *Google Drive* como ferramenta de construção do conhecimento em rede. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*. Curitiba: CRV, 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, B. G. *O gênero como ele é (e como não é)*. São Paulo: Parábola, 2022.

BORALLO, P. T. *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. 2013. Disponível em: <https://uvadoc>.

[uva.es/handle/10324/2962](http://uva.es/handle/10324/2962).

CASSANY, D. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FREITAG, T. C.G. A tradução em sala de aula como ferramenta de ensino: análise de um livro didático de espanhol como língua estrangeira. *Revista Bellas Letras*, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.

GEERTZ, C. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. Cap. 1, p. 15-54. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2439>. Acesso em: 28 ago. 2025.

GIRACCA, M. N. O uso da sequência didática em aula de língua espanhola como processo tradutório: a retextualização do relato pessoal. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *Tradução pedagógica e o ensino de línguas: propostas de atividades didáticas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LAIÑO, M. J. *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LAVIOSA, S. Translanguaging and Translation Pedagogies. In: DAM, H. V.; BRØGGER, M. N.; ZETHSEN, K. K. (Org.). *Moving Boundaries in Translation Studies*. London: Routledge, 2018. p. 197–214.

LIBERATTI, E. A tradução de histórias em quadrinhos como suporte à produção escrita em língua inglesa. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*. Curitiba: CRV, 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, Laís Mara. Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Revista Texto Livre*, v. 15, n. 2, p. 1-17, 2022.

NORD, C. La traducción como actividad intencional. *Traducción & Comunicación*, v. 3, Vigo: Servicio de Publicacións, 109-124. 2002.

NORD, C. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. *Puentes*. N.º 9, março, 2010.

NORD, C. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Tradução e adaptação por Meta Elisabeth Zipser et al. São Paulo: Rafael Copetti editor, 2016.

PONTES, V. de O.; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. Revista *UNIOESTE/UFC*, 2011.

REISS, K., VERMEER, H. J. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Akal, Madrid: 1996.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALDANHA, C. *Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SCHNEIDER, B. C.T. A tradução de memes na aula de espanhol como língua estrangeira (LE): cultura, humor, linguística e interação. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *Tradução pedagógica e o ensino de línguas: propostas de atividades didáticas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ZIPSER, M. E. *Do fato à reportagem: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural*. (Tese de doutorado). São Paulo: USP, 2002.

ZIPSER, M. E. *Introdução aos estudos da tradução: teorias, histórias e prática: 2º período* / Meta Elisabeth Zipser, Silvana Ayub Polchlopek, - 2. ed. – Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011. 124 p.



Recebido em: maio 27, 2025

Aceito em: setembro 16, 2025