

La traducción pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de ELE: análisis de su presencia en los manuales y estudio desde la perspectiva del profesorado

Pilar Valero Fernández ¹ y Clara Ureña Tormo ^{2*}

¹Universitat Heidelberg. Observatory of Spanish in Europe, Heidelberg, Alemania

²Universitat Politècnica de València, Valencia, España

Resumen: Actualmente estamos inmersos en un proceso de recuperación del uso de la traducción y la L1 en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Sánchez Iglesias, 2009; Carreres *et al.*, 2017). En este marco, el presente trabajo aborda la traducción pedagógica (TP) en la adquisición del español como lengua extranjera (ELE) desde dos dimensiones: según el rol que ocupa en los manuales y en función del uso y las creencias del profesorado. Por una parte, se comprueba que las actividades de traducción de los manuales abordan especialmente contenidos gramaticales y léxicos, cuya recurrencia se intensifica en los niveles superiores (B1-B2). Por otra parte, 50 docentes han respondido un cuestionario a partir del cual se desprende que la mayoría utiliza la TP en su práctica docente habitual con dos fines principalmente, como apoyo para economizar el tiempo de las explicaciones y como herramienta para que el alumnado aprenda contenidos variados, los cuales no se limitan al léxico y la gramática, sino que abarcan aspectos fonéticos, pragmáticos y socioculturales, mostrando así diferentes posibilidades de aplicación de la TP.

Palabras clave: *español como lengua extranjera, traducción pedagógica, profesorado de español, manuales, cuestionario.*

Pedagogical translation in the teaching and learning of Spanish as a Foreign Language: an analysis of its presence in textbooks and a study from the teachers' perspective

Abstract: We are currently immersed in a process of renewed recognition of the use of translation and the L1 in the teaching and learning of foreign languages (Sánchez Iglesias, 2009; Carreres *et al.*, 2017). Within this framework, the present study addresses pedagogical translation (PT) in the acquisition of Spanish as a Foreign Language (SFL) from two perspectives: its role in textbooks and its use and perception among teachers. On the one hand, the analysis shows that translation activities in textbooks focus primarily on grammatical and lexical content, with their frequency increasing at higher proficiency levels (B1-B2). On the other hand, 50 teachers responded to a questionnaire, the results of which indicate that the majority employ PT in their regular teaching practice mainly for two purposes: as a means of saving time in explanations and as a learning tool that enables students to acquire a wide range of content. This content is not limited to lexis and grammar but also includes phonetic, pragmatic, and sociocultural aspects, thereby illustrating the diverse potential applications of pedagogical translation.

Keywords: *Spanish as a foreign language, pedagogical translation, teachers of Spanish language, textbooks, survey.*

How to cite: Valero Fernández, P., & Ureña Tormo, C. (2026). Pedagogical translation in the teaching and learning of Spanish as a Foreign Language: an analysis of its presence in textbooks and a study from the teachers' perspective. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 39(1), 103-130. <https://doi.org/10.58859/resla.1227>

Corresponding author: curetor@upv.es

1. Introducción

El papel de la traducción en la enseñanza de idiomas, a lo largo de los dos últimos siglos, ha ido modificándose según el método didáctico predominante en las aulas de cada momento. De esta forma, se distinguen tres grandes hitos en su cronología. En un primer momento, la traducción gozó de un predominio absoluto durante el desarrollo del Método Gramática-Traducción y su focalización en la comprensión lectora hasta finales del XIX (Gasca Jiménez, 2017). Posteriormente, la traducción, por el contrario, pasó a sufrir una omisión total y rechazo absoluto con la llegada del Método Comunicativo en los años 60 del siglo XX (Cook, 2010). De hecho, Calero Vaquero (2018) expone, como justificación a la consideración peyorativa del uso de la traducción durante el Método Gramática-Traducción, que esta: “ponía el foco de interés en el aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales (...) con el objetivo primordial de leer y entender a los autores clásicos, junto a una memorización de listas bilingües de palabras (vocabularios)” (p. 41). Por último, en la actualidad la traducción se encuentra ante una “reconciliación” y presencia real en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, que se aprecia en las propias directrices de las principales obras de referencia como, por ejemplo, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, Instituto Cervantes, 2002, 2021) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, Instituto Cervantes, 2006) (Leonardi, 2010; Niamh y Bruen, 2015). A pesar de las creencias positivas que actualmente se asocian al uso de la traducción, todavía existen posturas contrarias, si bien, al respecto, Barbasán Ortuño *et al.* (2018) afirman que “muchos de los detractores de la traducción lo que verdaderamente rechazan es el método específico de gramática y traducción como base central en el aprendizaje de la lengua” (p. 53).

Por otra parte, Canale y Swain (1980) plantean que, en el aula de lenguas extranjeras, se ha de realizar un trabajo simultáneo de todos los componentes implicados en una lengua, no solo lo propiamente lingüístico, sino también lo cultural o lo pragmático, entre otros, para alcanzar un intercambio comunicativo. A partir de ahí, entendemos, que, en vistas a lograr la competencia comunicativa del alumnado, el profesorado persigue estimular la comunicación natural y fluida de sus estudiantes en situaciones cotidianas y verosímiles.

A partir de estos postulados, este artículo sitúa el foco, por una parte, en la presencia de actividades de traducción en los manuales de español como lengua extranjera (ELE) y, por otra parte, en la perspectiva del profesorado de ELE en relación con el uso de la traducción pedagógica (TP) en el aula. Para ello, primero se examina el papel de la TP en los manuales de ELE tomando como referencia la colección *Bitácora* (editorial Difusión), de corte claramente comunicativo, tanto en las tareas solicitadas al alumnado como en las pautas pedagógicas y didácticas sugeridas al profesorado (en las conocidas *Guías del profesor*). Segundo, se lleva a cabo un estudio en el que 50 profesores de ELE describen cuáles son las creencias, actuales y vigentes (la mayoría enmarcadas dentro del sistema universitario), vinculadas al uso de la TP en clase de ELE. Esto es, ¿usan los docentes la TP como estrategia de enseñanza?, ¿qué prácticas específicas se emplean para implementarla en el aula?, ¿qué objetivos se plantean cuando recurren a la TP (consolidación de léxico, particularidades semánticas, sintácticas, de estilo, de registro oral/escrito, etc.)? Nos

parece esencial incorporar la perspectiva del profesorado en esta investigación, dado que preguntas como ¿qué profesor no busca ser un docente estratégico que ayude al máximo a sus estudiantes?, ¿qué profesor no desea conocer las estrategias de enseñanza más rentables para ellos? o ¿qué profesor no ha intentado emplear diferentes mecanismos y técnicas que potencien el aprendizaje de la LE en sus clases?, tienen a simple vista una respuesta demasiado obvia: todos.

De esta forma, aquí abordamos las propuestas planteadas y los recursos empleados para maximizar tanto el aprendizaje como la comunicación de los estudiantes a través de la traducción (Fernández López, 2004), ya que nuestro estudio parte de la consideración de la traducción como una plausible actividad comunicativa y no como un propio método de enseñanza de lenguas extranjeras (LE) (Pintado Gutiérrez, 2018). Dicho de otra forma, basándonos en la traducción empleada dentro de la enseñanza de idiomas (también conocida como *translation in language teaching* o TILT, acrónimo tomado de Cook [2010]), entendemos la traducción en un sentido amplio, con la que los estudiantes pueden aprender, junto con otras actividades comunicativas, a comunicarse (Cordero, 1984). Por tanto, se comparte la visión de autores como Howatt y Widdowson (2004), Cook (2010), Carreres y Noriega Sánchez (2013) y Carreres *et al.* (2017), quienes defienden y postulan las posibles aplicaciones didácticas de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En otras palabras, buscamos investigar el papel de la TP y, con ella, el uso explícito y consciente de la lengua materna (L1) o de otras lenguas extranjeras (LE), con el fin de desarrollar la competencia comunicativa de los discentes, siendo conscientes de que, “es posible intuir que, en contextos de lengua extranjera, se abusa de la lengua materna en clase y, en contextos de segunda lengua, apenas se recurre a ella, especialmente en aulas multilingües, en las que en ocasiones se echa [incluso]¹ en falta” (Galindo Merino, 2012, p. 11). Esto es, tenemos en cuenta que el contexto de aprendizaje de nuestros estudiantes puede verse repercutido en la mayor o menor presencia de la L1 en clase.

Lo expuesto hace que el presente artículo se vertebre de la siguiente forma. En el apartado 2, se realiza una descripción de la TP. Para ello, en 2.1. se ofrece una conceptualización de qué entendemos por traducción pedagógica, acompañada de una síntesis de sus principales ventajas (García-Medall, 2000; Pintado Gutiérrez, 2012; Fernández López, 2004; Amin, 2018), así como de sus desventajas (Duff, 1989; Carreres y Noriega Sánchez, 2013; Niamh y Bruen, 2015); y en 2.2. se describe el rol otorgado a la TP en las principales obras de referencia (MCER y PCIC) y en trabajos anteriores (Carreres *et al.*, 2017; Torralba Miralles, 2019; Lerma Sanchis, 2020). En el apartado 3 se analiza la presencia de las actividades traductológicas tanto en los manuales, como en los cuadernos de ejercicios y en las sugerencias pedagógicas para el profesorado en la colección *Bitácora*, de la editorial Difusión, que abarca desde el nivel de enseñanza-aprendizaje A1 hasta el nivel B2 de español. Seguidamente, en el apartado 4 se plantean las preguntas de investigación que abordamos mediante el estudio realizado con el grupo de profesores participantes. Tras ello, se describe la metodología de la investigación, en

¹ Matización propia de las autoras.

relación con el perfil de los informantes (5.1) y los instrumentos metodológicos utilizados (5.2). A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos (6) y se desarrolla la discusión sobre estos, presentando, asimismo, las limitaciones del estudio y las líneas de investigación futuras (7). Por último, se plantean las conclusiones derivadas de este trabajo (8), seguidas del listado de referencias bibliográficas y de un anexo, en el que se incluye el cuestionario respondido por el profesorado.

2. La traducción pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

2.1 Fundamentos de la traducción pedagógica

Como puntualizan [Pintado Gutiérrez \(2018\)](#) y [Sánchez Cuadrado \(2019\)](#), la traducción pedagógica sirve como término “paraguas” para referirse a todos los tipos de traducción que pueden tener lugar en el aula de lenguas extranjeras (TILT). Dicho de otro modo, la TP es una habilidad de mediación que comprende no solo transferencia de significado, sino que frecuentemente se combina con otras habilidades comunicativas. Por ejemplo, la TP incluye actividades en las que se traducen enunciados o textos poniendo el foco en la gramática y el vocabulario ([Gasca Jiménez, 2017](#); [Guerrero García, 2020](#)), pero también tareas en las que se abordan diferencias culturales o pragmáticas entre lenguas, prestando atención al estilo y al registro de los textos con los que se trabaja ([Alcarazo López y López Fernández, 2014](#)). Igualmente, la TP puede implementarse en actividades que tratan contenidos fonéticos y aspectos sobre prosodia y pronunciación ([Cuellar Lázaro, 2004](#)). Así, de acuerdo con [Pintado Gutiérrez \(2012, p. 329\)](#), “la traducción pedagógica (...) se basa fundamentalmente en la comunicación”.

Por consiguiente, en este artículo otorgamos a la traducción pedagógica una concepción que sigue la propuesta de [Pintado Gutiérrez \(2018\)](#), de forma que, aun incluyendo el acercamiento de [De Arriba García \(1996\)](#), se muestra más amplia. Para esta última autora la traducción comprende tres fenómenos diferentes: la traducción de textos, con la que el alumnado pone en práctica la lectoescritura; la traducción interiorizada, la cual el propio estudiante realiza en su L1 o en otra LE para comprender mejor el significado de un determinado enunciado o de un fenómeno gramatical; y, por último, la traducción explicativa, con la que el profesorado intenta explicar ciertas palabras, conceptos gramaticales u otros elementos de la lengua que supongan una dificultad para sus estudiantes.

De hecho, la TP se presenta como una estrategia conectada con la lengua que se va a aprender, pues vincula lo conocido, la L1 del estudiante, con lo desconocido o en proceso de conocimiento, la L2 ([Carreres et al., 2017](#)). Así pues, se utiliza la traducción a la L1 como apoyo para facilitar el acceso a la L2 o a otras lenguas extranjeras presentes (L3, L4, etc.) ([Instituto Cervantes, 2021, p. 37](#)). En otras palabras, la TP refuerza la intercomprensión e interconexión de las diferentes lenguas habladas por los estudiantes, cada vez más plurilingües ([Eguiburu Hevia, 2019](#)). Por su parte, asimismo, en nuestro contexto, enfocamos precisamente el uso de la traducción como vehículo o estrategia de aprendizaje de naturaleza cognitiva ([Garayzábal Heinze y Codesio García, 2015](#)).

Con la puesta en práctica de la traducción pedagógica, por tanto, nos distanciamos de otro método, el método de la *pedagogía de la traducción*, que persigue enseñar a traducir al alumnado que busca convertirse en traductor (Hurtado Albir, 1999; Leonardi, 2010). Obviamente, se está ante una misma tarea, la traducción, pero su finalidad, su forma de trabajo, la atención otorgada a la misma y el tipo de traducción serán distintos. En cuanto a los objetivos (¿el para qué se usa la PT o la TP?), Lavault (1985) señaló claramente los fines profesionalizantes de la PT en contraste con los didácticos de la TP. Además, la TP, frente a las herramientas sofisticadas empleadas en la PT (por ejemplo, los *softwares* encargados de la traducción asistida por ordenador (TAO)), no suele utilizar recursos especializados, verbigracia, diccionarios focalizados en la lengua del derecho o de las ciencias de la salud (Alcarazo López y López Fernández, 2014). La dedicación en el aula de la traducción será radicalmente distinta: si en la PT, es total; en la TP, es parcial, puntual y con un objetivo didáctico concreto, pues su presencia está limitada por el contexto particular de enseñanza, además de las estrategias seleccionadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, en lo relativo al tipo de traducción, en la PT, el alumnado traduce desde la L2 (de la que tiene un dominio muy alto) a su L1, frente al alumnado de la TP, que puede traducir bidireccionalmente (L2-L1, L1-L2) (Martín Sánchez, 2014) y en cualquier estadio de dominio lingüístico de la L2 (un nivel elevado de la L2 no es una condición *sine qua non*).

Por último, se sintetizan las ventajas y las desventajas intrínsecas en la TP. En lo que respecta a las primeras, estos han sido los argumentos más recurrentes entre los expertos:

- El alumnado siente que la conciencia lingüística de su L1 u otras lenguas es relevante y desempeña un papel importante en el aprendizaje de su lengua meta; en otras palabras, no se frustrará pensando que lo logrado (por ejemplo, conocimientos de etiquetas gramaticales o expresiones idiomáticas) en otras lenguas se ha eliminado de un “plumazo” (García-Medall, 2000, p. 1) o que es inútil para aprender la nueva lengua, pues le permite avanzar o mejorar en su conocimiento y dominio de la lengua que se está actualmente aprendiendo.
- El alumnado puede sentir motivación al intentar estimular un conocimiento previo cuando intenta descifrar cómo se expresa un concepto (noción temporales, por ejemplo) o una palabra en otra lengua (Gibert, 1989, tomado de García-Medall, 2000).
- La TP exige que los aprendientes sean precisos en sus manifestaciones lingüísticas (Arbuckle, 1990, tomado de García-Medall, 2000). Como profesores debemos animarlos a formular enunciados con precisión y variabilidad léxica, no solo con corrección gramatical.
- Esta actividad puede minimizar las interferencias negativas y maximizar las interferencias positivas por parte del alumnado (Pintado Gutiérrez, 2012).
- La implementación de la TP por el profesorado conlleva la puesta en práctica de otra estrategia más para el estímulo del aprendizaje (Fernández López, 2004).

- Los aprendices toman conciencia de que la traducción literal, palabra por palabra, de una lengua a otra no siempre es una opción válida, además de verificar que, en ocasiones, no hay ni siquiera equivalentes (por ejemplo, en una lengua existe una expresión idiomática, pero no existe en otra) (Stoddart, 2000, tomado de [Pintado Gutiérrez, 2012](#)).
- Por parte del profesorado, en ocasiones, la TP fomenta la economización del tiempo, esto es, se agilizan las explicaciones, al mismo tiempo que se pueden evitar malentendidos entre el funcionamiento de la L2 y de la L1 ([Amin, 2018](#)).
- El profesorado puede potenciar las ventajas de la TP adaptando las actividades en función del nivel del alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades y combinando la TP con otras prácticas didácticas ([Alcarazo López y López Fernández, 2014](#)).

Por otro lado, igualmente, se enumeran las desventajas más llamativas en torno al uso de la TP en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- En la actualidad, la investigación producida en el terreno de la TP no es excesivamente amplia ni con una trayectoria consolidada, pues, como anota [Pintado Gutiérrez \(2012, p. 330\)](#), “la TP adolece de un campo científico que se ocupe de ella y que la desarrolle como objeto de investigación lícito”. Esto supone que el uso de la TP cuenta todavía con detractores que ponen en duda sus beneficios didácticos.
- La traducción no es un medio de expresión natural y puede bloquear la expresión en la LE ([Ballard, 2005](#)).
- La traducción no es un acto comunicativo, ya que los alumnos trabajan de manera aislada, dejando de lado la práctica de la competencia oral ([El Metni, 2015](#)).

Junto a estos argumentos en contra de la TP, [Carreres y Noriega Sánchez \(2013, pp. 255-256\)](#) rebaten seis consideraciones peyorativas de la traducción, descalificada como una actividad artificial, restrictiva, contraproducente, frustrante, solo aplicable a textos literarios e inútil, en lo que respecta a la traducción inversa. Si se explican estas seis atribuciones en detalle, se pueden aclarar de la siguiente forma: tradicionalmente, se le ha asociado a la traducción un carácter artificial, como consecuencia de su modo de trabajo en el Método de la Gramática-Traducción, en el que se anulaba por completo cualquier finalidad comunicativa; se ha considerado que la traducción era restrictiva porque, erróneamente, se limitaba a la adquisición de la lengua escrita; se ha creído que era contraproducente, ya que se recurre a la lengua materna o a otra LE en el propio proceso de adquisición de la lengua meta sin tener en cuenta qué beneficios puede aportar en dicho proceso; se ha pensado que era una actividad desmotivadora para los aprendices, en cambio, como cualquier intervención en el aula, va a depender de cómo se presente y de cómo se ejecute; frente a la creencia de que la traducción solo era aplicable con textos literarios, la traducción se puede desarrollar en cualquier campo de interés; y, en último lugar, la traducción inversa, si bien puede ser menos frecuente en el mundo profesional, no invalida su valor pedagógico.

2.2 La traducción pedagógica en ELE a partir del MCER y el PCIC

El uso de la TP no anula la primacía de la lengua meta en nuestras clases de idiomas y, como exponen Carreres *et al.* (2017, p. 99), en la enseñanza de LE asistimos ciertamente a un “renovado interés” por la traducción calificado como un “verdadero giro traductológico”. Esta realidad concuerda cualitativa y cuantitativamente con lo que demuestran los resultados recopilados en el apartado 6 y, por supuesto, con lo sugerido en las obras de referencia del MCER (Instituto Cervantes, 2002, 2021) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), y su reflejo directo en los manuales publicados recientemente (Carreres *et al.*, 2017; Torralba Miralles, 2019; Lerma Sanchis, 2020).

Por parte de las obras de referencia, el MCER (Instituto Cervantes, 2002, 2021), en la definición de la *competencia plurilingüe* de los estudiantes de LE, apunta los beneficios de recurrir a distintas lenguas por parte de los discentes, es decir, asistimos al aprovechamiento de la diversidad lingüística. De este modo, se espera que el estudiante esté familiarizado con el uso de diferentes lenguas en su discurso, tanto en su propia producción como en la comprensión de interlocutores que utilicen otra lengua distinta. Como muestra la Tabla 1, no hablamos, por tanto, únicamente de una mediación interlingüística (transmisión de mensajes en otra lengua), sino social y cultural (Instituto Cervantes, 2021), que genera un contexto en el que la TP tiene un papel esencial.

Tabla 1. Competencia plurilingüe y pluricultural (MCER. Complementario, 2021).

La competencia plurilingüe, como se explica en la sección 1.3 del MCER de 2001, implica la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio interrelacionado, irregular y plurilingüe para:
<ul style="list-style-type: none">• pasar de una lengua o dialecto (o variedad lingüística) a otra;• expresarse en una lengua (o en un dialecto o variedad lingüística) y entender a una persona que habla en otra;• recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto;• reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva;• mediar entre individuos que no tienen ninguna lengua (o dialecto o variedad lingüística) en común, incluso si conocimientos que se poseen son escasos;• aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión;• utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.).

La TP está presente, además, dentro de las denominadas actividades de *mediación*,² ya que sería una de sus prácticas, bien mediante la traducción de un texto escrito de forma oral o signada, bien con la traducción de un texto escrito por escrito. Concretamente, en el MCER (Instituto Cervantes, 2021, p. 115) se exponen como principales características de

² Actividad lingüística que, junto con las actividades de comprensión, expresión e interacción, realizan los usuarios para comunicarse en una lengua. En concreto, las actividades de mediación, escritas u orales, hacen referencia a “la traducción o la interpretación, una paráfrasis o un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente” (Instituto Cervantes, 2002, pp. 14-15).

estos ejercicios traductológicos las siguientes: carácter informal, actividad frecuente en la vida personal y profesional, traducción aproximada, captación de información básica (niveles básicos) y de información más específica (niveles avanzados).³

Por su lado, en el *PCIC*, en la sección dedicada a la *Aplicación de procedimientos de cooperación* (Instituto Cervantes, 2006), se incluye el intercambio de traducciones con diferentes objetivos formales (aspectos fonológicos, semánticos o instructivos). Igualmente, en el apartado dedicado a la *Asimilación del sistema de la lengua*, hallamos referencias a la traducción, específicamente en la elaboración e integración de información y mediante el análisis contrastivo, al recomendar específicamente la “comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias” y con la “conversión de ideas formuladas en una lengua a otra que se conozca”. En la *Tabla 2* se recopilan los propios ejemplos de aplicación traductológica ofrecidos en el *PCIC*.

Tabla 2. Procedimientos de aprendizaje relacionados con la traducción.
Inventario (*PCIC*, Instituto Cervantes, 2006).

- Traducir literalmente expresiones o locuciones a la lengua materna u otras lenguas para intentar comprender su significado.
- Traducir enunciados de la lengua materna u otras lenguas al español con el fin de producir significados.
- Traducir oraciones a la lengua materna u otras lenguas con el fin de comprender y recordar las reglas gramaticales.

Por último, si la atención se dirige hacia el trabajo desempeñado por las editoriales, a partir de las directrices marcadas en el *MCER* y el *PCIC*, es necesario detenernos en la presencia y su correspondiente tratamiento de la TP en los manuales (libro y cuaderno de ejercicios) y en las guías del profesor. De esta forma, se puede conocer con qué recursos reales cuenta el profesorado para entrenar la *quinta destreza*, la de la traducción (Carreres *et al.*, 2017), sin perder de vista que cada lengua configura su entorno y su cultura de diferente manera y “los materiales deben integrar actividades de léxico que evidencien que cada lengua tiene su propia manera de conceptualizar el mundo y de expresar los conceptos mediante las unidades léxicas” (Rufat, 2018, p. 82).

3. La traducción pedagógica en los manuales de ELE

Con el objetivo de examinar la presencia de la TP en los manuales de ELE, se ha seleccionado la colección *Bitácora* de la editorial Difusión disponible para estudiantes de niveles A1, A2, B1 y B2. De modo general, tras sus revisiones, se confirma que la TP

³ Se pueden consultar las escalas descriptivas para cada nivel de lengua por actividad traductológica en el *MCER* (Instituto Cervantes, 2021): “traducir de un texto escrito de forma oral o signada» y «traducir de un texto escrito por escrito” (pp. 116-117).

es una realidad en *Bitácora*,⁴ tanto por su constancia en las diferentes unidades de los manuales, de los cuadernos de ejercicios y de las sugerencias para el profesorado, como en los diferentes niveles de dominio. De hecho, la TP se propone como actividad de lengua que facilita el entendimiento en las aulas pluriculturales, en las que la toma de consciencia de las diferencias interlingüísticas aporta, al mismo tiempo que ayuda, al alumnado en su aprendizaje. Asimismo, cabe resaltar que se ha observado una evolución en el uso de la TP, si en los niveles A1 y A2 el foco se situaba principalmente en un conocimiento gramatical o de fórmulas hechas, en los niveles B1 y B2 se desplaza más hacia el léxico con una mayor presencia que en los niveles anteriores. Como consecuencia, las actividades de traducción en los primeros niveles se ubican únicamente en la sección llamada *Agenda de aprendizaje* y en los siguientes en la sección denominada *Archivo de léxico*, además de mantener su rol en la propia *Agenda de aprendizaje*. A continuación, de forma pormenorizada, se analizan los principales resultados en torno a la traducción pedagógica obtenidos en cada manual examinado.

En lo que compete a *Bitácora 1* (Sanz Baulenas *et al.*, 2016a), centrado en el nivel A1 de español, a lo largo de sus nueve unidades, se aprecian diferentes tipos de actividades traductológicas. En primer lugar, destacan las traducciones generadas por el alumno hacia su L1 u otras lenguas, específicamente ubicadas bajo el epígrafe de “En español y en otras lenguas” dentro de la denominada *Agenda de aprendizaje* de cada unidad. En esta sección, no presente en todas las unidades (solo en las unidades 1, 4, 5 y 7), se solicita al alumnado que piense cómo cambian las terminaciones de los verbos a su L1 (*Unidad 1*), si existen verbos reflexivos en su lengua relacionados con acciones cotidianas (*Unidad 4*), cómo funciona el verbo *gustar* en su lengua (*Unidad 5*), cómo se utiliza el verbo *estar* para expresar ubicación (*Unidad 7*) y cuál es el uso de los pronombres *que* y *donde* (*Unidad 7*). Estamos, por tanto, ante actividades traductológicas interiorizadas (De Arriba García, 1996).

Si revisamos el cuaderno de ejercicios, el tipo de traducción solicitada es diferente. En esta ocasión, se observan casos de traducción de términos o expresiones. Asimismo, cabe aclarar que, en términos cuantitativos, estamos hablando de una presencia de este tipo de actividades de una o dos veces por unidad de los 25 ejercicios que, como media, hay para cada una de ellas. Sin embargo, hay que advertir que incluso existen unidades como la unidad 2, la unidad 3 y la unidad 4, en las que la presencia de este tipo de actividades es nula. Unos ejemplos de actividades ubicados en el cuaderno de ejercicios serían estos enunciados:

- Elige cinco palabras o grupo de palabras de la unidad que no quieras olvidar. ¿Cómo se dicen en tu lengua? (Cuaderno de ejercicios, p. 13).
- Clasifica las palabras siguientes en estas dos categorías y tradúcelas a tu lengua o a otra lengua que conozcas (Cuaderno de ejercicios, p. 22).

⁴ Por limitaciones de la propia investigación no se han revisado otras colecciones de la misma editorial ni tampoco el trabajo realizado por otras editoriales como, por ejemplo, SGEL, EnClave o Edelsa-Anaya. Por tanto, no podemos extrapolar estos resultados a la situación que podríamos contemplar en *todos los manuales de ELE*. Ahora bien, por la propia experiencia docente de las investigadoras, sí se puede afirmar que esta es la tendencia de los manuales publicados en los últimos años.

- Traduce a tu lengua (Cuaderno de ejercicios, p. 42).
- ¿Cuáles son los equivalentes de estas expresiones en tu lengua? (Cuaderno de ejercicios, p. 91).

Si la mirada se dirige a la actuación del profesorado, en la *Guía del profesor*, este recibe instrucciones puntuales, por supuesto, no en todos los ejercicios, tanto orientadas a la facilitación de un equivalente en la L1 del alumnado, como a la reflexión del funcionamiento de un elemento gramatical en otras lenguas con un fin contrastivo que permita identificar similitudes y diferencias entre lenguas. Unos ejemplos de las recomendaciones ofrecidas son estos:

- Puede pedirles que piensen cuál es el equivalente de estas preguntas en su lengua y que reflexionen sobre las diferencias (Guía del profesor, p. 20).
- Anímelos a usar un equivalente en su lengua (Guía del profesor, p. 26).
- Díales que este verbo funciona de manera similar en otras lenguas y remítalos a los ejemplos que aparecen en el libro. Si conocen alguna de ellas, anímelos a reflexionar sobre cómo se construye este verbo. Si su clase es multilingüe, agrupe a los alumnos según su lengua materna para que discutan las similitudes y se ayuden a comprender la estructura del verbo (Guía del profesor, p. 64).

En cuanto a *Bitácora 2* (Sanz Baulenas *et al.*, 2016b), centrado en alcanzar el nivel A2 de español, el tratamiento de la traducción pedagógica es muy similar a lo expresado ya en *Bitácora 1* (Sanz Baulenas *et al.*, 2016a). De esta forma, tenemos ejercicios traductológicos, situados igualmente en el epígrafe de “En español y en otras lenguas”, que se centran en la traducción de enunciados (equivalentes a palabras) o de estructuras enfocadas en la competencia gramatical principalmente. Se puede observar esto en estas tres actividades:

- ¿Cómo se traducen estas frases a nuestra lengua o a otras que conocemos? ¿También hay tiempos de pasado? (Unidad 3, p. 50).
- ¿A qué tiempos o formas verbales corresponden en nuestra lengua los verbos resaltados? (Unidad 5, p. 78).
- Leemos los textos y traducimos las partes marcadas en verde. ¿Están en un tiempo diferente en tu lengua? (Unidad 6, p. 90).

Además, hallamos prácticas traductológicas de corte igualmente gramatical en el epígrafe de “Reglas y ejemplos”. Un ejemplo lo tenemos aquí:

- Con la expresión de *estar + gerundio* hablamos del desarrollo de una acción. ¿Cómo se traduce el siguiente ejemplo a tu lengua? (Unidad 5, p. 74).

Sin embargo, es importante destacar que, bajo el epígrafe de “En español y en otras lenguas”, se incluyen también otras actividades que no implican necesariamente una traducción, sino más bien una competencia intercultural. Así, sucede, verbigracia, en la

unidad 2 donde se pregunta cómo son las casas de sus respectivos países (*¿qué partes no pueden faltar? ¿Son muy diferentes de este piso, muy habitual en España?*, unidad 2, p. 44). Por último, cabe apuntar que se prescinde de la traducción a lo largo de las unidades 1, 2 y 4.

En vínculo con la inclusión de la traducción dentro del cuaderno de ejercicios para *Bitácora 2* (Sanz Bauleñas et al., 2016b), notamos nuevamente, frente a lo detectado en las unidades del manual, una preponderancia del componente léxico, incluyendo la traducción de colocaciones o de expresiones. Así lo reflejan estos tres ejercicios planteados, en los que no solo se demanda una traducción, sino también una reflexión contrastiva entre las lenguas dominadas por el alumnado:

- Clasifica las siguientes estructuras en la tabla. Luego, traduce a tu lengua las diferentes expresiones. ¿Tienen la misma estructura que en español? (Cuaderno de ejercicios, p. 27).
- ¿Cómo traducirías a tu lengua las palabras en negrita del ejercicio anterior? (Cuaderno de ejercicio, p. 76).
- ¿Qué expresiones usarías en tu lengua? (Cuaderno de ejercicios, p. 116).

Es importante también apuntar que en este nivel la media de ejercicios es de 30-35 ejercicios y no siempre se han registrado ejercicios enfocados en la traducción para cada unidad, pues en la unidad 3, unidad 4, unidad 6 y unidad 7 no hay ninguna actividad focalizada en la traducción.

En la *Guía del profesor*, en cambio, asistimos a una mayor invitación por parte del profesor a sus estudiantes a realizar una interacción con otros compañeros usando la TP. De este modo, la traducción requiere de la expresión e interacción orales.

- Pregunte a sus alumnos si conocen el significado de las palabras que aparecen en la actividad D del Dossier 02. Si algún estudiante lo conoce, anímelo a explicarlo en clase, ya sea con sinónimos o con una traducción a una lengua conocida por todos (Guía del profesor, p. 21).
- Pida a sus alumnos que observen los ejemplos y que los traduzcan a su lengua o a otra lengua que conozcan (Guía del profesor, p. 42).
- Proponga a sus alumnos que traduzcan a su lengua las frases que aparecen destacadas en verde de este apartado. Anímelos a comentar las diferencias entre los distintos idiomas (Guía del profesor, p. 80).

En *Bitácora 3* (Sanz Bauleñas et al., 2017), manual orientado a alcanzar el nivel B1 de español, se observa un cambio en la finalidad de la traducción, si bien el foco gramatical no queda en el olvido bajo la sección de *Agenda de aprendizaje*. Lo demostramos en estos dos ejercicios que, incluso, aparecen en la propia unidad 1, dentro del epígrafe “En español y en otras lenguas”:

- Observamos estos adjetivos y pronombres indefinidos. ¿A qué corresponden en nuestra lengua u otras lenguas que conocemos? (Unidad 1, p. 34).

- ¿A qué corresponden estos indefinidos en nuestra lengua u otras lenguas que conocemos? (Unidad 1, p. 34).

Igualmente, dentro de la sección de *Agenda de aprendizaje*, nos encontramos con un nuevo epígrafe que también da cabida a la traducción como estrategia de aprendizaje. Este es el de “Palabras para actuar”. En este caso, la traducción se vincula con el componente pragmático, tal y como se aprecia en esta actividad planteada:

- ¿A qué corresponden estos recursos o conectores en nuestra lengua u otra lengua que conocemos? (Unidad 7, p. 106).

Además, en este nivel en la sección denominada *Archivo de léxico* se hallan actividades traductológicas. En ellas lo importante es el componente léxico, tanto por la demanda de traducción de palabras (unidades simples), como de enunciados, interjecciones y de expresiones enfáticas. Lo vemos en todos estos ejemplos:

- Traduce a tu lengua estos usos de la palabra *trabajo*. ¿Corresponden a una o a varias palabras? (Unidad 1, p. 36).
- Traducimos a nuestra lengua o a otra lengua que conozcamos bien las siguientes frases. Nos fijamos en los verbos y las preposiciones (Unidad 3, p. 60).
- ¿Cómo se traduce la palabra *entonces* en los siguientes ejemplos? (Unidad 4, p. 74).
- ¿Qué es una aldea, un pueblo pequeño, etc., en nuestro idioma? (Unidad 5, p. 84).
- ¿Cómo se traduce la palabra *clase* en los siguientes ejemplos? ¿Existen palabras diferentes en nuestra lengua para cada caso? (Unidad 7, p. 108).

Por el contrario, solo en la unidad 2 se ha prescindido de la traducción.

Al examinar el cuaderno de ejercicios, comprobamos la misma tendencia que en el manual general mantenida para los niveles anteriores, *Bitácora 1* y *Bitácora 2* (Sanz Baulenas *et al.*, 2016a, 2016b); esto es, la traducción se utiliza principalmente como estrategia de aprendizaje del léxico. Algunas muestras son estas:

- Traduce a tu lengua estas afirmaciones de la entrada del 10 de enero (Cuaderno de ejercicios, p. 92).
- ¿Existe en tu lengua este mecanismo para ganar tiempo y poder reformular? ¿Cómo es? (Cuaderno de ejercicios, p. 100).

En cuanto a la *Guía del profesor*, las indicaciones sugeridas no se diferencian de lo indicado anteriormente. Básicamente, se espera que el profesorado motive a sus estudiantes para que traduzcan a otras lenguas nuevas palabras o expresiones como una mera estrategia de aprendizaje.

- Pida a sus alumnos que vuelvan a leer el texto de la página 32 y que subrayen la palabra *trabajo* todas las veces que aparece y piensen en cómo se traduciría en cada caso a su idioma (Guía del profesor, p. 26).

- Anímelos a traducir los ejemplos a su lengua materna o a una lengua común que conozcan y a compararlos con sus compañeros. (Guía del profesor, p. 60).
- A continuación, anímelos a pensar en cómo se traduciría cada acepción a su propia lengua. (Guía del profesor, p. 107).
- Para finalizar, si lo considera oportuno, puede proponer a sus alumnos que traduzcan a su lengua materna. (Guía del profesor, p. 112).

Por último, en relación a *Bitácora 4* (Sanz Baulenas *et al.*, 2018), destinado al nivel B2 de español, se ha verificado que se sigue la misma actuación que en *Bitácora 3* (Sanz Baulenas *et al.*, 2017). Por consiguiente, si se hace un repaso por las actividades incluidas en las unidades del manual, se encuentran actividades focalizadas tanto en la traducción de componentes gramaticales (en la sección de *Agenda de aprendizaje*, bajo el epígrafe “En español y en otras culturas”), como en la traducción de expresiones metafóricas o de enunciados (en la sección de *Archivo de Léxico*). En este nivel, en cambio, hay que puntualizar que se pone en práctica la traducción de pequeños textos, significando así un salto cuantitativo y cualitativo en la tarea realizada por el alumnado respecto a los niveles anteriores (De Arriba García, 1996). En todas las unidades del manual se han localizado actividades que recurren a la traducción como estrategia de aprendizaje. Se evidencia en el siguiente ejercicio:

- Observamos la historia de Ana y Gabriel, traducimos las frases a nuestra lengua y clasificamos las perífrasis en la tabla (Unidad 1, p. 32).

Otros ejemplos de actividades en los que la traducción está presente son estos tres:

- Observamos las diferentes formas de dar información utilizando estructuras impersonales. ¿Cómo se hace en nuestra lengua o en otras lenguas que conocemos? (Unidad 3, p. 64).
- ¿Existe en tu lengua una expresión parecida? (Unidad 5, p. 95).
- Observamos los recursos. ¿Cómo traduciríamos las frases a nuestra lengua? (Unidad 6, p. 112).
- Observamos los recursos. ¿Existe un fenómeno equivalente en nuestra lengua? (Unidad 7, p. 136).

En cuanto al cuaderno de ejercicios, se observa una ampliación del número de actividades propuestas por unidad, ahora entre 55-60. En cambio, se ve cómo se sigue insistiendo en el contraste entre las lenguas dominadas por el estudiante a través de una o dos actividades traductológicas por unidad, es decir, el uso de la traducción no se ve apenas beneficiado por el aumento considerable de propuestas didácticas. De esta forma, de un modo quizás repetitivo, se siguen ofreciendo a los estudiantes actividades de este tipo:

- Traduce las frases a tu idioma. ¿Existen las mismas posibilidades? ¿Cuáles son las diferencias? (Cuaderno de ejercicios, p. 45).

- ¿Cómo se dirían estas frases en tu lengua? Escríbelo en tu cuaderno. Compara tus frases con las de un compañero que comparta tu lengua materna. ¿Las habéis traducido igual? (Cuaderno de ejercicios, p. 72).

En relación con la *Guía del profesor*, se observa cómo el profesorado ha de potenciar las posibilidades que ofrece una clase plurilingüe. Para ello, se proponen diferentes formas de agrupación de trabajo, según la L1 de los estudiantes. Así se expresa literalmente:

- Pregunte a sus estudiantes si en sus lenguas existe alguna expresión que se use en las situaciones en las que en español utilizamos *Tierra, trágame*. Si trabaja con una clase multilingüe, agrupe a sus estudiantes por lengua materna para buscar una expresión similar; si su grupo es monolingüe, busquen entre todos una expresión que se use en situaciones incómodas. (Guía del profesor, p. 87).

De igual modo, es significativo que el profesorado reciba incluso una nota aclaratoria en la que se le motive para realizar en clase actividades centradas en la mediación, entre las que se destacan las de la propia traducción. Se puede leer en las siguientes líneas:

- Siguiendo el camino que marca el recién publicado volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, hemos querido incluir en este cuarto nivel de Bitácora un epígrafe propio para la mediación. Se trata de actividades que pueden ser de diferentes tipologías: pasar un texto escrito a lengua oral (o viceversa), traducir un texto oral o escrito, tomar notas, hacer una crítica o expresar una opinión ante un texto literario, actuar de mediador en encuentros pluriculturales, etc. (Guía del profesor, p. 43).

4. Preguntas de investigación

Una vez que se ha descrito el rol que ocupa la TP en los manuales de ELE analizados, la información expuesta en el apartado 3 se completa a continuación con los datos obtenidos en un estudio que examina la perspectiva del profesorado sobre el uso de la TP. En concreto, el estudio persigue dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Con qué frecuencia utiliza el profesorado de ELE la TP?
- ¿Qué estrategias docentes específicas desarrolla el profesorado para implementar la TP en el aula?
- ¿Cuáles son las creencias predominantes del profesorado sobre la TP?

5. Metodología de la investigación

5.1. Perfil de los informantes

Para responder las preguntas de investigación, se ha implementado un procedimiento metodológico basado en la toma de datos mediante un cuestionario difundido entre profesores de español. La muestra se compone de 50 informantes, 38 mujeres y 12 hombres, todos ellos hablantes nativos de español, excepto dos, uno de origen coreano y otro croata. Aproximadamente la mitad de los participantes son profesores universitarios

(54 %), si bien también hay docentes de escuelas de idiomas (24 %) y de otros centros públicos y privados donde se imparte español (p. ej., el Instituto Cervantes) (18 %), además de un reducido número de profesores autónomos (4 %).

En cuanto a su formación, el 24 % tiene estudios de grado o licenciatura, el 40 % de máster y el 36 % ha realizado el doctorado. Además, la gran mayoría afirma tener formación específica relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera (90 %). Por otra parte, la mitad de los informantes tiene más de 10 años de experiencia enseñando español y, en cuanto a la otra mitad, el 18 % tiene entre 6 y 10 años de experiencia; el 16 % entre 3 y 5; y el 14 % menos de 3 años. El 64 % desarrolla su profesión en centros situados en España, mientras que el resto lo hace en el extranjero, en países como Bélgica, Tánger, Argentina, Singapur, Alemania, etc. El mismo porcentaje, el 64 %, asegura que las lenguas extranjeras tienen una relevancia muy destacada en sus centros de trabajo, frente a los demás informantes, en cuyos centros se les concede una importancia baja o muy baja.

A partir de los datos recopilados, determinamos que el perfil del alumnado que asiste a las clases de los profesores encuestados es muy variado en cuanto a edad, nivel de español, origen, contexto de enseñanza-aprendizaje, etc. Así, en general, los estudiantes son adultos procedentes de distintos países europeos y no europeos que tienen un nivel de competencia en español variable, desde A1 a C2. El alumnado cursa estudios de español, bien como parte de su formación reglada en el ámbito universitario, bien a través de clases de idiomas en centros externos y escuelas privadas, de ahí que la motivación por aprender la lengua sea diferente en cada caso. Además, algunos estudiantes desarrollan su aprendizaje en contexto de inmersión lingüística en España, mientras que otros aprenden el español en su país de origen.

5.2 El cuestionario como instrumento metodológico

La herramienta utilizada para la recogida de datos es un cuestionario en línea diseñado a través de la aplicación Google Forms. El cuestionario se ha compartido con los potenciales participantes a través de dos medios. Por una parte, se ha enviado por correo electrónico a profesores de español de manera personalizada y, por otra parte, se ha difundido en redes sociales como Facebook y Twitter. En ambos casos, iba acompañado de un texto informativo en el que se recogían aspectos básicos de la TP en la enseñanza de lenguas,⁵ junto a la información esencial sobre la investigación llevada a cabo.

En cuanto a su diseño, el cuestionario es anónimo y se compone de 15 preguntas (véase el [Anexo 1](#)). Las seis primeras abordan aspectos relacionados con la formación académica y la experiencia docente de los informantes. Las respuestas a estas preguntas

⁵ La información sobre la TP proporcionada al profesorado encuestado incluye: "Nuestro objetivo es analizar el papel que le otorgamos como profesores/as de ELE a la traducción pedagógica en nuestras clases, ya que cuando aprendemos una lengua extranjera, la traducción puede utilizarse como un recurso didáctico aplicado a su enseñanza. La traducción pedagógica es un tipo de traducción instrumental en la que el texto traducido actúa como herramienta para mejorar el nivel de lengua extranjera del aprendiz y, por tanto, la traducción es un medio para concienciar, practicar o evaluar el conocimiento lingüístico. El uso de la traducción resulta especialmente útil en la enseñanza del español cuando la lengua es vista como un instrumento que sirve para comunicarse en situaciones reales de comunicación."

han permitido definir el perfil de los participantes, descrito en el apartado anterior. A continuación, el cuestionario incluye una pregunta para conocer el papel que ocupan las lenguas extranjeras en la institución o el centro donde trabajan, pues entendemos que estos pueden ser de muy diversa índole. A esta le siguen cuatro preguntas más para conocer la metodología predominante en las clases del profesorado meta, el papel que ocupa la TP en las lecciones que imparten y las prácticas docentes que se llevan a cabo para implementarla. Seguidamente, se formulan dos cuestiones para indagar en las creencias del profesorado acerca de la TP. Por último, el cuestionario termina con dos preguntas más centradas en la enseñanza del lenguaje figurado y el uso de la traducción en la didáctica de este tipo de contenidos.⁶ La tipología de las preguntas planteadas incluye preguntas con respuesta basadas en escalas de Likert, preguntas con respuesta de opción múltiple y preguntas con respuesta abierta.

6. Resultados

La exposición de los resultados en los apartados siguientes se organiza siguiendo la misma estructura en la que las preguntas aparecen en el cuestionario y coincide, así, con el orden en el que se han presentado en el apartado anterior. Antes de exponer los resultados relativos a la investigación propiamente dicha, cabe señalar que, a la pregunta *¿Qué metodología predomina más en el desarrollo de sus clases?*, todos los participantes del estudio respondieron que adoptan en sus clases una metodología basada en los enfoques comunicativos, con predominio de la comunicación y la interacción del alumnado.

6.1 El papel de la traducción pedagógica y su implementación en el aula

En relación con la primera pregunta de investigación, sobre el uso de la TP en el aula, el 70 % de los participantes respondió afirmativamente a la pregunta *¿La traducción pedagógica forma parte de las estrategias didácticas que utiliza en clase?*, frente al 30 % que aseguró no recurrir a la traducción durante su práctica docente. Más concretamente, se les preguntó *¿Qué prácticas específicas emplea para implementar la traducción pedagógica en clase?*, seguido de ocho opciones posibles, de las que los participantes podían seleccionar varias respuestas.⁷ La mitad de los informantes respondió que utiliza la TP para identificar diferencias semánticas, sintácticas y de estilo entre los textos de las dos lenguas (50 %) y para traducir el vocabulario de los textos (48 %). Un porcentaje inferior de profesores recurre a la traducción para que los estudiantes elaboren glosarios con términos de la L1 y la L2 (16 %), así como para trabajar diferentes registros y estilos en textos escritos en la L2 (14 %) o discursos hablados (14 %) y traducirlos a la L1. La traducción pedagógica también se emplea para comparar varias traducciones de un mismo texto y reflexionar

⁶ Las respuestas a estas dos cuestiones no se abordan en el presente artículo dado que quedan fuera de los objetivos que persigue.

⁷ Cabe señalar que, de los informantes que aseguraron no utilizar la traducción pedagógica en el aula, cuatro de ellos sí mencionaron algunos casos en los que recurren a ella.

sobre sus semejanzas y diferencias (14 %). Además, hay una parte de los informantes que no utiliza la traducción para ninguna de las prácticas mencionadas (26 %) o la usa con otros fines distintos (26 %) (véase [Gráfico 1](#)).

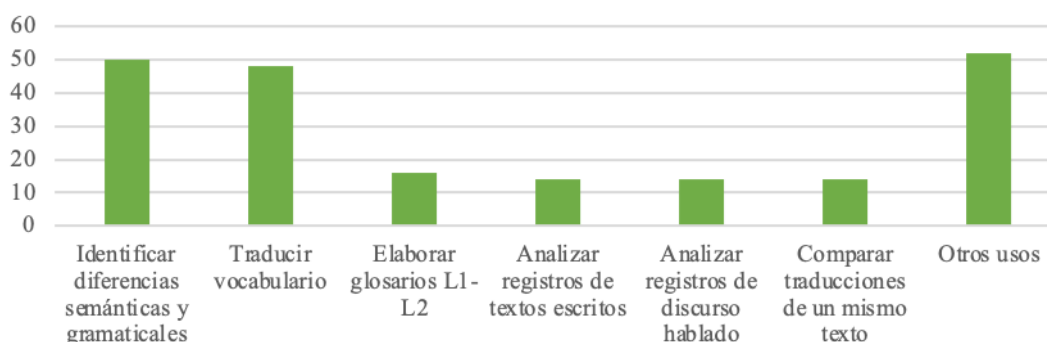


Gráfico 1. Estrategias de traducción pedagógica utilizadas por el profesorado.

El cuestionario incluía una pregunta de respuesta abierta para que los participantes que recurren a la traducción con objetivos diferentes a los propuestos en la pregunta anterior especificaran brevemente en qué casos. La mayoría de los docentes que contestaron a esta cuestión señalaron que la traducción resulta útil para abordar el vocabulario que es diferente en la L1 y la L2, especialmente en el caso de palabras polisémicas y expresiones con significado figurado. Estos remarcan que la traducción en este sentido se plantea con vistas a que el estudiante realice un análisis contrastivo y reflexione sobre cómo se expresan esos mismos conceptos en su lengua. Además de abordar el vocabulario, un docente señala que también utiliza el contraste entre la L1 y la L2 para comparar estructuras gramaticales. Igualmente, otros dos informantes recurren a la TP para tratar contenidos de fonética, pronunciación y prosodia relacionados con el uso de la entonación y las pausas para modular el significado, así como para explicar diferencias en el lenguaje no verbal. Por último, dos profesores señalan que usan el inglés como lengua vehicular para ofrecer explicaciones sobre fenómenos complejos que los estudiantes no comprenden en español.

6.2 Creencias sobre la traducción pedagógica

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, los participantes expresaron sus creencias sobre la TP y, a la pregunta *¿Le parece útil o beneficiosa la traducción pedagógica?*, un 36 % afirmó que su utilidad y sus ventajas se muestran siempre, un 62 % aseguró que solo en determinados casos, mientras que un docente (2 %) concluyó que la traducción no es útil o beneficiosa nunca (véase [Gráfico 2](#)).

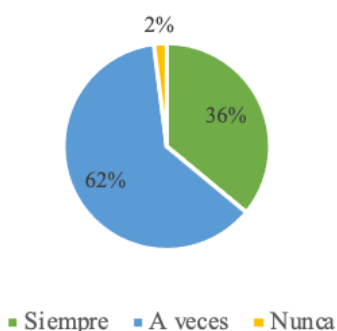


Gráfico 2. Grado de utilidad de la traducción pedagógica según el profesorado.

A los docentes que consideran positiva la TP solo en ciertos casos se les pidió que respondieran una pregunta adicional en la que debían precisar en qué casos concretamente se manifiesta su utilidad. Del 62 % de profesores que sostienen esta opinión contestaron a la pregunta planteada todos (31 informantes), excepto dos. Las respuestas aportadas se refieren a cinco aspectos fundamentalmente: el perfil de los aprendientes y su nivel de L2, la proximidad entre la L1 y la L2, el tipo de contenidos y su grado de complejidad, el recurso a una herramienta didáctica adicional y su función de apoyo para el profesorado. A continuación, se trata cada uno de estos aspectos de manera específica.

En primer lugar, para once profesores, las ventajas de la TP dependen del perfil de los estudiantes. En cuanto al nivel, dos informantes indican que resulta especialmente útil en aprendientes de nivel inicial, mientras que un participante apunta todo lo contrario, remarcando sus beneficios en grupos de nivel avanzado que deseen “tener un conocimiento más metalingüístico y reflexionar más sobre la lengua”. Para otros dos informantes, la traducción tiene ventajas en grupos de estudiantes tanto de nivel muy básico como de nivel superior. Además, uno de ellos precisa que la traducción no debería utilizarse de forma sistemática en ningún caso y el otro se muestra consciente de los riesgos que supone para estudiantes muy dependientes de su L1. Por otra parte, tres docentes consideran de utilidad la traducción cuando todos los estudiantes comparten la misma L1. A ello cabe añadir otras cuatro respuestas, cada una aportada por un informante distinto, según las cuales las ventajas de la traducción están sujetas a las necesidades específicas del alumnado, a su motivación por aprender, a si es el propio alumno quien lleva a cabo la traducción y al hecho de que sean estudiantes con un perfil universitario.

En segundo lugar, dos participantes señalan que la TP puede ser útil en la didáctica de lenguas próximas ya que, dadas sus semejanzas, es ventajoso establecer comparaciones entre ellas. Aun así, han de tenerse en cuenta las posibles interferencias que se producen debido, precisamente, a las similitudes formales entre las lenguas. En tercer lugar, otro factor que condiciona la utilidad de la traducción, según otros once informantes, son los contenidos objeto de enseñanza. Cuatro docentes remarcan sus beneficios a la hora de abordar expresiones idiomáticas, jerga coloquial, vocabulario científico y términos referidos a conceptos abstractos. Uno de estos docentes afirma que la traducción “es muy

interesante para hacer a los estudiantes conscientes de las diferencias y similitudes entre unas lenguas y otras” y añade que “el contraste con la L1 o la reflexión explícita sobre estas diferencias y similitudes es muy útil”. Relacionado con esto, un informante señala que la TP ayuda al aprendiente a entender que la traducción no siempre es literal, dado que “muchos conceptos no son traducibles”. Además del léxico, un informante menciona la importancia de la traducción para abordar diferencias en determinados tiempos verbales y estructuras gramaticales. En este sentido, un docente asegura que la traducción funciona muy bien, en general, para realizar actividades de contraste entre la L1 y la L2, independientemente del contenido que se aborde. Igualmente, para otro participante, es conveniente traducir términos o estructuras que, por su similitud con las correspondientes en la L1 del aprendiente, pueden causar confusión. Para finalizar, según dos profesores, la traducción es positiva para trabajar con determinados textos y analizar su estilo de una forma directa, lo que proporciona al alumnado una sensación de más control y seguridad.

En cuarto lugar, un informante señala que la TP es útil para aportar diversidad en las estrategias que utiliza el docente en el aula y, en quinto lugar, seis docentes conciben la traducción como un apoyo que permite economizar el tiempo de la clase en la explicación de determinados contenidos, es decir, funciona como “un recurso rápido para explicar algo”. De manera más concreta, los informantes de esta opinión utilizan la traducción para aclarar el significado de ciertos términos cuando el estudiante no logra entenderlo mediante otras estrategias didácticas. Especialmente, se traduce cuando no se comprenden palabras clave que resultan esenciales para la comprensión del mensaje.

7. Discusión

Tras la exposición de los resultados, a continuación, se presenta la discusión de estos relacionándolos, por una parte, con investigaciones anteriores (véanse apartados 2.1. y 2.2.) y, por otra parte, con los datos obtenidos en el análisis de los manuales expuesto en el apartado 3. Para empezar, como se ha indicado, una amplia mayoría de los docentes encuestados (70 %) asegura utilizar la TP en sus clases, lo que no solo constata el “giro traductológico” señalado por Carreres *et al.* (2017), sino que también confirma los resultados de Galindo Merino (2012), según los cuales el 80 % de los profesores de ELE que participaron en su estudio afirmó recurrir a la L1 del alumnado en algún momento de las lecciones.

Por su parte, el 30 % de los docentes encuestados en nuestra investigación señaló que no utiliza la traducción en el aula; sin embargo, algunos de ellos sí mencionaron el uso de técnicas específicas de TP (por ejemplo, traducir el vocabulario de la L1 a la L2) cuando se les preguntó explícitamente por ello. Aunque los informantes recibieron un documento con información básica sobre la traducción pedagógica y sus posibles aplicaciones (véase la nota 6), para abordar esta aparente incongruencia en las respuestas, es necesario reflexionar sobre cómo entienden la traducción los profesores que aseguran que no recurren a ella en sus clases. Así, es posible que el rechazo a la traducción esté producido porque los docentes asocian erróneamente la traducción con el método didáctico de gramática y traducción (Barbasán

Ortuño *et al.* 2018) o porque la traducción se ha utilizado como un “concepto paraguas” que engloba prácticas muy diversas que no están claramente definidas (Pintado Gutiérrez, 2018; Sánchez Cuadrado, 2019), por ejemplo, el término puede referirse a actividades de traducción que realizan los aprendientes o puede aludir al uso de la L1 por parte del docente para proporcionar determinadas explicaciones. Por consiguiente, podríamos pensar que, cuando los profesores responden que no utilizan la TP, en realidad tienen en mente una concepción de la traducción entendida en el marco de la gramática-traducción o, tal vez, basada en supuestos poco claros e imprecisos. A esta argumentación, cabe añadir que la presencia de actividades de traducción en los manuales de ELE no se produce en todas las unidades y no se muestra sistemática en relación con todos los contenidos, lo que también puede propiciar que parte del profesorado se cuestione su uso.

Frente al porcentaje de docentes que rechaza la TP, a partir de las respuestas de los que sí recurren a ella, podemos distinguir dos usos principalmente: primero, se utiliza como una herramienta didáctica para aprender contenidos variados; segundo, sirve de apoyo al profesor como una estrategia para ahorrar tiempo en las explicaciones (De Arriba García, 1996; Amin, 2018). Esta distinción va en la misma línea que la propuesta por De Arriba García (1996), de tal forma que el primer uso se vincula con las actividades que realiza el estudiante —de manera explícita mediante actividades para traducir textos, por ejemplo, o de manera interiorizada—, mientras que el segundo uso se relaciona con la traducción explicativa, la cual permite agilizar las explicaciones y economizar el tiempo. Tanto la traducción interiorizada (con el foco en el estudiante) como la traducción explicativa (realizada por el profesor) se relacionan con la propuesta del MCER (Instituto Cervantes, 2021), expuesta en 2.1., según la cual la traducción a la L1 se concibe como una vía para facilitar el acceso a la lengua meta.

Si nos centramos en el uso de la traducción como herramienta o instrumento didáctico, los resultados del estudio muestran que la TP sirve principalmente para identificar diferencias semánticas, sintácticas y de estilo entre textos de la L1 y la L2, y para traducir el vocabulario, de acuerdo con lo referido en Gasca Jiménez (2017) y Guerrero García (2020). Estas prácticas se observan en la mayoría de las actividades de traducción incluidas en los manuales analizados, las cuales abordan el contraste de estructuras gramaticales y la traducción del vocabulario, que incluye fórmulas y expresiones fijas en los niveles más avanzados.

Además de lo señalado, los profesores encuestados mencionan otras prácticas docentes que, aunque tienen una presencia escasa en las actividades de los manuales, sí se han contemplado en investigaciones previas sobre esta cuestión. Destacan, en este sentido, las oportunidades que ofrece la traducción para abordar contenidos fonéticos y, así, evitar interferencias producidas por diferencias en la pronunciación y la prosodia (Cuellar Lázaro 2004), para trabajar “aspectos contextuales, socioculturales y comunicativos del léxico” y para centrarse en contenidos pragmáticos vinculados a los estilos y los registros de los textos (Alcarazo López y López Fernández 2014, pp. 5-6). Al respecto, las citadas autoras apuntan que es fundamental que los profesores dediquen

tiempo a elegir textos variados y que los analicen con detenimiento antes de utilizarlos en el aula. Lo anterior demuestra que la TP no solo se aplica al léxico y la gramática, contenidos vinculados a la competencia lingüística, sino que se incorpora en actividades que buscan desarrollar la competencia discursiva, estratégica y sociolingüística del alumno y, en definitiva, mejorar su competencia comunicativa. Así, los resultados obtenidos reflejan la concepción amplia acerca de la TP desarrollada en [Pintado Gutiérrez \(2018\)](#), adoptada en la presente investigación.

Por otra parte, para el 62 % de los participantes del estudio, la utilidad de la TP está condicionada por determinados factores. Los mencionados por los docentes encuestados coinciden, en buena medida, con los que señalan [Alcarazo López y López Fernández \(2014, p. 3\)](#), concretamente, el uso de la traducción debe adaptarse al nivel y las necesidades del alumnado, ha de combinarse con otro tipo de recursos y debe implementarse de maneras diversas para abordar contenidos variados. Este planteamiento coincide con el adoptado en los manuales analizados, los cuales muestran una progresión en el grado de complejidad de las tareas de traducción según el nivel de los estudiantes y varían los tipos de contenidos que abordan a partir de la TP. En concreto, en los niveles iniciales (A1-A2) se plantean ejercicios sencillos centrados sobre todo en contenidos gramaticales, mientras que en niveles avanzados (B1-B2) las actividades de traducción incrementan su presencia y abordan fundamentalmente contenidos léxicos.

Además, en algunas respuestas, los informantes precisan que la TP ha de plantearse desde la reflexión, con el objetivo de que el aprendiente establezca contrastes entre la L1 y L2, y sea capaz de identificar similitudes y diferencias. Precisamente, este planteamiento resulta clave para [Hurtado Albir \(1994, pp. 74-75\)](#), pues considera insuficiente utilizar la traducción exclusivamente para acceder al significado y recomienda completar este procedimiento con una reflexión contrastiva posterior.

Para finalizar con la discusión de los resultados, antes de presentar las conclusiones, cabe señalar que el presente estudio adolece de algunas limitaciones derivadas del propio foco de la investigación. Entre ellas, contamos con un número de participantes reducido, lo que en parte podría justificarse dada la dificultad que supone contar con grandes muestras de profesores —por ejemplo, compárese nuestro estudio, en el que participan 50 profesores, con el de [Galindo Merino \(2012\)](#), con 25 docentes—. Por su parte, el alcance de esta investigación es limitado y podría ampliarse abordando la TP, ya no desde la perspectiva del profesor, sino desde la postura del alumno, como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, hemos llevado a cabo una investigación en paralelo en la que hemos comprobado que el alumnado universitario de ELE, representado por 54 informantes en este caso, resalta la importancia de hacer tareas de traducción para aprender la lengua y muestra interés por realizar más actividades de este tipo ([Ureña Tormo y Valero Fernández, 2025](#)).

En otro orden de cosas, sería de interés profundizar en el objeto de análisis de la presente investigación, con el fin de abordar de forma más precisa la manera en que la TP es utilizada por el profesorado y el alumnado, a partir de entrevistas guiadas que permitan

realizar un estudio cualitativo en profundidad. Aquí convendría prestar atención también a los diferentes perfiles cognitivos de los discentes, dado que este factor puede influir en la frecuencia con la que se utiliza la TP y determinar sus ventajas e inconvenientes.

Por último, consideramos oportuno examinar en una investigación futura qué variables específicas influyen en la decisión del profesorado para no utilizar la traducción en el aula. También cabría abordar la pregunta de qué hacen estos docentes cuando en los propios manuales se encuentran actividades que emplean la TP, como las recogidas en el apartado 3. Es posible que en estos casos opten por omitirlas, reformularlas o plantearlas con una orientación distinta.

8. Conclusiones

A partir de la investigación realizada, se plantean una serie de conclusiones que se articulan en torno a dos ejes: primero, en relación con la presencia de la TP en los manuales de ELE y, segundo, con respecto al uso de la TP por parte del profesorado de ELE. En relación con la primera cuestión, concluimos que los manuales examinados incluyen actividades de traducción que, por lo general, aumentan en frecuencia de aparición y grado de dificultad a medida que incrementa el nivel de enseñanza del alumnado al que se dirige el material. Así, en los niveles B1 y B2, la importancia de la traducción es mucho mayor y más significativa que en los niveles anteriores, A1 y A2, en los que las actividades de traducción solo aparecen en algunas unidades, de manera poco sistemática. Además, las actividades propuestas en los niveles iniciales repiten la tipología de ejercicios y las dinámicas, proponiendo la misma instrucción, lo que podría afectar a la visión de los estudiantes sobre la traducción.

En cuanto a los contenidos que se abordan en cada caso, en el manual de A1 se busca fundamentalmente la traducción interiorizada (De Arriba García, 1996), mientras que en A2, la TP está muy focalizada en el componente gramatical y principalmente se proponen ejercicios sobre los diferentes tiempos de pasado para determinar si en la L1 de los estudiantes también existen. En el cuaderno de ejercicios de A2 se le da mayor relevancia al tratamiento del componente léxico mediante actividades para que el discente traduzca palabras y expresiones, entre ellas, colocaciones (*jugar a un deporte*) y fórmulas rutinarias (*oye, mire, perdone*). Por su parte, en el nivel B1 se incluyen secciones específicas dedicadas a la adquisición del vocabulario en las que destacan las actividades dirigidas a la adquisición del componente léxico a partir de la TP. En el nivel B2, la dificultad de las tareas aumenta y se propone la traducción de fragmentos de texto que incluyen contenidos que pueden ser complejos desde un punto de vista traductológico, como las perífrasis verbales (*llevaba viviendo, se puso a buscar*).

Por su parte, en cuanto al uso de la TP por el profesorado de ELE, podemos establecer que la mayoría de los docentes encuestados utilizan la TP en el aula, si bien solo un tercio del total considera que es siempre útil o beneficiosa. En este sentido, una parte importante del profesorado (el 62 %) ha reconocido que sus ventajas se producen solo en algunos casos, concretamente, cuando sirve de apoyo al docente para garantizar la comprensión de sus

explicaciones o cuando se implementa en determinados grupos de estudiantes (ya sean de nivel muy básico o de nivel superior) para abordar contenidos específicos. En particular, las prácticas docentes basadas en la traducción se concentran principalmente en traducir el vocabulario y reflexionar sobre las diferencias sintácticas, semánticas y estilísticas de los textos, aunque no se limitan a ellas. Así, en las respuestas aportadas, se ha señalado la utilidad de la traducción para abordar contenidos fonéticos, pragmáticos y socioculturales, lo que proporciona una visión amplia de las oportunidades que ofrece la TP.

En definitiva, los resultados de nuestra investigación contribuyen a confirmar que, frente al rechazo a la traducción de hace unas décadas, en la actualidad ya se tiende hacia un “examen más equilibrado de la utilidad y las limitaciones del uso de la traducción en el aprendizaje de segundas lenguas” (Carreres y Noriega Sánchez, 2013, p. 253). Por tanto, de acuerdo con Alcarazo López y Fernández López (2014, s. p.), consideramos necesario seguir impulsando estudios dirigidos a “defender y mostrar el potencial de la traducción pedagógica como herramienta didáctica en la clase de ELE”.

Acknowledgements / Agradecimientos

We would like to thank the 50 teacher participants whose responses to the designed questionnaire made this study possible. We also thank the specialists who served as reviewers of the article for their comments and recommendations / *Queremos agradecer la colaboración de los 50 profesores/informantes que han permitido la realización del estudio mediante sus respuestas al cuestionario diseñado. Igualmente, agradecemos los comentarios y las recomendaciones de los especialistas que han participado como revisores del artículo.*

CRedit Author contribution / Contribución de los autores

Conceptualization / *Conceptualización*: Pilar Valero Fernández

Formal Analysis / *Análisis formal*: Pilar Valero Fernández.

Methodology / *Metodología*: Clara Ureña Tormo.

Writing / *Redacción*: Pilar Valero Fernández y Clara Ureña Tormo.

Research dataset / *Datos de investigación*: Clara Ureña Tormo.

Funding, data availability, and copyright / Financiación, disponibilidad de datos y derechos de autoría

Funding / *Financiación*: No funding/ *No se ha recibido financiación.*

Image use consent / *Consentimiento para el uso de imágenes*: No images requiring consent were used / *No se han utilizado imágenes que requieran consentimiento.*

Conflict of interest / *Conflicto de intereses*: No conflict of interest / *No hay conflicto de intereses.*

Data availability statement/ *Declaración de disponibilidad de datos*: The study data are available upon request from the corresponding autor / *Los datos del estudio están disponibles previa solicitud a la autora correspondiente.*

License/ *Licencia*: This article is published under the CC BY 4.0 License / *Este artículo se publica bajo la Licencia CC BY 4.0.*

Editorial history / Fechas del proceso editorial

Received / *Recibido*: 07/03/2023

Accepted / *Aceptado*: 01/08/2023

Published / *Publicado*: 01/04/2026

Referencias

- Alcarazo López, N. y López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. En *RedELE*, 26, 1-15.
- Amin, G. (2018). La quinta destreza: la traducción pedagógica herramienta didáctica en el aula ELE (MCER) Aplicaciones prácticas según un enfoque por tareas (árabe-castellano). En *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio (CELEOM)*. Instituto Cervantes: El Cairo.
- Barbasán Ortuño, I., Pérez-Sabater, C. y Montero-Fleta, B. (2018). La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 18, 51-79. <https://doi.org/10.12795/elia.2018.i18.03>
- Ballard, M. (2005). Téléologie de la traduction universitaire. *Meta*, 50(1), 48-59. <https://doi.org/10.7202/010656ar>
- Calero Vaquero, M.^a L. (2018). Las teorías lingüísticas como fundamento de los enfoques y métodos en la enseñanza de ELE. En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar (coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. En-Clave: Madrid.
- Canale y Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carreres, Á., Muñoz Calvo, M. y Noriega Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- Carreres, Á., y Noriega Sánchez, M. (2013). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.), *Actas XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales, Girona, 2012* (pp. 253-261). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cordero, A. 1984. The role of translation in second language acquisition. *The French Review*, 57, 350-355.
- Cuellar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6, 1-11.
- De Arriba García, C. (1996). Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica. En P. Orero Clavero (coord.), *Actes del III Congrès Internacional sobre Traducció* (pp. 519-529), Universitat de Barcelona.
- Duff, A. (1989): *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- El Metni, R. B. (2015). La traducción, un reto en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)* (pp. 90-95). Instituto Cervantes de Rabat.
- Eguiburu, H. (2019). La conciencia lingüística en la enseñanza de español para extranjeros. En M. C. Fernández López y M. Martí Sánchez (eds.), *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español* (pp. 183-230). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). SGEL: Madrid.
- Galindo Merino, M.^a M. (2012). *La lengua materna en el aula ELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Colección Monografías, n.º 15.
- Garayzábal Heinze, E. y Codesio García, A. I. (2015). *Fundamentos de la Psicolingüística*. Editorial Síntesis: Madrid.
- García-Medall, J. (2000). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3,1-19.
- Gasca Jiménez, L. (2017). El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Comunicación*, 26(2), 16-28. <https://doi.org/10.18845/rc.v26i2-17.3441>
- Guerrero García, S. (2020). La traducción pedagógica como vehículo entre lenguas tipológicamente diferentes. *Studia Iberyystyczne*, 19, 61-89. <https://doi.org/10.12797/SI.19.2020.19.03>
- Howatt, A.P.R. y Widdowson, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. En J. Lucien y E. Benítez (eds.), *Traducción, Interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua* (pp. 67-89). Madrid: Fundación Actilibre.
- Hurtado Albir, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA: Madrid.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Niamh, K. y Bruen, J. (2015). Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: A qualitative study of attitudes and behaviours. *Language Teaching Research*, 19(2), 150-168. <https://doi.org/10.1177/1362168814541720>
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Erudition.
- Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition*. Bern: Peter Lang.
- Lerma Sanchis, M.^a D. (2020). La traducción en clase de lengua extranjera: una perspectiva comunicativa. *Límite*, 14, 77-100.
- Martín Sánchez, S. (2014). Un modelo de traducción pedagógica: la traducción *ad hoc*. *Testi e Linguaggi*, 8, 259-272.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321-353.

- Pintado Gutiérrez, L. (2018). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219-239. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1534260>
- Rufat, A. (2018). Enseñanza del componente léxico-semántico. En M. Martínez-Atienza de Dios, A. Zamorano Aguilar y E. Martín Peris (eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza y aprendizaje de los componentes lingüísticos* (pp. 73-108). Madrid: En-Clave.
- Sánchez Cuadrado, A. (2019). Foco en la forma y traducción pedagógica en español LE/L2: el caso de la pasiva perifrástica. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno López y A. Castañeda Castro (coords.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 300-321). Routledge: Londres / Nueva York. <https://doi.org/10.4324/9781315622842-14>
- Sánchez Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera (RedELE)*, 10, 1-71.
- Sanz Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2016a). *Bitácora 1*. Difusión: Barcelona.
- Sanz Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2016b). *Bitácora 2*. Difusión: Barcelona.
- Sanz Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A., Conejo, E. y Garrido, P. (2017). *Bitácora 3*. Difusión: Barcelona.
- Sanz Baulenas, N., Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Acquaroni Muñoz, R. y Conejo, E. (2018). *Bitácora 4*. Difusión: Barcelona.
- Torralba Miralles, G. (2019). Ensenyament de llengües: el paper de la traducció al llarg de la història. *Quaderns: Revista de Traducció*, 26, 227-238.
- Ureña Tormo, C. y Valero Fernández, P. (2025). La traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje de enunciados metafóricos en contextos de español como lengua de especialidad. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, 102, 117-132.

Anexo 1

1. ¿Cuál es su ocupación laboral?
 - Profesor/a autónomo/a
 - Profesor/a universitario/a
 - Profesor/a de escuela de idiomas
 - Otra
2. ¿Cuál es su lugar de trabajo (nombre de la institución y ciudad)? _____.
3. ¿Es profesor/a nativo/a de español?
 - Sí
 - No
4. ¿Cuál es su formación académica? Marque todas las opciones correctas.
 - Licenciatura o grado
 - Máster
 - Doctorado
5. ¿Tiene formación específica en ELE?
 - Sí
 - No
6. ¿Cuántos años de experiencia tiene enseñando español?
 - De 0 a 2
 - De 3 a 5
 - De 6 a 10
 - Más de 10
7. ¿Qué papel ocupan las lenguas extranjeras en tu centro o institución?
 - 1 (Ninguno)
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 (Muy relevante)
8. ¿Qué metodología predomina más en el desarrollo de sus clases?
 - Clases comunicativas e interactivas
 - Clases magistrales
9. ¿La traducción pedagógica forma parte de las estrategias didácticas que utiliza en clase?
 - Sí
 - No

10. ¿Qué prácticas específicas emplea para implementar la traducción pedagógica en clase? Márquelas.
- a. Traducir el vocabulario de los textos.
 - b. Elaborar un glosario con términos en la L1 y la L2.
 - c. Trabajar diferentes registros y estilos en textos escritos en la L2 y traducirlos a la L1.
 - d. Trabajar diferentes registros y estilos en discursos hablados en la L2 y traducirlos a la L1.
 - e. Identificar diferencias semánticas, sintácticas y de estilo entre los textos de las dos lenguas.
 - f. Comparar varias traducciones de un mismo texto y reflexionar sobre sus semejanzas y diferencias.
 - g. Otras diferentes.
 - h. Ninguna práctica de las anteriores.
11. Si ha marcado la casilla de “otras diferentes”, le agradeceríamos que nos las especificara brevemente aquí: _____.
12. ¿Le parece útil o beneficiosa la traducción pedagógica?
- Siempre
 - En determinados casos
 - Nunca
13. Si su respuesta anterior ha sido “en determinados casos”, indique en qué casos le parece útil o beneficiosa la traducción pedagógica: _____.
14. ¿Utiliza la traducción pedagógica en el caso del lenguaje figurado?
- 1 (Nunca)
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 (Siempre)
15. ¿Entre los contenidos de enseñanza de ELE, qué papel ocupa la enseñanza del lenguaje figurado en sus clases?
- 1 (Ninguno)
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 (Muy relevante)