



## Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE

### Back to the Scene of Translation in the Teaching of Foreign Languages: Experiences in Portuguese as a Foreign Language

---

ANA BELÉN GARCÍA BENITO

Universidad de Extremadura, Campus Universitario, s/n, 10003 Cáceres (España)

Dirección de correo electrónico: [agbenito@unex.es](mailto:agbenito@unex.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9524-1717>

Recibido: 27/4/2018. Aceptado: 24/10/2018.

Cómo citar: García Benito, Ana Belén, «Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 21 (2019): 197-234.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.197-234>

**Resumen:** Teniendo como marco teórico la traducción pedagógica, traducción aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, el objetivo de este trabajo es reivindicar la utilización de la traducción como herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades lingüísticas indispensables en la lengua extranjera. Los conceptos de «rehabilitación confusa» y «realidad desordenada y caótica», apuntados por Sánchez Iglesias (2009) y Pintado Gutiérrez (2012) en relación con la traducción pedagógica, nos sirven para reflexionar sobre la consideración de la traducción en la bibliografía especializada, en documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y en manuales de aprendizaje, constatando la necesidad de elaborar propuestas prácticas que muestren cómo utilizar la traducción pedagógica en la clase de lengua extranjera. En este sentido, mostramos una serie de propuestas desarrolladas con los estudiantes de portugués de la Universidad de Extremadura, encuadrándolas en los descriptores previstos en el nuevo volumen que complementa el MCER.

**Palabras clave:** Traducción pedagógica, portugués como lengua extranjera (PLE), enseñanza, aprendizaje.

**Abstract:** With pedagogical translation as a theoretical framework, and translation applied to the teaching of foreign languages, the aim of this paper is to justify the use of translation as a didactic tool for the development of indispensable linguistic skills in the foreign language. The concepts of “confused rehabilitation” and “disorderly and chaotic reality”, targeted by Sánchez Iglesias (2009) and Pintado Gutierrez (2012) in relation to pedagogical translation, are useful to reflect on the consideration of translation in specialized literature, in reference documents for the teaching and learning of foreign languages and in handbooks of learning. And the need to develop practical proposals that show us how to use the pedagogical translation in the foreign language class must be noted too. In this sense, we present a series of proposals developed with Portuguese students at Universidad de Extremadura, framing them in the descriptors provided for in the new volume that complements the CEFRL.

**Keywords:** Pedagogical translation, Portuguese as a foreign language, teaching, learning.

**Sumario:** Introducción; 1. Traducción para la enseñanza de lenguas extranjeras, 1.1. Dos grandes interrogantes: cuándo y cómo, 1.2. La traducción en el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 1.3. Experiencias de traducción en la clase de portugués como lengua extranjera, 1.3.1. Subordinadas conformativas, 1.3.2. Guía de salud, 1.3.3. *O Anibaleitor*, 1.3.4. *Os vivos, o morto e o peixe frito*, 1.3.5. Subtitulación activa y traducción, 1.3.6. Tradumática de portugués; Conclusiones; Referencias bibliográficas.

**Summary:** Introduction; 1. Translation applied to the teaching of foreign languages, 1.1. Two big questions: when and how, 1.2. Translation in the new Common European Framework of Reference, 1.3. Experiences of translation in the foreign language classroom of Portuguese, 1.3.1. Conformative subordinate sentences, 1.3.2. Health guide, 1.3.3. *O Anibaleitor*, 1.3.4. *Os vivos, o morto e o peixe frito*, 1.3.5. Active subtitling and translation, 1.3.6; Portuguese automatic translation; Conclusions; References.

---

## INTRODUCCIÓN

Iniciamos este trabajo con las palabras de Geir Campos (2004) que nos recuerdan que:

Vivemos num mundo em tradução. Os progressos tecnológicos no campo da comunicação viabilizaram a troca de informações entre os pontos mais remotos da terra com rapidez jamais vista. Sem o recurso da tradução, isso não seria possível, e dificilmente os seres humanos chegariam a compreender-se. O mundo precisa agora, mais do que nunca, do diálogo entre os povos. A tradução é um dos caminhos para esse desejável entendimento (...) (Campos, 2004: sin paginar).

Por ello, es nuestra intención realizar un breve análisis sobre la cuestión del empleo de la traducción como recurso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), reivindicando su utilización como herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades lingüísticas indispensables en la comprensión de la lengua extranjera y, por extensión, de la lengua materna.

Como sabemos, la traducción fue utilizada durante siglos para la enseñanza-aprendizaje de LE, en gran medida como resultado de la herencia del pensamiento escolástico. Su uso, centrado en un aprendizaje de la lengua a través de la gramática y de la traducción, llegó a su apogeo a finales del s. XVIII. Asimismo, son sobradamente conocidas las razones que llevaron a la proscripción de la traducción, no ya como método, sino

como simple ejercicio en el marco de la didáctica de LE.<sup>1</sup> Sin embargo, la traducción viene protagonizando en los últimos tiempos una vuelta a escena particularmente interesante, cuyas motivaciones y consecuencias nos gustaría analizar.

Dejaremos a un lado en este trabajo la posibilidad de llevar a cabo una revisión exhaustiva del papel asignado o atribuido a la traducción en los diferentes métodos y enfoques que se han sucedido a lo largo de la historia reciente de la enseñanza de LE y nos centraremos en la siguiente idea apuntada por Sánchez Iglesias (2009: 4), que será utilizada como punto de partida: «Nos encontramos en un momento de rehabilitación de la traducción, aunque sea confusa».

## 1. TRADUCCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Primeramente, es necesario definir qué entendemos por traducción para la enseñanza de LE, con objeto de establecer el marco teórico para nuestro trabajo, que no es otro que el de la traducción pedagógica (TP). El término se utiliza de manera general a partir del trabajo ya clásico de Lavault (1985) y podemos afirmar que es la traducción aplicada a la enseñanza de LE, o dicho de otro modo «la utilización de la traducción en la didáctica de lenguas, donde el objetivo de la traducción es esencialmente el perfeccionamiento lingüístico» (Hurtado Albir, 2001: 55). Se trata, como indica esta autora, de una traducción que cuenta con un público muy restringido: el profesor y los estudiantes y es «un medio para aprender una lengua extranjera y no un fin en sí mismo» (De Arriba García, 1997: 37). Probablemente la clave esté en que en la didáctica de la traducción el interés se centra, en mayor medida, en el producto, mientras que en la traducción pedagógica lo que interesa es el proceso.

De Arriba García, a partir del trabajo de Hurtado Albir (1988a: 77 *apud* De Arriba García 1996: 278), ofrece una clasificación bastante acertada y aceptada de las diferentes clases de traducción que podemos encontrar en el aula de LE:

---

<sup>1</sup> La reacción contra el método de gramática y traducción, el cambio de énfasis de la escritura a la lengua oral, la vaguedad que implica el término traducción o la existencia de escasas propuestas con sugerencias prácticas para incorporar la traducción a la enseñanza de una lengua extranjera, entre otras razones apuntadas por Caballero Rodríguez (2009: 340).

- a) La traducción de textos: donde se trabaja con la comprensión de lectura en la LE y la expresión escrita en la lengua materna (LM). Es decir, la traducción pedagógica *per se*.
- b) La traducción interiorizada: a través de la cual el estudiante accede al significado de la LE, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje.
- c) La traducción explicativa: aquella que utiliza el profesor con fines didácticos.

Desde los años ochenta del s. XX y de manera especial en los primeros años del s. XXI, se han llevado a cabo diversos proyectos que han contribuido a aumentar la nómina de publicaciones que tienen como objeto de estudio la traducción en la enseñanza de lenguas. Trabajos como los de Bausch y Weller (1981), Lavault (1985), García Yebra (1985), Duff (1989), Hurtado Albir (1988a, 1988b, 1994, 2001), Zabalbescoa Terrán (1990), Bachmann (1994), Krings (1995), De Arriba García (1996, 1997), Pegenaute (1996), Süß (1997), Stoddart (2000), House (2001); García-Medall (2001); Gierden Vega (2002-2003), Keim (2003), Cervo (2003), Rego (2008), Sánchez Iglesias (2009), Cook (2010), Leonardi (2010), Gomes, (2011), Cacho e Branco (2011), Tecchio y Bittencourt (2011), Pintado Gutiérrez (2012) o Corrêa (2014), entre otros muchos. Trabajos que, en mayor o menor medida, han contribuido a que la didáctica y la traducción –que durante años permanecieron como áreas independientes– se hayan vinculado en las últimas décadas, pudiéndose afirmar que en la actualidad asistimos a la reintegración de la traducción pedagógica en el aula de LE. Sánchez Iglesias (2009: 21) señala tres elementos que han hecho posible esta rehabilitación:

- 1- El desarrollo de los estudios de traducción y el gran revisionismo llevado a cabo sobre la traducción.
- 2- La aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) en 2001.
- 3- El clima que actualmente se respira en el ámbito de la didáctica respecto al papel que desempeña la LM de los estudiantes en el aprendizaje de la LE y el eclecticismo general en las propuestas didácticas. En este sentido, se ha pasado de hablar de métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas a enfoques, y en estos últimos uno de los adjetivos más utilizados es «ecléctico», «enfoque ecléctico», habiendo pasado, en consecuencia, la traducción a reincorporarse a las cuestiones de interés.

La clave ha estado, según Pintado Gutiérrez (2012: 322), en reconocer una serie de intereses comunes entre la traducción y la enseñanza de lenguas.

... el propósito de la traducción en la clase de LE es muy importante como forma especial de uso de la lengua esencialmente comunicativa (que además facilita la adquisición de la competencia comunicativa de una lengua extranjera). Por ello la traducción pedagógica encuentra su razón de ser dentro de un currículo de lenguas bajo un paradigma comunicativo y dinámico en el que la enseñanza retoma aspectos teórico-pragmáticos esenciales.

Esta misma autora, sin embargo, llama la atención sobre un aspecto, a nuestro juicio, fundamental: «la traducción como táctica en la enseñanza-aprendizaje de LE es una realidad desordenada y caótica» (2012: 335). Es decir, a pesar de que hoy en día está fuera de toda duda la consideración de la traducción como actividad en el aula de LE, su integración no ha seguido un paradigma teórico, y se ha incluido en el currículo de manera confusa e intuitiva.

A partir de esta afirmación, nos damos cuenta de que, efectivamente, la mayor parte de los estudios y trabajos sobre traducción y enseñanza de LE antes mencionados se centra en el «por qué», afanándose en justificar la integración o no de la traducción en la enseñanza de LE, esgrimiendo todo tipo de argumentos a favor o en contra. A modo de síntesis, se pueden consultar los trabajos de García-Medall (2001: 1) y Sánchez Iglesias (2009: 8-36). En este mismo sentido, aquellos trabajos que defienden la integración de la traducción se esfuerzan también por responder a la pregunta de «para qué». Esto es, justifican ampliamente la utilización de la traducción como actividad para el aprendizaje de LE, con el objetivo de:

- trabajar las interferencias, los falsos amigos, la fraseología, problemas relacionados con léxico específico (Corbacho, 2005: 38-40);
- desarrollar la competencia metacognitiva –la capacidad de reconocimiento de las funciones y diferencias entre la lengua y la cultura materna y la lengua y la cultura extranjera– (Gomes, 2011: 6);
- entrenar la competencia intercultural (Gomes, 2011: 6);
- consolidar actividades estructurales y funcionales de la lengua (Lavault, 1998: 84; Sánchez Iglesias, 2009: 39);

- posibilitar un uso creativo y generador de la LE concienciando a los aprendices de las correspondencias LM-LE tanto a nivel léxico como estructural (Uzawa, 1997 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 54);
- hacer posible la comparación entre códigos diferentes, ofreciendo al estudiante una formación lingüística paralela (Tecchio y Bittencourt, 2011: 153);
- demostrar aspectos de la lengua tan importantes como: a) la arbitrariedad del signo lingüístico; b) la lengua como sistema de signos; c) la relación entre lengua y cultura; d) la diferencia entre expresiones fijas y un uso personal, creativo y expresivo de la lengua; e) la estructura y organización de un texto, así como los tipos de texto; f) las diferencias de puntuación entre las lenguas; g) la relación entre sintaxis, morfología y semántica; h) la importancia del contexto y de los aspectos sociolingüísticos y dialectales (Zabalbescoa Terrán, 1990: 81).

Sin embargo, retomando la idea de Pintado Gutiérrez (2012) respecto a la inclusión confusa e intuitiva de la traducción en el currículo de la enseñanza de LE, realmente comprobamos que buena parte de estos estudios –sin duda valiosas contribuciones–, al afanarse en responder a las dos cuestiones que hemos apuntado, ¿por qué? y ¿para qué? utilizar actividades de traducción en el aula de LE, ha dejado de lado otros dos aspectos que, en nuestra opinión, resultan cruciales, a saber, ¿cuándo? y ¿cómo?

### **1.1. Dos grandes interrogantes: cuándo y cómo**

Por lo que respecta al primer aspecto, cuándo es apropiado el uso de la traducción como herramienta didáctica en la clase de LE, nos parece una cuestión sumamente pertinente que no ha sido, en nuestra opinión, suficientemente desarrollada. En este sentido, una de las particularidades más destacadas de la TP es la aceptación casi general de que es un tipo de actividad reservada para niveles que podemos denominar «avanzados». Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Pegenaute (1996: 117-118) ya señalaba la adecuación de diferentes tipos de ejercicios de traducción a distintos niveles de instrucción en lengua extranjera. En esta misma línea, nosotros defendemos que el uso de la traducción con fines didácticos es apropiado una vez que el estudiante ha adquirido ya unos conocimientos básicos de la LE, puesto que las actividades de traducción requieren un mínimo de vocabulario y de conocimiento de las estructuras gramaticales de la LE. Así pues, proponemos, en consonancia con

algunos autores como el ya mencionado Pegenaute (1996) o Caballero Rodríguez (2009: 342), el uso didáctico de la traducción como apropiado a partir de los niveles A2, B1 del MCER, lo cual significa que, contrariamente a la creencia más extendida, no es necesario que los estudiantes posean un nivel avanzado de la lengua extranjera para practicar la traducción, sino que su uso selectivo a nivel inicial igualmente puede resultar beneficioso. No obstante, como bien apunta Caballero Rodríguez (2009: 342), tanto el uso como la dificultad de los textos escogidos para traducir deberán incrementarse de manera proporcional a los avances en la competencia lingüística de los estudiantes.

La otra cuestión importante que la bibliografía especializada no ha desarrollado de manera suficiente es el cómo. A partir del momento en que aceptamos que la traducción resulta beneficiosa en el proceso de aprendizaje de una LE, la línea más evidente de actuación será trabajar en la incorporación de la TP en las programaciones con las que actualmente trabajamos. Nos consta que hay profesores de lenguas que consideran la traducción importante para la enseñanza de LE, pero por falta de conocimientos teóricos y prácticos, desconocen el modo más adecuado para utilizarla en sus clases. Veamos qué dice a este respecto un documento de referencia en la enseñanza de LE como es el MCER, que, como ya hemos indicado, incluye la traducción como una actividad de mediación comunicativa. En el Marco se pasa del esquema de destrezas al de «actividades comunicativas de lengua», y es ahí donde aparece la traducción como parte del conjunto de las actividades denominadas de mediación. Según el MCER (2002: 14), las habilidades comunicativas se dividen en cuatro tipos de actividades y estrategias: a) producción, b) recepción, c) interacción y d) mediación, lo cual supone toda una revolución en el ámbito de la didáctica de las LE, que, sin embargo, ha pasado bastante inadvertida, pues las dos últimas –interacción y mediación– pasan a situarse en un primer plano ignorado hasta este momento, colocándose al mismo nivel que las anteriores:

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas (2002: 14).

Podríamos pensar, por lo tanto, que estamos ante una prueba irrefutable de la vuelta a la actualidad de la traducción en el marco de los debates sobre el aprendizaje de LE. Tanto es así que, un poco más adelante se dice:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (2002: 14-15).

En efecto, el MCERL define la mediación como la actividad del lenguaje que consiste en reformular, de manera oral o escrita, un texto con el propósito de posibilitar la comprensión mutua de otras personas. El hablante como mediador tiene implicaciones como: ayudar a otros a construir significado, explicando cosas a otras personas cuando no las entienden, simplificando o resumiendo algo demasiado denso o extenso, adaptando el lenguaje cuando este es excesivamente específico, etc. El mediador resume o parafrasea un texto a otro usuario de otra o de la misma lengua, cuando este no comprende el mensaje.

No obstante, como señala Sánchez Iglesias (2009: 39), se trata de una «rehabilitación bastante confusa». Basta señalar que la mediación es precisamente la única actividad comunicativa para la que el Marco no proporciona una escala de capacidad lingüística, es decir, la única que no está detallada en términos de actividades de lengua observables y de puesta en práctica de estrategias de comunicación. Así, cuando en el capítulo cuatro se detallan las estrategias para las actividades de mediación, encontramos la siguiente descripción:

4.4.4.1. Actividades de mediación oral – Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.). – Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.). – Interpretación informal: • de visitantes extranjeros en el país propio; • de hablantes nativos en el extranjero; • en situaciones sociales y en

intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.; • de señales, cartas de menú, anuncios, etc.

4.4.4.2. Actividades de mediación escrita – Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.). – Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.). – Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua. – Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.) (2002: 85).

Y un poco más adelante, ya al final del capítulo, cuando se detalla la consideración del texto en el centro de cualquier acto de comunicación lingüística, se especifica sobre la mediación:

4. Mediación: Incluye ambas actividades.

4.1. Traducción: El usuario o alumno recibe un fragmento hablado o texto escrito, en una lengua o código determinado (Lx), sin que el interlocutor que lo emite esté presente, y produce un fragmento o texto paralelo en una lengua o código diferente (Ly), que será recibido a su vez por otro oyente o lector tampoco presente.

4.2. Interpretación: El usuario o alumno interviene como intermediario en una interacción «cara a cara» de dos interlocutores. Estos dos interlocutores no comparten la misma lengua ni el mismo código. El usuario recibe el texto o fragmento en una lengua (Lx), y lo convierte a la otra (Ly) (2002: 97).

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con la interacción, la expresión escrita, oral, etc., para las que el Marco ofrece descriptores muy pormenorizados, para la mediación no encontramos descriptor alguno. En conclusión, en el MCER se reconoce la conveniencia de incluir actividades de traducción en el aula de LE, se incluye por lo demás la traducción en los mismos términos de destrezas y habilidades que las propias del aprendizaje de LE, pero no se nos dan indicaciones sobre cómo hacerlo.

En el caso concreto de la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE), en el *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuAREPE) 2011 –documento elaborado por un equipo de especialistas en didáctica de las LE, al abrigo de una iniciativa de la *Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação* de Portugal, para adaptar el Marco a la especificidad de la enseñanza del portugués como lengua extranjera–, la situación es aún

más preocupante. De los dos volúmenes que integran el proyecto, en el *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador*, de manera sorprendente, la mediación desaparece de entre los tipos de actividades y estrategias. De esta manera, se ofrecen descriptores solamente para las siguientes componentes: «compreensão oral; leitura; produção / interação oral; produção / interação escrita» (5). Consecuentemente, en el segundo volumen, *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para Avaliação*, no se contempla ninguna actividad o ejercicio relacionado con la traducción.

Más recientemente, en septiembre de 2017, la *Direção de Serviços de Língua e Cultura do Instituto Camões-IP* publicó el *Referencial Camões PLE*. De nuevo un documento orientador con el objetivo de ampliar y reforzar las directrices contenidas en el MCER, que se pone a disposición de todos aquellos que trabajan en la enseñanza, aprendizaje, evaluación y creación de materiales de PLE. En línea con el Marco, en sus páginas introductorias el *Referencial* es descrito como un instrumento que proporciona un punto de partida para actividades lingüísticas de recepción, producción, interacción y mediación (2017: 8). Con este objetivo, el documento ofrece para cada uno de estos componentes una selección de contenidos organizados en varios inventarios –de funciones, de géneros textuales, de nociones y de gramática– que, se nos dice explícitamente, podrán ser utilizados «para a planificação de atividades lingüísticas que tanto podem ser de receção, como de produção, interação ou mediação» (2017: 10). No obstante, avanzando en la lectura del documento, se nos aclara que las escalas de descriptores corresponden a aspectos generales tan solo de las actividades de recepción, producción e interacción, dado que el MCER no presenta descriptores para las actividades de mediación (2017: 15). Por esta razón, se opta en el Referencial por no incluir descriptores para la mediación, a la espera de que el Consejo de Europa publique un nuevo documento que amplíe el MCER, incluyendo descriptores para las actividades y estrategias de mediación.

Tampoco los manuales de PLE publicados con posterioridad a la aparición del Marco y que tan preocupados han estado en seguir las directrices de este documento en lo que respecta a los niveles de lengua o a los contenidos, han manifestado ninguna preocupación por incluir actividades para trabajar la mediación y por ende la traducción. Un breve

análisis de dos de los manuales más recientes, publicados por las dos principales editoriales de materiales para PLE, así lo demuestra:

**SENA-LINO, P. BOLÉO, M. J. (2016): *Cidades do mar. Português língua estrangeira, B1*, Porto: Porto Editora.**  
**(2016): *Cidades do mar. Português língua estrangeira, B2*, Porto: Porto Editora.**

	<p>Manual que articula de forma dinámica el trabajo de la lengua portuguesa con el de la cultura de los países de lengua portuguesa. Las unidades del manual se corresponden con ciudades de Portugal (manual B1) y ciudades de países de lengua portuguesa (manual B2). Incluye una gran cantidad de actividades para trabajar las destrezas comunicativas: comprensión y expresión oral. A pesar de seguir de manera explícita las indicaciones del Marco y del QuaREPE para los niveles de proficiencia lingüística B1 y B2, no presenta, sin embargo, propuestas de trabajo de la mediación como actividad comunicativa en lengua, lo cual equivale a decir que tampoco encontramos actividades de traducción.</p>
---	--

Figura 1. Cuadro de análisis *Cidades do Mar*

<p><b>Malcata, H. (2017): <i>Hoje em dia... Português Língua Estrangeira/Língua Segunda/Língua não Materna</i>, Lisboa: Lidel.</b></p>	
	<p>Manual destinado a niveles C1 y C2 de lengua, que asume una metodología claramente cultural –el punto de partida es un contenido cultural, a través del cual se desarrolla el trabajo de lengua; de esta forma, el estudiante trabaja la lengua al mismo tiempo que descubre la cultura–. Cada unidad mantiene la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto</li> <li>- Actividades de Comprensión del Texto</li> <li>- Actividades relacionadas con Vocabulario del texto</li> <li>- Actividades de Gramática</li> <li>- Para Comentar</li> </ul> <p>No presenta actividades para trabajar la traducción, lo cual no deja de sorprendernos, al tratarse de un manual cuyos destinatarios son usuarios</p>

	<p>competentes, con un dominio operativo eficaz (C1) o de maestría (C2). Consideramos, por tanto, adecuada y pertinente la inclusión de un apartado que presentase propuestas para traducir a la lengua materna del estudiante fragmentos del texto de la unidad especialmente complicados. O bien, integrar propuestas de traducción en los ejercicios planificados para trabajar el vocabulario del texto, la gramática, aprovechando, por ejemplo, la fraseología –que ocupa un espacio considerable en el manual–, que bien podría incluir ejercicios que implicasen buscar los equivalentes semánticos en la lengua materna del estudiante.</p>
--	--

*Figura 2. Cuadro de análisis Hoje em dia*

Fácilmente se concluye, por tanto, que, pese a la creciente tendencia a argumentar las ventajas pedagógicas de la traducción y pese a las recomendaciones del Marco, existen, al menos en el ámbito del PLE, realmente pocas propuestas con sugerencias prácticas y concretas sobre cómo incorporarla a la enseñanza de esta lengua.

## **1.2. La traducción en el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

También precisamente en septiembre de 2017, el Consejo de Europa publica un volumen complementario a la edición original del Marco, el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (CEFR), en versión provisional en inglés, cuya publicación definitiva se produce a principios de 2018.

El nuevo documento, que ratifica la importancia dada a una visión plurilingüe en lugar de multilingüe, incluye como principales novedades un texto explicativo de los aspectos clave del MCER para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, versiones actualizadas de las escalas de 2002 que proporcionan una mejor descripción en especial del nivel A1 y de los niveles C1 y C2, una nueva escala analítica para la fonología y descriptores para nuevas áreas, particularmente la interacción y la mediación.

Ciertamente, la mediación protagoniza uno de los mayores cambios propuestos en esta versión ampliada del MCER, en la que aparece descrita como implicando recepción, producción y con frecuencia interacción, como vemos en el siguiente esquema (2018: 32):

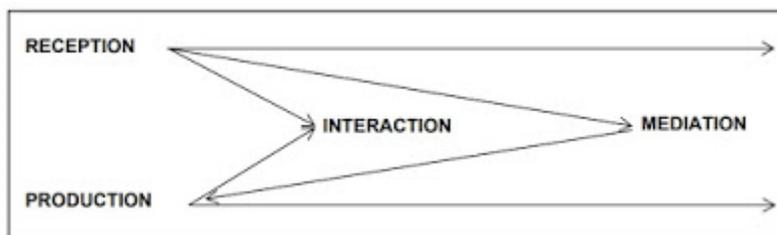


Figura 3. Relación entre recepción, producción, interacción y mediación

La función del hablante como mediador abarca animar a otros a construir significado, transmitir información, explicar cosas a otras personas cuando no las entienden, simplificar algo que es demasiado denso, resumir algo que es demasiado extenso y adaptar su lenguaje en el proceso. La mediación puede ser social, cultural, pedagógica, lingüística o profesional. Pero sea cual sea la forma que adopte, implica tender puentes para superar algún tipo de brecha o división. Por tanto, el mediador le resume o le parafrasea un texto a otro usuario de la lengua, que no comprende el mensaje debido a factores como el registro de lengua o la jerga del texto original

A partir de la página 103, el nuevo documento nos ofrece las escalas y descriptores para la mediación correspondientes a los seis niveles (A1-A2, B1-B2, C1-C2), así como una relación exhaustiva de actividades de mediación. Las actividades recogidas en los nuevos descriptores se categorizan en torno a dos tipos de mediación: «mediación cognitiva» y «mediación relacional». La primera, se refiere a la transmisión y construcción del conocimiento y la asimilación de lo que inicialmente se percibe como alteridad. Hace referencia, por tanto, al proceso de facilitar el acceso a los conocimientos y conceptos a los que una persona puede no acceder directamente por su cuenta. Esa dificultad de acceso puede estar causada por la novedad y por la falta de familiaridad con los conceptos y/o por una barrera lingüística o cultural. La segunda, –con importantes puntos en común con el enfoque afectivo de la enseñanza de lenguas–, se ocupa de la capacidad de los usuarios de la lengua para

establecer un clima positivo para la comunicación, de alentar la participación de sus interlocutores, de adoptar actitudes empáticas hacia las perspectivas y maneras de pensar y sentir de los participantes en la situación comunicativa. Es decir, se refiere al proceso de creación y gestión de un ambiente de colaboración positiva. Para el nuevo marco, la «mediación relacional» es crucial tanto en la educación, como en la sociedad, en la medida en que facilita las condiciones para la «mediación cognitiva». En el documento se presentan descriptores para formas tanto habladas como escritas de «mediación cognitiva», mientras que para la «mediación relacional» se proporcionan solamente para la lengua hablada. Algunas actividades de «mediación cognitiva» a nivel oral son por ejemplo: retransmitir información específica en el habla; explicar datos (gráficos, diagramas, etc.) en el habla; procesar un texto completo o textos; interpretación; traducción hablada del texto escrito. Entre las actividades de «mediación cognitiva» escrita aparecen: retransmitir información específica por escrito; explicación de datos (gráficos, diagramas, etc.) por escrito; procesar un texto completo o textos; traducción. En el caso de la «mediación relacional» oral encontramos actividades como: facilitar la interacción colaborativa; gestionar la interacción en grupos; resolver situaciones delicadas o de desacuerdo.

El documento ofrece así mismo escalas de descriptores para las denominadas «estrategias de mediación», entre las cuales: establecer una atmósfera positiva; establecer conexiones; texto amplificador; simplificación del texto; descomponer información complicada; ajustes de idioma. Sin embargo, no todas las estrategias de mediación resultarían apropiadas en todos los contextos de mediación. Por ejemplo, no suele ser apropiado en traducción, simplificar o ampliar el texto, aunque ciertamente la traducción implica reestructuración del texto. Por otro lado, varias estrategias de mediación podrían aplicarse al procesar un texto para otra persona, o al actuar como animador, entrenador, profesor.

También se han considerado otros aspectos interesantes que no se incluían en los descriptores originales del MCER:

- traducción e interpretación (como tipos especializados de mediación) (2018: 106);
- interacción *online* (que involucra algunos aspectos relacionados con la mediación) (2018: 96-102);
- competencias pluriculturales y plurilingües (a las que a menudo se recurre en la mediación) (2018: 157);

- reacciones a la literatura: interpretación personal y análisis crítico (que requieran capacidad de mediar con un texto) (2018: 116-117)

En el nuevo documento, por tanto, se interpreta la mediación como cualquier procedimiento, disposición o acción diseñada para reducir la distancia entre dos o más polos de alteridad. El mediador facilita el acceso al conocimiento, la comprensión de conceptos, la reducción de las tensiones y la construcción de puentes hacia lo nuevo / el otro.

### **1.3. Experiencias de traducción en la clase de portugués como lengua extranjera**

Así pues, ¿cómo trabajar la traducción pedagógica en la clase de LE? Obviamente, es imprescindible insistir en que existe una importante diferencia en cuanto a objetivos y metodología entre la enseñanza de la traducción a futuros traductores y su enseñanza como herramienta pedagógica en la clase de LE. Aclarada esta distinción, el primer paso para que el uso de la traducción como herramienta didáctica sea fructífero, es informar al estudiante sobre el significado y el propósito de la traducción, puesto que la falta de una demarcación clara del tipo de traducción que se espera del estudiante, con frecuencia resulta en una traducción literal (Caballero Rodríguez, 2009: 343). Al mismo tiempo, es importante evitar la percepción aislada de la traducción, proporcionando al estudiante las estrategias y herramientas necesarias para llevarla a cabo.

Con el objetivo de mostrar propuestas prácticas de trabajo de traducción, a continuación describimos algunas experiencias de traducción implementadas en los últimos años con alumnos de grado y máster de la Universidad de Extremadura (UEX), al mismo tiempo que hemos tratado de evaluar hasta qué punto se encuadran en los descriptores previstos en el nuevo volumen que complementará el MCER.

#### *1.3.1. Subordinadas conformativas*

La primera de ellas es una experiencia que realizamos con los estudiantes de la asignatura Lengua Portuguesa VII, nivel C1, de cuarto curso del Grado en Lenguas y Literaturas Modernas-Portugués, en la que

la traducción tiene un marcado interés lingüístico. Se trata de realizar la traducción al portugués de diversas oraciones subordinadas conformativas que, si bien no resultan excesivamente complicadas en portugués en cuanto a formación, al intentar traducirlas al español, revelan dificultades imprevistas que la traducción permite hacer visibles:

**Orações conformativas – Orações proporcionais**

Passe para o português:

1. La decoradora dispuso la sala según le indicaron.  
A decoradora dispôs/**arranjou** a sala segundo/**conforme** ~~e~~ que lhe indicaram.
2. María escribe como habla.  
**A** María escreve como/**conforme** fala.
3. Cuanto más trabajador seas, mejor alumno serás.  
Quanto mais trabalhador és **fores**, melhor aluno serás.
4. A medida que las personas avanzan por la montaña, la respiración se hace más difícil.  
À medida que as pessoas avançam pela montanha, a respiração faz-se **torna-se** mais difícil.
5. Cuanto más chocolate comas, más problemas de colesterol tendrás.  
Quanto mais chocolate comeres, mais problemas de **com o** colesterol terás.
6. Hice como me dijiste.  
Fiz como/**conforme/segundo** me disseste.
7. Andrés vino a comisaría, tal y como le dijo la policía.  
**O André** Andrés veio **ter a à** esquadra, tal e como/**segundo/conforme/como** lhe disse a polícia.
8. Cuanto más les riñan los padres, los niños se portan peor.  
Quanto mais ~~lhes repreendam~~ **ralharem/ralham** os pais, ~~os~~ **meninos portam-se pior. pior portam-se as crianças.**

Figura 4. Subordinadas conformativas

De acuerdo con los descriptores para la mediación que encontramos en el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (2018: 114), estamos ante una actividad de traducción para nivel C1, que se encuentra tipificada como de «mediación cognitiva» escrita, en la que la estrategia aplicada es la de «ajuste de idioma», con el objetivo de transmitir el significado recibido:

<b>TRANSLATING A WRITTEN TEXT IN WRITING</b>	
<b>C1</b>	Can translate into (Language B) abstract texts on social, academic and professional subjects in his/her field written in (Language A), successfully conveying evaluative aspects and arguments, including many of the implications associated with them, though some expression may be over-influenced by the original.

### 1.3.2. *Guía de salud*

Otra experiencia de traducción realizada en esta misma asignatura propone la traducción al portugués de varios apartados de una guía de salud para niños y adolescentes. Nos encontramos, en este caso, en el ámbito del portugués para fines específicos, en concreto portugués médico, donde la actividad de traducción puede ofrecer al estudiante oportunidades para reflexionar sobre problemas léxicos específicos que con frecuencia ocurren con los tecnicismos:

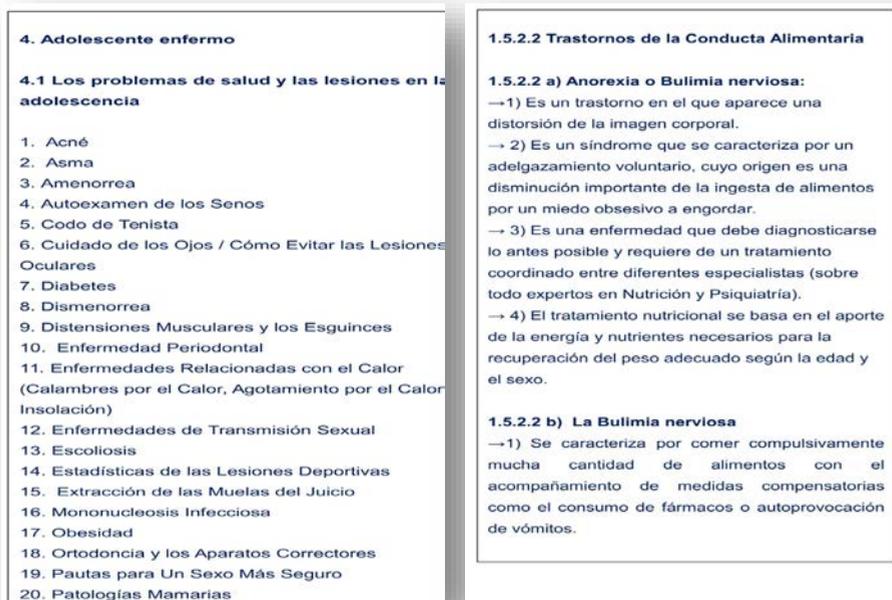


Figura 5. Guía de salud

De nuevo una actividad de «mediación cognitiva» escrita, teniendo en cuenta los nuevos descriptores, en la que las estrategias aplicadas son las de «ajuste de idioma» y «descomponer información complicada», con el objetivo de transmitir el significado recibido, esta vez para un nivel C2, a pesar de que nosotros la hemos implementado con alumnos de nivel C1 (2018: 114):

TRANSLATING A WRITTEN TEXT IN WRITING	
<b>C2</b>	Can translate into (Language B) technical material outside his/her field of specialisation written in (Language A), provided subject matter accuracy is checked by a specialist in the field concerned.

### 1.3.3. *O Anibaleitor*

Otra experiencia que quisiéramos compartir consiste en una propuesta didáctica que venimos realizando desde hace varios años con los alumnos de Lengua Portuguesa VII, con el objetivo de trabajar la lengua a partir de un texto literario, *O Anibaleitor* (2010) de Rui Zink, un autor cuya obra refrendan tanto el público como la crítica, con un peculiar estilo salpicado de humor, ironía y significados implícitos, que lo convierten, a nuestro juicio, en uno de los escritores más interesantes del panorama literario portugués actual.

Se trata de un material de trabajo que los estudiantes realizan a lo largo de todo el cuatrimestre y de manera simultánea a la programación de los contenidos de la asignatura. Responde a un enfoque modular en la presentación de las actividades, de ahí que la propuesta esté organizada en doce actividades en las que se integran diferentes modalidades de trabajo y diversas tareas comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación oral y escrita). A la par que se trabajan contenidos culturales, se aprovecha didácticamente la propia experiencia de leer un texto literario en clase. El trabajo está dividido en tres fases:

Fase 1: Antes del texto (*pre-reading activities*) con actividades de contextualización, preparación para la lectura

Fase 2: Durante el texto (*while reading activities*) con una serie de actividades para acompañar al estudiante durante el proceso de lectura, facilitándole la interpretación y la comprensión del texto

Fase 3: Después del texto (*post-reading activities*) con actividades de refuerzo y ampliación<sup>2</sup>

Es en la segunda fase cuando, junto a prácticas gramaticales –oraciones subordinadas, vocabulario, interjecciones,...–, ejercicios para trabajar la puntuación, etc., proponemos dos actividades para trabajar la mediación. La «Atividade 4» que consiste en realizar la traducción al español de una serie de fragmentos del texto cuidadosamente seleccionados por el profesor:

**→ Atividade 4 - tradução**  
 Traduza para o espanhol os seguintes trechos do livro.

*Para ser mesmo sincero, eu andava assim como que a dar para o nem perdido nem achado. Faltava às aulas, pintava a manta, fazia trinta por uma linha. Ainda hoje não sei o que pintar a manta ou fazer trinta por uma linha querem dizer, mas não faz mal. Mesmo sem saber de onde vêm, sabemos bem ao que vem, tanto o raio da manta como a treta da linha. (pág. 7)*

*Afinal eu próprio era um ladrão e, embora de mini-tigela, se eles um ladrão procuravam, porque não a mim? (pág. 10)*

*E agora, para onde fugir? Eu estava em mauslençóis. (pág. 11)*

*"Ora então que temos aqui? Ó mestre, já viu o rato que nos apareceu no porão? Bolas, tinham-me encontrado. (pág. 14)*

*"Bom, ala então que se faz tarde. Grumete, sobe ao cesto da gávea e perscruta o horizonte." (pág. 16)*

*"É apenas para desamparares a loja..." (pág. 18)*

Figura 6. O Anibaleitor-Actividad 4

Obviamente se trata de fragmentos del texto especialmente complicados, ya que contienen, por ejemplo, recursos expresivos característicos del registro coloquial oral o bien unidades fraseológicas de diferentes tipos. Conscientes de la complejidad que conlleva la traducción de las unidades fraseológicas, creemos necesario un trabajo explícito con la fraseología en la clase de LE, más aún si tenemos en cuenta el nivel de nuestros estudiantes C1. En nuestra opinión, una aproximación posible a la fraseología puede hacerse a través de la traducción, ya que para el estudiante de LE es tan interesante traducir como constatar la

<sup>2</sup> Puede consultarse la propuesta completa en García Benito (2014).

intraducibilidad de algunas palabras o expresiones de fuerte arraigo histórico, cultural. En este sentido, la traducción de la fraseología puede demostrar las asimetrías que existen entre las lenguas y el hecho de que no siempre se podrán encontrar equivalencias unívocas satisfactorias.

En función de los nuevos descriptores del CEFR (2018: 114), se trata nuevamente de una actividad de traducción que se integra dentro de la «mediación cognitiva» escrita y aplica la estrategia de «ajuste de idioma», con el objetivo de transmitir el significado recibido:

TRANSLATING A WRITTEN TEXT IN WRITING	
<b>C1</b>	Can translate into (Language B) abstract texts on social, academic and professional subjects in his/her field written in (Language A), successfully conveying evaluative aspects and arguments, including many of the implications associated with them, though some expression may be over-influenced by the original.

En la «Atividade 5» proponemos trabajar la mediación a partir de un fragmento de la obra especialmente rico en recursos enfáticos y unidades fraseológicas, que responde a un registro de lengua coloquial – pudiéndose ser considerado grosero en ocasiones–. A los estudiantes se les pide que «traduzcan» el fragmento a un registro más neutro o formal:

*A triste verdade é que, a maior parte das vezes, andam apenas há mais tempo a apanhar caricas na superfície firme (e aparentemente mais segura) do planeta. (pág. 96)*

*É, pois altura de pôr uma pedra no assunto. (pág. 107)*

*Mas quando leio... Ah, quando leio é outra conversa. (pág. 114)*

*Bem sei que os leitores não nascem como tordos... (pág. 116)*

**➔ Atividade 5 - registos linguísticos**

Os diálogos da obra aparecem num registo linguístico muito coloquial, com alguma expressão que até pode ser considerada vulgar. É o que se verifica no parágrafo que a seguir reproduzimos e que lhe pedimos para tentar passar para um registo de língua mais formal, além de colocar os sinais de pontuação que faltam.

COLOQUIAL	FORMAL
<p>Ó pá vai para casa não tens estlo para isto vai mas é sentar-te frente ao televisor a ver um concurso e a heber até caíres só para isso serves desiste meu caro esta página não é para ti agora já nem vírgulasmuletas tens para te apoiars ó grande melro é muito enspado de letras para a tua camioneta já nem te consegues concentrar na frase perdeste o pé nem sabes em qual linha ias estás feito mais vale desistires vai mas é comprar um daqueles romances-treta que são vira o disco e toca o mesmo... (pág. 30)</p>	

Figura 7. O Anibaleitor-Actividad 5

El texto literario puede ser considerado en esta actividad como ejemplo de las variantes sociolingüísticas que organizan las relaciones entre las diferentes generaciones o grupos sociales de una comunidad lingüística concreta. El MCER toma posiciones a este respecto y aconseja iniciar la presentación de las marcas de registro en el nivel B, debiendo ser abundante en los niveles C1 y C2. De la misma manera, el QuaREPE, al definir la competencia sociolingüística, incluye en ella los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, por ejemplo formas de tratamiento, normas de educación, expresiones de la sabiduría popular y las diferencias de registro, junto con los dialectos y los acentos.

También en este caso estamos ante una actividad de «mediación cognitiva» escrita, aplicando las estrategias de «ajuste de idioma» y «descomponer información complicada», con el correspondiente descriptor para el nivel C1 al que anteriormente nos hemos referido y siempre teniendo en cuenta que en el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* se especifica de forma clara que la Lengua A y Lengua B a las que se hace referencia en los descriptores que corresponden a la traducción como una actividad especializada de mediación, pueden ser lenguas diferentes o variedades, registros de la misma lengua:

In the two scales, Language A and Language B may be two different languages, two varieties of the same language, two registers of the same variety, or any combination of the above. However, they may also be identical. In the former case, users should specify the languages / varieties concerned; in the latter case, users should simply remove the parts in brackets (2018: 113).

#### 1.3.4. *Os vivos, o morto e o peixe frito*

De similares características es el trabajo propuesto a los estudiantes de Lengua Portuguesa VII durante el presente curso 2017-2018, nuevamente a partir de una obra literaria, *Os vivos, o morto e o peixe frito*, del escritor angoleño Ondjaki, Lisboa, Caminho, 2014. De nuevo una propuesta modular,<sup>3</sup> que contiene esta vez trece actividades, organizadas también en tres fases y donde, en la fase 2: Durante el texto,

<sup>3</sup> Puede consultarse la propuesta completa en García Benito, A. B. (2018: 9-33).

en la «Atividade 4», de manera similar a la actividad anteriormente descrita, proponemos traducir al español una serie de fragmentos de la obra seleccionados por el profesor, con la finalidad de trabajar fraseología, recursos expresivos característicos del registro coloquial oral y términos pertenecientes al lenguaje futbolístico, así como trabajar la traducción de términos y estructuras propias de las variedades africanas del portugués

**➔ Atividade 4 - tradução**  
 Traduza para o espanhol os seguintes excertos do livro.

*Não se preocupe, dona Mana São, tente é perguntar exatamente aquilo que lhe interessa. O resto é conversa.... (pág. 44)*

*Sai três imperiais aqui prò artista...! (pág. 45)*

*Mas qual ambulância então é essa? Essa dama tá chanfru...! (pág. 65)*

*Dona Fatu... Uma vez que o senhor Mário Rombo já anda assim com os nervos desfragalhados, sabe-se lá porquê..., reduza o volume da sua choradeira enviuvada. (pág. 67)*

*Todos aqui tão a dar bandeira... (pág. 67)*

*Mas tu andaste a chupar ou quê?... É igual como!? Não podia ser terça-feira da Páscoa ou sei lá qué dos santos padrinheiros... (pág. 87)*

*Se lembro!... mas nesse dia tínhamos bué de peixe frito na mesa. (pág. 133)*

Figura 8. Os vivos, o morto e o peixe frito-Actividad 4

Particularmente interesante resulta, en este caso, la «Atividade 5», con una propuesta doble. Una primera actividad para continuar utilizando la traducción para trabajar la dimensión social de la lengua, en la que los estudiantes tienen que expresar en un registro neutro fragmentos de la obra en los que se utiliza un portugués muy coloquial, grosero incluso. Y una segunda actividad en la que deben transformar fragmentos expresados en un registro excesivamente formal para un registro de lengua neutro, en lo que constituyen dos nuevos ejemplos de actividades de «mediación cognitiva» escrita, en las que, con el objetivo de transmitir el significado recibido, se llevan a cabo «ajuste de idioma» y «descomponer información complicada»:

**➔ Atividade 5 - registos linguísticos**

1. Alguns diálogos da obra aparecem num registo linguístico muito coloquial, por vezes com expressões consideradas grosseiras. É o que se verifica nos parágrafos que a seguir reproduzimos e que lhe pedimos para tentar passar para um registo de língua mais neutro.

COLOQUIAL	NEUTRO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aqui não há explicações de porque-why e ding-dong-bell. (pág. 14)</li> <li>- Esta tia lá a eslaçar com força. (pág. 66)</li> <li>- Atão não foi? Em 2004...? (pág. 83)</li> <li>- Ta naice, cunhada... (pág. 184)</li> </ul>	

2. Pelo contrário, há também na obra quem tente utilizar um discurso em um registo excessivamente formal para a situação comunicativa na qual se encontra, como acontece com J. J. Mouraria, dono de um português muito específico aprendido a partir da leitura de dicionários, que reflete a tentativa de adaptabilidade linguística, cuja peculiar maneira de falar mirabolante é motivo de espanto: "Mas este gajo fala um português assim entre o bairro de Chelas e a Universidade Católica..." (pág. 46); "É quê? Porra, fala lá um português mais entendível" (pág. 62); "Mas que português é esse que tu falas?" (pág. 67). Passe para um registo de língua mais neutro os seguintes parágrafos da fala desta personagem.

FORMAL	NEUTRO
<p>[EXEMPLO] Qual foi o nome próprio que os seus pais lhe colocaram quando o levaram ao registo das crianças recém-nascidas? (pág. 27)</p>	<p>- Como é que te chamas?</p>

Figura 9. Os vivos, o morto e o peixe frito-Actividad 5

### 1.3.5. Subtitulación activa y traducción

Otra actividad interesante es la realizada con los alumnos del Máster Universitario en Formación en Portugués para Profesorado de Enseñanza Primaria y Secundaria, de la UEX. Se trata de una actividad que combina subtitulación activa y traducción. El uso de material subtitulado a la hora de aprender una lengua extranjera es una práctica habitual tanto para los docentes como para los estudiantes de LE. Práctica que, desde los años 80 del siglo pasado, ha estado acompañada de una gran actividad académica de análisis y reflexión sobre el valor pedagógico de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de LE. Partiendo de que,

obviamente, los subtítulos como elemento lingüístico, unidos a elementos paralingüísticos como la imagen y la entonación, favorecen la comprensión de la lengua extranjera, autores como Idoate Azcárate (2009), Talaván Zanón (2013), Díaz Cintas (2012), Santiago Vigata (2011), ensalzan las virtudes de los subtítulos como herramienta de aprendizaje. Sin embargo, en esta actividad el objetivo es dar un paso más, abordando la subtitulación no ya desde una perspectiva pasiva – utilización en el aula de material audiovisual subtulado–, sino activa: elaboración de subtítulos por parte de los estudiantes como técnica innovadora para el aprendizaje de LE. Planteada como una actividad interdisciplinar, cuenta con una primera fase que comienza en la asignatura Didáctica del Portugués I, consistente en una presentación teórica de la subtitulación activa como actividad para la enseñanza-aprendizaje de LE, reflexionando sobre sus potencialidades, ventajas e inconvenientes, así como presentando algunas herramientas de subtitulación, entre las cuales se encuentra Amara Subtitles, que es la utilizada por dicho grupo de estudiantes. En la segunda fase del trabajo, la experiencia se traslada a la asignatura Lengua Portuguesa I, donde los estudiantes aprenden el funcionamiento de la herramienta –introducción de subtítulos, sincronización, corrección, etc.–, y con unos objetivos lingüísticos y culturales concretos, comienza el trabajo de subtitulación:



Figura 10. Interfaz de Amara Subtitles

Inicialmente, los estudiantes subtítulan una serie de materiales seleccionados previamente por el profesor, para continuar más adelante teniendo que subtítular vídeos que habrán escogido ellos mismos en

función de las posibilidades didácticas y de explotación que ofrecen para la enseñanza-aprendizaje de PLE:

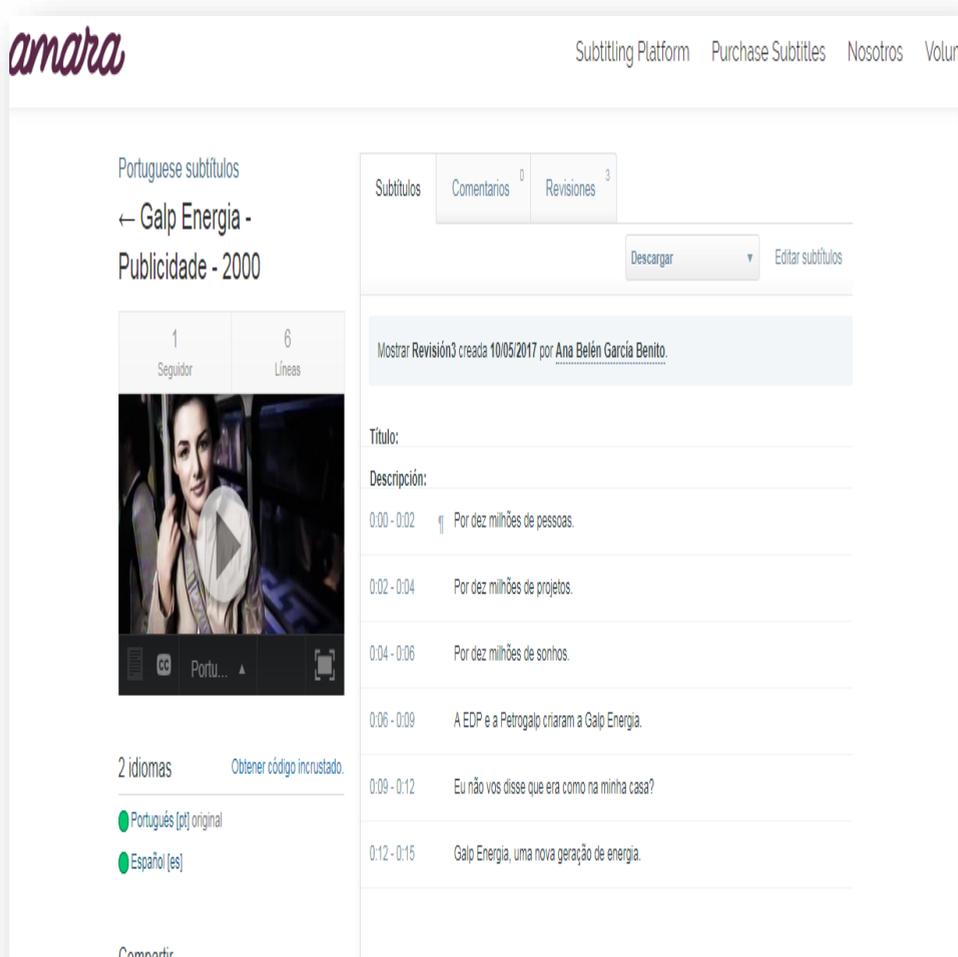


Figura 11. Subtítulos en portugués con sincronización de tiempo

La práctica de la traducción aparece cuando la propia herramienta Amara ofrece la posibilidad de, una vez creados los subtítulos, traducirlos, de manera que podrán ser incorporados al vídeo también en otras lenguas, español en nuestro caso. Véase para ello este segundo ejemplo:

The screenshot shows the Amara website interface. At the top, the Amara logo is on the left, and navigation links for 'Subtitling Platform', 'Purchase Subtitles', 'Nosotros', and 'Voluntarios' are on the right. The main content area is titled 'Spanish subtitles' and '← Galp Energia - Publicidade - 2000'. Below the title, there are statistics for 'Seguidor' (1) and 'Lineas' (6). A video player is embedded, showing a woman's face with a play button. Below the video, there are language options: '2 idiomas' and 'Obtener código incrustado.' with buttons for 'Portugués [pt] original' and 'Español [es]'. To the right, there are tabs for 'Subtítulos', 'Comentarios' (0), and 'Revisiones' (1). A 'Descargar' button and an 'Editar subtítulos' link are visible. A section titled 'Mostrar Revisión' shows a revision created on 10/04/2017 by Ana Belén García Benito. Below this, there are fields for 'Titulo:' and 'Descripción:'. The subtitle list includes time synchronization for each line:

Time Range	Subtitle Text
0:00 - 0:02	Por diez millones de personas.
0:02 - 0:04	Por diez millones de proyectos.
0:04 - 0:06	Por diez millones de sueños.
0:06 - 0:09	La EDP y la Petrogal han creado la Galp Energia.
0:09 - 0:12	¿No os había dicho que era como en casa?
0:12 - 0:15	Galp Energia, una nueva generación de energía

Figura 12. Subtítulos en español con sincronización de tiempo

Por una parte, no cabe duda de que la subtítulos es en sí misma una actividad de «mediación cognitiva» escrita, de «transmisión del significado recibido», ya que, al retransmitir información específica hablada por escrito, facilita el acceso al conocimiento, construyendo puentes hacia otras culturas, y de «construcción de significado», puesto que el proporcionar subtítulos en otra lengua es una forma de colaborar para construir significado. Implicando diversas estrategias de mediación tipificadas en el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, entre las cuales: «descomponer información complicada», «establecer conexiones» y «ajuste de idioma» (2018: 126).

Por otra parte, la posterior traducción de los subtítulos a la lengua materna de los estudiantes constituye un ejercicio de traducción realizado en un soporte, a nuestro juicio, estimulante y motivador, en un medio –el de la imagen– en el que los estudiantes se sienten cómodos. Al tratarse de

material auténtico que, además, puede ser útil a otros usuarios de la comunidad virtual, es muy probable que los estudiantes estén más motivados para participar en actividades de este tipo, ya que les resultará fácil identificarlas con actividades de su vida cotidiana. Se trata también de una actividad de traducción susceptible de ser utilizada para trabajar diferentes niveles de lengua –B1, B2, C1, C2– en función del grado de complejidad de los materiales audiovisuales elegidos para subtítular y posteriormente traducir, además de permitir a los estudiantes desarrollar de manera transversal otras competencias relacionadas con la alfabetización múltiple, cultura colaborativa, responsabilidad social o accesibilidad.

### 1.3.6. *Tradumática de portugués*

Finalmente, nos gustaría hacer referencia a una última actividad relacionada con la traducción que venimos realizando con los alumnos de la asignatura de Prácticas de cuarto curso del Grado en Lenguas y Literaturas Modernas -Portugués de la UEX, desde el año 2011 hasta la actualidad. La actividad se enmarca dentro de los resultados del proyecto de investigación titulado Tradumática de Portugués y Base de Datos Lexicográfica, concedido por la Junta de Extremadura dentro de la convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de desarrollo tecnológico entre grupos de investigadores y empresas radicadas en Extremadura. A petición del Grupo Zeta de Barcelona, se trataba de conseguir una herramienta de traducción automática (tradumática) del español al portugués con objeto de que fuese capaz de traducir un portal de internet sin intervención de un profesional, salvo la supervisión. El objetivo final era utilizar la herramienta para la traducción al portugués de la versión digital de *El Periódico Extremadura*. El propio Grupo Zeta cedió la herramienta «Zlex. M. exe [nt] Periodico», utilizada para la traducción de *El Periódico* al catalán y durante los dos años de duración del proyecto nuestra labor consistió en la adecuación de la herramienta para la traducción español / portugués, aplicando la técnica de MT (Machine Translation Systems), es decir, la traducción automática con ordenador. La carga de palabras en la herramienta de traducción constituyó la fase más importante del proyecto y en consecuencia la más costosa y duradera, consistente en la introducción de términos en español, junto con su correspondiente traducción al portugués,

incluyendo información gramatical en las dos lenguas. Esto permitió formular reglas que actuasen sobre la traducción;

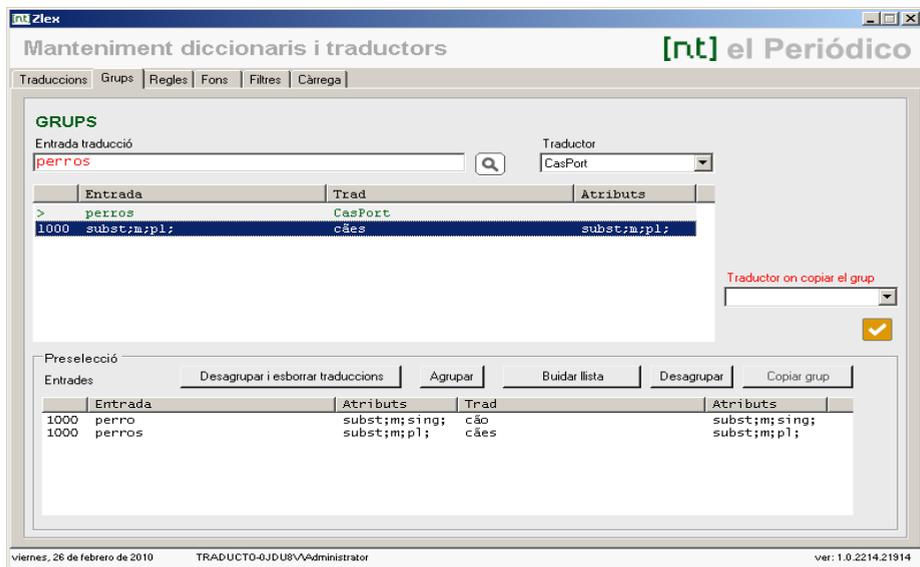


Figura 13. Herramienta de traducción Zlex. M. exe [nt]

El funcionamiento de la herramienta, a partir de una base de datos que contiene términos y expresiones pluriverbales en español y las correspondientes traducciones al portugués, es en apariencia, muy simple. Funciona mediante un sistema de «carpetas calientes», que consta de una carpeta o directorio de «Entrada», otra de «Salida» y otra de posibles «Errores». Los textos en español que deseamos traducir al portugués se depositan en la carpeta de «Entrada» y desde ahí, el gestor de colas TRDCues se encarga de leer el fichero en español y pasárselo a la consola de traducción, la cual, a partir de los términos que contiene en su base y de las reglas introducidas, genera la traducción y el gestor de colas crea un nuevo fichero en la carpeta de «Salida» con el contenido de la traducción. Aquellos términos que la herramienta no contiene en su base de datos o que se han fijado previamente como palabras que no se deben traducir, aparecerán en el texto traducido entre llaves.

Al finalizar el proyecto, el traductor automático estaba preparado para realizar la traducción al portugués de la versión digital de *El Periódico Extremadura*, o de cualquier otro portal de internet, en un

tiempo mínimo y con unas altísimas garantías de corrección. Véanse los siguientes ejemplos:



Figura 14. Periódico Extremadura en español



*Figura 15. Periódico Extremadura en portugués*

Desgraciadamente, la empresa nunca llegó a poner en funcionamiento la herramienta, por lo que el área de Filologías Gallega y Portuguesa, para rentabilizar de alguna manera el trabajo, estableció un protocolo de prácticas mediante el cual nuestros alumnos del Grado de Lenguas Modernas-Portugués, pueden realizar sus prácticas en la redacción de *El Periódico Extremadura*, de Cáceres, continuando la labor de alimentación de la base de datos de la herramienta de traducción y controlando y revisando los textos traducidos que van siendo generados.

Como actividad de traducción y una vez más teniendo en cuenta los nuevos descriptores (2018: 114), se integra en el ámbito de la «mediación cognitiva» escrita, aplicando la estrategia de «ajuste de idioma», con el objetivo de transmitir el significado recibido:

<b>TRANSLATING A WRITTEN TEXT IN WRITING</b>	
<b>2</b>	Can translate into (Language B) technical material outside his/her field of specialisation written in (Language A), provided subject matter accuracy is checked by a specialist in the field concerned.

## CONCLUSIONES

De todo lo expuesto se deduce que la traducción como recurso didáctico es perfectamente admisible en la clase de LE. Se trata simplemente de un recurso más, sujeto al sentido común del docente. No debemos olvidar, no obstante, que la traducción, como cualquier otro recurso, si está mal dimensionada, mal contextualizada y / o mal evaluada, si es usada en demasía, por ejemplo, puede volverse contraproducente, desmotivante y / o frustrante. Como apunta Iglesias (2009: 16): «las bondades o defectos de cualquier procedimiento no son intrínsecos, sino que dependen de la flexibilidad que en su utilización demuestran los docentes».

Las experiencias descritas son ejemplos de uso de la traducción como recurso en la enseñanza-aprendizaje de PLE. Algunas de ellas asumen una perspectiva claramente lingüística, otras, en cambio, están orientadas a una perspectiva comunicativa y cultural, entendiendo como tal aquella que considera la traducción no solo como una técnica evaluativa de las habilidades lingüísticas de los alumnos, sino como una

actividad que incluye, por ejemplo, la traducción de un texto marcado culturalmente, como puede ser un texto literario –los fragmentos de textos literarios que hemos mostrado– o filmico –la creación de subtítulos– en los que lo que interesa no es el nivel lingüístico de los estudiantes, sino su capacidad para reformular un contenido textual de un sistema a otro, pensando en el proceso de investigación y en las diferencias entre los dos sistemas, más que en la cuestión meramente lingüística.

Así concebida, la traducción en el aula de LE ya no se puede considerar una actividad mecánica y estéril, pues no se puede negar su condición de medio de comunicación que conlleva un traslado cultural y puede por lo tanto enriquecer la enseñanza de lenguas.

En este sentido, el ejercicio de la traducción, debidamente integrado con el resto de las destrezas clave para el aprendizaje de LE –como hemos mostrado en las actividades a partir de *O Anibaleitor* y *Os vivos, o morto...* –, proporciona al estudiante un ámbito más para la práctica y consolidación de sus habilidades lingüísticas e interculturales. Los ejercicios de traducción ayudan a ganar consciencia del lenguaje ideal de cada tipo de texto, contribuyendo a la formación de consciencia crítica de la cultura de la LE, evitando rotulaciones estereotipadas en relación a la cultura extranjera, al mismo tiempo que permiten una participación más activa de los alumnos y promueven un reequilibrio de poder en la clase.

Conviene, además, fomentar una aproximación más dialogal a la traducción en la que se invite al estudiante al diálogo y a la reflexión sobre su propio trabajo, como por ejemplo la que surge en torno a los problemas de traducción de la fraseología.

Finalmente, creemos que en el futuro el debate debe centrarse no ya en la utilización o no de la traducción como actividad en la clase de LE, sino en el uso que los docentes hagan de ella: cómo plantearla, explotarla, aprovecharla y cómo conseguir implicar en ella a sus alumnos, pero en este aspecto la traducción no difiere de los otros recursos que el profesor de LE utiliza en sus clases. En este sentido, de la difusión que se realice de la redacción definitiva del nuevo marco y de la agilidad con la que se trasladen sus modificaciones tanto a los programas formativos vigentes por parte de las autoridades educativas, como a los manuales y materiales de trabajo, por parte de autores y especialistas, dependerá que los docentes puedan llegar a integrar actividades de mediación, y por ende de traducción, en su práctica diaria en las aulas de LE.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Arrojo, Rosemary (2003), *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*, Campinas, Pontes.
- Alcarazo López, Noelia y Nuria López Fernández (2014), «Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE», *redELE*, 26, disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publivate/detalle.action?cod=20207> (fecha de consulta: 25/03/18).
- Bachmann, Saskia (1994), «La traducción como medio de adquisición del idioma», en Javier de Agustín (ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 13-25.
- Bauch, Karl-Richard y Frank-Rudolf Keller (eds.) (1981), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Fráncfort, Diesterweg.
- Branco, Sinara (2009), «Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira», *Horizontes de Linguística Aplicada*, 8, n.º 2, pp. 185-199. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.753>
- Caballero Rodríguez, Beatriz (2009), «El papel de la traducción en la enseñanza del español», en *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, pp. 339-352, disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/22\\_aplicaciones\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf) (fecha de consulta: 20/02/18).
- Cacho, Marília y Sinara Branco (2011), «O papel da tradução na sala de aula de línguas estrangeiras», *Anais do VII Seminário Nacional sobre o Ensino de Língua Materna e Estrangeiras e de Literatura*, Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande, pp. 234-269.
- Campos, Geir (2004), *O que é tradução*, São Paulo, Editora Brasiliense.

Cervo, Irène (2003), *Tradução e ensino de línguas*, dissertação de Mestrado, Brasília, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

Cook, Guy (2010), *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford, Oxford University Press.

Corbacho Sánchez, Alfonso (2005), «Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, pp. 35-43.

Cores Bilbao, Esther (2017), «El nuevo MCER ya es una realidad», *ReALL: Research in Affective Language Learning Centre*, en <http://reall.es/el-nuevo-mcer-ya-es-una-realidad/> (fecha de consulta: 15/03/18).

Corrêa, Elisa (2014), *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna. Uma historiografia crítica*, tese de doutorado apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Letras / Estudos da Linguagem pelo programa de posgraduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, Estrasburgo, Language Policy Programme-Council of Europe.

De Arriba García, Clara (1996), «Introducción a la traducción pedagógica», *Lenguaje y Textos*, 8, pp. 269-283.

De Arriba García, Clara (1997), «Traducción tradicional vs. traducción pedagógica», en Francisco José Cantero, Antonio Mendoza y Célia Romea, (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una*

*sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 209-212.

Díaz-Cintas, Jorge (2012), «Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera», *Abechache*, 2, 3, pp. 97-101.

Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017), *Referencial Camões PLE*, Lisboa, Camões-Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

Duff, Alan (1989), *Translation*, Oxford, Oxford University Press.

Gamboa, Leylanis (2004), *La traducción como destreza de mediación: Hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de E/LE*, memoria de máster, Biblioteca Universidad Antonio de Nebrija.

García Benito, Ana Belén (2014), «O Anibaleitor, de Rui Zink. Propuesta didáctica para trabajar con textos literarios en la clase de PLE (nivel C1) con hispanohablantes», *Estudios Portugueses y Brasileños*, 12, pp. 201-234.

García Benito, Ana Belén (2018), «Os vivos, o morto e o peixe frito, de Ondjaki: proposta didáctica para trabalhar com textos literários nas aulas de PLE (nível C1) com hispanofalantes», en Maria Ellison, Marta Pazos, Pilar Nicolás, Sónia Valente (orgs.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo*, Oporto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS, pp. 9-33.

García-Medall, Joaquín (2001), «La traducción en la enseñanza de lenguas», *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación*, 3, pp. 113-140.

García Yebra, Valentín (1985), «Traducción y enseñanza de las lenguas extranjeras», en Francisco Fernández (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 143-154.

- Gierden Vega, Carmen (2002-2003), «La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE», *Encuentros. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 13-14, pp. 90-100.
- Gomes, Anacleto (2011), «A tradução no cenário do ensino de línguas estrangeiras», *Cultura & Tradução. João Pessoa*, vol. 1, n.º 1. Disponible en <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/view/File/13035/7543> (fecha de consulta: 11/04/18).
- Grosso, Maria José (coord.) (2011), *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*, Lisboa, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Grosso, Maria José (coord.) (2011), *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Tarefas, atividades, exercícios e recursos para Avaliação*, Lisboa, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- House, Juliane (2001) «Übersetzen und Deutschunterricht», en G. Helbig *et al.* (eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1, Berlín / Nueva York, de Gruyter, pp. 258-268.
- Hurtado Albir, Amparo (1988a), «La traducción en la enseñanza comunicativa», *Cable*, 1, pp. 42-45.
- Hurtado Albir, Amparo (1988b), «Hacia un enfoque comunicativo de la traducción», Lourdes Miquel y Neus Sans (eds.), *Actas II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 53-79.
- Hurtado Albir, Amparo (1994), «Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas», en Javier de Agustín (ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 67-89.
- Hurtado Albir Amparo (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.

- Idoate Azcárate, María Aránzazu (2009), *La subtitulación en el aula de idiomas*, Edita.
- Keim, Lucrecia (2003), «Übersetzung im DaF-Unterricht», *Info DaF*, 30, 4, pp. 383-394. DOI: <https://doi.org/10.1515.infodaf-2003-0409>
- Krings, Hans (1995), «Übersetzen und Dolmetschen», en Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübinga / Basilea, Francke, pp. 325-332.
- Lavault, Elisabeth (1998) 1985, *Fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*, París, Didier Érudition.
- Leonadi, Vanessa (2010), *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*, Oxford, Peter Lang.
- Lucindo, Emy (2006), «Tradução e ensino de línguas estrangeiras», *Revista Scientia Traductionis*, 3, 1, disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933> (fecha de consulta: 07/03/18).
- Onjaki (2014), *Os vivos, o morto e o peixe frito*, Lisboa, Caminho.
- Pegenaute, Luis (1996), «La traducción como herramienta didáctica», *Contextos*, XIV, 27-28, pp. 107-125.
- Pintado Gutiérrez, Lucía (2012), «Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación», *Sendebarr*, 23, pp. 321-353.
- Rego, Gabriela (2008), *O lugar da tradução no ensino de língua estrangeira moderna*, monografía apresentada à disciplina de Orientação Monográfica II do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Letras com ênfase em Estudos da Tradução, Curitiba.

- Romannelli, Sergio (2009), «O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras», *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 8, n.º 2, pp. 200-219. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.756>
- Sánchez Iglesias, Jorge (2009), «La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica», *redELE*, 10, disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/SanchezIglesias.shtml> (fecha de consulta: 28/03/18).
- Santiago Vigata, Helena (2011), «Derribando barreras: el uso de subtítulos interlingüísticos en la enseñanza de lenguas», *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 21, disponible en <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5a7a7ca0-dd11-4154-b18e-89e48fb7ba90/2011-redele-21-06santiago-pdf.pdf> (fecha de consulta: 30/02/18).
- Soares, Noémia y Sergio Romanelli (2013), «Traducción y enseñanza / aprendizaje de ELE: enfoques posibles», *Mutatis Mutandis*, 6, 1, pp. 201-213.
- Stoddart, Jonathan (2000), «Teaching through Translation», *The British Council*, pp. 6-13, disponible en <http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-2000apr-teachingthrough-translation.pdf> (fecha de consulta: 21/03/18).
- Süss, Kurt (1997), «La traducción en la enseñanza de idiomas», en Miguel Ángel Vega y Rafael Martín-Gaitero (eds.), *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 57-67.
- Talaván Zanón, Noa (2013), *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ediciones Octoedro.
- Tecchio, Iliane y Marcelina Bittencourt (2011), «A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras», *Revista Magistro*, 2, 1, pp. 152-165.

Uzawa, Kozue (1997), «Problem-Solving in the Translation Processes of Japanese ESL Learners», *The Canadian Modern Language Review*, 53/3, pp. 491-505. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.3.491>

Zabalbescoa Terrán, Patrick (1990), «Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras», *Sintagma*, 2, pp. 75-86.

Zink, Rui (2010): *O Anibaleitor*, Lisboa, Teorema.