



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

UN PROYECTO PEDAGÓGICO HIPERMODERNO
PARA LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Nombre de la alumna: Florencia Hötzel Escardó

Nombre de la supervisora: Prof. Teresa Cabezas

Mendoza

2025

Agradecimientos

A Tomás Hernán Romero, por la admiración mutua que cultivamos y por su generosidad, que habré de recompensar.

A la Universidad Nacional de Cuyo, especialmente a la Facultad de Filosofía y Letras, un edificio donde me edifico.

A mis alumnos, sujetos-objeto de esta reflexión docente.

RESUMEN

Este trabajo final presenta una propuesta de renovación educativa orientada a las tres funciones de la educación superior: docencia, extensión e investigación. En el marco de la didáctica de la traducción, se propone una enseñanza alternativa basada en la mediación pedagógica y en la construcción de espacios de diálogo e interpensamiento. El proyecto parte de una lectura sociohistórica del escenario educativo contemporáneo, en el que la tensión entre una tradición pedagógica antidialógica y un sujeto hipermoderno, activo e interconectado, exige revisar las prácticas docentes y recuperar la voz del estudiante como sujeto epistémico y de autonomía intelectual. Se definen los principios que enmarcan el proyecto desde la pedagogía del sentido. En la dimensión docente, se proponen tres prácticas de aprendizaje para la traducción especializada, diseñadas como experiencias pedagógicas decisivas, basadas en el interpensamiento y articuladas con un plan de evaluación formativa. Para la extensión, se plantea un proyecto de conversatorios interculturales entre instituciones de Brasil y Argentina, inspirado en la pedagogía dialógica freireana. Finalmente, en el ámbito de la investigación, se diseña un estudio exploratorio sobre el uso del diario de aprendizaje interactivo como herramienta metacognitiva que complemente la calificación numérica, incorporando espacios de autoevaluación verbalizada.

Palabras clave: educación alternativa, mediación pedagógica, interpensamiento, didáctica de la traducción.

ABSTRACT

This academic project presents a plan for educational renewal focused on the three functions of higher education: teaching, outreach, and research. Within the framework of translation pedagogy, it proposes an alternative approach to teaching based on pedagogical mediation and the creation of spaces for dialogue and interthinking. The project emerges from a socio-historical understanding of the contemporary educational landscape, in which the tension between an anti-dialogical pedagogical legacy and a hypermodern, active, and interconnected learner demands a revision of teaching practices, restoring the student's voice as an epistemic agent with intellectual autonomy. The principles guiding the project are defined from the perspective of a pedagogy of meaning. In the teaching dimension, it proposes three learning practices for specialized translation, designed as *decisive pedagogical experiences* grounded in interthinking and articulated with a formative assessment plan. For university outreach, the plan includes a project of intercultural dialogue sessions between institutions in Brazil and Argentina, inspired by Freirean dialogical pedagogy. Finally, in the field of research, it outlines an exploratory study on the use of the interactive learning journal as a metacognitive tool that transcends numerical grading by incorporating spaces for self-assessment through verbalization.

Keywords: alternative education, pedagogical mediation, interthinking, translation pedagogy.

RESUMO

Este trabalho final apresenta uma proposta de renovação educacional voltada às três funções do ensino superior: ensino, extensão e pesquisa. No campo da didática da tradução, propõe-se uma pedagogia alternativa, baseada na mediação pedagógica e na criação de espaços de diálogo e interpensamento. O projeto parte de uma leitura socio-histórica do cenário educacional contemporâneo, no qual a tensão entre uma tradição pedagógica antidialógica e um educando hipermoderno, ativo e interconectado torna necessária a revisão das práticas docentes e a recuperação da voz do estudante como sujeito epistêmico e com autonomia intelectual. Os princípios que orientam esta proposta são delineados a partir da pedagogia do sentido. Na dimensão do ensino, são apresentadas três práticas de aprendizagem voltadas à tradução especializada, planejadas como experiências pedagógicas decisivas, pautadas no interpensamento e articuladas a um plano de avaliação formativa. No âmbito da extensão, propõe-se um projeto de rodas de conversa interculturais entre instituições do Brasil e da Argentina, inspirado na pedagogia dialógica freireana. Por fim, na área da pesquisa, delineia-se um estudo exploratório sobre o uso do diário de aprendizagem interativo como ferramenta metacognitiva complementar à avaliação numérica, incorporando espaços de autoavaliação verbalizada.

Palavras-chave: educação alternativa, mediação pedagógica, interpensamento, didática da tradução.

Índice

Lista de figuras	7
Lista de tablas	8
1. Introducción	9
2. El contexto institucional y curricular de las prácticas propuestas	12
3. El problema: la matriz antidualógica	16
4. Fundamentación pedagógica: algunas certezas ante la incertidumbre	20
5. Propuestas de aprendizaje: tres experiencias pedagógicas decisivas	29
5.1. Laboratorio hipermoderno: el culturema “María da Penha”	35
5.2. Laboratorio hipermoderno: del cadáver exquisito al texto	49
5.3. Laboratorio hipermoderno: el mecanismo perezoso	66
6. Propuesta de evaluación de aprendizajes	88
7. Vinculación interinstitucional: conversatorios interculturales	93
7.1. Experiencias fronterizas de conversatorios	94
7.2. Plan de actividades y cronograma preliminar	96
7.3. Actores, recursos y proyección	97
8. Propuesta de investigación educativa: una evaluación interpensada	100
8.1. El problema de investigación	100
8.2. El referente empírico	103
8.3. Marco teórico	104
8.4. Metodología	107
9. Reflexiones finales	112
REFERENCIAS	115

Lista de figuras

Figura 1 – Primera diapositiva (segundo laboratorio).....	53
Figura 2 – Segunda diapositiva (segundo laboratorio).....	54
Figura 3 – Primera ventana emergente (segundo laboratorio)	54
Figura 4 – Segunda ventana emergente (segundo laboratorio)	54
Figura 5 – Tercera ventana emergente (segundo laboratorio)	55
Figura 6 – Tercera diapositiva (segundo laboratorio).....	55
Figura 7 – Cuarta diapositiva (segundo laboratorio).....	56
Figura 8 – Quinta diapositiva (segundo laboratorio).....	56
Figura 9 – Sexta diapositiva (segundo laboratorio)	57
Figura 10 – Séptima diapositiva (segundo laboratorio)	57
Figura 11 – Cuarta ventana emergente (segundo laboratorio)	58
Figura 12 – Octava diapositiva (segundo laboratorio)	59
Figura 13 – Quinta ventana emergente (segundo laboratorio)	59
Figura 14 – Novena diapositiva (segundo laboratorio).....	60
Figura 15 – Décima diapositiva (segundo laboratorio).....	61
Figura 16 – Décima primera diapositiva (segundo laboratorio)	62
Figura 17 – Décima segunda diapositiva (segundo laboratorio).....	63
Figura 18 – Décima tercera diapositiva (segundo laboratorio)	63
Figura 19 – Décima cuarta diapositiva (segundo laboratorio)	64
Figura 20 – Primera diapositiva (tercer laboratorio).....	72
Figura 21 – Segunda diapositiva (tercer laboratorio).....	73
Figura 22 – Tercera diapositiva (tercer laboratorio).....	74
Figura 23 – Cuarta diapositiva (tercer laboratorio).....	74
Figura 24 – Quinta diapositiva (tercer laboratorio).....	74
Figura 25 – Sexta diapositiva (tercer laboratorio).....	75
Figura 26 – Séptima diapositiva (tercer laboratorio).....	76
Figura 27 – Octava diapositiva (tercer laboratorio)	76
Figura 28 – Novena diapositiva (tercer laboratorio)	77
Figura 29 – Décima diapositiva (tercer laboratorio)	78
Figura 30 – Décima primera diapositiva (tercer laboratorio).....	78
Figura 31 – Décima segunda diapositiva (tercer laboratorio)	82
Figura 32 – Décima tercera diapositiva (tercer laboratorio)	83
Figura 33 – Décima cuarta diapositiva (tercer laboratorio)	83
Figura 34 – Décima quinta diapositiva (tercer laboratorio)	84
Figura 35 – Décima sexta diapositiva (tercer laboratorio).....	85
Figura 36 – Décima séptima diapositiva (tercer laboratorio).....	86
Figura 37 – Registro de cantidad y tipología de errores	110

Lista de tablas

Tabla 1 – Campos de formación	14
Tabla 2 – Mapa de prácticas del primer semestre	32
Tabla 3 – Mapa de prácticas del segundo semestre.....	33
Tabla 4 – Cuadro de descriptores del primer laboratorio	36
Tabla 5 – Cuadro de significados de “María da Penha”	39
Tabla 6 – Hoja de ruta hipertextual en plataforma Moodle.....	41
Tabla 7 – Hipertexto sobre culturemas en plataforma Moodle	43
Tabla 8 – Práctica en el foro de la plataforma Moodle	45
Tabla 9 – Preguntas disparadoras	46
Tabla 10 – Traducción individual y debate	47
Tabla 11 – Propuesta de trabajo grupal	48
Tabla 12 – Cuadro de descriptores del segundo laboratorio	50
Tabla 13 – Cuadro de descriptores del tercer laboratorio.....	67
Tabla 14 – El procesamiento textual y los problemas de traducción	69
Tabla 15 – Hoja de ruta en plataforma Moodle.....	71
Tabla 16 – Fragmento de “Sol na cabeça”	79
Tabla 17 – Preguntas sobre Sol na cabeça.....	80
Tabla 18 – Primer fragmento de Primavera con una esquina rota.....	80
Tabla 19 – Preguntas sobre Primavera con una esquina rota	81
Tabla 20 – Segundo fragmento de Primavera con una esquina rota	81
Tabla 21 – Preguntas sobre el procesamiento textual.....	81
Tabla 22 – Descripción de la propuesta de evaluación	89
Tabla 23 – Esquema clasificatorio de la propuesta de evaluación	90
Tabla 24 – Rúbrica de evaluación	92
Tabla 25 – Cronograma de conversatorios	97

1. Introducción

A lo largo de esta Especialización en Docencia Universitaria, nos hemos propuesto proyectarnos hacia una educación alternativa: una educación que supere lo vigente, que comprenda y atienda al sujeto de aprendizaje contemporáneo, así como a las nuevas demandas del contexto y de la sociedad. Si el mundo está en constante transformación, ¿por qué la educación habría de permanecer anclada en los mismos métodos o principios? Este es uno de los interrogantes que se desprenden del análisis crítico que hemos llevado adelante —desde una perspectiva teórico-práctica— en torno a la complejidad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta instancia formativa, las lecturas, los intercambios y las experiencias prácticas situadas en nuestro propio contexto docente nos llevaron a una reflexión problematizadora: nuestros hábitos pedagógico-didácticos se tornaron objeto de cuestionamiento. El trayecto reflexivo recorrido culmina en este trabajo final, que adopta la forma de proyecto educativo para la enseñanza de la traducción especializada.

La educación es una práctica situada y contextualizada: enseñar y aprender son actos que se desarrollan dentro de marcos históricos, sociales, culturales y políticos específicos. En este sentido, todo proyecto educativo debe ser comprendido desde su propia historicidad, es decir, en relación con el entramado de condiciones que lo configuran en un tiempo, un espacio y un contingente humano determinados. Por esta razón, se presentará el contexto institucional y curricular que enmarca este proyecto educativo, con el objetivo de ofrecer una lectura que permita comprender su sentido, su alcance y su pertinencia en el escenario en el que se inscribe.

Es también desde esta perspectiva sociohistórica que se plantea el problema central de este proyecto. En el mundo de la hipermodernidad, los educandos se encuentran inmersos en un entorno tecnológico y comunicacional en permanente transformación, lo que reconfigura sus necesidades, intereses y modos de interacción con el conocimiento. La tensión entre una tradición pedagógica antidialógica y un sujeto hipermoderno, activo e interconectado impone la necesidad de revisar las prácticas docentes, los modos de relación con el saber y los espacios que se dan para la voz del estudiante. El discurso educativo tradicional, sostenido en la autoridad y en la lógica del acatamiento, no favorece la construcción de la autonomía intelectual, no

reconoce al estudiante como interlocutor legítimo ni como sujeto epistémico, sino como un receptor pasivo del conocimiento. Así, el desafío pedagógico contemporáneo implica una revisión profunda del *ethos* educativo, es decir, de las formas y disposiciones que configuran el ser y el actuar frente a la experiencia de enseñar y aprender. De esta manera, en este proyecto educativo buscamos remplazar la dicotomía de la *edutransmisión-edurecepción* por el enfoque de la *edukomunicación*, en la que el estudiante asume voz propia en su trayectoria, protagonizando tanto el proceso como la evaluación de sus resultados de aprendizaje.

Asimismo, desde la pedagogía del sentido, indagaremos sobre los *por qué* y *para qué* del acto educativo y definiremos los principios pedagógicos que sustentan este proyecto de enseñanza alternativa. En una sociedad en constante cambio, entendemos la educación como un proceso dinámico, su esencia radica en un repensarse y rehacerse en la reflexión ética y en la praxis. Por eso, la práctica docente debe apoyarse en una reflexión crítica permanente, en la que se cuestionen metodologías, paradigmas teóricos y fundamentos epistemológicos que sustentan nuestro quehacer pedagógico. En una propuesta de renovación educativa, buscamos delimitar una concepción de enseñanza-aprendizaje que supere la matriz antidialógica —sostenida en un discurso de transmisión unilateral— y se construya, en cambio, como un proceso de movilización y diálogo, sostenido en el interpensamiento. En esta nueva configuración, el sujeto de aprendizaje se constituye como el centro de la tarea educativa, para asumir voz propia y construir su autonomía, competencia fundamental en el mundo de las nuevas tecnologías digitales de la hipermodernidad. En este sentido, sostenemos que la educación es un fin en sí mismo, ya que no se limita a la construcción de conocimientos, sino que también interviene en la autoconstrucción del sujeto y en su posibilidad.

A partir del delineamiento de estos marcos teóricos, en este trabajo final, presentaremos un proyecto educativo orientado a las tres funciones de la educación superior: la docencia, la extensión y la investigación. En primer lugar, en relación a la función docente, desarrollaremos tres prácticas de aprendizaje diseñadas desde una propuesta de experiencias pedagógicas decisivas, y que se desprenderán de un mapa de prácticas de aprendizaje correspondiente a la asignatura *Traducción Técnico-Científica I* del Traductorado Literario y Técnico-Científico en Portugués del Instituto

Superior Lenguas Vivas (SPEPM 0451), contexto situado de las prácticas problematizadas. Estas propuestas áulicas serán acompañadas de un plan de evaluación. En segundo lugar, desde la función de extensión y bajo una perspectiva freireana de comunicación dialógica y horizontal con la comunidad, planificaremos un proyecto de conversatorios sobre interculturalidad con escuelas de frontera bilingües (portugués-español) de Brasil y Argentina. Finalmente, en cuanto a la función de investigación, diseñaremos un proyecto que indague sobre el potencial del diario de aprendizaje interactivo como herramienta metacognitiva, con el objetivo de superar la calificación numérica, con la implementación de una evaluación *verbalizada* por el propio estudiante, que funcione como espacio de diálogo e *interpensamiento* entre docente y estudiantes.

Nos encontramos en un punto de inflexión histórica, en medio de un cambio de época en el que *lo que era* ya deja de ser y *lo que será* aún no termina de configurarse. Por eso, en este contexto de revolución social y tecnológica, cualquier reflexión sobre la función y los métodos de la educación superior no puede asumirse sino como un posicionamiento provisorio, abierto a la revisión y la reconfiguración constante. La reflexión crítica y permanente se vuelve, así, nuestra herramienta fundamental para sostener la relevancia humana y social de la tarea docente, entendida como el trabajo de acompañar el proceso de autotransformación de sujetos que habitan un mundo que, a su vez, también se transforma.

2. El contexto institucional y curricular de las prácticas propuestas

El proyecto educativo propuesto en este trabajo se inscribe en la asignatura Traducción Técnico-Científica I, correspondiente a la carrera de Traductorado Literario y Técnico-Científico en Portugués del Instituto Superior Lenguas Vivas (SPEPM 0451). Según la Ley n.º 24.521, los proyectos educativos-curriculares de los institutos de educación superior deben ser aprobados por la jurisdicción correspondiente, a través de sus Ministerios de Educación¹. Así, el Instituto Superior Lenguas Vivas tiene como jurisdicción fiscalizadora la provincia de Misiones. Actualmente, está regulado por la Resolución n.º 360/22 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, y por la Resolución CFE n.º 346/18 del Consejo Federal de Educación.

Mientras que la sede central se encuentra en la ciudad de Posadas, ambas carreras ofrecidas por el instituto —el traductorado de inglés y el traductorado de portugués— están inscriptas bajo la opción pedagógica y didáctica a distancia, definida por la Ley de Educación Nacional (2006) en su artículo 105º como aquella en que

la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. (Argentina, Congreso de la Nación, 2006)

¹ Según su artículo 15:

Corresponde a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires el gobierno y organización de la educación superior no universitaria en sus respectivos ámbitos de competencia, así como dictar normas que regulen la creación, modificación y cese de institutos de educación superior.

Según su artículo 37:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

Para llevar adelante la opción a distancia, el instituto dispone de la plataforma Moodle, alojada en un servidor llamado OVHcloud. Aunque la articulación se realiza desde la sede en Posadas, la virtualidad permite un alcance tanto nacional como internacional, conectando a estudiantes y docentes de distintas regiones geográficas a través de medios digitales.

En la opción pedagógica y didáctica a distancia, la relación entre el docente y el estudiante, marcada por una separación en el tiempo y en el espacio, presenta un nuevo paradigma sobre el concepto de *aula* y de *clase*. Si bien se identifican carencias inherentes a la falta de contacto humano directo, la educación a distancia también representa una oportunidad de acceso para quienes, de otro modo, no podrían cursar estudios superiores. La tecnología, en este contexto, se presenta como una aliada en la garantía del derecho a la educación.

Sin embargo, la problemática no se restringe a esa *virtualización de nuestra humanidad*, sino que se plantea en la reconfiguración de los elementos de la clase para que se adapten a esa opción pedagógica de forma satisfactoria, sin resumirse a un intercambio antidialógico de documentos en Word y PDF entre docentes y estudiantes. Por eso, en este nuevo paradigma, el aula se entiende como una modalidad más flexible, accesible, personalizada y amplia. Así, el entorno virtual permite derrumbar las barreras físicas del aula tradicional mediante el uso de la hipermedialidad, entendida como una fusión entre la hipertextualidad —recursos que enlazan los materiales a otros textos que complementan o amplían la temática— y la multimedialidad —la conjunción de recursos tecnopedagógicos virtuales, tales como video, sonido, texto e imagen—.

En este sentido, nuestras clases están potenciadas por recursos propios de Moodle —tales como foros; audios, videos y materiales de lectura incrustados; cuestionarios, etc.— y por herramientas tecnopedagógicas externas como Padlet, presentaciones de Genially, podcasts de Spotify, pizarrones digitales, carpetas de Google Drive, Google Docs, entre otros. Nuestros *espacios áulicos* son, entonces, una red interconectada por enlaces que conforman un espacio amplio, diversificado y no lineal de aprendizaje, donde el estudiante no solo es un consumidor que recibe, sino también un participante activo que construye y se apropia del ambiente.

Ambas carreras ofrecidas por el Instituto cuentan con una carga horaria total de 2046 horas reloj, de las cuales aproximadamente el 78% son no presenciales y el 22% se desarrollan en modalidad sincrónica virtual, mediante la plataforma Zoom institucional. La estructura curricular del traductorado en portugués se divide en cuatro campos con sus respectivas asignaturas, como se observa a continuación:

Estructura curricular	
Campo de la formación de fundamento	Lengua Portuguesa I Lengua Portuguesa II Lengua Portuguesa III Gramática Portuguesa I Gramática Portuguesa II Lengua Española I Lengua Española II.
Campo de la formación específica	Fundamentos de la Práctica de la Traducción Herramientas Tecnológicas Estructuras Comparadas del Portugués y el Español Lingüística Aplicada a la Traducción
Campo de la formación general	Literatura y Cultura Portuguesa Literatura y Cultura Brasileña Textos Latinoamericanos Ética y Gestión Profesional.
Campo de la formación de las prácticas profesionalizantes	Traducción General Práctica de la Traducción Técnica Científica I² Práctica de la Traducción Literaria I Práctica de la Traducción Técnica Científica II Práctica de la Traducción Literaria I Tutoría de Trabajo Final Residencia en Traducción.

Tabla 1 – Campos de formación

El presente proyecto educativo se inscribe en la asignatura Traducción Técnico-Científica I, de carácter anual, con una carga horaria de 180 horas, encuadrada en el campo de las prácticas profesionalizantes. Por este motivo, los saberes están referenciados en situaciones específicas y reales del ejercicio profesional, de manera a propiciar un acercamiento progresivo al campo laboral de la traducción.

² Asignatura en la que se inscribe este proyecto educativo.

A lo largo del cursado, se trabajan diversas herramientas teóricas, como el análisis del discurso, la detección de problemas de traducción, las estrategias y técnicas traductológicas y el estudio de fenómenos lingüísticos propios de los textos especializados. Estas herramientas no solo son fundamentales para el desempeño profesional, sino que responden directamente a los objetivos curriculares, que incluyen entrenar al estudiante “en la traducción de distintos tipos textuales y discursivos y en la resolución de problemas terminológicos de diferentes áreas temáticas” y para “reflexionar sobre los problemas específicos que plantea la traducción de géneros literarios y técnicos científicos”, tal como propone el programa de la materia.

La organización del Traductorado se estructura en ciclos semanales: los espacios virtuales de cada asignatura se habilitan los lunes a primera hora y permanecen abiertos hasta la última hora del domingo. En este marco, todos los materiales didácticos y prácticas de aprendizaje están diseñados para ser abordados y completados en el transcurso de siete días. A lo largo de un ciclo anual, se proponen 24 trabajos prácticos que vinculan los contenidos teóricos abordados en la semana con problemas de traducción tomados de textos auténticos, es decir, extraídos de situaciones comunicativas reales. De este modo, el estudiante se familiariza con distintas situaciones y problemáticas directamente relacionadas con el objeto central de su futura práctica profesional: el texto. Estos ejercicios semanales lo introducirán de forma progresiva en la práctica traductora, con el objetivo de desarrollar sus competencias profesionales, entendiendo la traducción como un proceso lingüístico compuesto por tres fases: análisis textual, reformulación y revisión.

3. El problema: la matriz antidialógica

Finalizando el primer cuarto del siglo XXI, persiste en el aula la problemática que Paulo Freire ya denunciaba hace más de medio siglo, cuando se refería a la “matriz antidialógica” del sistema educativo. En *Pedagogía del oprimido* (1968), el pedagogo brasileño distingue entre dos concepciones de la educación: la “bancaria” y la problematizadora. En la primera, el conocimiento pertenece al educador, quien lo transfiere a modo de depósitos al educando, quien, a su vez, se reduce a un ser vacío al que se debe llenar de contenidos. El saber, así, se concibe como “una donación de los que se juzgan sabios a los que se juzga nada saber” y se “niega la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 1968).

Este modelo configura una tríada didáctica rígida: un docente como portador exclusivo del saber, un estudiante como receptor inerte y un conocimiento predeterminado, estático y cerrado, que no admite discusión ni resignificación. El resultado es un aprendizaje desprovisto de sentido y criticidad, en el que se perpetúa la autoridad del maestro y no se considera la capacidad del alumno para pensar, interpretar y posicionarse ante el objeto de conocimiento. Frente a este esquema, se vuelve imprescindible interrogar cómo las prácticas educativas actuales reproducen — con nuevos matices, pero con igual esencia— las mismas lógicas que Freire buscaba superar.

A pesar de los avances sociotecnológicos que nos permiten la hipercomunicación, los espacios didácticos continúan estructurados por una cultura del silencio, que se manifiesta en múltiples dimensiones. El silenciamiento se impregna en la planificación de propuestas centradas en el contenido más que en el sujeto, en las estrategias didácticas que priorizan la exposición sobre la interacción y en las evaluaciones concebidas como sentencias y no como oportunidades, desprovistas de diálogo y reflexión compartida.

Uno de los problemas más evidentes de la matriz antidialógica en la actualidad se manifiesta en el uso de las plataformas digitales educativas como simples repositorios. Bajo esta lógica unidireccional de transmisión, el entorno virtual puede limitarse a ofrecer materiales de lectura que el estudiante debe procesar y aplicar en

un trabajo, el cual es luego evaluado de manera unilateral por el docente. Si la enseñanza a distancia se reduce a reproducir este esquema, se corre el riesgo de trasladar la pedagogía de la enunciación, característica del plano presencial, a una *pedagogía del repositorio digital*, igualmente vertical y carente de diálogo y sentido. En lugar de potenciar las posibilidades interactivas y colaborativas de la virtualidad, se perpetúa un modelo que reduce la experiencia educativa a un flujo unidireccional de información, desaprovechando su potencial para generar espacios de construcción compartida de saberes.

La persistencia de esta cultura del silencio contribuye a la obsolescencia de las experiencias didácticas tradicionales, especialmente frente al perfil del estudiante hipermoderno (Lipovetsky, 2004). Se trata de un sujeto caracterizado por la hiperactividad, la hiperconexión, la hipervisibilidad y el acceso ilimitado a la información. Todo esto, facilitado por las tecnologías digitales. Los sujetos hipermodernos son participativos, curiosos y acostumbrados a los estímulos instantáneos; quieren movilizarse en los procesos en los que se involucran; son habladores y esperan tener voz en el aula.

En esta nueva era —caracterizada por la hiperconexión, la hipervisibilidad y la comunicación de doble vía (Lipovetsky, 2004)— el ecosistema comunicacional ha transitado de la unidireccionalidad a la interactividad. Ya no se trata únicamente de recibir mensajes de la radio, la televisión o la prensa impresa, sino de responder, interactuar y participar activamente en el discurso público. Si antes los ciudadanos buscaban la señal en el dial, hoy producen y difunden contenidos desde sus propios dispositivos, transformándose en emisores y no solo en receptores del mensaje. El sujeto hipermoderno, habituado a participar, comentar, responder y crear, es un agente con voz y presencia en el espacio público. En este nuevo escenario, la relación con el discurso público se redefine: la palabra deja de ser monopolio de unos pocos y se distribuye entre múltiples voces que intervienen, comentan y construyen colectivamente sentido.

Este nuevo *ethos* del ciudadano —participativo, interactivo y coautor del discurso social— debería reproducirse en el *ethos* del estudiante. La cultura digital ha configurado sujetos habituados a intervenir, a producir y a compartir significados en espacios horizontales de comunicación, con una circulación de voces. En

consecuencia, mantener en el aula una lógica unidireccional y jerárquica entre quienes enseñan y quienes aprenden supone desconocer las transformaciones culturales que redefinen hoy la relación con el conocimiento y con la palabra.

El estudiante hipermoderno no solo busca comprender, sino también expresar, debatir y reinterpretar. Su modo de aprender está atravesado por la experiencia comunicativa: aprende haciendo, dialogando y creando. Por eso, las instituciones educativas deben concebir al estudiante como un sujeto epistémico capaz de generar sentido —con su propia actividad mental y en interacción con los otros—, y no como un destinatario del saber. Este desplazamiento implica una reconfiguración del aula, de las propuestas didácticas y de la evaluación, donde el aprendizaje se produzca en la interacción y no en la recepción pasiva.

Del mismo modo, el *ethos* del educador también se ve interpelado, ya que enseñar en el contexto hipermoderno implica asumir la responsabilidad de redistribuir la palabra y reconocer al estudiante como interlocutor legítimo. El docente se constituye ya no como sujeto que detenta la palabra y el saber, sino como un agente de mediación pedagógica, capaz de diseñar escenarios de diálogo y de construcción colectiva del saber y de autonomía intelectual. En una cultura donde el acceso a la información es inmediato y descentralizado, la autoridad del docente no reside en poseer el saber, sino en darle forma, sentido y dirección a ese objeto de conocimiento en interacción con los estudiantes.

Esta configuración se alinea con la educación problematizadora o liberadora propuesta por Freire —la contracara de la educación bancaria—, entendida como una situación gnoseológica en la que el objeto de conocimiento no constituye el fin del acto cognoscente de un sujeto, sino el mediador entre sujetos cognoscentes —docente y estudiantes— que se encuentran en torno a él (Freire, 1968). Según el pedagogo, la educación solo puede adquirir un carácter verdaderamente liberador cuando se supera la contradicción entre educador y educando. Mientras que la concepción bancaria desconoce el diálogo como esencia del acto educativo y perpetúa la pasividad y el silenciamiento del estudiante, la educación problematizadora se funda en la práctica del diálogo y en la construcción conjunta del conocimiento.

Así, el problema que enmarca este proyecto educativo es a la vez antiguo y vigente: fue denunciado hace más de medio siglo, pero hoy se ve acentuado por el contexto hipermoderno, en el que el sujeto espera tener una voz escuchada. La persistencia del silenciamiento contrasta con una época en la que las voces circulan, se multiplican y reclaman participación. Este proyecto se fundamenta, por tanto, en la recuperación de la voz del estudiante como sujeto epistémico y de autonomía intelectual, capaz de construir conocimiento, interpretar su propio proceso y asumir un rol activo en la producción de sentido.

El estudiante hipermoderno es hiperpoderoso, y ya no puede ser subestimado por el docente en particular ni por el sistema educativo en general.

4. Fundamentación pedagógica: algunas certezas ante la incertidumbre

Desde la pedagogía del sentido, nos preguntamos sobre los *por qué* y *para qué* de nuestra práctica docente, de modo que podamos fundamentar la propuesta de educación alternativa planteada en este proyecto. En esta indagación de los motivos y propósitos del enseñar-aprender, se revela el carácter ético-político del hecho educativo: no hay neutralidad, sino posicionamientos y decisiones —tomadas desde una posición de poder— que se materializan en actos que impactan en sujetos en autoconstrucción. Así, si el docente es un “mediador entre un individuo y su constitución en sujeto” (texto base, *La mediación pedagógica*), el proceso de enseñanza-aprendizaje pone en juego el propio ser del estudiante, su libertad, su potencialidad, su bienestar.

Por esta razón, la docencia implica una responsabilidad ética³ frente al otro, entendiéndola como la “la interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos” (Meirieu, 1995), es decir, una reflexión que busca dar sentido al acto pedagógico y que tenga como fin el bien individual y colectivo. El bien se hace cuando el docente lleva adelante prácticas que incluyan, motiven, acompañen y promuevan un aprendizaje para la emancipación⁴. Cualquier práctica que excluya, oprima, humille, ejerza violencia, entorpezca el aprendizaje o el desarrollo de potencialidades debe

³ Meirieu (1995) afirma que existe, de forma irreductible, cuando un ser quiere educar a otro, una interrogación que se encuentra, sin duda alguna, en el corazón mismo de la ética, ya que tiene que ver con las condiciones de posibilidad emerger de un Sujeto, es decir, de la constitución de una Libertad.

⁴ Nos resulta interesante esta perspectiva sobre la emancipación:

Así pues, la emancipación del sujeto no se juega en primer lugar en la periferia del sistema educativo, en algunos márgenes socioculturales, algunos paréntesis lúdicos o subversivos, en los que se escaparía finalmente a las limitaciones del aprendizaje. La emancipación está más bien en este movimiento difícil por el cual el sujeto se apropia de los objetos culturales que le permiten pensar en el mundo como algo diferente a un conjunto de situaciones incomprensibles; se encuentra también en todo lo que esta apropiación autoriza, en el hecho de que hace al sujeto autor de su propia inteligencia, capaz de ejercerla fuera de los dispositivos y de la presencia de su educador, capaz de desprenderse de la dependencia de sus maestros y de las facilidades de la reproducción mimética (Meirieu, 1995).

considerarse un desvío de la práctica docente, ya que su esencia misma se estará corrompiendo. La docencia busca la dignidad y rechaza todo lo que se oponga a ella.

Para comprender, prevenir o resolver tales desvíos y resguardar las buenas prácticas pedagógicas, y de manera que la educación sea verdaderamente transformadora y emancipadora, los profesionales de la educación deben recurrir a diversos dispositivos pedagógicos que resultan de una constante interrogación. La práctica docente debe ser, entonces, inherente y sistemáticamente reflexiva: la teoría y la práctica deben vincularse dialécticamente mediante la reflexión problematizadora en la acción. Esta es la praxis, “que demanda la acción, constante, sobre la realidad, y la reflexión sobre esta acción” y “que implica un pensar y un actuar correcto” (Freire, 1973). Así como el propio hombre es permanentemente inconcluso, también lo es la educación en su constante rehacerse, y es en esta praxis que se juegan la permanencia y los cambios necesarios (Freire, 1968).

En una educación alternativa, la emergencia y la emancipación del sujeto se hacen el centro de la tarea docente. Ya no pensamos en la tríada didáctica tradicional —docente, conocimiento, estudiante— con sus roles fijos de transmitir, ser transmitido y recibir la transmisión, tal como describió Freire (1968) en su analogía de la educación bancaria. En su lugar, entendemos la educación como un sistema complejo de instancias de aprendizaje, donde personas, espacios, objetos y circunstancias se convierten en oportunidades de experiencias pedagógicas y de apropiación y construcción del conocimiento. Estas instancias incluyen a la institución, el educador, los materiales, los medios y tecnologías, el grupo, el contexto y, de manera fundamental, a uno mismo (texto base, *Las instancias de aprendizaje*).

Además, si el estudiante constituye el centro de la tarea educativa, el concepto mismo de enseñanza-aprendizaje debe articularse en torno a esta premisa. Lo alternativo de la educación radica, entonces, en una reconfiguración del discurso didáctico: ya no puede reducirse al “esquema basado en el traspaso de información por el docente y la respuesta verbal esperada, a cargo del alumno; es decir, un proceso consistente en dar discurso y recibir discurso” (texto base, *La mediación pedagógica*). Frente a la tradicional lógica de transmisión del conocimiento, se afirma la construcción dialogada del saber, dada en “un encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973).

En esta perspectiva, se rompe la pasividad del educando frente al educador y, sobre todo, frente al propio conocimiento. El saber deja de concebirse como objeto estático, incuestionable y producido únicamente por especialistas, para asumirse como un campo de investigación y experimentación, de manipulación y apropiación. En oposición a la pasividad, se requiere un movimiento y una verbalización, y principalmente un esfuerzo cognitivo que solo puede ser realizado por el propio aprendiz, ya que “el aprendizaje hace referencia a la apropiación individual de la cultura y a la reconstrucción interna en el individuo a partir de las categorías que ha ido construyendo en su recorrido vital” (texto base, *Desarrollo, aprendizaje y proceso pedagógico*).

Según Vygotsky (1979), este carácter al mismo tiempo social e individual del aprendizaje humano se explica bajo la ley de doble formación. Esta ley se llama así porque el aprendizaje se presenta en el ser humano en dos dimensiones: una intersubjetiva y otra intrasubjetiva, ya que “el humano necesita de otros humanos para constituirse como miembro de la especie, pero a su vez necesita de la propia actividad configuradora para lograrlo” (texto base, *Enseñanza, aprendizaje y desarrollo*). En estas dos dimensiones, lo social y cultural es compartido, para luego ser apropiado individualmente.

La dimensión intersubjetiva es aquella en la que el aprendizaje se da por la interacción con otros. En esta dimensión se despliega la tarea de mediación pedagógica, que es la guía del docente para la construcción del aprendizaje por parte del aprendiz. Así, la mediación pedagógica, en tanto tarea de acompañar y promover el aprendizaje, se produce en un punto de equilibrio llamado umbral pedagógico, en el que hay “un juego de cercanía sin invadir y una distancia sin abandonar” (texto base, *La mediación pedagógica*).

Cabe al docente acompañar el aprendizaje sin traspasar el umbral —por lo que reemplazaría al aprendiz en su acción o anularía su autonomía— ni abandonar el umbral —por lo que se lo dejaría sin herramientas o instancias en la que producir el

aprendizaje—, sino desde un umbral en el que se permite que el Otro⁵ sea un sujeto, a la vez que lo acompañamos en la autoconstrucción de esa subjetividad.

Ya en la dimensión intrasubjetiva se da el proceso de internalización, en la que el sujeto “va reconstruyendo la actividad externa en su interior, en su mente, va relacionando sonidos con tareas, con objetos, con emociones, va dando sentido y significado a lo escuchado y a lo observado” (texto base, *Enseñanza, aprendizaje y desarrollo*). Desde un enfoque constructivista, se entiende al aprendizaje como un proceso secundario que se inserta en un proceso primario, que es el desarrollo cognitivo. Así, el aprendizaje está condicionado por el nivel real de desarrollo a la vez que condiciona el desarrollo potencial: de ahí su relación dialéctica. Esta noción es importante en nuestra formación docente, ya que la mediación pedagógica se da en la zona de desarrollo próximo⁶, en la que se determina el desarrollo real del sujeto —a partir del cual se debe trabajar, teniendo el aprendiz, sus capacidades, necesidades y conocimientos como centro de la tarea docente— y apunta a un nuevo estadio de desarrollo superior: el que se debe alcanzar. De todo esto, concluimos que el buen aprendizaje no es aquel que se produce de un saber transmitido y acumulado, sino que, desde la fórmula de la zona de desarrollo próximo, “el *buen aprendizaje* es sólo aquel que precede al desarrollo” (Vygotsky, 1979), es decir, aquel que deriva en una transformación significativa del sujeto.

A partir del marco teórico de Vygotsky, Neil Mercer (2013) explica la actividad intermental —de carácter colectivo— y la intramental —de carácter individual— como productos de nuestro “cerebro social”. Los seres humanos tenemos la capacidad

⁵ Nos alineamos con lo expresado por Meirieu (1995):

Cuando hablamos del «Otro» (en mayúscula), evocamos una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que le dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente, la inquietud de estar o no conforme. El Otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad.

⁶ Vygotski (1979) explica la Zona de Desarrollo Próximo de la siguiente forma:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. [...] El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

distintiva de vincular nuestras mentes a través del lenguaje para crear una poderosa herramienta de resolución de problemas. Con esta herramienta, el diálogo pedagógico no implica solamente un interactuar, sino un interpensar con el que podemos “activar conjuntamente los ciclos prácticos de planificación, acción, reflexión y replanificación mediante los cuales resolvemos problemas, compartimos conocimientos y construimos nuevos entendimientos colectivos” (Mercer, 2013, traducción nuestra). El reconocimiento del estudiante como sujeto activo se extiende más allá de su mera participación en el grupo, para abarcar su interpensamiento con los demás. Este proceso implica una negociación de significados, donde los integrantes del grupo ajustan, clarifican o reelaboran lo que dicen con el fin de construir una comprensión compartida. El interpensamiento y la negociación de significados operan como prácticas que desarticulan la matriz antidialógica tradicional de la educación, al centrarse en un diálogo orientado a la resolución de problemas y la búsqueda de respuestas.

La didáctica de la traducción constituye un espacio privilegiado para la puesta en práctica de esta pedagogía de la mutualidad. La traducción implica simultáneamente un hacer y un pensar: se traduce a través de un proceso de reflexión profunda que se materializa en la práctica. Esta condición la hace una práctica susceptible de hacerse y pensarse como problema a resolver colectivamente, mediante procesos de negociación de significados y de construcción compartida, sea de un producto final —la traducción— o de un objeto teórico —una reflexión sobre la traducción—. En este sentido, Hurtado Albir (2001) distingue traducción —donde se pone en juego el *saber hacer*— y traductología —donde se reflexiona sobre ese hacer y se produce un *saber sobre*—. Ambos dominios ofrecen espacio para el interpensamiento, donde el Otro debe ser percibido no solo como un traductor-pensador, sino también como teórico capaz de reflexionar sobre la traducción, de modo que el estudiante se configure “como epistemólogo además de aprendiz” (Bruner, 1997). Así, se hace capaz de negociar significados, asumiendo su propia autoridad sobre el campo de conocimiento y, además, sobre su propio conocimiento.

Por otro lado, si el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como una práctica dialógica sustentada en el interpensamiento, también se debe replantear el sistema tradicional de evaluación que actualmente opera como “parasistema” que

espera al estudiante al final del recorrido formativo, en el que se observa “la centralización preponderante en los resultados en detrimento del proceso” (Del Vecchio, 2012). Esta es una lógica que responde a un paradigma de verificación centrado en la recepción de saberes transmitidos. Sin embargo, cuando el saber deja de concebirse como objeto de transmisión para ser entendido como construcción activa del aprendiz, mediada por el diálogo y el interpensamiento, la evaluación debe transformarse en un dispositivo coherente con esta concepción y entenderse como “parte indisociable del proceso de enseñanza y aprendizaje (...) con múltiples propósitos: diagnosticar, regular, retroalimentar, reflexionar, acreditar, certificar, mejorar los aprendizajes” (Anijovich, 2019).

En consecuencia, la evaluación ha de cumplir una doble función: por un lado, acompañar el proceso como herramienta de aprendizaje y, por otro, configurarse como un espacio dialógico en el que se reconozca la autonomía del sujeto que aprende. Desde este enfoque formativo de la evaluación, cabe al estudiante una actitud proactiva frente a sus propias producciones y aprendizaje; al docente cabe realizar un acompañamiento de su proceso y fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas, formando “un circuito de retroalimentación formativa que mira hacia atrás, hacia lo ya realizado, con la intención de orientar hacia el futuro” (Anijovich, 2019). Sin embargo, esa retroalimentación solo será formativa si se sostiene en el diálogo, entendiendo el error no como un instrumento de poder y de “selección pedagógica” (Dallera, 1996), sino como objeto de interpensamiento del que el aprendiz se puede apropiar en su esfera intrasubjetiva. De esta manera, la evaluación se integra al proceso de aprendizaje, ya que pasa a conformar, en sí misma, una tarea de aprendizaje (Del Vecchio, 2012).

En la didáctica de la traducción, las prácticas tradicionales de selección pedagógica suelen materializarse en un ejercicio repetitivo y asentado en la matriz antidialógica. En esta práctica, el docente propone un texto, el estudiante lo traduce de manera autónoma, entrega un producto final y recibe una corrección basada en el señalamiento de errores que se miden como puntos descontados de una nota máxima de diez. En una propuesta de educación alternativa, ese mismo producto no se concibe como un objeto acabado a ser calificado numéricamente, sino como un espacio

problemático que plantea desafíos cognitivos a ser resueltos junto al docente y al grupo en instancias de interpensamiento.

Desde esta perspectiva, el error no se entiende únicamente como un elemento a trabajar *a posteriori*, sino como un fenómeno previsto y anticipado dentro del proceso formativo. Con la experiencia, el docente puede identificar de antemano los problemas que los estudiantes probablemente enfrentarán —falsos cognados, *culturemas*, ambigüedades textuales, interferencias pragmáticas— y diseñar estrategias didácticas de anticipación. Por ejemplo, ante un texto que contiene un falso cognado, se pueden proponer materiales de estudio sobre este fenómeno interlingüístico, realizar un análisis textual grupal y organizar una traducción colaborativa e interpensada en pequeños grupos, de modo que el problema pueda ser debatido y detectado antes de que se produzca el error. Asimismo, se pueden abrir instancias posteriores para analizar cómo se evitó el error y cuáles fueron las estrategias aplicadas, de manera que la reflexión teórica complemente la práctica.

En este marco, la evaluación deja de ser una búsqueda de errores destinados a desacreditar al estudiante y pasa a garantizar su derecho a finalizar un producto perfeccionado, alcanzado a través de instancias de aprendizaje intersubjetivas e intrasubjetivas. Se reemplaza, así, la matriz antidialógica de la evaluación sancionadora por un sistema dialógico e interpensado, en el que el producto debe culminar en su perfección: la perfección de la obra, que se refleja en la perfección del estudiante. Entendemos, en concordancia con Meirieu (2013), que la exigencia es para el estudiante y no en su contra, y que "el alumno tiene un derecho y es el de la perfección".

Finalmente, aun reconociendo el rol de la educación en el progreso de las sociedades y en la prosperidad socioeconómica individual de los ciudadanos, nos corremos de una mirada meramente utilitarista para pensar, desde un enfoque humanista, en lo trascendental de la educación.

Así, apostamos al principio de la educabilidad⁷ (Meirieu, 1995), que no es más que la creencia de que hay en todo ser humano una potencialidad y, por eso, una educabilidad. Hemos entendido, en esta Especialización, que “la pedagogía se ocupa de la condición de posibilidad de cada ser humano” (Prieto Castillo, 2015), y esto tiene una implicancia político-pedagógica y otra ética-didáctica.

Desde lo político-pedagógico, entendemos la educación como un derecho porque es una necesidad de la persona para desarrollarse integralmente y alcanzar su plenitud individual y para ejercer su participación en la vida colectiva. Desde lo ético-didáctico, entendemos que el error, el intento, el proceso y la exigencia son derechos del estudiante en su vocación de ser más, por lo que todas las instancias de aprendizaje propuestas deben apuntar a que el aprendiz busque y alcance su superación. Es ese el mismo fin de la mediación pedagógica, ya que “la tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo” (Prieto Castillo, 2015).

Sin embargo, este esfuerzo educativo requiere también una doble disposición: nuestra disposición de enseñar y la disposición del estudiante de aprender (Steiman, 2008). Situados en la pedagogía del adulto, entendemos que, mientras buscamos un rol activo y una autonomía del estudiante, también le cabe asumir proactivamente su rol en su proceso de autoformación: comprometerse con su presencia, movilizarse en un *hacer* y un *decir* y hacer los esfuerzos de aprendizaje necesarios.

En esta Especialización, hemos pensado nuestra práctica docente a partir de los ideales del *educar para*: educar para la incertidumbre, educar para gozar de la vida, educar para la significación, educar para la expresión, educar para convivir, educar para apropiarse de la historia y de la cultura, educar para la complejidad, educar para la comprensión (texto base, *Una educación alternativa*). Agregamos a

⁷ Meirieu (1995) afirma:

Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y solo él, de contribuir a que lo consiga. En otras palabras, el principio de educabilidad desaparece si no es empleado por un educador que, frente a un ser concreto, cree, a la vez e indisolublemente, que este último conseguirá hacer aquello que él intenta enseñarle, que tiene el poder suficiente para permitir este éxito y que debe actuar como si fuera el único en tener este poder. [...] Frente a la educabilidad de un sujeto estoy siempre completamente solo y debo crearme todopoderoso, o no soy nada ni tampoco lo es la educabilidad.

estos sentidos, de nuestra parte, el educar para movilizar y el educar para interpensar. Más allá de estos sentidos pedagógicos que buscamos en nuestras prácticas, fundamentalmente, son nuestros estudiantes los que *se educan para educarse*. Como dijo Freire (1968), hay en el ser humano una vocación ontológica de ser más y, solo por eso, la educación es un fin en sí mismo.

5. Propuestas de aprendizaje: tres experiencias pedagógicas decisivas

Para diseñar nuestras prácticas de aprendizaje, nos apropiamos del concepto de experiencias pedagógicas decisivas, entendidas como “un encuentro entre maestros, aprendices y otros miembros de la comunidad educativa y social, basado en la vivencia de prácticas (sostenidas en metodologías y conceptos) que marcan en lo profundo a cada participante, en lo intelectual, en lo emocional y en su vida toda” (Prieto Castillo, 2007). El profesor Prieto Castillo dice, en su texto, que “nadie es el mismo luego de ese tipo de experiencias”.

Tal vez la pretensión de que el estudiante no sea el mismo después de una experiencia pedagógica sea bastante osada. Así, proponemos experiencias pedagógicas que movilicen al estudiante, de manera que, al finalizar, en vez de preguntarse “¿para qué vine?”, diga algo así:

excelente aula, que suerte que estuve, gracias!

Para que nuestros estudiantes nos sigan diciendo “qué suerte que estuve”, planificamos tres prácticas de aprendizaje diseñadas para movilizar al grupo en un *hacer e interpensar* en torno a las categorías conceptuales a abordar. Este interpensamiento no surge de manera espontánea, sino que está cuidadosamente planificado y se estructura a partir de un desafío cognitivo, entendido como “la puesta en marcha de los diferentes dominios que se manifiestan dentro de una estructura cognitiva tales como: la comprensión, el análisis, el juicio evaluativo, la percepción, la atención, la comunicación, la resolución, etc.” (Edelstein, 2011, citada en Steiman, 2017).

El principal desafío cognitivo planificado se sitúa en las prácticas de significación que, tradicionalmente, se han atribuido al docente y al texto, o sea, a la *autoridad*; sin embargo, al romper con este esquema, se propone un giro que interpela al estudiante, desafiándolo cognitivamente a asumir un rol activo en la búsqueda, elaboración y apropiación de los significados (texto base, *Las prácticas de aprendizaje*). Así, en vez de un planteamiento de certezas y respuestas, se plantean preguntas y problemas disparadores a partir de materiales auténticos y objetos

culturales que funcionan como artefactos para mediar *con toda la cultura* (texto base, *La mediación pedagógica*). De esta manera, el aprendizaje no se restringe a los límites de la disciplina, sino que alcanza distintas realidades interculturales fundamentales para el acervo cultural del traductor en formación.

Hace más de medio siglo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Arturo Roig (1967) esbozaba las características de una clase ideal, señalando que “la relación entre el educador y el educando, cuando se da de modo perfecto, supone la coparticipación en la tarea de creación de aquel mundo de objetividad cultural”. En ese marco, Roig trazaba un paralelismo entre el laboratorio, propio de las ciencias exactas, y el seminario, característico de las humanísticas, considerando a ambos como los formatos privilegiados en los que la pedagogía universitaria puede desplegarse en su plenitud.

Según Adolfo Posada (citado en Roig, 1967), los seminarios son espacios ideales para suscitar un interés genuino en el estudiante, que se acerca dispuesto a comprometerse con el objeto de estudio y preparado para ejercitar una gimnasia mental “sin ningún género de apremios ni de influjos coercitivos” propios de la educación superior. A su vez, el seminario también favorece el crecimiento del docente, pues promueve un trabajo grupal que “impide la cristalización de su pensamiento, bajo la acción de la actitud interrogante del discípulo”. En esa línea, sostiene que “el seminario rejuvenece, anima y obliga, por decirlo así, al profesor a considerarse como un estudiante más, que es el ideal a que se debe aspirar”.

Tomamos este ideal de espacio pedagógico que convoca a “esos maestros que siguen siendo estudiantes y esos discípulos que acuden a los trabajos voluntarios y sin recompensa que las universidades de todos los países organizan” (Posada, citado en Roig, 1967), y aprovechamos el paralelismo trazado por Roig entre seminarios y laboratorios. Desde el sentido del *educar para movilizar y educar para interpensar*, proponemos nuestras prácticas de aprendizaje bajo el concepto de laboratorio, entendido en su raíz etimológica —del latín medieval *laboratorium*, “lugar de trabajo”, derivado de *laborāre* “trabajar” y el sufijo *-torium* (RAE, 2025)— como espacio destinado al hacer, a la experimentación y a la producción colectiva de conocimiento. Desde esta perspectiva, el laboratorio que proponemos deja de ser un ámbito restringido a especialistas para convertirse en un escenario abierto donde cada

estudiante puede desplegar su hacer, su decir y el interpensar, asumiendo un rol activo en el proceso de aprender.

Finalmente, y en concordancia con los planteos de Roig y Posada, nos proponemos diseñar prácticas desde el principio de *educar para gozar de la vida*. En la pedagogía para el nivel superior, nos involucramos con individuos que enfrentan los problemas y dificultades propios de la adultez. Cuando estos sujetos entran a la institución educativa con su propósito ontológico de ser más (Freire, 1968), sea por la puerta de un edificio o con un clic de acceso a una plataforma —como es el caso de la asignatura en la que se inscribe este proyecto educativo—, la vida estudiantil debe hacerse gozosa. Esto no significa prescindir de la responsabilidad, del esfuerzo físico y cognitivo y hasta de una eventual frustración, sino que el acto educativo se haga respetuoso y placentero para el grupo, de forma que el sujeto se acerque *con todo su ser* atraído por una genuina motivación personal frente al proceso y al objeto del saber.

Sobre este enfoque del *educar para gozar de la vida*, Mariana Maggio (2018) afirma que “dejamos de vivir grandes historias cuando entramos a clase”. Esto sucede porque, en la educación tradicional, el enfoque de la clase es previsible y linealmente estructurado: va de la presentación de la teoría desde la voz de una autoridad a la aplicación en la práctica por caminos trillados. En esos bloques prefabricados que son las clases tradicionales, no se da a los estudiantes oportunidad para que se involucren con el saber, que experimenten con lo nuevo de manera activa. La autora propone que las clases deben ser reinventadas y que, para eso, debemos plantear “formas alteradas” que rompan el sentido tradicional y hegemónico en el que el saber ya viene construido antes de que el proceso de enseñanza ocurra (Maggio, 2022).

Para responder al desafío de una experiencia pedagógica decisiva propuesta por Prieto Castillo (2007) y tomando los ideales de Maggio (2018, 2022), se planifican tres prácticas que rompen la tradicional *secuencia progresiva lineal* para buscar esas *formas alteradas*. En vez de empezar con la exposición de una teoría construida previamente por un conocedor experto, haremos experimentaciones en nuestros propios laboratorios lingüísticos para una construcción activa del saber.

A continuación, presentamos un mapa de prácticas de la unidad curricular:

Mapa de prácticas – Primer semestre			
	HERRAMIENTAS CONCEPTUALES	PRÁCTICAS	TALLER
Unidad I	Texto y textualidad; factores de la textualidad; el género textual y la tipología textual y su relación con la traducción; los géneros periodísticos: informativo, opinión e interpretativo; <u>la noción de culturemas en el estudio de la traducción</u> ⁸ .	Ejercicio n.º 1 Ejercicio n.º 2 Ejercicio n.º 3 Ejercicio n.º 4 TP n.º 1 TP n.º 2 TP n.º 3 TP n.º 4	1º taller sincrónico Cierre de la Unidad Práctica integradora
Unidad II	La direccionalidad en la traducción: algunos aspectos de la traducción directa e inversa; la traducción de topónimos y antropónimos; la noción de problema de traducción; la noción de estrategias de traducción; la especificidad de la traducción de textos turísticos; elementos del discurso turístico.	Ejercicio n.º 5 Ejercicio n.º 6 Ejercicio n.º 7 Ejercicio n.º 8 TP n.º 5 TP n.º 6 TP n.º 7 TP n.º 8	2º taller sincrónico Cierre de la Unidad Práctica integradora
Unidad III	Caracterización y traducción del género textual: informe técnico; el lenguaje de especialidad; el texto especializado; terminología y traducción especializada; estrategia de traducción: transposición; extranjerismos: concepto, clasificación y manipulación en la traducción; estrategia de traducción: préstamo; espacio de reflexión metacognitiva sobre la trayectoria del primer semestre.	Ejercicio n.º 9 Ejercicio n.º 10 Ejercicio n.º 11 Ejercicio n.º 12 TP n.º 9 TP n.º 10 TP n.º 11 TP n.º 12	3º taller sincrónico Cierre de la Unidad Práctica integradora

Tabla 2 – Mapa de prácticas del primer semestre

⁸ Contenido teórico-conceptual de la primera experiencia pedagógica propuesta.

El segundo semestre tiene un esquema similar, con tres unidades y doce trabajos prácticos, tal como se expone a continuación:

Mapa de prácticas – Segundo semestre			
	HERRAMIENTAS CONCEPTUALES	PRÁCTICAS	TALLER
Unidad IV	Caracterización y traducción del género textual: divulgación científica; evolución de los enfoques teóricos de traducción; <u>el abordaje funcionalista de la traducción</u> ⁹ ; análisis textual para la traducción; análisis de los factores extratextuales de la situación comunicativa; análisis de los factores intratextuales.	Ejercicio n.º 13 Ejercicio n.º 14 Ejercicio n.º 15 TP n.º 13 TP n.º 14 TP n.º 15 TP n.º 16	4º taller sincrónico Cierre de la Unidad Práctica integradora
Unidad V	Estudio comparativo entre normas APA (American Psychological Association) y ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas); caracterización y traducción del género textual: abstract; clasificación de los géneros científicos; el artículo científico; la metáfora en el discurso de la ciencia; unidades fraseológicas: concepto y clasificación; estrategia de traducción: equivalencia.	Ejercicio n.º 16 Ejercicio n.º 17 TP n.º 17 TP n.º 18 TP n.º 19 TP n.º 20	5º taller sincrónico Cierre de la Unidad Práctica integradora
Unidad VI	Las interferencias lingüísticas en la traducción directa e inversa de lenguas afines; los falsos cognados como problema de traducción; unidades de transferencia positiva y negativa; competencia revisora y traducción inversa; estudio descriptivo de una traducción; análisis de corpus; la documentación en la traducción; los textos paralelos. <u>Los conocimientos en el procesamiento del texto. El texto como mecanismo perezoso</u> ¹⁰ ; el lector modelo; el traductor como mediador; Nord: lealtad en vez de fidelidad; La fidelidad al sentido: problemas de definición, de Hurtado Albir; La intraducibilidad y la invariable traductora (Hurtado Albir).	Ejercicio n.º 18 Ejercicio n.º 19 Ejercicio n.º 20 TP n.º 21 TP n.º 22 TP n.º 23 TP n.º 24	6º taller sincrónico Cierre de la Unidad Práctica integradora

Tabla 3 – Mapa de prácticas del segundo semestre

⁹ Contenido teórico-conceptual de la segunda experiencia pedagógica propuesta.

¹⁰ Contenido teórico-conceptual de la tercera experiencia pedagógica propuesta.

A partir de este mapa, se presentan tres prácticas de aprendizaje concebidas como experiencias pedagógicas decisivas. La primera consiste en un análisis de *culturemas* a partir del significante *Maria da Penha*; la segunda, en una reflexión sobre el objeto de la traducción y la tesis de que «la traducción se realiza en el plano del habla (*parole*) y no en el de la lengua (*langue*)» como introducción a la perspectiva funcionalista; y la tercera, en un trabajo que aborda el texto como “mecanismo perezoso” (Eco, 1993). Todas ellas están orientadas al interpensar y a la construcción colectiva del conocimiento.

5.1. Laboratorio hipermoderno: el *culturema* “*María da Penha*”

Cuadro de descriptores de la práctica de aprendizaje	
Unidad:	Primera
Tema:	El <i>culturema</i> como problema de traducción
Duración:	Dos ciclos semanales
Modalidad:	Primera semana: virtual asincrónica (una semana)
	Segunda semana: virtual sincrónica (dos horas)
Espacios áulicos:	Plataforma Moodle y plataforma Zoom
Materiales y bibliografía:	Presencia de teoría: • Texto de cátedra con una introducción a los <i>culturemas</i> • Miniclase en audio (5 minutos) sobre el concepto de <i>culturema</i> (elaboración de la docente) • Folster, L. (2013). <i>Textos culturales específicos: las traducciones en las tiras de Mafalda al portugués</i> [Tesis de maestría, Universidad Federal de Santa Catarina]. • Leppihalme, R. (2011). Realia. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), <i>Handbook of Translation Studies</i> (Vol. 2, pp. 126-130). John Benjamins Publishing Company (el material en inglés está acompañado de una versión en portugués):
	Artefactos culturales de mediación: • Sitio web del Instituto María da Penha • Artículos periodísticos de diversos medios de comunicación de Brasil • Canciones: <i>Maria da Penha</i> (interpretada por Alcione, compuesta por Evandro Lima y Paulo Resende); <i>Maria da Penha</i>, de Juraildes da Cruz
Recursos tecnopedagógicos:	Plataforma Moodle (textos y audio incrustados, página, foro), Padlet, Plataforma Zoom, YouTube, sitios de internet, Google Docs
Propósitos e intenciones pedagógicas:	• Introducir a los estudiantes al concepto de <i>culturema</i> como elemento cultural que representa un problema de traducción. • Abordar, desde un análisis traductológico, la figura de María da Penha como <i>culturema</i> nominalizado y sus diversos significados según su uso contextual. • Integrar la perspectiva de la Educación Sexual Integral (ESI, Ley 26.150), promoviendo una formación ética, crítica y socialmente comprometida.

	• Promover la identificación de culturemas y el análisis de diversas estrategias traductológicas para abordarlos. • Desarrollar la competencia de mediación intercultural desde una mirada crítica y culturalmente sensible.
Contenidos:	Categorías teóricas conceptuales (o saberes conceptuales): culturemas, concepto y traducción; análisis como problema de traducción. Saberes procedimentales: prácticas de observación; construcción de significados; identificación y análisis de elementos lingüísticos y problemas traductológicos; aplicación situada de la teoría en materiales textuales específicos; interacción dialógica e interpensamiento; reflexión crítica sobre los contextos discursivos y socioculturales. Instrumentos culturales de mediación: la historia y la lucha social de María da Penha; la ley que lleva su nombre; noticias relacionadas.

Tabla 4 – Cuadro de descriptores del primer laboratorio

Visión general de la práctica

En este laboratorio, pondremos bajo la lupa el concepto de *culturema* como problema de traducción, tomando como objeto de análisis el significante “María da Penha”, presente en distintos materiales textuales de los campos literario y especializado. En un primer momento asincrónico, los estudiantes se aproximarán a la teoría sobre *culturemas* y, a través de un foro en Moodle, conocerán la historia de María da Penha desde la página de su instituto, para luego reflexionar críticamente sobre este hecho histórico desde la teoría de la traducción. En la segunda semana, durante un encuentro sincrónico, se llevará a cabo un trabajo de interpensamiento para identificar y analizar los diversos significados que el significante “María da Penha” adquiere según el contexto discursivo. Además, cada estudiante propondrá y justificará estrategias traductológicas posibles para abordar este *culturema*.

Análisis descriptivo detallado de la práctica

Este laboratorio traductológico se desarrolla en instancias asincrónicas en la plataforma Moodle y en un encuentro virtual sincrónico de dos horas por plataforma Zoom. Su propósito es introducir el concepto de *culturema*, entendido como un elemento cultural propio de una comunidad, país o región, que puede resultar ajeno o de difícil comprensión para personas de otros contextos culturales. Por esta razón, los *culturemas* suelen presentarse tanto en textos literarios como en los especializados como problemas de traducción que requieren la tarea de mediación por parte del traductor, a través de la aplicación de distintas estrategias.

No existe una estrategia única o predeterminada para la traducción de un *culturema*, ya que esta dependerá del tipo de texto y del encargo de traducción, el cual determina la situación comunicativa en la que se insertará el texto meta y, en consecuencia, su función textual. Por eso, es fundamental que el traductor pueda identificar un *culturema* y analizarlo como problema de traducción dentro del cuadro del acto-comunicativo-en-situación (Nord, 2016). En este laboratorio, trabajaremos con el concepto de *culturema*, su identificación y su análisis situado en el texto.

Con el propósito de *educar con toda la cultura*, esta experiencia pedagógica tratará sobre los *culturemas* utilizando como instrumento de mediación pedagógica e interpensamiento el signifiante *María da Penha*. María da Penha es una mujer brasileña que debió luchar durante 19 años y seis meses por justicia luego de ser víctima de violencia doméstica. La agresión le provocó una discapacidad motriz permanente (Instituto María da Penha, s.f.). A su vez, la ley María da Penha es una legislación brasileña sancionada el 7 de agosto del 2006¹¹ por el presidente Luiz Inácio Lula da Silva y estipula mecanismos para prevenir y cohibir la violencia doméstica y

¹¹ Según su texto, esta ley

crea mecanismos para reprimir la violencia doméstica y familiar contra la mujer, conforme al § 8º del art. 226 de la Constitución Federal de Brasil, a la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y a la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer; dispone la creación de los Juzgados de Violencia Doméstica y Familiar contra la Mujer (...). (Brasil, 2025, traducción nuestra)

familiar contra la mujer. Por otro lado, el Instituto Maria da Penha es una organización sin fines de lucro fundada en el 2009 con el objetivo de promover la concientización sobre la violencia doméstica y familiar contra la mujer, para que sea posible identificarla, prevenirla y denunciarla.

De esta forma, la propuesta se enmarca en una perspectiva pedagógica integral y crítica, que busca articular la práctica de la traducción con una formación ética y socialmente comprometida, ya que el trabajo con la figura de Maria da Penha permite abrir un espacio de reflexión sobre la violencia doméstica e intrafamiliar. En este sentido, se incorpora de manera transversal el abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral (en cumplimiento de la Ley 26.150).

En el ámbito de la traducción, el significante "Maria da Penha" es un *culturema* porque remite a un referente sociohistórico y jurídico de gran trascendencia en Brasil. Se trata de un símbolo cultural cristalizado y ampliamente reconocido en la sociedad brasileña —cualquier ciudadano conoce esta figura pública, se trata de un conocimiento popularmente compartido—, a la vez que no tiene reconocimiento popular en el resto de Latinoamérica. Además, en la lengua portuguesa brasileña, lo que inicialmente era solamente el nombre de esa ciudadana, “Maria da Penha” terminó anclándose como un significante presente en distintos géneros textuales, literarios y especializados, y adquiere distintos significados según el contexto de uso, lo que lo hace un objeto de análisis traductológico interesante.

Así, el elemento léxico “Maria da Penha” puede referirse a la persona real, al caso criminal, al tipo penal de violencia doméstica, a la ley que protege a las mujeres o al colectivo afectado por la violencia de género. De este análisis del significado situado dependerá una correcta traducción. En el siguiente cuadro, se analizan los distintos significados asociados al significante en cuestión:

Significante	Significado	Ejemplo en portugués
María da Penha	Persona real. Mujer nacida en Fortaleza, Brasil, el 1 de febrero de 1945, emblema que trazó el camino para la seguridad y bienestar de otras mujeres brasileñas.	“Para <u>Maria da Penha</u> Fernandes, ativista pelos direitos da mulher que inspirou a emblemática lei que leva seu nome, o enfrentamento à violência deve ser uma pauta urgente para o governo federal, passando também pela articulação com gestões estaduais e municipais” (Veja, 2025).
	Caso criminal. Hecho criminal específico sufrido por María da Penha en 1983 y perpetrado por quien era entonces su marido, Marco Antonio Heredia Viveros, y que la dejó hospitalizada y parapléjica.	“O governo Lula entrou com uma ação judicial contra a empresa Brasil Paralelo pela divulgação de um vídeo com informações distorcidas sobre o caso <u>Maria da Penha</u> , ativista brasileira que dá nome à lei de proteção às mulheres” (Carta Capital, 2025).
	Tipo penal. Cualquier hecho criminal de violencia doméstica contra cualquier mujer y que se encuadra en esa ley.	“Dois homens foram detidos nesta madrugada (08), durante ações da Polícia Militar em Campo Bonito. O primeiro caso é uma <u>Maria da Penha</u> . Segundo as informações, o homem, de 30 anos, teria brigado com a companheira e a agredido” (CGN, 2023).
	Ley o instrumento jurídico. Ley que protege a las mujeres de la violencia doméstica en Brasil.	“se der mais um passo, eu te passo a <u>maria da penha</u> ” (Rezende y Lima, 2007)
	Colectivo afectado por la violencia de género. Un miembro del grupo social compuesto por mujeres víctimas de violencia de género en Brasil.	“Mais uma <u>Maria da Penha</u> é vítima de violência doméstica” (Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2020).

Tabla 5 – Cuadro de significados de “María da Penha”

En este laboratorio, los mismos estudiantes construirán este cuadro de asociación de significante y significados sobre distintos textos presentados.

Primera semana del laboratorio: práctica asincrónica por Moodle

Durante el primer ciclo semanal, el laboratorio traductológico se desarrollará en modalidad asincrónica dentro de la plataforma Moodle. La propuesta se organiza en cuatro momentos progresivos, que articulan instancias de lectura, escucha, reflexión e interacción, orientadas a la introducción y comprensión del concepto de *culturema*.

Primer momento: hoja de ruta en plataforma Moodle. El espacio semanal comenzará con una ubicación temática que ofrecerá a los estudiantes una breve introducción sobre el tema del laboratorio, sus propósitos y la secuencia de actividades a desarrollar.

Nesta semana, vamos começar a abordar o estudo dos *culturemas*. Iniciaremos com uma leitura introdutória disponível **na página da aula (link)**, acompanhada de uma miniaula em áudio, que trará uma visão geral do conceito, e de um Padlet, onde vocês poderão compartilhar exemplos de *culturemas* presentes em suas regiões.

Em seguida, entraremos na teoria com **o texto de Ritva Leppihalme (link)**, da Universidade de Helsinki, que está disponível em inglês, acompanhado de uma versão em português. Nesse texto, a autora apresenta o conceito de *realia*, entendido como sinônimo de *culturema* ou de elemento culturalmente marcado, oferecendo uma base teórica para compreender as diferenças culturais e os desafios que elas representam para a tradução.

Depois, avançaremos com a leitura de um fragmento da **dissertação de mestrado de Letícia Folster (link)**, da Universidade Federal de Santa Catarina, na qual ela propõe uma classificação de *culturemas*. Essa classificação servirá como ferramenta para pensar em nossos próprios exemplos e aprofundar a análise realizada no Padlet.

Por fim, no **exercício número 4 (link)**, que será desenvolvido no fórum, vamos ler a história de Maria da Penha. Será importante refletir sobre o quanto vocês já conheciam sua trajetória e a lei que surgiu a partir de sua luta, identificando aspectos

que chamaram atenção ou que foram aprendidos com a leitura. A partir dessa análise, vamos discutir como o significante *Maria da Penha* funciona como um elemento linguístico carregado de significados culturais e como ele pode ser considerado um *culturema*.

Na próxima semana, teremos um encontro virtual pelo Zoom para dar continuidade a essa análise, analisando os diversos significados que o significante *Maria da Penha* pode assumir, considerando-o como um problema de tradução e discutindo quais estratégias tradutológicas podem ser aplicadas dependendo do significado, do tipo de texto e da situação comunicativa do texto-alvo.

Tabla 6 – Hoja de ruta hipertextual en plataforma Moodle

Segundo momento: material de lectura, audio y Padlet. En una página de Moodle, se presentará un texto interactivo elaborado por la docente, que introducirá los principales aspectos teóricos del concepto de *culturema*. Este texto estará acompañado por una audioclase de aproximadamente cinco minutos¹², también producida por la docente, que ampliará y contextualizará el contenido. Además, se incorporará al texto un espacio de interacción en Padlet, donde los estudiantes compartirán un *culturema* propio de su contexto cultural —ya sea nacional o regional—, para dar lugar al diálogo entre pares y verificar la comprensión sobre el concepto.

Os culturemas como problema de tradução

Vamos iniciar o estudo dos culturemas com a escuta de um áudio introdutório sobre o tema, começando por uma visão geral e, em seguida, incorporando as perspectivas de Amparo Hurtado Albir e Lucía Molina, que relacionam o conceito de culturema à noção de problema tradutório.



¹² El audio presenta una breve introducción sobre el tema, con citas de *Traducción y Traductología, Introducción a la Traductología*, de Amparo Hurtado Albir (2001), y de *El otoño del pingüino*, de Lucía Molina (2006).

Podemos falar em culturemas, realia, marcadores culturais, elementos culturais, elementos culturalmente marcados, e, possivelmente, existam outras nomenclaturas para “fazer referência a conceitos encontrados em uma dada cultura de origem, mas não em uma dada cultura alvo” (Leppihalme, 2011). Por esta falta de equivalência direta na língua alvo, os culturemas representam problemas de tradução de índole intercultural.

Realia, em latim, significa “as coisas reais”, e disso se trata: todas essas coisas reais que podemos encontrar na cultura fonte, mas não na cultura alvo. Mas, atenção!, essas coisas reais não necessariamente são concretas, também falamos de coisas reais abstratas como realia que problematizam o texto. Por exemplo, uma religião, um tabu, um costume, uma prática, instituições ou até valores abstratos sustentados por um grupo social e que marcam a sua identidade.

Vamos fazer uma pausa para refletir juntos sobre esse tema. Convido vocês a compartilharem exemplos de culturemas — concretos ou abstratos — que vocês identificam em sua própria cultura. Que elementos da sua realidade sociocultural vocês acham que poderiam não ser facilmente compreendidos por um leitor estrangeiro? Comentem no Padlet a seguir.



Por outro lado, é importante assinalar que, quando falamos de culturemas (ou realia), falamos de elementos extralinguísticos: são problemas de tradução que se referem “à realidade física e sociocultural ‘fora’ da linguagem, em oposição aos

problemas de tradução intralinguísticos, que surgem das diferenças entre os sistemas e usos linguísticos das línguas de origem e alvo” (Leppihalme, 2011). É fundamental que o profissional da tradução entenda esta diferença entre extralinguístico (uma realidade fora da língua que o leitor alvo desconhece e sobre a qual devemos, como tradutores, mediar) e intralinguístico (diferenças entre os usos da língua fonte e alvo e que respondem à pergunta: como se diz tal coisa em tal língua?).

Com base nessas noções introdutórias sobre o conceito de *culturema*, daremos continuidade ao nosso percurso com a leitura dos textos *Realia*, de Ritva Leppihalme (2011), e *Textos culturais específicos: as traduções nas tiras de Mafalda para o português*, de Letícia Folster (2013).

Texto de cátedra

Tabla 7 – Hipertexto sobre *culturemas* en plataforma Moodle

Tercer momento: materiales de lectura incrustados en Moodle. Los estudiantes realizarán la lectura de los textos *Realia* (Leppihalme, 2011) y *A tradução de elementos culturais* (Folster, 2013), que permitirán profundizar en los aspectos teóricos relacionados con los *culturemas* y su tratamiento traductológico.

Cuarto momento: debate en foro de Moodle. Finalmente, se propondrá un foro de debate en el que se presentará la historia de María da Penha, invitando a los estudiantes a analizar este signifiante como un *culturema* en contexto.

Exercício nº 4 - O signifiante Maria da Penha

Tendo em conta que somos uma turma em permanente construção de uma competência bicultural —um processo que se estende por toda a vida, já que nunca terminamos de compreender o mundo—, proponho um trabalho sobre a vida e a luta de Maria da Penha como ferramenta para interpensar sobre o conceito de *culturema*.

Para começar, convido vocês a navegarem livremente pelo site do Instituto Maria da Penha, navegando pelas abas e seções que mais chamarem sua atenção. Leiam, reflitam e, se desejarem, ampliem a pesquisa em outras fontes da internet. O objetivo

é compreender quem foi Maria da Penha, conhecer sua história, sua luta e a lei que leva seu nome, e que mudou o rumo jurídico em defesa dos direitos das mulheres no Brasil.

Acesso ao site: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>

Em seguida, ouçam o samba “Maria da Penha”, de Juraildes da Cruz, prestando atenção à letra:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=a2CH03f3e-c&t=1s>

Pensando agora como tradutores, observem como o nome “Maria da Penha” se transforma em um elemento nominalizado que aparece em textos literários e especializados, que resultam um objeto de estudo interessante para o tradutor.

Após a leitura, a escuta e a reflexão pessoal, participem deste fórum respondendo às seguintes perguntas:

- 1** Vocês já conheciam a história de Maria da Penha? Estão familiarizados com a lei que leva seu nome? O que mais chamou sua atenção ou o que aprenderam com a leitura?
- 2** O elemento nominalizado “Maria da Penha” pode ser considerado um *culturema*? Por quê? Relacionem sua resposta com as ideias do texto de Leppihalme (2011).

Escrevam um breve texto respondendo às duas linhas de perguntas e fundamentando suas ideias.

Tabla 8 – Prática en el foro de la plataforma Moodle

Segunda semana del laboratorio: práctica sincrónica por plataforma Zoom

Durante la segunda semana, el laboratorio se desarrollará en modalidad sincrónica a través de la plataforma Zoom, en un encuentro de dos horas, en el que se profundizará en el análisis del significante “María da Penha” como *culturema*, mediante el *interpensamiento* y la aplicación práctica de estrategias traductológicas en contexto. Se utilizará un documento colaborativo en Google Docs como recurso tecnopedagógico de apoyo, el cual será proyectado en pantalla durante la sesión.

Primer momento (10 minutos): estrategia de entrada por recuperación de aprendizajes previos. Se retomarán los aportes realizados por los estudiantes en el Padlet y en el foro de debate de la primera semana, focalizando la atención en los ejemplos de *culturemas* identificados y en las reflexiones surgidas en torno al concepto. A partir de preguntas disparadoras, este espacio permitirá activar saberes previos, establecer conexiones con la práctica anterior y preparar el terreno para el análisis colaborativo de los textos de esta práctica.

Primeiras perguntas:

- O que vocês conheciam sobre a Lei Maria da Penha antes deste laboratório?
- Quem foi Maria da Penha e por que sua história é relevante para a sociedade brasileira?
- O que é um culturema?
- Por que culturemas poderiam não ser facilmente compreendidos por um leitor de outra cultura?
- Como ele se relaciona com o conceito de problema de tradução?
- Qual é a diferença entre elementos extralinguísticos e elementos intralinguísticos na tradução?
- O culturema é um problema linguístico ou extralinguístico? Por quê?

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Que desafios vocês antecipam se tivessem de traduzir o significante “Maria da Penha” para outro idioma e cultura? |
|---|

Tabla 9 – Preguntas disparadoras

Segundo momento (40 minutos): análisis contextual del significante “María da Penha”. Se presentarán, de manera secuencial, cinco textos breves que contienen el significante “María da Penha” con diferentes significados. Los fragmentos se proyectarán en pantalla y los estudiantes, de manera grupal, identificarán y reformularán el significado asociado en cada contexto discursivo, de manera que puedan asignar el significado correspondiente.

Primer material a analizar: <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/maria-da-penha-e-dever-do-estado-protger-a-mulher-que-sofre-violencia/>

Segundo material a analizar: <https://www.cartacapital.com.br/justica/governo-lula-processa-brasil-paralelo-por-desinformacao-sobre-o-caso-maria-da-penha/>

Tercer material a analizar: <https://cgn.inf.br/noticia/1307847/homens-presos-em-acao-da-pm-em-campo-bonito-sao-trazidos-a-cascavel>

Cuarto material a analizar: <https://www.youtube.com/watch?v=9jBd9UTXTfs>

Quinto material a analizar: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/aguas-formosas-estabelece-medidas-de-seguranca-para-as-mulheres.htm>

A medida que vamos pasando de un texto al otro, el grupo completará de forma colaborativa un cuadro en Google Docs (proyectado en pantalla), en el que se registrará cada significado asociado al significante estudiado.

Tercer momento (10 minutos): práctica individual de traducción. Cada estudiante elegirá uno de los fragmentos analizados y realizará una traducción preliminar al español, considerando el significado asignado en la tabla grupal y las particularidades del contexto comunicativo.

Atividade:

1. Escolham um dos fragmentos analisados e façam uma tradução preliminar.
2. Respondam às seguintes perguntas:
 - Foi possível traduzir diretamente ou foi necessário usar alguma estratégia? Por quê?
 - Se aplicaram alguma estratégia, qual foi?

Tabla 10 – Traducción individual y debate

Cuarto momento (30 minutos): socialización y análisis traductológico. En la etapa final, los estudiantes compartirán en pantalla sus traducciones, uno por uno, y discutirán las estrategias traductológicas utilizadas (equivalencia funcional, explicitación, préstamo, adición, entre otras). A través del diálogo colectivo, se identificarán coincidencias y divergencias entre las decisiones traductoras, analizando su pertinencia en relación con la función del texto y el contexto de recepción.

Quinto momento (20 minutos): estrategia de cierre con la formulación de una pregunta de investigación. Para finalizar el encuentro, el grupo elaborará de manera colaborativa una pregunta de investigación derivada del trabajo realizado durante esta práctica. La pregunta podrá girar en torno del concepto de *culturema* en general, del *culturema* Maria da Penha específicamente o de las estrategias de traducción aplicables a los *culturemas*. Se buscará que los estudiantes identifiquen un aspecto que les haya resultado problemático, interesante o aún no resuelto y lo expresen en forma de interrogante, de manera a promover una actitud investigativa y crítica frente a la práctica traductora, y que asuman un posicionamiento como sujetos epistémicos. La pregunta de investigación será formulada mediante el interpensamiento y se desarrollará por escrito en pantalla.

Os estudantes como sujeitos epistêmicos

Para encerrar esta prática de aprendizagem, convido vocês a assumirem o papel de pesquisadores na área de tradução. Em grupo, elaborem uma pergunta de pesquisa que possa orientar um estudo ou investigação sobre os culturemas. A pergunta pode se relacionar ao conceito de culturema de forma geral, ao culturema Maria da Penha em particular ou às estratégias de tradução que podem ser aplicadas a esses elementos culturais.

Reflitam sobre quais aspectos do tema vocês consideram problemáticos, desafiadores ou especialmente interessantes e formulem a questão de forma clara e objetiva, em formato de pergunta, de modo que ela possa guiar um possível trabalho investigativo. Esta atividade pretende estimular o pensamento crítico, a curiosidade acadêmica e o protagonismo epistemológico de cada um, para que possam se posicionar não apenas como tradutores mas também como teóricos da tradução.

Tabla 11 – Propuesta de trabajo grupal

Reflexiones finales sobre esta práctica de aprendizaje

Este laboratorio traductológico se fundamenta en el interpensamiento como forma de construcción colectiva del conocimiento, rompiendo con la secuencia lineal tradicional que separa la exposición teórica de su aplicación práctica. En lugar de reproducir una lógica de transmisión unidireccional —en la que se enseñaría sobre el *culturema*—, la práctica propone una forma alterada de trabajo donde la teoría no antecede a la práctica, sino que la atraviesa y se resignifica en el diálogo grupal, de manera que los estudiantes interpiensen y actúen ante un *culturema* vivo. La presencia de la teoría —a través de los textos, la audioclase y las lecturas académicas— se integra al proceso de reflexión y análisis situado. De este modo, el encuentro sincrónico se convierte en un espacio de interpensamiento en torno a desafíos cognitivos planteados desde el diseño de la práctica, en el que la comprensión del *culturema* “María da Penha” emerge no como un contenido dado, sino como una construcción crítica, intercultural y situada que el grupo de estudiantes elabora desde su propia voz.

5.2. Laboratorio hipermoderno: del cadáver exquisito al texto

Cuadro de descriptores de la práctica de aprendizaje	
Unidad:	Cuarta
Tema:	El texto como objeto de la traducción y como acto comunicativo en situación.
Duración:	Dos horas
Modalidad:	Virtual sincrónica (dos horas)
Espacios áulicos:	Plataforma Zoom
Materiales y bibliografía:	Presencia de teoría: • Hurtado Albir, A. (2001). <i>Traducción y traductología: Introducción a la traductología</i>. Cátedra. • Jakobson, R. (1976). Aspectos lingüísticos da tradução (pp. 63–72). En R. Jakobson, <i>Linguística e comunicação</i> (Trad. I. Blikstein; J. P. Paes). Cultrix. • Nord, C. (2016). <i>Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática</i>. Rafael Copetti. • Vermeer, H. (1986). <i>Esboço de uma teoria da tradução</i>. Edições ASA. Artefactos culturales de mediación: • Fragmento de <i>Don Quijote de la Mancha</i> (Cervantes, 1605) y su versión al español actual (Trapiello, 2015). https://traduccionmedicatecnicaliteraria.wordpress.com/2022/07/02/la-traduccion-del-quijote-al-castellano-actual/ • Texto “Este texto tem mil palavras” (Folha de São Paulo, 1988) • Viñeta de Tute • Viñeta de Mafalda, de Quino. • Video sobre innovación tecnológica sobre guantes traductores: https://www.youtube.com/watch?v=HDYZpGXXKyIs • Línea del tiempo de las obras de René Magritte y visión general sobre su obra. https://historia-arte.com/artistas/rene-magritte • Canción <i>O tempo não para</i> (Cazuza, 1988) • Versión en español <i>El tiempo no para</i> (Bersuit Vergarabat, 2001) • Zabala, G. (2012). <i>Robots, o el sueño eterno de las máquinas inteligentes</i> (Colección Ciencia que habla). Siglo XXI Editores.

Recursos tecnopedagógicos:	Plataforma Zoom, Genially, YouTube, sitios de internet, Google Docs
Propósitos e intenciones pedagógicas:	• Promover la comprensión del acto traductor como una práctica comunicativa situada, superando la visión meramente lingüística del proceso de traducción. • Experimentar los efectos de las traducciones fragmentarias y descontextualizadas, para entender el texto como unidad de sentido. • Presentar la noción del texto como objeto de la traducción. • Introducir los fundamentos del enfoque funcionalista. • Favorecer el desarrollo de una conciencia traductológica crítica, que permita a los estudiantes justificar sus decisiones traductológicas en función del propósito comunicativo y de las condiciones culturales.
Contenidos:	Categorías teóricas conceptuales (o saberes conceptuales): el texto como objeto de la traducción; la lengua en uso (<i>parole</i>) <i>versus</i> la lengua como sistema (<i>langue</i>); la traducción como acto situado en el plano del habla. Saberes procedimentales: prácticas de observación mediante el análisis contrastivo de textos; prácticas de interacción mediante actividades de traducción grupal y debates; prácticas de aplicación de nociones teóricas a situaciones prácticas de traducción; prácticas de argumentación sobre decisiones traductológicas; prácticas de significación sobre preguntas. Instrumentos culturales de mediación: textos literarios y musicales; viñetas humorísticas; recursos audiovisuales; producciones artísticas surrealistas; el cadáver exquisito como técnica literaria; texto de divulgación científica.

Tabla 12 – Cuadro de descriptores del segundo laboratorio

Visión general de la práctica

En este laboratorio se propone una experiencia práctica y reflexiva orientada a comprender que el objeto de la traducción no son las palabras ni las frases, sino el texto como unidad comunicativa situada. Para ello, se utilizarán estrategias de mediación cultural que permitirán a los estudiantes vivenciar los efectos de traducciones fragmentarias y descontextualizadas, propias de una visión meramente lingüística del

acto traslativo, para luego comprender que se traducen textos, entendidos como actos comunicativos en situación, en diálogo con los postulados del enfoque funcionalista (Nord, 2016; Hurtado Albir, 2001). El laboratorio articula diversos elementos culturales de análisis, luego parte a una experiencia creativa inspirada en la técnica literaria del *cadáver exquisito*, para finalmente avanzar hacia un análisis contrastivo de una canción y su respectiva traducción. A través de esta secuencia, los propios estudiantes explicarán por qué la traducción no se sitúa en el plano de la lengua, sino en el plano del habla, y comprenderán que no se traducen unidades aisladas, sino textos completos en contextos comunicativos determinados.

Análisis descriptivo detallado de la práctica

En este segundo laboratorio nos proponemos indagar acerca del objeto de la traducción: el texto. El recorrido está orientado a que los estudiantes construyan la comprensión de que traducir no consiste en trasladar palabras o frases aisladas, sino en interpretar y trasladar a otra lengua textos completos, entendidos como actos comunicativos situados (Nord, 2016). Esta comprensión resulta fundamental para introducimos en el enfoque funcionalista, que concibe la traducción como un proceso orientado por la función del texto en la cultura de llegada y por las intenciones comunicativas de los actores involucrados. Desde esta perspectiva, el traductor debe atender a las necesidades de la situación comunicativa en la que el texto funcionará y a su lector meta.

El objetivo principal del laboratorio es que los estudiantes comprendan que la traducción no es un acto meramente lingüístico (no se sitúa en el plano de la lengua), sino un acto comunicativo (se sitúa en el plano del habla). Las decisiones lingüísticas están regidas por un todo textual, no por unidades aisladas o descontextualizadas. En consecuencia, abordaremos la noción de texto como acto lingüístico y sociocomunicativo, donde las palabras adquieren sentido dentro del conjunto textual. No podemos preguntarnos “cómo se traduce una palabra”, sino cómo se traduce una palabra dentro de un texto específico, en una situación comunicativa concreta (Vermeer, 1986).

Para abordar estos conceptos, analizaremos diversos artefactos culturales que servirán como objeto de análisis traductológico, para luego realizar una experiencia grupal basada en la técnica surrealista del *cadáver exquisito*, adaptada al ámbito de la traducción. En la primera parte, cada estudiante traducirá de manera aleatoria y sin contexto un verso de la canción *O tempo não para*, de Cazuza (1988), tal como si se tratara de un *cadáver exquisito*. Luego se reunirán todas las traducciones para formar el texto completo, obteniendo un resultado caótico y sin coherencia global: una mala traducción construida a propósito. Esta instancia servirá para abrir un debate inicial sobre los problemas derivados de la traducción fragmentaria y descontextualizada.

A continuación, los estudiantes realizarán una actividad de análisis contrastivo entre la canción original y su versión en español, *El tiempo no para*, interpretada por la banda argentina La Bersuit Vergarabat (2001). En este análisis, identificarán los fenómenos de traducción encontrados. Luego realizaremos un tercer cotejo, con la proyección en paralelo 1) del texto original de la música, 2) del texto de la versión de La Bersuit y 3) del texto del cadáver exquisito realizado por el grupo. A través del juego, la sorpresa y la comparación, los estudiantes observarán la diferencia entre una traducción caótica (fragmentaria y descontextualizada) y una traducción funcional y contextualizada. Los resultados de esta observación nos permitirán reflexionar sobre el tema de nuestro encuentro: “la traducción no se sitúa en el plano de la lengua, sino en el plano del habla”, por lo que “no se traducen unidades aisladas, descontextualizadas, se traducen textos” (Hurtado Albir, 2001).

El laboratorio propone, por tanto, un cambio de mirada: pasar de una concepción de la traducción entendida como simple correspondencia lingüística, hacia una práctica analítica y comunicativa que requiere comprensión cultural y pragmática, así como una toma de decisiones fundamentadas en un contexto sociocultural. De esta forma, los estudiantes pasarán a observar los textos en su totalidad —como unidad comunicativa situada—, superando la tendencia a la literalidad y, en su lugar, entendiendo la traducción como la producción de un nuevo texto que funciona en el contexto meta y, a la vez, es leal al texto fuente, lo que abre un abanico de posibilidades para el traductor que va más allá de la búsqueda de equivalencias lingüísticas.

Práctica sincrónica por plataforma Zoom

Este laboratorio se realizará en un encuentro sincrónico de aproximadamente dos horas y tendrá como soporte una presentación en el recurso Genially.

Primer momento (20 minutos). Ubicación temática y estrategia de entrada. La práctica comenzará con una breve ubicación temática que permita a los estudiantes situarse en el marco conceptual de la propuesta y anticipar el recorrido del encuentro.

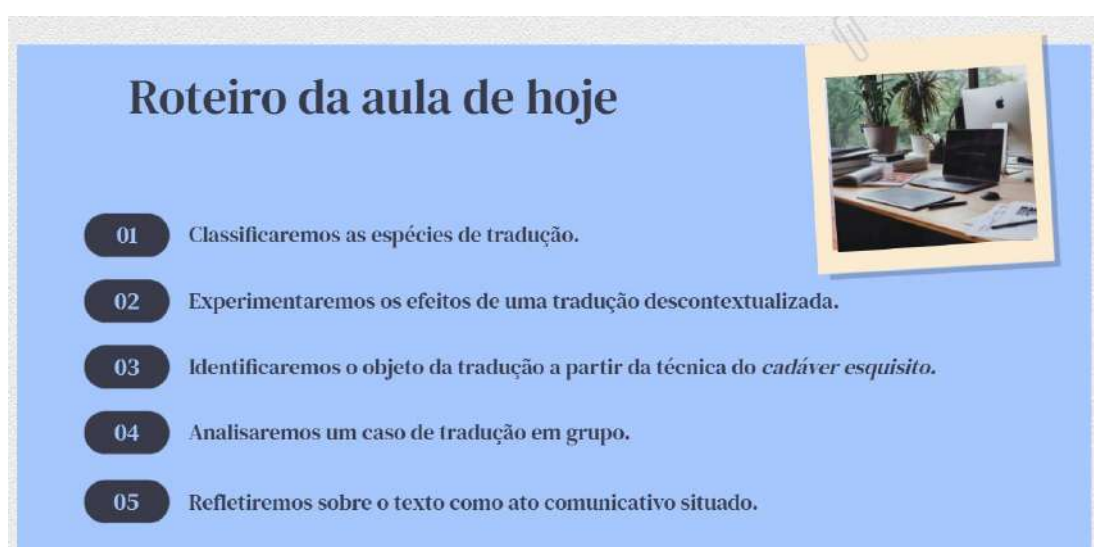


Figura 1 – Primera diapositiva (segundo laboratorio)

Como estrategia de entrada, se propondrá un ejercicio sobre la diferencia entre una traducción fragmentaria (centrada en palabras o frases sueltas) y una traducción funcional y situada, que considera el texto como un todo comunicativo. Para eso, retomaremos las tres especies de traducción (Jakobson, 1976) —intralingüística, interlingüística e intersemiótica—, presentadas en una diapositiva con ventanas emergentes.

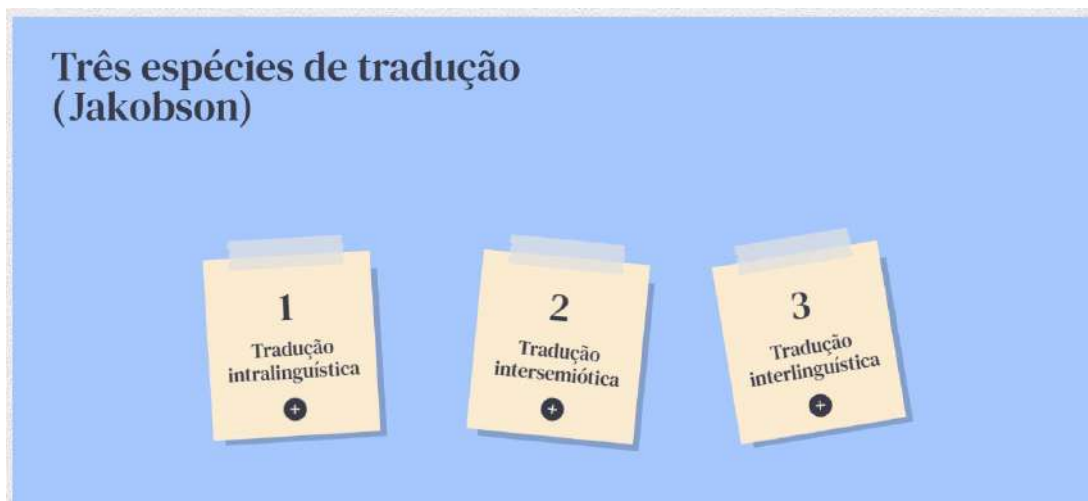


Figura 2 – Segunda diapositiva (segundo laboratorio)

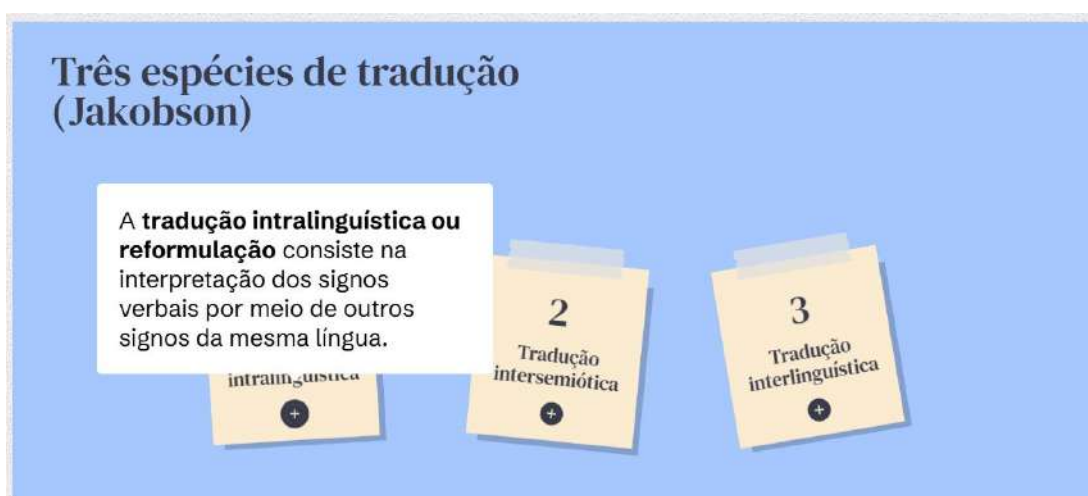


Figura 3 – Primera ventana emergente (segundo laboratorio)



Figura 4 – Segunda ventana emergente (segundo laboratorio)

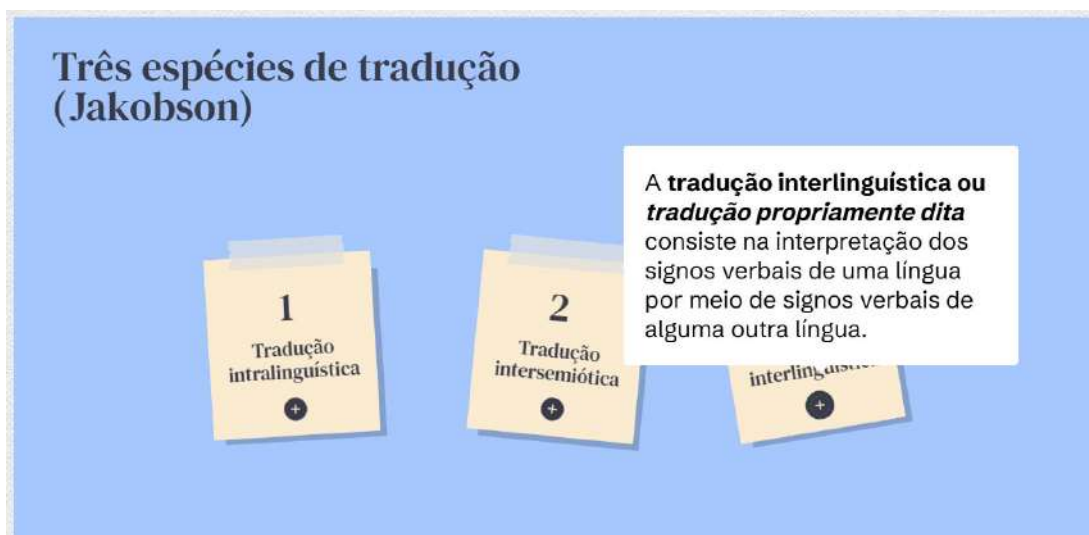


Figura 5 – Tercera ventana emergente (segundo laboratorio)

Para la traducción intralingüística, se solicitará a los estudiantes que propongan ejemplos, y luego se mostrará el caso de la traducción al español actual del *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 1605 / Trapiello, 2015), con ambos fragmentos en contraste. Se invitará al grupo a observar los cambios de lenguaje, estilo y accesibilidad del texto.

Observamos um exemplo de tradução intralinguística do <i>Dom Quixote</i> para o espanhol atual.	
Texto fonte (Cervantes, 1605)	Texto alvo (Trapiello, 2015)
—Dadme albricias, buenos señores, de que ya yo no soy don Quijote de la Mancha, sino Alonso Quijano, a quien mis costumbres me dieron renombre de «bueno». Ya soy enemigo de Amadís de Gaula y de toda la infinita caterva de su linaje; ya me son odiosas todas las historias profanas de la andante caballería; ya conozco mi necedad y el peligro en que me pusieron haberlas leído; ya, por misericordia de Dios escarmentando en cabeza propia, las abomino. Cuando esto le oyeron decir los tres creyeron sin duda que alguna nueva locura le habría tomado, y Sansón le dijo: —¿Ahora, señor don Quijote, que tenemos nueva que está desencantada la señora Dulcinea, sale vuestra merced con eso? ¿Y ahora que estamos tan a pique de ser pastores, para pasar cantando la vida, como unos príncipes, quiere vuesa merced hacerse ermitaño? Calle, por su vida, vuelva en sí y déjese de cuentos.	—Felicítadme, buenos señores, de que yo ya no soy don Quijote de la Mancha, sino Alonso Quijano, a quien mis costumbres dieron fama de bueno. Ya soy enemigo de Amadís de Gaula y de toda la infinita caterva de su linaje; ya me son odiosas todas las historias profanas de la caballería andante; ya conozco mi necedad y el peligro en que me puso el haberlas leído; ya, por misericordia de Dios escarmentado en cabeza propia, las abomino. Al oírle decir esto los tres, creyeron sin duda que le había dado alguna nueva locura, y Sansón le dijo: —Ahora, señor don Quijote, que acabamos de saber que la señora Dulcinea está desencantada, ¿sale vuestra merced con eso? Y ahora que estamos tan a punto de ser pastores, para pasar cantando la vida, como unos príncipes, ¿quiere vuesa merced hacerse ermitaño? Calle, por su vida, vuelva en sí y déjese de cuentos.

Figura 6 – Tercera diapositiva (segundo laboratorio)

Para la traducción intersemiótica, se presentará el texto *Este texto tem mil palavras* (Folha de São Paulo, 1988), que consiste en una descripción escrita de una fotografía inexistente. Mientras un estudiante lee el texto en voz alta, se proyectará en pantalla una imagen generada por IA a partir de ese mismo texto: es decir, una traducción intersemiótica. Se reflexionará sobre los límites y posibilidades de traducir entre sistemas semióticos, y los posibles errores de traducción generados por la IA.

A partir da leitura de *Este texto tem mil palavras* (Folha de São Paulo, 1988), analisamos a tradução intersemiótica produzida pela IA e discutimos os resultados.

Tradução intersemiótica gerada por IA:



Figura 7 – Cuarta diapositiva (segundo laboratorio)

Finalmente, se propondrá una actividad grupal de traducción intersemiótica oral. Un solo estudiante voluntario recibirá por mensaje privado una viñeta de Tute y deberá realizar la traducción intersemiótica al resto de los compañeros, describiendo en palabras lo que ve en la imagen. Los demás, sin ver la imagen, intentarán reconstruir mentalmente la escena.

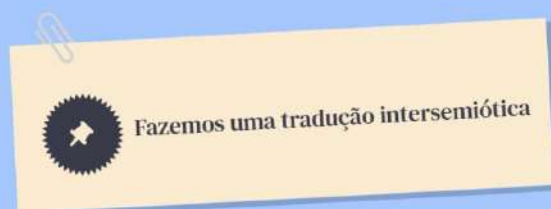


Figura 8 – Quinta diapositiva (segundo laboratorio)

Tras la descripción, se abrirá un momento de socialización: el grupo discutirá qué interpretó de la traducción oral, de qué trata la imagen, cuál era el mensaje, etc. Luego se proyectará la viñeta original y se abrirá un breve debate sobre el éxito de la traducción y sus limitaciones.

Texto fonte:



Vocês conseguiram formar uma imagem mental a partir da tradução oral e reconstruir o sentido do texto fonte?

Conseguiram perceber o humor ou o tom do texto fonte?

A tradução intersemiótica produziu o mesmo efeito que a imagem?

O que faltou para que a tradução fosse fiel ou plenamente compreensível?

Que conclusões iniciais podemos tirar sobre o ato de traduzir a partir deste exercício?

Figura 9 – Sexta diapositiva (segundo laboratorio)

Segundo momento (10 minutos). Como contrapunto a esta visión de Jakobson, Hurtado Albir (2001) entiende que hay una frontera difusa entre esos tres tipos de traducción. Para entender esta noción de *hibridez*, se traerán dos materiales.



Vemos um exemplo com nossa querida Mafalda

"En la concepción moderna que se tiene de la traducción, entendida como un acto de comunicación en el que intervienen procesos interpretativos y semióticos, los límites entre los tres tipos de traducción señalados por Jakobson se difuminan y los tres conceptos se integran al estar relacionados entre sí por las transformaciones de diversa índole (semióticas y lingüísticas) que requiere el acto traductor".

Amparo Hurtado Albir, *Traducción y Traductología, Introducción a la Traductología* (2001)

Figura 10 – Séptima diapositiva (segundo laboratorio)

El primer material es una viñeta de Mafalda. La narración se construye de manera simultánea a través del lenguaje verbal y el visual. Solo en la articulación entre ambos sistemas —la pregunta formulada por Mafalda y la imagen que la acompaña, cuya redacción va disminuyendo de tamaño— se genera el sentido irónico del texto. La reducción progresiva del tamaño tipográfico funciona como un recurso semiótico, ya que traduce visualmente el tono de la voz: la curiosidad inicial se desvanece poco a poco en una sensación de desánimo o resignación.



Figura 11 – Cuarta ventana emergente (segundo laboratorio)

El segundo material es un video de un minuto que muestra una innovación tecnológica diseñada por dos jóvenes investigadores de la universidad norteamericana MIT, que consiste en unos guantes con sensores eléctricos que traducen los gestos de los lenguajes de señas para lenguaje oral, utilizando la mediación de un celular.



Figura 12 – Octava diapositiva (segundo laboratorio)

Luego de presentar el video, los estudiantes debatirán qué tipo de traducción esos guantes traductores hacen. En la ventana emergente, tendremos la explicación de que se trata de una traducción intermodal, ya que utiliza los elementos de la intersemiótica y los de la interlingüística a la vez. Es decir, se trata de una cuarta especie de traducción no previsto por Jakobson.



Figura 13 – Quinta ventana emergente (segundo laboratorio)

Tercer momento (10 minutos). Para seguir construyendo la noción del texto como un todo situado, utilizaremos el movimiento surrealista y su técnica literaria del *cadáver exquisito* para mediar el aprendizaje. Partiremos de una breve conversación sobre el

movimiento y la técnica y observaremos una línea del tiempo de las obras de René Magritte, una de sus grandes figuras, utilizando un sitio web.

Los surrealistas buscaban una liberación de las artes de las normas de la sociedad y de las restricciones de la racionalidad. Por eso, la creación artística tenía que ser espontánea y automática. También creían que la individualidad en el arte era una ilusión, pues toda creación artística era para ellos, en realidad, un fragmento de una gran obra colectiva. Así fue que crearon el cadáver exquisito, técnica en la que varios poetas se juntaban para crear un solo poema. Uno escribía un primer verso y doblaba el papel para dejar a la vista solo una parte, el segundo debía seguir la obra a partir de ese fragmento que veía, volvía a doblar el papel dejando al descubierto un fragmento y el tercero seguía el mismo trabajo. Así, sucesivamente, seguían hasta que el último participara.



Figura 14 – Novena diapositiva (segundo laboratorio)

Cuarto momento (10 minutos). Se hará una actividad con una traducción grupal y aleatoria de algunos versos de la canción *O tempo não para*. Así como en el cadáver exquisito, los estudiantes no sabrán cuáles son los versos traducidos por los demás compañeros (ni siquiera sabrán que están traduciendo esa canción), solamente verán el suyo, que no será más que una frase suelta. Cuando juntemos los versos traducidos para conformar la canción, arribaremos a un resultado caótico, sin sentido: una mala traducción (a propósito). Se abrirá un breve análisis y debate sobre el resultado

obtenido. Para este momento, se utilizará un Google Docs compartido, donde expondremos de forma paralela la letra de la canción original (texto fuente) y los versos traducidos aleatoriamente reunidos.

Quinto momento (20 minutos). Luego haremos una actividad de análisis contrastivo entre la versión original de la canción *O tempo não para* y su respectiva versión traducida al español por la banda argentina La Bersuit Vergarabat, *El tiempo no para*. Para eso, se compartirá en la diapositiva el audio de la canción en español, con un vínculo o YouTube, mientras se proyecta en la pantalla la diapositiva con la letra escrita de la versión original en portugués de Cazuza. Se les indicará previamente que deberán realizar un análisis contrastivo y tomar nota de todos los fenómenos de traducción interesantes.

O tempo não para
Compositores:
Agnora De Miranda Araújo Neto
Arnaldo Pires Brandão

A tua piscina está cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para
Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágoas
Eu sou um cara
Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pódio de chegada ou beijo de namorada
Eu sou mais um cara
Mas se você achar
Que eu estou derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não para
Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta
A tua piscina está cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para
Eu não tenho data pra comemorar
Às vezes os meus dias são de par em par
Procurando agulha num palheiro
Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe, é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro
A tua piscina está cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
Não, o tempo não para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não, não, não, não para
Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta

Figura 15 – Décima diapositiva (segundo laboratorio)

Luego, en grupo, realizaremos otro cotejo, con la proyección en paralelo 1) del texto original de la música, 2) del texto de la versión de La Bersuit y 3) del texto del cadáver exquisito realizado por el grupo. Esos tres textos serán proyectados en pantalla desde el Google Docs para que los estudiantes puedan visualizar, observar y comparar.

A partir de este cotejo, mediante el interpensamiento, buscaremos llegar a algunas conclusiones sobre la traducción fragmentaria y la traducción contextualizada.

Se propondrán preguntas como: ¿cuál es la diferencia en los resultados cuando hacemos una traducción fragmentaria y una contextualizada?, ¿qué diferencias específicas notaron entre la traducción fragmentaria (*cadáver exquisito*) y la versión de La Bersuit?, ¿qué información o contexto le faltó a cada traductor para poder tomar decisiones adecuadas?, ¿creen que La Bersuit mantuvo el mismo propósito o lo adaptó para su público?, ¿qué estrategias se usó para que la canción “funcione” en la cultura argentina?, ¿qué pasaría si la traducción se evaluara solo por su fidelidad literal al texto fuente?, ¿cómo podríamos definir ahora qué es “traducir”? Si tuviéramos que formular una sola frase para cerrar el laboratorio, ¿cuál sería?

Sexto momento (10 minutos). Luego del tiempo para la reflexión y formulación de ideas en grupo, traeremos nuevamente la voz de Hurtado Albir para que confirme esto que habremos concluido juntos: no se traducen unidades sueltas (la traducción no es un *cadáver exquisito*), sino que se traducen textos. El objeto de la traducción es el texto.

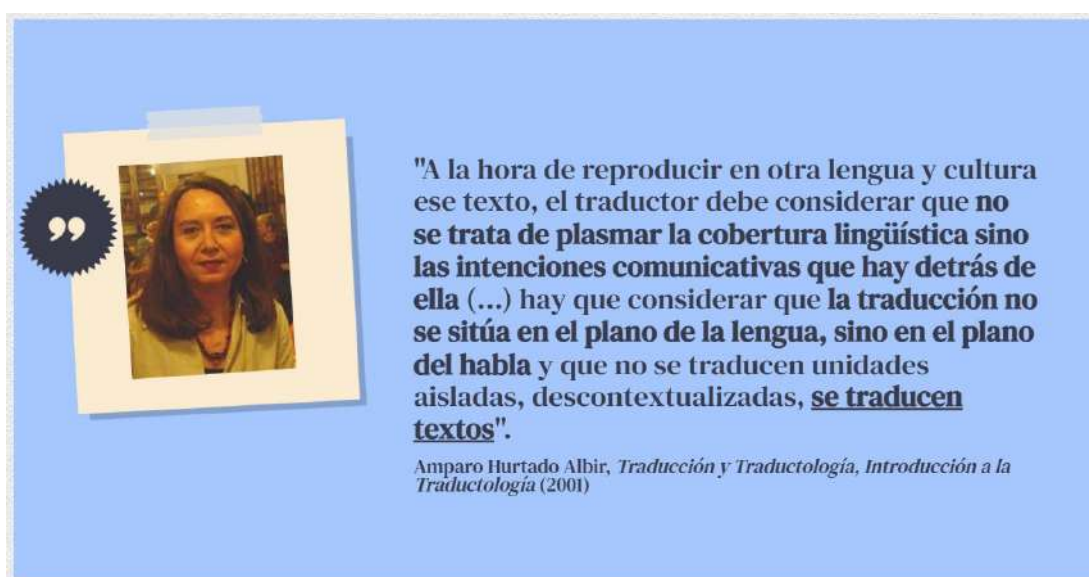


Figura 16 – Décima primera diapositiva (segundo laboratorio)

Séptimo momento (10 minutos). A modo de cierre del laboratorio, haremos un último ejercicio de traducción fragmentaria para analizar el resultado a la luz de lo debatido. En grupo, haremos una traducción tentativa de una frase suelta proyectada en pantalla. Los estudiantes solo podrán traducir de forma preliminar, ya que no tienen el todo textual y comunicativo.



Figura 17 – Décima segunda diapositiva (segundo laboratorio)

Una vez construida la traducción tentativa, incorporaremos la frase a su contexto original y analizaremos por qué la versión literal no funciona. Este análisis permitirá observar que la traducción palabra por palabra no tiene en cuenta, en este caso, los fenómenos de polisemia y homofonía que configuran el sentido del texto. En este caso, el juego fónico entre *casa* y *caza* —palabras homófonas en el español rioplatense— no puede reproducirse literalmente en portugués, ya que *casa* y *caça* no comparten el mismo sonido en esta lengua.

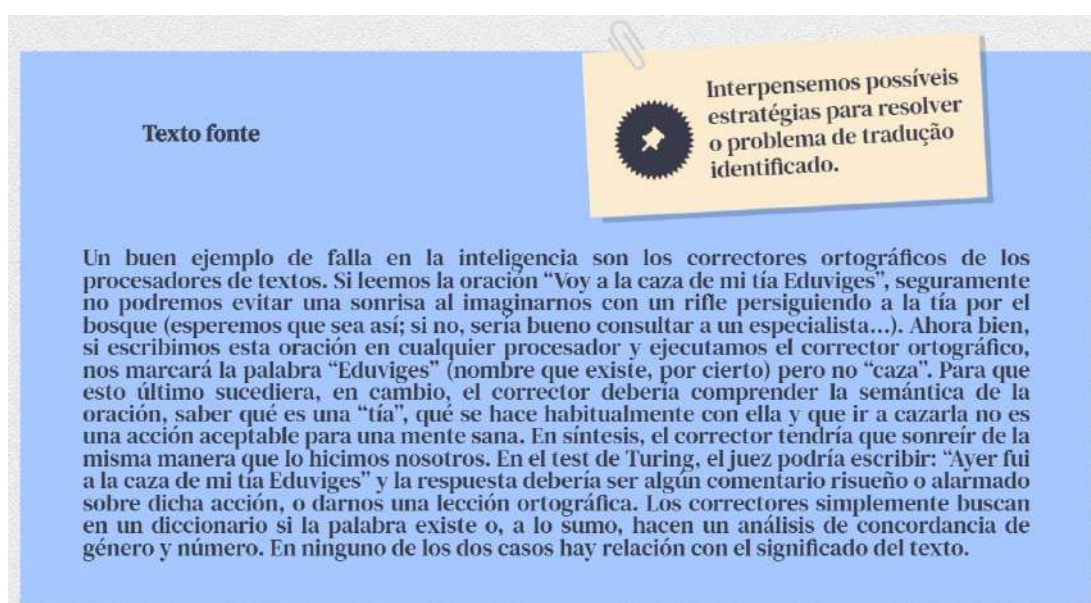


Figura 18 – Décima tercera diapositiva (segundo laboratorio)

Finalmente, leeremos la última diapositiva, donde retomaremos las palabras de Hans Vermeer para cerrar el encuentro con una síntesis de todo lo trabajado.



Figura 19 – Décima quarta diapositiva (segundo laboratorio)

Reflexiones finales sobre esta práctica de aprendizaje

Este laboratorio traductológico se caracteriza por movilizar al grupo en torno a la construcción del objeto de estudio —la traducción y sus problemáticas— a partir de un hacer y un decir de los estudiantes mediante el interpensamiento. La movilización del grupo incluye pensar, observar, analizar, comparar, debatir, exponer, significar y traducir. La planificación fue concebida desde una lógica lúdica, participativa y dialógica, donde los saberes se construyen colectivamente y no se transmiten de manera unidireccional, por lo que se logra el objetivo inicial de romper los esquemas tradicionales. Así, en esta propuesta didáctica, la teoría no precede al hacer, sino que emerge de la práctica y del trabajo grupal. A través de actividades como el *cadáver exquisito traductológico*, los estudiantes son quienes elaboran sus propias conclusiones sobre el objeto de la traducción, y pueden comprender de manera experiencial que no se traducen palabras o elementos lingüísticos sueltos, sino textos situados. Por este motivo, la propuesta se inscribe en una educación alternativa, donde aprender significa construir sentido con otros, apropiarse de la cultura y disfrutar del

conocimiento. En este proceso, se aprende con el educador (en la orientación y mediación pedagógica), con el grupo (en la cooperación, el diálogo y el interpensamiento), con uno mismo (en la autorreflexión y al asumir los desafíos cognitivos de la planificación) y con los materiales y tecnologías (en la interacción con los diversos lenguajes digitales y los recursos disponibles).

5.3. Laboratorio hipermoderno: el mecanismo perezoso

Cuadro de descriptores de la práctica de aprendizaje	
Unidad:	Sexta
Tema:	El traductor como mediador lingüístico y cultural; los tres sistemas de conocimiento en el procesamiento textual; la naturaleza de los problemas de traducción.
Duración:	Un ciclo semanal
Modalidad:	Virtual asincrónica (una semana) Virtual sincrónica (dos horas)
Espacios áulicos:	Plataforma Moodle y plataforma Zoom
Materiales y bibliografía:	Presencia de teoría: • Eco, U. (1993). <i>Lector in fabula. La cooperación interpretativa en los textos narrativos</i> (3.ª ed., R. Pochtar, Trad.). Lumen. • Hatim, B.; Mason, I. (1995). <i>Teoría de la traducción: Una aproximación al discurso</i> (Trad. S. Peña). Ariel. • Hurtado Albir, A. (2001). <i>Traducción y traductología: Introducción a la traductología</i>. Cátedra. • Koch, I. V. (2014). <i>O texto e a construção dos sentidos</i> (10.ª ed.). Contexto. Artefactos culturales de mediación: • Canción <i>O Meu Guri</i>, de Chico Buarque (1981) y su traducción, <i>Mi guri</i>, de Padro Aznar (2005). • Fragmentos de la película <i>Un cuento chino</i> (Borensztein, 2011). https://www.youtube.com/watch?v=qKAypHxY-4I; https://www.youtube.com/watch?v=YsXw6FhARCQ • Fragmentos del libro <i>O sol na cabeça</i> (Martins, 2018). • Fragmentos del libro <i>Primavera con una esquina rota</i> (Benedetti, 1982). • Fragmentos del libro <i>Darwin sem frescura – Como a ciência evolutiva ajuda a explicar algumas polêmicas da atualidade</i> (Lopes y Pirula, 2019).
Recursos tecnopedagógicos:	Plataforma Moodle (textos), Plataforma Zoom, YouTube, Genially
Propósitos e intenciones pedagógicas:	• Identificar y analizar los sistemas de conocimiento implicados en el procesamiento textual (lingüístico, enciclopédico y pragmático) y su relación con los problemas de traducción.

	• Promover la conciencia crítica en el traductor como profesional bicultural, capaz de anticipar y gestionar barreras lingüísticas, culturales y pragmáticas. • Desarrollar la competencia revisora frente a traducciones generadas por inteligencia artificial, mediante la detección de problemas y errores de traducción y la aplicación de estrategias traductológicas adecuadas para solucionarlos.
Contenidos:	Categorías teóricas conceptuales (o saberes conceptuales): los sistemas de conocimiento del procesamiento textual; el concepto de problema de traducción; la naturaleza de los problemas de traducción; el texto como mecanismo perezoso (Eco, 1979). Saberes procedimentales: prácticas de significación sobre las preguntas iniciales; formulación colectiva sobre conceptos; prácticas de interacción mediante desafíos cognitivos; interpensamiento para la resolución de problemas traductológicos; prácticas de observación crítica de textos traducidos por IA. Instrumentos culturales de mediación: una canción y su traducción; fragmentos de una película argentina; extractos de literatura brasileña y uruguaya; fragmentos de un libro de divulgación científica brasileño; fragmentos de audios en variadas situaciones comunicativas.

Tabla 13 – Cuadro de descriptores del tercer laboratorio

Visión general de la práctica

En este tercer laboratorio abordaremos la tarea de mediación lingüística y cultural del traductor a partir de una serie de materiales que funcionarán como disparadores de análisis. El punto de partida será un fragmento de *Teoría de la traducción — Una Aproximación Al Discurso*, en el que Hatim y Mason (1995) afirman que “el traductor es, en primer lugar y, sobre todo, un mediador entre dos partes para quienes sería problemática la comunicación sin el concurso de aquél”. A partir de esta idea, buscaremos identificar —a través del interpensamiento— cuáles son los conocimientos involucrados en el procesamiento textual, de los que derivan los problemas comunicativos que el traductor debe resolver como mediador. Se presentarán diversos materiales en formato de audio, video y lectura, que servirán de artefactos culturales de mediación para que los estudiantes grupalmente identifiquen

los conocimientos del procesamiento textual y los clasifiquen. Finalmente, pondremos en relación estos sistemas de conocimiento del procesamiento textual con la tipología de los problemas de traducción.

Análisis descriptivo detallado de la práctica

Este laboratorio traductológico se desarrollará principalmente de forma sincrónica, a través de la plataforma Zoom, en un encuentro de dos horas. La instancia asincrónica, mediante la plataforma Moodle, se limitará a la lectura de los materiales vinculados con la temática abordada. El propósito de esta práctica de aprendizaje es comprender la labor del traductor como mediador lingüístico y cultural, quien, en su manipulación del texto, debe considerar los sistemas de conocimiento implicados en el procesamiento textual del lector, de modo que el texto meta pueda funcionar adecuadamente en su contexto de destino. Partiendo de la noción de mediación traductológica como forma de resolución de problemas comunicativos entre dos partes, analizaremos cómo el traductor posee una competencia no solo bilingüe, sino también bicultural, que le permite realizar satisfactoriamente la transferencia de significado (Hatim y Mason, 1995).

Entenderemos la mediación traductológica como la tarea de manipular el texto para resolver las dificultades comunicativas que surgen entre emisor y receptor. La primera dificultad comunicativa es la más evidente: las dos partes hablan lenguas distintas, por lo que el traductor debe reformular el texto en la lengua meta a partir del original en la lengua fuente. Esta dificultad genera problemas de traducción lingüísticos, vinculados a la estructura y al sistema de cada lengua. La segunda dificultad es menos evidente para el traductor en formación y se relaciona con el conocimiento enciclopédico y cultural del lector meta. Aquí interviene el conocimiento bicultural del traductor, quien debe manejar la información extralingüística presente en el texto y anticipar las posibles limitaciones del lector para comprenderla o para realizar las inferencias propias de la comprensión textual. En este caso, las barreras no están en la lengua utilizada, sino en el desconocimiento de la realidad cultural a la que se alude; por lo tanto, se trata de problemas de traducción extralingüísticos. La tercera dificultad corresponde al conocimiento pragmático o interaccional, relacionado con los significados implícitos de los enunciados que dependen del contexto comunicativo.

Por ejemplo, la expresión “tengo mucho trabajo” no significa lo mismo si responde a “¿venís a mi fiesta?” o a “¿por qué estás tan cansado?”. En estos casos, surgen problemas de traducción pragmáticos, pues el traductor debe reproducir las intenciones comunicativas del hablante más allá del sentido literal.

De esta manera, podemos esquematizar la relación entre los sistemas de conocimiento en el procesamiento textual y los problemas de traducción de la siguiente forma:

Sistema de conocimiento	Tipo de dificultad comunicativa	Tipo de problema de traducción	Ejemplo
Lingüístico	Diferencias entre la lengua fuente y la lengua meta.	Problemas lingüísticos	Vacíos léxicos, expresiones idiomáticas, tiempos verbales, etc.
Enciclopédico	Desconocimiento de referencias culturales o realidades extralingüísticas.	Problemas extralingüísticos	Traducción de alusiones culturales, nombres propios con carga cultural.
Pragmático o interaccional	Dificultad para interpretar la intención comunicativa o los significados implícitos.	Problemas pragmáticos	Traducción de ironías, actos de habla indirectos, tonos o dobles sentidos.

Tabla 14 – El procesamiento textual y los problemas de traducción

Así, el traductor se configura como un mediador lingüístico y cultural en la medida en que adapta y reconfigura el texto de acuerdo con los saberes lingüísticos, enciclopédicos y pragmáticos del lector meta. La traducción, por lo tanto, debe concebirse como un proceso interpretativo y situado, más que como una simple transferencia de segmentos lingüísticos. Lejos de responder a formatos preestablecidos, se trata de una práctica contextual cuyos resultados dependen del entorno comunicativo y cultural en el que se realiza.

En esta práctica de aprendizaje, se presentarán a los estudiantes diversos materiales textuales que incorporan las dificultades comunicativas antes mencionadas, con el propósito de que identifiquen los sistemas de conocimiento implicados en el procesamiento textual. Cada material supondrá un desafío cognitivo que invitará al

interpensamiento sobre el texto y la mediación traductológica. El enfoque principal estará puesto en el conocimiento enciclopédico por dos motivos. En primer lugar, porque este tipo de conocimiento no siempre resulta evidente para el traductor en formación, quien suele pasarlo por alto al momento de traducir. Esto puede derivar en errores de mediación cultural, es decir, en textos lingüísticamente correctos pero no funcionales en el contexto de destino. En segundo lugar, porque este tipo de error también es frecuente en las traducciones generadas por herramientas de inteligencia artificial, lo que permite destacar el rol del traductor humano como profesional capaz de detectar y corregir fallas de mediación no lingüística, sino cultural.

Práctica asincrónica por plataforma Moodle: lecturas

En este laboratorio no se desarrollarán actividades prácticas en la plataforma Moodle. Este espacio se utilizará exclusivamente para poner a disposición de los estudiantes la hoja de ruta del laboratorio y los materiales de lectura teórica que servirán de apoyo para la práctica que se llevará a cabo de forma sincrónica.

Primer momento: hoja de ruta en plataforma Moodle. El espacio semanal comenzará con una ubicación temática que ofrecerá a los estudiantes una breve introducción sobre el tema del laboratorio, sus propósitos y la invitación a la práctica de aprendizaje sincrónica.

Esta semana realizaremos nossa sexta oficina virtual, dedicada ao estudo dos sistemas de conhecimentos implicados no processamento textual, tanto no plano da produção (escrita) quanto no da compreensão (leitura). Com base em Koch (2014), veremos que compreender ou produzir um texto não é uma atividade meramente linguística, mas também sociocognitiva. Investigaremos, portanto, quais conhecimentos armazenamos em nossa memória e como eles nos permitem compreender e construir sentidos nos textos.

Como tradutores, é fundamental refletirmos sobre como esses sistemas de conhecimento operam no texto-alvo que produzimos durante o processo tradutório, considerando sempre a situação comunicativa de chegada e o leitor-alvo. Devemos

nos perguntar, então, se a situação comunicativa do texto traduzido é a mesma do texto original, de que modo as possíveis diferenças entre ambas podem influenciar nossas decisões tradutórias e se o leitor-alvo dispõe dos mesmos conhecimentos que o leitor-fonte. Sabemos que não, e é justamente por isso que precisamos classificar e compreender esses conhecimentos, para depois relacioná-los aos possíveis problemas de tradução que possam surgir e as estratégias que possam ser aplicadas.

Além disso, aprofundaremos nossas reflexões a partir de uma leitura interessante de Umberto Eco (1979), que propõe a ideia do texto como um “mecanismo preguiçoso”. Para Eco, o texto não entrega tudo ao leitor: ele exige uma participação ativa, convidando-o a preencher lacunas, interpretar os não-ditos e construir sentido.

O autor nos lembra:

No dicho significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector. (Eco, 1979)

Esse conceito nos leva a refletir sobre o papel do tradutor como mediador, que, além de interpretar os elementos implícitos de um texto, precisa também manipulá-los em outro contexto linguístico e cultural.

No nosso encontro de terça-feira, construiremos coletivamente o quadro dos sistemas de conhecimento do processamento textual e os relacionaremos à tipologia de problemas de tradução. Além disso, avaliaremos uma tradução gerada por IA, para verificar se essa tecnologia leva em conta os sistemas de conhecimento que intervêm na compreensão e na produção de sentidos, e em que medida pode falhar nesse aspecto.

Na plataforma, temos duas leituras disponíveis relacionadas ao nosso tópico de estudo: o texto *A construção dos sentidos* (Koch, 2003) e *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, de Umberto Eco (1979).

Tabla 15 – Hoja de ruta en plataforma Moodle

Segundo momento: materiales de lectura incrustados en Moodle. Los estudiantes tendrán a disposición los textos *O texto e a construção dos sentidos* (Koch, 2003), con la lectura sugerida de las páginas 25 a 43, y *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo* (Eco, 1979), con la sugerencia de lectura del tercer capítulo, *El lector modelo*.

Práctica sincrónica por plataforma Zoom

Durante la práctica sincrónica, se trabajará a partir de diversos artefactos culturales que funcionarán como objetos de observación traductológica. A través de ellos, los estudiantes podrán construir colaborativamente —mediante el interpensamiento— un cuadro de los sistemas de conocimiento que intervienen en el procesamiento textual. Este análisis permitirá reconocer cómo estos sistemas se relacionan con los problemas de traducción que el traductor debe abordar en su rol de mediador lingüístico y cultural.

Primer momento (15 minutos): ubicación temática y estrategia de entrada a través de la observación de una traducción. El encuentro empezará con la contextualización del eje temático y del trabajo que se desarrollará en esta práctica de aprendizaje.

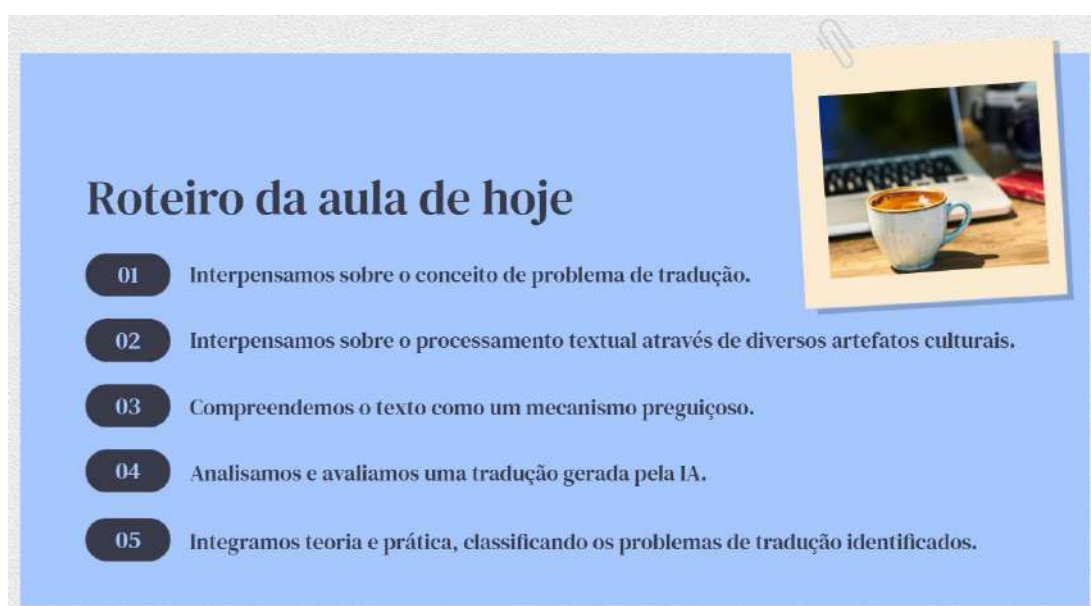


Figura 20 – Primera diapositiva (tercer laboratorio)

A modo de estrategia de entrada, se propondrá un primer desafío cognitivo centrado en la observación analítica de una traducción musical. Los estudiantes realizarán un análisis contrastivo entre la versión original de la canción *Meu guri*, de Chico Buarque, y su traducción al español *Mi guri*, interpretada por Pedro Aznar. Para eso, se reproducirá el audio de la versión en español mientras se proyecta en pantalla la letra original en portugués. Antes de comenzar, se explicitarán las consignas: deberán leer la letra en portugués mientras escuchan la versión en español, simultáneamente, identificando posibles problemas de traducción que el traductor encontró en el proceso. La canción se escuchará dos veces para favorecer una lectura atenta y comparativa. Finalizada la escucha, el grupo hará una puesta en común, donde debatirá los distintos problemas detectados. Durante este momento, se proyectará la siguiente diapositiva interactiva elaborada en Genially, que incluirá los audios incrustados desde YouTube y la letra correspondiente para guiar la actividad.

**Meu guri, Chico Buarque
Tradução de Pedro Aznar**

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando, não sei lhe explicar
Fui assim levando ele a me levar
E na sua meninice ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí
Olha aí
Olha aí, aí o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega
Chega suado e veloz do batente
E traz sempre um presente pra me encabular
Tanta corrente de ouro, seu moço
Que haja pescoço pra enflar
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
Chave, caderneta, terço e patuá
Um lenço e uma penca de documentos
Pra finalmente eu me identificar, olha aí
Olha aí, aí o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega

Chega no morro com o carregamento
Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
Rezo até ele chegar cá no alto
Essa onda de assaltos tá um horror
Eu consolo ele, ele me consola
Boto ele no colo pra ele me ninar
De repente acordo, olho pro lado
E o danado já foi trabalhar, olha aí
Olha aí, aí o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega
Chega estampado, manchete, retrato
Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
Eu não entendo essa gente, seu moço
Fazendo alvoroço demais
O guri no mato, acho que tá rindo
Acho que tá lindo de papo pro ar
Desde o começo, eu não disse, seu moço
Ele disse que chegava lá
Olha aí, olha aí
Olha aí, aí o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri

Figura 21 – Segunda diapositiva (tercer laboratorio)

Los problemas de traducción identificados por el grupo serán registrados durante la actividad para luego retomarlos al final del encuentro, con el fin de revisarlos y clasificarlos de acuerdo con la teoría que los propios estudiantes irán construyendo colectivamente a lo largo del encuentro.

Segundo momento (15 minutos): conceptualización de problema de traducción.

Leeremos algunos fragmentos de *Traducción y traductología – Introducción a la traductología* (Hurtado Albir, 2001).



"(...) a pesar de su importancia, es otra de las nociones que tampoco ha recibido un tratamiento exhaustivo en Traductología y solo algunos autores se han preocupado por la cuestión. Sin embargo, es una noción que se utiliza constantemente".

Amparo Hurtado Albir, *Traducción y Traductología, Introducción a la Traductología* (2001)

Figura 22 – Tercera diapositiva (tercer laboratorio)



"Lo cierto es que no contamos con una definición de problema de traducción que goce de un cierto consenso ni con una clasificación de problemas de traducción que haya sido validada empíricamente".

Amparo Hurtado Albir, *Traducción y Traductología, Introducción a la Traductología* (2001)

Figura 23 – Cuarta diapositiva (tercer laboratorio)



"Presas, después de señalar que desde tiempos remotos los traductores se han dedicado a recoger problemas relacionados con la traducción y de citar algunos libros apreciados en los años ochenta con el título de Problemas de traducción, se queja de la falta de definición de la noción y del uso coloquial que suele hacerse de ella en la Traductología: «Sin querer negar el valor ejemplar de estas aproximaciones prácticas, tenemos que decir que todas parten implícitamente de la noción coloquial de problema, es decir, no se detienen a definir qué es un problema de traducción, y echamos en falta una definición del concepto de problema de traducción con una buena base teórica y una sistematización» (Presas, 1996)".

Amparo Hurtado Albir, *Traducción y Traductología, Introducción a la Traductología* (2001)

Figura 24 – Quinta diapositiva (tercer laboratorio)

Luego de estas breves lecturas, se invitará a que los estudiantes formulen un concepto de problema de traducción provisorio, tentativo, según sus experiencias como traductores. Para eso, se los invitará a interpensar sobre el concepto de problema de traducción y formular algunas ideas preliminares para definirlo.

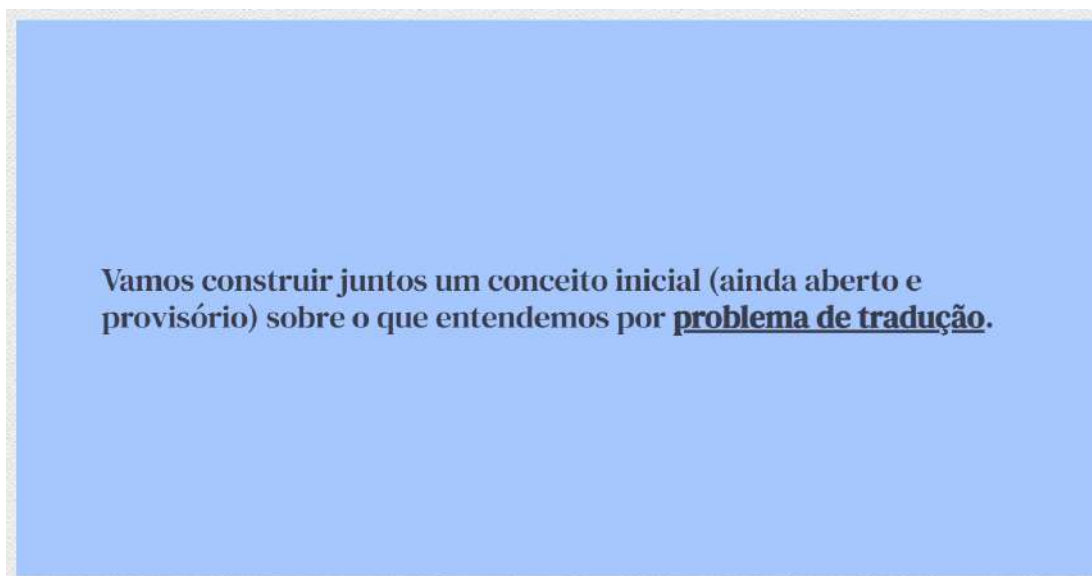
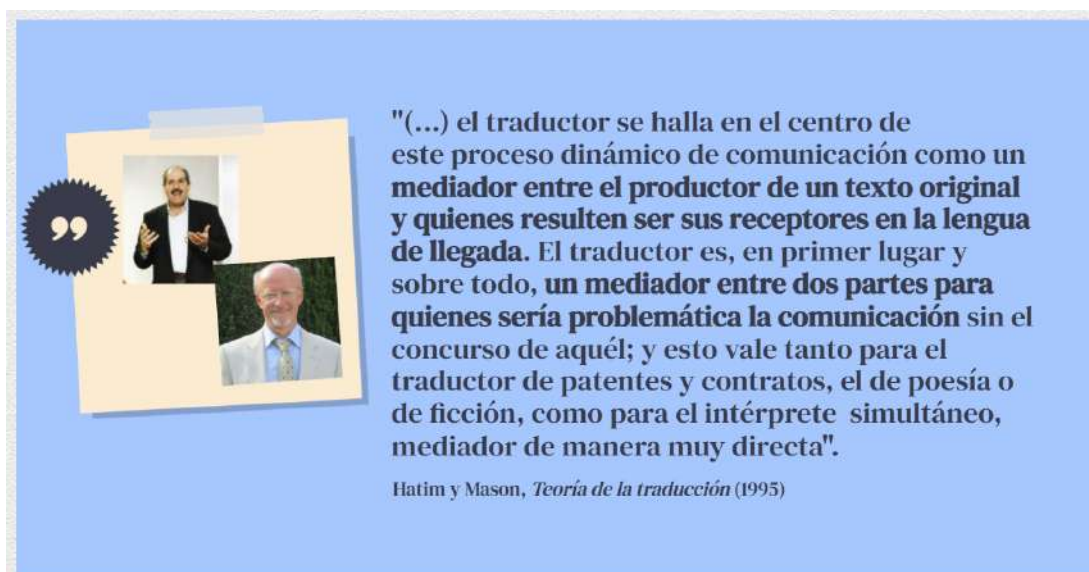


Figura 25 – Sexta diapositiva (tercer laboratorio)

Tercer momento (5 minutos): lectura de contextualización teórica. En este momento, se proyectarán dos diapositivas con fragmentos del texto *Teoría de la traducción – Una aproximación al discurso*, de Hatim y Mason (1995), donde se define el trabajo del traductor como el de un mediador entre dos partes entre las cuales se hace problemática la comunicación. A partir de esta noción, se propondrá comprender la traducción como una práctica de resolución de problemas comunicativos, lo que nos llevará a interrogarnos sobre la naturaleza de esos problemas y, posteriormente, a establecer una clasificación posible.



"(...) el traductor se halla en el centro de este proceso dinámico de comunicación como un **mediador entre el productor de un texto original y quienes resulten ser sus receptores en la lengua de llegada**. El traductor es, en primer lugar y sobre todo, **un mediador entre dos partes para quienes sería problemática la comunicación sin el concurso de aquél**; y esto vale tanto para el traductor de patentes y contratos, el de poesía o de ficción, como para el intérprete simultáneo, **mediador de manera muy directa**".

Hatim y Mason, *Teoría de la traducción* (1995)

Figura 26 – Séptima diapositiva (tercer laboratorio)

Para profundizar en esta idea, se presentará un segundo fragmento en el que los autores conciben la mediación traductológica como un proceso de gestión de dificultades en la transferencia de significado.



"Podemos, pues, preguntarnos qué entraña este proceso de mediación. Lo más obvio es que **el traductor posee no sólo capacidad como bilingüe, sino una perspectiva bicultural**. Los traductores median entre culturas (lo cual incluye las ideologías, los sistemas morales y las estructuras sociopolíticas) con el objetivo de **vencer las dificultades que atraviesan el camino que lleva a la transferencia de significado**".

Hatim y Mason, *Teoría de la traducción* (1995)

Figura 27 – Octava diapositiva (tercer laboratorio)

Luego de leer estos fragmentos, se invitará a los estudiantes a interpensar sobre la naturaleza de los problemas comunicativos que se pueden presentar, utilizando materiales en video, en audio y en texto como disparadores. A partir de este análisis,

los propios estudiantes elaborarán una tabla que sintetice los sistemas de conocimiento involucrados en el procesamiento textual.

Cuarto momento (10 minutos): análisis del primer material. Para empezar a interpensar en el primer sistema de conocimiento, se proyectará un fragmento de 2 minutos de la película *Un cuento chino* (Borensztein, 2011) en el que se ve un conflicto en la calle por el problema de comunicación entre una persona que habla chino y una que habla español. Al no tener una lengua en común, no pueden comunicarse bien. El video estará incrustado en la diapositiva del Genially.



Figura 28 – Novena diapositiva (tercer laboratorio)

Luego de mirar el fragmento, a partir de una diapositiva se planteará al grupo la pregunta sobre cuál es el sistema de conocimiento que falló, para empezar a armar la tabla de conocimientos: falló el conocimiento lingüístico, el ciudadano chino no hablaba español y el ciudadano argentino no hablaba chino.

Pensamos no filme *Un cuento chino*. Qual sistema de conhecimento falhou para que a comunicação não fosse possível?

Figura 29 – Décima diapositiva (tercer laboratorio)

Luego miraremos un segundo fragmento de la película, en el que un entregador de comidas argentino de ascendencia china actúa como traductor que hace la mediación lingüística, para así entender que el problema lingüístico en la comunicación se resolvía con una mediación lingüística.



Figura 30 – Décima primera diapositiva (tercer laboratorio)

Quinto momento (15 minutos): análise del segundo material. Siguiendo con la noción de problema lingüístico de comunicación, se proyectará en pantalla un fragmento del libro *O sol na cabeça* (Martins, 2018). Este texto resulta especialmente pertinente, ya que el narrador en primera persona emplea un lenguaje marcado por variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas, lo que dificulta la comprensión incluso de aquellos lectores que tienen el portugués como primera lengua. En este caso, al tratarse de un texto literario, esas dificultades no constituyen un error comunicativo, sino un recurso estilístico que busca marcar una distancia social entre el narrador y el lector, evidenciando las diversas realidades sociales y urbanas que ambos habitan.

Melhor coisa que tu fez, meu mano, sem neurose, foi ter se adiantado lá pro Ceará naquela época, papo reto. Bagulho ficou doido, os polícia sufocando, invadindo casa, esculachando morador por qualquer bagulho. Tu tá ligado como eles é. Ainda mais com jornal tudo fechando com eles, tinha que ver. Os maluco achava uma pistola entocada, meia dúzia de radinho, pronto, já era primeira página, e vagabundo acreditando que eles ia acabar com o movimento. Tem que ser muito otário, papo reto. Pergunta lá quantos fuzil eles achou, quantas carga grande, quantos **bandido quente** eles prendeu. Eu fico de bobeira quando dou um rolé na pista e vejo nego não sabe de nada que acontece aqui dentro.

Demorou muito pro bagulho berimbolar de verdade, não. **Os pará resolvendo os caô tudo na peixaria**, viciado roubando bar, morador, até a Ricardo Eletro roubaram. Quando os vagabundo se entocou pros polícia entrar, bagulho virou terra de ninguém, menor. Ainda mais que **os cara quente** no morro **meteram tudo o pé** pra outras favela que tava mais tranquila. Quem se fodia mermo era morador, como sempre. Toda hora os polícia parava a gente pra perguntar pra onde que ia, que que ia fazer. Fala tu, tomar no cu, porra, nascido e criado nessa merda pra ficar dando satisfação pra polícia? Tava geral cheio de ódio já.

Nessa que o movimento se levantou de novo, desentocou os fuzil, botou mais gente pra trabalhar, **espalhou na moral os vapor, os atividade**, pra voltar fazer dinheiro. No começo foi foda, bala comia direto. Já fazia pra mais de anos que não dava tanto tiro na Rocinha. Era papo de todo dia quase, de manhã a gente já ficava esperando **os pipoco**. No começo era só pra assustar os polícia, mostrar que ninguém aqui tava de bobeira, mas não demorou pra morrer gente dos dois lado.

Fonte: *Sol na cabeça* (Martins, 2018).

Tabla 16 – Fragmento de “*Sol na cabeça*”

Tras la lectura del fragmento, se propondrá una reflexión grupal orientada a reconocer que las dificultades lingüísticas en la comunicación no se limitan a contextos interlingüísticos, sino que también pueden manifestarse dentro de una misma lengua, revelando así las dimensiones sociales y culturales del lenguaje. Esta reflexión se abrirá con las siguientes preguntas:

- Qual é o efeito estilístico da linguagem utilizada pelo narrador sobre o leitor?
- Além do efeito estilístico, essa linguagem também constrói a trama? De que maneira?
- Que outros exemplos de dificuldades comunicativas intralingüísticas vocês conseguem lembrar?
- Como essas dificuldades poderiam ser resolvidas ou mediadas dentro da própria língua?

Tabla 17 – Preguntas sobre Sol na cabeça

Sexto momento (15 minutos): análisis del tercer material. Para seguir con la construcción del siguiente sistema de conocimiento del procesamiento textual, se presentará un fragmento de *Primavera con una esquina rota* (Benedetti, 1982).

Esta noche estoy solo. Mi compañero (algún día sabrás el nombre) está en la enfermería. Es buena gente, pero de vez en cuando no viene mal estar solo. Puedo reflexionar mejor. No necesito armar un biombo para pensar en vos. Dirás que cuatro años, cinco meses y catorce días son demasiado tiempo para reflexionar. Y es cierto. Pero no son demasiado tiempo para pensar en vos. Aprovecho para escribirte porque hay luna. Y la luna siempre me tranquiliza, es como un bálsamo. Además ilumina, así sea precariamente, el papel, y esto tiene su importancia porque a esta hora no tenemos luz eléctrica. En los dos primeros años ni siquiera tenía luna, así que no me quejo. Siempre hay alguien que está peor, como concluía Esopo. Y hasta peorísimo, como concluyo yo.

Es curioso. Cuando uno está afuera e imagina que, por una razón o por otras puede pasar varios años entre cuatro paredes, piensa que no aguantaría, que eso sería sencillamente insoportable. No obstante, es soportable, ya se ve. Al menos yo lo he soportado. No niego haber pasado momentos de desesperación, además de aquellos en que la desesperación incluye sufrimiento físico. Pero ahora me refiero a la desesperación pura, cuando uno empieza a calcular, y el resultado es esta jornada de clausura, multiplicada por miles de días.

Fonte: *Primavera con una esquina rota* (Benedetti, 1982).

Tabla 18 – Primer fragmento de Primavera con una esquina rota

A partir de esta lectura, reflexionaremos sobre el procesamiento textual:

- Onde parece estar o narrador?
- Para quem ele escreve?
- Que tipo de vínculo ele parece ter com essa pessoa?
- Que partes do texto nos dão essas pistas?

Tabla 19 – Preguntas sobre Primavera con una esquina rota

Luego leeremos un segundo fragmento del mismo texto de Mario Benedetti.

Hace aproximadamente dos meses que no tengo noticias tuyas. No sabés lo importante que es una carta para cualquiera de nosotros. Cuando hay recreo y salimos, de inmediato se sabe quiénes recibieron cartas y quiénes no. Hay una extraña iluminación en los rostros de los primeros, aunque muchas veces traten de ocultar su alegría para no entristecer más a los que no tuvieron esa suerte. En estas últimas semanas, por razones obvias, todos estábamos con caras largas, y eso tampoco es bueno. De modo que no tengo respuesta a ninguna pregunta tuya, sencillamente porque carezco de tus preguntas. **Pero yo sí tengo preguntas. No las que vos ya sabés sin necesidad de que te las haga, y que, dicho sea de paso, no me gusta hacerte para no tentarte a que alguna vez (en broma, o lo que sería mucho más grave, en serio) me digas: Ya no.** Simplemente quería preguntarte por el viejo. Hace mucho que no me escribe. Y en este caso tengo la impresión de que **no hay ninguna otra causa para la no recepción de cartas**. Solo que hace mucho que no me escribe. Y no sé por qué.

Fonte: *Primavera con una esquina rota* (Benedetti, 1982).

Tabla 20 – Segundo fragmento de Primavera con una esquina rota

A partir de esta lectura, haremos más preguntas sobre el procesamiento textual.

- Por que é tão importante receber cartas?
- A quem se refere quando diz “qualquiera de nosotros”?
- Quando há recreio e eles “saem”, para onde eles vão?
- O que o “ya no” pode significar no contexto da carta?
- Como o leitor pode perceber isso se o texto não diz de forma explícita?
- Quais partes do texto (palavras ou expressões) nos dão essas pistas?
- Essa informação está explícita no texto?
- Qual sistema de conhecimento o leitor precisa acionar para o processamento textual neste caso?

Tabla 21 – Preguntas sobre el procesamiento textual

A medida que el grupo va respondiendo las preguntas, pensarán sobre el sistema de conocimiento involucrado en el procesamiento textual para que les fuera posible responder estas preguntas, ya que la información no está explícita, sino que son resultados de inferencias. A partir de este análisis, los estudiantes interpondrán y podrán seguir construyendo la tabla de sistemas de conocimiento con el segundo sistema necesario para el procesamiento textual: el conocimiento enciclopédico.

Séptimo momento (10 minutos). Leemos en una diapositiva la teoría de Eco (1979), en la que hace una analogía del texto como un mecanismo perezoso, que necesita de la cooperación del lector para que funcione (cooperación que se hace con estos sistemas de conocimiento que ayudan en el procesamiento textual).



Figura 31 – Décima segunda diapositiva (tercer laboratorio)

A partir de esta lectura de Umberto Eco, pensamos en grupo sobre esta analogía, a partir de la práctica realizada sobre los fragmentos anteriores.

O que Eco quer dizer ao afirmar que o texto é um “mecanismo preguiçoso”? Retomamos alguns exemplos da nossa cooperação na tarefa de fazer o texto *Primavera con una esquina rota* funcionar.

Agora pensamos na tarefa de traduzir...

Como essa visão do texto como mecanismo preguiçoso muda nossa compreensão sobre o ato de traduzir?

Se cada leitor constrói sentidos a partir de sua enciclopédia pessoal, o que acontece quando o tradutor transfere esses sentidos para outra cultura e outra língua?

Figura 32 – Décima terceira diapositiva (tercer laboratorio)

Octavo momento (10 minutos). Hasta este punto, ya hemos construido colectivamente los dos primeros sistemas de conocimiento necesarios para el procesamiento textual: el lingüístico y el enciclopédico. En este momento, comenzaremos a trabajar sobre el tercer y último sistema de conocimiento: el pragmático. Para eso, escucharemos cinco audios incrustados en la diapositiva. El primero corresponde a un aviso de un piloto de avión hablando en inglés; el segundo, a un vendedor ambulante de frutas que promociona sus productos por un megáfono; el tercero, a alguien que recita un poema; el cuarto, a un narrador deportivo relatando un gol en italiano; y el quinto, a un periodista que realiza un reportaje en portugués.

Atividade sobre textos orais



Mesmo sem entender todas as palavras ou sem escutar o áudio completo, que elementos dos áudios nos permite reconhecer o tipo de situação comunicativa?

Qual sistema de conhecimento o leitor precisa acionar para o processamento textual neste caso?

Figura 33 – Décima cuarta diapositiva (tercer laboratorio)

Los estudiantes escucharán los audios uno por uno, sin apoyo visual. A pesar de que algunos fragmentos estarán en otras lenguas —por lo que no contarán con el sistema de conocimiento lingüístico necesario para comprenderlos—, podrán inferir el tipo de situación comunicativa a partir de otras informaciones presentes en los audios. Estas informaciones, que no dependen directamente del contenido verbal, incluyen el tono y la entonación de la voz, el ritmo del habla, la intensidad sonora, la emoción o actitud del hablante, el tipo de registro utilizado (formal, coloquial, profesional o emotivo), la interacción entre los interlocutores y el contexto situacional que puede deducirse, como el lugar, el propósito o la relación entre los participantes. Con estos materiales, los estudiantes reflexionarán sobre el conocimiento pragmático que permite el procesamiento textual.

Noveno momento (5 minutos). Luego se proyectará una diapositiva con un resumen de los sistemas de conocimientos y su relación con los problemas de traducción que suscitan.



Figura 34 – Décima quinta diapositiva (tercer laboratorio)

Décimo momento (20 minutos). Luego de haber construido el esquema de conocimientos implicados en el procesamiento textual, junto con los tipos de problemas de traducción que pueden presentarse, y de haber analizado colectivamente la tabla anterior, se presentará al grupo un fragmento del texto de divulgación científica *Darwin sem frescura – Como a ciência evolutiva ajuda a explicar algumas polêmicas*

da atualidade (Lopes y Pirula, 2019) con su correspondiente traducción generada por ChatGPT, la cual contiene un error de traducción. Los estudiantes deberán analizar el fragmento fuente, identificar el problema de traducción presente y clasificarlo según corresponda a un problema lingüístico, extralingüístico o pragmático. A continuación, analizarán en grupo la versión traducida por la IA para responder a la siguiente pregunta: ¿la inteligencia artificial logró resolver adecuadamente el problema de traducción? En este ejercicio contrastivo entre texto fuente y texto meta, se buscará no solo identificar el tipo de problema traductológico, sino también reflexionar sobre la capacidad y los límites de la traducción automática en la resolución de problemas que implican mediación lingüística, cultural y contextual.

Com base no esquema de classificação visto, identifiquem os tipos de problemas presentes no texto-fonte.

Texto fonte	Texto alvo (traduzido por ChatGPT)
Exatamente essa dificuldade de decidir o que já é um dinossauro e distingui-lo do que ainda não é um dinossauro (muito parecida com o problema que temos, milhões de anos depois, para separar o que é uma ave do que não é) acabou acometendo um dos fósseis encontrados aqui no Brasil: o Sacisaurus. O nome é curioso, mas tem um motivo: na assembleia fossilífera em que foi encontrado esse bichinho, havia 19 fêmures direitos e nenhum esquerdo. O bizarro fenômeno de preservação ainda não foi elucidado, mas valeu o nome de “saci” para o inusitado fóssil que — pasme — era um pequeno bípede de pernas longas, mas aparentemente herbívoro.	Exactamente esa dificultad de decidir qué ya es un dinosaurio y distinguirlo de lo que todavía no lo es (muy parecida al problema que tenemos, millones de años después, para separar lo que es un ave de lo que no lo es) terminó afectando a uno de los fósiles encontrados acá en Brasil: el Sacisaurus. El nombre es curioso, pero tiene su razón de ser: en el yacimiento fósil donde apareció este bichito, había 19 fémures derechos y ni uno solo izquierdo. El extraño fenómeno de preservación todavía no fue esclarecido, pero le valió el nombre de “saci” al insólito fósil que — creelo o no — era un pequeño bípedo de patas largas, pero al parecer herbívoro.

Analizem a tradução gerada pela IA, avaliem se ela conseguiu resolver de forma adequada os problemas de tradução identificados no texto-fonte e justifiquem sua análise.

Figura 35 – Décima sexta diapositiva (tercer laboratorio)

Como actividad de cierre del laboratorio, luego de haber identificado el problema de traducción y detectado el error de traducción de la IA, los estudiantes interpondrán posibles estrategias para resolver el problema de traducción identificado y que la IA no logró solucionar adecuadamente.

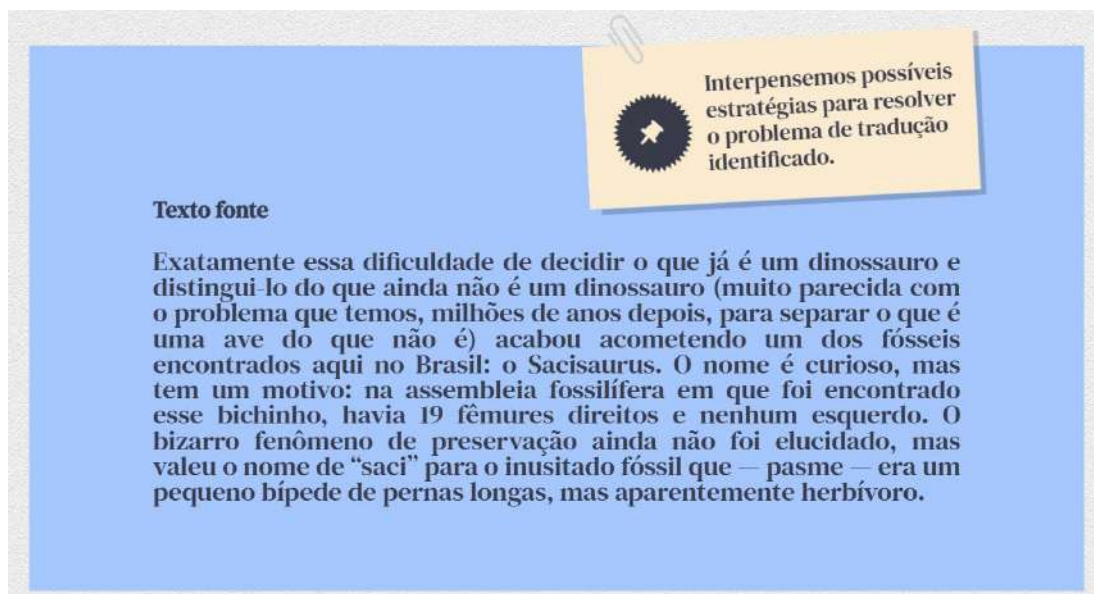


Figura 36 – Décima sétima diapositiva (tercer laboratorio)

Décimo primer momento (10 minutos). Como estrategia de cierre, retomaremos el primer objeto de análisis trabajado al inicio de este laboratorio: la canción *Meu guri* (Chico Buarque) y su respectiva traducción realizada por Pedro Aznar. En aquella oportunidad, habíamos identificado algunos problemas de traducción a los que el traductor se enfrentó durante el proceso. En este último momento del laboratorio, volveremos sobre esos problemas y los clasificaremos de acuerdo con el cuadro elaborado colectivamente en este laboratorio. La traducción de la canción presenta problemas de naturaleza lingüística, extralingüística y pragmática, de modo que podrán ser abordados grupalmente en este cierre como una práctica integradora de los tres niveles de análisis.

Reflexiones finales sobre esta práctica de aprendizaje

Este laboratorio se constituye como una práctica de aprendizaje, ya que sitúa a los estudiantes en el centro del proceso cognitivo y les permite aprender haciendo e interprensando. En lugar de recibir contenidos acabados sobre los sistemas de conocimiento y los problemas de traducción, el diseño de la clase concibe al estudiante como un sujeto epistémico que observa, interpreta, argumenta, revisa y produce conocimiento sobre la práctica traductológica. En este sentido, cada momento del

laboratorio está diseñado para que el grupo responda preguntas y enfrente desafíos cognitivos mediante la interacción, en un ejercicio constante de observación, análisis, comparación, significación y resolución de problemas.

La propuesta se sostiene en una mediación pedagógica a través de diversos objetos culturales —fragmentos literarios, canciones, escenas cinematográficas, audios y textos de divulgación científica— que funcionan como disparadores del trabajo cognitivo. A partir de ellos, los estudiantes pueden formular la teoría de manera guiada, elaborando sus propias hipótesis y construyendo colectivamente los marcos conceptuales que luego se sistematizan, por lo que al final tienen como producto la tabla de conocimientos del procesamiento textual y una traducción realizada por IA corregida por ellos.

6. Propuesta de evaluación de aprendizajes

En el marco de este proyecto educativo, proponemos una evaluación coherente con el proceso de enseñanza y con los objetivos de aprendizaje y que permita al estudiante evidenciar el proceso interno de construcción de conocimiento sobre la traducción y la traductología. La evaluación consistirá en una práctica de traducción acompañada de un informe con un análisis traductológico del proceso, que comprenderá los diversos saberes conceptuales abordados en la asignatura.

Esta propuesta se fundamenta en la dicotomía establecida por Hurtado Albir (2001) entre *traducción* —entendida como el “saber hacer”, es decir, la competencia práctica y operativa del traductor— y *traductología* —concebida como el “saber sobre”, que implica la reflexión teórica y la comprensión de los procesos, estrategias y decisiones involucradas en la traducción—. De este modo, la evaluación busca articular ambos planos, promoviendo en el estudiante no solo la adquisición de destrezas técnicas, sino también la capacidad de analizar, justificar y teorizar sobre su propio hacer traductor.

En el siguiente cuadro, se detalla la propuesta de evaluación:

Primera parte: traducción	El estudiante elegirá un texto auténtico no traducido previamente, perteneciente a alguno de los géneros especializados trabajados durante el ciclo lectivo. Deberá seleccionar un fragmento de aproximadamente 3000 palabras y realizar la traducción.
Segunda parte: informe de traducción	El estudiante redactará un informe traductológico, en el que analizará, a partir de las herramientas teóricas estudiadas, el proceso de traducción realizado. Este informe deberá incluir los siguientes apartados: • Encargo de traducción: descripción de las condiciones que regirán la traducción, incluyendo los factores extratextuales (propósito comunicativo, lector meta, lugar y contexto de publicación). En este apartado se deberá definir además la guía de estilo que orientará la traducción —ya sea siguiendo normas APA o un estilo <i>ad hoc</i>— y la variedad de español seleccionada, en coherencia con el encargo y el público destinatario. • Análisis del texto fuente: identificación de su género y tipología textual, función comunicativa y factores intratextuales (estructura, terminología, rasgos del lenguaje

	especializado, <i>culturemas</i> y elementos contextuales relevantes). • Análisis de metáforas en el discurso especializado: examen de las metáforas presentes en el texto fuente y del modo en que fueron tratadas en la traducción. • Análisis de falsos cognados: identificación y análisis descriptivo de las decisiones traductoras adoptadas para resolverlos. • Análisis de la documentación utilizada: descripción y evaluación de las fuentes de documentación consultadas durante el proceso de traducción (diccionarios especializados, bases terminológicas, corpus, glosarios, artículos académicos, foros profesionales, textos paralelos, etc.). El estudiante deberá justificar la pertinencia, fiabilidad y relevancia de dichas fuentes, así como explicar cómo contribuyeron a la toma de decisiones terminológicas y conceptuales. • Problemas de traducción: detección y clasificación de los problemas enfrentados durante el proceso traductor, distinguiendo entre lingüísticos, extralingüísticos y pragmáticos, y fundamentando las soluciones adoptadas. • Estrategias de traducción empleadas: descripción y justificación del uso de préstamo, modulación, equivalencia, equivalencia funcional, adaptación, transposición, explicitación, omisión y adición. • Reflexión crítica a modo de conclusión: análisis del propio proceso de traducción, de las decisiones tomadas, las dificultades enfrentadas y de los aprendizajes alcanzados, integrando las herramientas teóricas vistas en la asignatura.
--	---

Tabla 22 – Descripción de la propuesta de evaluación

De esta manera, la evaluación integraría proceso y producto, tal como el texto base *Evaluación y validación* (2023) nos sugiere. Como proceso, se requiere la implicación activa del estudiante en todas las etapas del trabajo: la elección del texto, la formulación del encargo de traducción, la búsqueda y análisis de documentación, la toma de decisiones traductoras y la reflexión sobre su propio hacer. Como producto, la evaluación culmina en una traducción y un informe traductológico que da cuenta de la trayectoria recorrida, las estrategias aplicadas y los aprendizajes construidos. Este producto final es la materialización de un proceso significativo de construcción de sentido, donde el estudiante articula teoría y práctica para resolver problemas reales de traducción en contextos profesionales simulados.

De este modo, el estudiante no solo traduce, sino también reflexiona críticamente sobre su práctica, fundamenta sus decisiones y valida teóricamente su propio trabajo traductológico. En el contexto contemporáneo, marcado por el avance de la inteligencia artificial en el campo de la traducción, el informe de traducción cobra una relevancia particular. Frente a herramientas automáticas capaces de producir versiones de aparente buena calidad, es fundamental que el futuro profesional desarrolle una mirada crítica y reflexiva sobre el acto traductor. El informe permite al estudiante demostrar su capacidad analítica y argumentativa, al examinar los elementos intra y extratextuales del texto fuente y de la situación comunicativa explicitada en el encargo de traducción, así como explicitar las estrategias y decisiones traductológicas adoptadas. De esta manera, la evaluación promueve la autonomía intelectual sobre el proceso traslativo, teniendo en cuenta que la traducción trasciende lo técnico para afirmarse como una práctica discursiva, cultural y ética, socioculturalmente situada y sustentada en una sensibilidad lingüística.

Según el esquema clasificatorio de Steiman (2008), la herramienta diseñada para evaluar se sintetizaría de la siguiente forma:

Por quienes participan	Individual	Los estudiantes resolverán la tarea solos.
Por el lugar de desarrollo	Domiciliaria	Se resolverá fuera del ámbito del aula.
Por el tipo de respuesta	De ejecución	El aprendizaje es de tipo práctico o de desempeño; se realiza una actividad real a través de la cual se podrá comprobar si el modo de realización sigue un proceso correcto y si, finalmente, el producto obtenido es adecuado.
Por el material que puede usarse	A libro abierto	No habrá ninguna limitación respecto al uso de textos o materiales de consulta. Por el contrario, los estudiantes podrán realizar consultas a la docente y al grupo mientras trabajan.

Tabla 23 – Esquema clasificatorio de la propuesta de evaluación

Además, la evaluación estará acompañada de una rúbrica, de forma a aportar a los estudiantes una guía de trabajo que les presente de forma clara los criterios por los cuales serán evaluadas. Este instrumento funcionaría como una orientación para revisar su producción durante todo el proceso, incluso después de corregido.

Asimismo, será el instrumento utilizado para definir la calificación de forma transparente.

La calificación se estructurará y dividirá entre las dos esferas de trabajo: la traducción y el informe traductológico. Ambas dimensiones tendrán la misma ponderación en la calificación final, correspondiendo un 50 % a cada una. La corrección se realizará mediante la verificación binaria (Sí/No), en la que cada criterio establecido se evaluará en función de su cumplimiento. La opción “Sí” indicará que el criterio ha sido alcanzado satisfactoriamente, mientras que la opción “No” señalará que el aspecto evaluado presenta deficiencias o no se evidencia en el trabajo presentado. Esas deficiencias serán detalladas en el espacio de retroalimentación.

Para el cálculo de la nota, se contará la cantidad total de criterios cumplidos (“Sí”) en cada una de las dos secciones de la rúbrica. Luego, se dividirá ese número por la cantidad total de criterios correspondientes a dicha sección, obteniendo así un porcentaje de logro parcial para la traducción y otro para el informe. Posteriormente, ambos porcentajes se ponderarán de manera equitativa —50 % cada uno— para obtener el promedio final, que se traducirá a la escala numérica institucional (0 a 100).

Para tal fin, se propone la siguiente rúbrica de evaluación:

Criterios de evaluación		Sí/ No	Retroalimentación
Traducción Saber hacer	Presenta corrección ortográfica y ortotipográfica.		
	Emplea correctamente la puntuación.		
	Mantiene una correcta sintaxis y cohesión.		
	Utiliza los tiempos verbales correctamente.		
	Emplea un léxico y terminología especializada correctos.		
	Evita repeticiones y redundancias.		
	Ausencia de ambigüedades.		
	Mantiene fidelidad semántica y coherencia de sentido con el texto fuente; ausencia de cambios de sentido, adiciones u omisiones innecesarias.		
	El registro se adecua al propósito comunicativo.		

	Respetar las convenciones del género textual y del campo especializado.		
	Cumple con las condiciones definidas en el encargo de traducción (propósito, lector, lugar de publicación, variedad de español, guía de estilo).		
Informe Saber sobre	El encargo de traducción define con claridad el propósito comunicativo, lector meta, lugar y contexto de publicación. Determina y justifica la guía de estilo elegida (APA o <i>ad hoc</i>) y la variedad de español a emplear.		
	Análisis del texto fuente: identifica el género y la tipología textual; describe la función comunicativa del texto; analiza factores intratextuales (estructura, terminología, rasgos del lenguaje especializado y <i>culturemas</i>).		
	Identifica las metáforas presentes en el texto fuente y analiza correctamente su traducción.		
	Detecta los falsos cognados presentes en el texto fuente, explica y justifica su traducción.		
	Presenta de manera clara las fuentes de documentación consultadas; evalúa su pertinencia y fiabilidad; explica cómo cada fuente contribuyó a la toma de decisiones; clasifica el tipo de fuente consultada.		
	Identifica y analiza correctamente los problemas de traducción encontrados; clasifica correctamente en lingüísticos, extralingüísticos y pragmáticos; identifica y describe las estrategias utilizadas y justifica su decisión en función del contexto comunicativo y de la función textual.		
	Redacta el informe con claridad, coherencia y corrección formal; el texto está bien estructurado; se establecen relaciones pertinentes entre los conceptos teóricos estudiados y la práctica de traducción realizada.		
	Se citan adecuadamente las fuentes de consulta y las referencias se presentan según Normas APA.		

Tabla 24 – Rúbrica de evaluación

7. Vinculación interinstitucional: conversatorios interculturales

Proponemos un proyecto que se cimienta en la concepción de extensión universitaria propuesta por Paulo Freire (1973), en la que el conocimiento no se transfiere unilateralmente desde la institución hacia la comunidad, sino que se construye colectivamente en un diálogo horizontal, desde las experiencias y saberes de todos los participantes. En vez de extender un conocimiento desde un punto central (autoridad) hacia circuitos *marginales* (subordinación), se busca un terreno común y el diálogo como herramienta, para dar lugar a un proceso verdaderamente emancipador. La extensión, desde esta perspectiva, no puede limitarse a una acción asistencialista o de difusión de información, sino que debe promover la participación activa de las comunidades en la producción de conocimientos relevantes para su realidad y que apunten a su propia transformación y a su propio bien.

Teniendo en cuenta que en un traductorado se manipulan lenguas y culturas en frontera, se propone un proyecto de extensión-comunicación en un contexto *fronterizo* real. Una frontera viva entre Brasil y Argentina, delimitada por la naciente del arroyo Pepirí Guazú, separa la provincia de Misiones y el estado de Santa Catarina. En esa zona remota y pincelada por el verde de la selva misionera, dos escuelitas se separan por esa frontera aduanera —donde agentes de la Gendarmería Nacional Argentina y de la Receita Federal do Brasil exigen documentos y conceden permisos de paso—, pero se unen por un acuerdo de integración educativa bicultural entre ambos países. La acción fue promovida en el año 2004 por Daniel Filmus y Tarso Genro —entonces ministros de educación de Argentina y Brasil— mediante la firma del *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina; Ministério da Educação do Brasil, 2007).

Del lado de *allá* del Pepirí Guazú, se encuentra la Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto; del lado de *acá*, está la Escuela de Frontera Intercultural Bilingüe Juan Carlos Leonetti n.º 604. Dos veces a la semana los maestros y maestras de la Escuela de Frontera se cruzan a Brasil para enseñar español en la escuela Theodureto; al mismo tiempo, desde la escuela Theodureto vienen los maestros y maestras a enseñar portugués a la Escuela de Frontera. El trayecto es lo

suficientemente corto como para hacerlo a pie, siempre que el docente esté dispuesto a enfrentar las caprichosas subidas y bajadas típicas de la toponimia del lugar.

7.1. Experiencias fronterizas de conversatorios

Este proyecto de integración educativa deriva de una concepción pedagógica moderna que centra la educación en el contexto regional y organiza el curriculum según las necesidades locales. Es importante destacar también que la creación de las Escuelas Interculturales Bilingües (EIB) se plasma en la Ley de Educación Nacional n.º 26.606 como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional¹³. Estas escuelas atienden la situación y el contexto social, étnico, geográfico y, principalmente, lingüístico de los niños y adolescentes argentinos, de manera que su aprendizaje sea significativo y aplicable a su realidad¹⁴.

En estas dos escolitas, separadas por el arroyo y los controles aduaneros, existe un valioso capital cultural y humano que permite construir conocimientos de forma colaborativa, sin necesidad de grandes recursos económicos. Los estudiantes del traductorado en portugués del Instituto Superior Lenguas Vivas —los *grandes* del nivel superior— y los de ambas escuelas de frontera mencionadas —los *pequeños* de 1º a 5º año de primaria—, así como los docentes de las tres instituciones, tienen en común la experiencia educativa de inmersión en un mundo de lenguas en contraste. Viven un aprendizaje constante de palabras y estructuras lingüísticas, equivalencias y falsas equivalencias, tanto en su esfera teórica —a la que llamamos el *plano de la lengua*— como en su uso concreto —al que llamamos el *plano del habla*—, sea escrito u oral.

¹³ En Argentina hay, actualmente, escuelas interculturales bilingües en lengua portuguesa en zonas de frontera con Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná (Brasil). Por su parte, en Brasil hay escuelas interculturales bilingües en español en fronteras con Argentina, Uruguay, Paraguay y Venezuela.

¹⁴ Cabe aquí diferenciar las EIB de las escuelas bilingües comunes. Estas últimas ofrecen la posibilidad de estudiar una lengua extranjera, mientras que las primeras son un resultado de las luchas por el derecho humano y constitucional a la lengua propia, a la identidad étnica y su correspondiente cosmovisión y cultura, de manera que todo el curriculum está atravesado por el plurilingüismo y el pluriculturalismo.

Surgen las mismas problemáticas y reflexiones sobre la lengua y la cultura, sea en el registro formal y solemne de la traducción de tesis o de informes técnicos, sea en el registro coloquial de las canciones infantiles compartidas en el recreo de las escuelas interculturales bilingües. Estos estudiantes —los *grandes* y los *pequeños*— saltan de una lengua a la otra sin pasar por fronteras aduaneras, pero cruzando un complejo territorio fronterizo denominado *interculturalidad*. Cuando usamos otra lengua, pisamos un nuevo mundo del que debemos apropiarnos.

La enseñanza de lenguas extranjeras —así como la formación en traducción— no puede reducirse al dominio gramatical o lexical del idioma, sino que exige incorporar una reflexión crítica y sistemática sobre los múltiples aspectos que configuran la interculturalidad. Esto implica reconocer que cada lengua vehiculiza una visión del mundo, valores, prácticas y formas de habitar el tiempo y el espacio que no siempre encuentran equivalencia directa en otra cultura, y en esas diferencias se conforman *lo propio* y *lo ajeno*. Por eso, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe incluir instancias que problematicen los supuestos culturales propios y ajenos, que habiliten un diálogo profundo entre fronteras culturales. Solo así es posible formar hablantes y traductores capaces de utilizar la lengua con conciencia crítica y que, de esta manera, la lengua sea una herramienta para hacer el bien al otro y a uno mismo.

Desde esta perspectiva, se propone el *Proyecto de experiencias fronterizas de conversatorios sobre interculturalidad* entre docentes del Traductorado en Portugués del Instituto Superior Lenguas Vivas, docentes de la Escuela de Frontera Intercultural Bilingüe Juan Carlos Leonetti n.º 604 (Argentina), docentes de la Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto (Brasil) y sus respectivos estudiantes. A partir del encuentro horizontal de saberes, se propiciará un espacio de reflexión crítica sobre el uso y enseñanza de las lenguas en contextos de frontera lingüística, frontera cultural y frontera geográfica, desde una perspectiva de la valorización de la interculturalidad, en la que entran en juego la otredad y la mismidad.

Finalmente, estos conversatorios se propondrán como espacios de circulación y construcción colectiva de saberes en torno a las problemáticas compartidas entre la enseñanza de la traducción y la enseñanza de la lengua extranjera, entendidas como prácticas atravesadas por la interculturalidad. Es decir, entendidas como fenómenos que implican apropiarnos de nuevos mundos.

7.2. Plan de actividades y cronograma preliminar

Se presenta a continuación un cronograma inicial y estimativo de actividades y ejes temáticos. Este esquema será ajustado y definido colectivamente durante la primera reunión, en función de la disponibilidad de los participantes.

Cronograma de conversatorios	
Primer conversatorio Fecha: marzo 2026 Participantes: docentes de las tres instituciones	Reunión inaugural y planificación participativa. Encuentro inicial entre los equipos docentes de las tres instituciones para establecer colectivamente los ejes temáticos a abordar durante el año y consensuar el cronograma definitivo de actividades, en función de las disponibilidades, intereses y propuestas de todos los participantes.
Segundo conversatorio Fecha: mayo 2026 Participantes: docentes de las tres instituciones	Relatos de experiencia: enseñar-aprender en la interculturalidad. Espacio dedicado al intercambio de experiencias previas en torno a la enseñanza y el aprendizaje en contextos interculturales. Se promoverá la construcción de narrativas pedagógicas y relatos de experiencia que den cuenta de las prácticas situadas, desafíos y hallazgos de los docentes. Como producto colectivo, se conformará un archivo compartido con los relatos construidos, que funcionará como insumo para futuras investigaciones y acciones pedagógicas.
Tercer conversatorio Fecha: julio 2026 Participantes: docentes de las tres instituciones	Recursos didácticos con enfoque intercultural. Instancia de análisis crítico de materiales didácticos auténticos ¹⁵ y producción colectiva de materiales didácticos docentes con foco en la interculturalidad. Se buscará, además, sistematizar criterios comunes para la elaboración de recursos con perspectiva intercultural, articulando teoría y práctica.

¹⁵ En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, se entiende por material didáctico auténtico aquel que no ha sido creado específicamente con fines pedagógicos, sino que proviene de situaciones reales de comunicación, producidos por y para hablantes nativos o usuarios reales de esa lengua, con objetivos comunicativos genuinos y en contextos cotidianos, académicos, laborales o culturales concretos. A diferencia de los materiales didácticos de docentes o de editoriales educativas, que suelen simplificar o adaptar el lenguaje para ajustarse a niveles de enseñanza, los materiales auténticos mantienen la complejidad, el ritmo, el vocabulario y la intencionalidad propia del uso real de la lengua. Por eso, su valor didáctico radica en que permiten exponer a los estudiantes a un lenguaje vivo, contextualizado y cargado de elementos culturales, discursivos y pragmáticos que resultan muy ricos para la enseñanza de las lenguas.

Cuarto conversatorio¹⁶ Fecha: septiembre 2026 Participantes: los estudiantes del Traductorado y de la Escuela de Frontera Intercultural Bilingüe (Argentina) serán los protagonistas; los docentes de las dos instituciones mediarán el conversatorio.	Conversatorio entre estudiantes. Conversatorio entre estudiantes del Traductorado y estudiantes de 5° grado de la Escuela Intercultural Bilingüe de Frontera (Argentina), desarrollado en clave infantil, adaptando el lenguaje y los contenidos al nivel de desarrollo de los niños y niñas. Con la guía de los docentes de ambas instituciones, se promoverá un intercambio lúdico y reflexivo en torno a la interculturalidad entre Brasil y Argentina: diferencias y similitudes en las formas de vida, costumbres que llaman la atención, elementos culturales diversos, juegos, celebraciones, etc. A través de preguntas disparadoras, relatos y curiosidades compartidas, el diálogo buscará valorizar la interculturalidad y promover una mirada sensible y respetuosa hacia el otro y hacia uno mismo.
Quinto conversatorio Fecha: noviembre 2026 Participantes: docentes de las tres instituciones	Proyección pedagógica e interinstitucional. Cierre del ciclo anual con la presentación de propuestas de trabajo colaborativo para el 2027. Se compartirán proyectos pedagógico-didácticos que integren la perspectiva intercultural y se planificarán líneas de acción conjunta entre las instituciones participantes, con el fin de consolidar el proyecto de extensión y el vínculo interinstitucional.

Tabla 25 – Cronograma de conversatorios

7.3. Actores, recursos y proyección

Este proyecto podrá convertirse en una práctica anual, incorporando nuevos ejes temáticos y ampliando la reflexión crítica sobre la interculturalidad. Así, se podrá consolidar un vínculo entre el Instituto Superior Lenguas Vivas y las escuelas de frontera que permitirá la producción continua de conocimientos. Estos conversatorios serán realizados a distancia —mediados por plataforma Zoom institucional— y se caracterizarán por no requerir recursos materiales o económicos o traslados. El

¹⁶ Según los resultados de esta experiencia, el mismo conversatorio puede ser replicado entre los estudiantes del Traductorado y los estudiantes de 5° grado de la escuela de frontera brasileña. Esta práctica podría ser enriquecedora para los estudiantes del Traductorado, ya que podrían confrontar las percepciones interculturales de los niños argentinos con las de los niños brasileños.

principal recurso empleado será el tiempo de los participantes y su rico capital cultural, teniendo en cuenta que

en este mundo sigue existiendo una sola riqueza infinita, no es el petróleo, no es la energía nuclear, tampoco es la soja: son los hombres y las mujeres, son nuestros hijos, porque esa energía es renovable de manera infinita y es la única riqueza inagotable. La cultura tiene esa calidad extraordinaria: cuanto más consumimos cultura, más cultura hay. Contrariamente a los enfoques mercantilistas que sostienen que cuanto más consumimos mercaderías, más desaparecen; la cultura, cuanto más la consumimos, más va a existir; y hace a las riquezas de los hombres y las mujeres. (Meirieu, 2013)

Mediante este sencillo proyecto de extensión, existe la oportunidad de multiplicar y hacer circular esta riqueza cultural de adultos y niños que transitan diariamente fronteras lingüísticas y geográficas.

Los resultados esperados del proyecto incluyen la construcción compartida de saberes entre docentes y estudiantes en un marco de diálogo horizontal sobre la interculturalidad entre Argentina y Brasil, favoreciendo una reflexión crítica sobre la enseñanza del portugués, el español y la traducción entre ambas lenguas. Se apunta a fortalecer el enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas mediante la producción de materiales didácticos auténticos y la participación activa de estudiantes en experiencias de intercambio que promuevan aprendizajes significativos y el ejercicio de una ciudadanía crítica. Asimismo, se busca consolidar redes pedagógicas transfronterizas, valorizar el capital cultural local y fronterizo, estimular el reconocimiento de la propia cultura a partir del encuentro con la otredad y sistematizar experiencias educativas que puedan proyectarse en nuevas acciones de extensión. Finalmente, se prevé establecer un cronograma de encuentros para futuras iniciativas de integración regional.

Este proyecto de extensión se enmarca en una perspectiva freireana, ya que promueve la construcción horizontal y colectiva del conocimiento y esquiva las lógicas unidireccionales de transferencia de *verdades de autoridad*. En línea con los postulados de Paulo Freire (1973), se parte del reconocimiento del saber previo de todos los participantes, se valora sus trayectorias, sus voces y sus contextos

socioculturales, así como su potencialidad como sujetos epistémicos. Los conversatorios propuestos no se plantean como instancias de exposición magistral ni como transmisiones de contenidos cerrados, sino como espacios de diálogo crítico, donde se habilita la palabra, se problematizan las prácticas y se construyen sentidos en común. Además, al situarse en un contexto de frontera geográfica, lingüística y cultural, promueve el reconocimiento de la otredad y de la mismidad como parte constitutiva de todo proceso educativo emancipador, especialmente en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la traducción.

8. Propuesta de investigación educativa: una evaluación interpensada

La docencia implica una constante reflexión sobre el hacer pedagógico y sobre los múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el docente debe asumirse como observador crítico de su propia práctica, de sus sentidos y efectos, de las dinámicas de su entorno inmediato de trabajo, así como de las tensiones sociales y culturales que atraviesan la educación. Investigar, entonces, no se entiende aquí como un ejercicio académico formal orientado a la validación científica ni a la publicación académica, sino como una forma de indagación situada que busca comprender la realidad educativa para otorgar sentido a la práctica cotidiana. Así, el objetivo de esta propuesta es contribuir a la construcción de conocimiento pedagógico que permita transformar la experiencia docente a partir del cuestionamiento sobre problemáticas situadas identificadas. En este sentido, lo fundamental de esta práctica es “*desnaturalizar* lo que parece como *natural*” (Sirvent y Rigal, 2023). Lo *natural* son aquellos modelos incorporados, las formas de pensar y actuar interiorizadas que moldean a las personas y, por ende, a las instituciones.

En esta propuesta de investigación, centramos nuestra mirada en la problemática de la evaluación antidialógica. Desde una metodología de investigación-acción, proponemos experimentar con la implementación de un diario de aprendizaje que acompañe el desarrollo de los trabajos y funcione como un espacio de diálogo con el docente, con el grupo y con uno mismo. Mediante el análisis cualitativo y cuantitativo de las traducciones realizadas con el apoyo de este recurso a lo largo de un ciclo lectivo, buscamos indagar si el diario, concebido como herramienta metacognitiva e instrumento de interpensamiento, favorece la construcción de saberes significativos en la práctica de la traducción especializada.

8.1. El problema de investigación

De las prácticas docentes en la asignatura *Traducción Técnico-científica I*, surge una inquietud pedagógica: el sistema de calificación numérica tradicional, que más que acompañar y promover el aprendizaje, tiende a *descalificar* al estudiante, enfocándose en sus errores y limitaciones. Los errores se corrigen y se convierten en la base para asignar una calificación numérica, pero no se aprovechan como

oportunidades para generar aprendizajes significativos ni para promover la reflexión y el crecimiento del estudiante y del grupo en el proceso formativo. Además, este sistema opera de manera antidialógica: el estudiante realiza su trabajo de forma individual, mientras que el docente asume un rol evaluador en el que emite correcciones a modo de sentencias definitivas, sin abrir espacios de proyección a futuro mediante el intercambio reflexivo ni el diálogo constructivo. Es decir, todo el proceso se lleva a cabo sin espacios de interpensamiento, lo que conforma un sistema contraproducente para el proceso de construcción de saberes, ya que

lo que prima, de manera definitiva, es la medición o calificación, evidenciada en el eterno juego mediocre de asignar y recibir valores numéricos, con el supuesto positivista de que el aprendizaje, el razonamiento, la inteligencia y la creatividad pueden ser valorados con números. (Villarroel Idrovo, 2012).

Si una educación alternativa propone una enseñanza-aprendizaje significativa, motivadora y centrada en las potencialidades y necesidades del estudiante, el sistema de evaluación ya no puede ser un mecanismo de sanción y selección ni un obstáculo que desmotive al estudiante. Por eso, no puede sostenerse este esquema antidialógico. La evaluación debe ser una instancia integrada al proceso de aprendizaje, y el estudiante debe tener *un hacer* y *un decir* en ese proceso evaluativo, además de *un interpensar* con el docente y con el grupo sobre su propio trabajo. En este nuevo paradigma, la evaluación se desliga del carácter unilateral de sentencia firme, para convertirse en un proceso abierto y dialógico, en el que el error ya no opera como marca de fracaso, sino que se resignifica como objeto de interpensamiento intrínseco al proceso de aprendizaje.

A partir de este enfoque, proponemos una investigación educativa sobre la incorporación de un diario de aprendizaje interactivo —en el que docente y estudiantes compartirían dialógicamente retroalimentaciones, reflexiones y argumentaciones—, como instrumento que acompañe cada práctica realizada. La investigación se centraría en el potencial de este diario como herramienta metacognitiva eficaz para la construcción de saberes mediante el trabajo recursivo sobre una misma obra traductológica. Este recurso pedagógico permitiría al estudiante reflexionar activamente sobre su proceso de aprendizaje, establecer un diálogo consigo mismo y

con el docente, y, como consecuencia, construir saberes significativos y desarrollar la autonomía.

Desde esta preocupación, se plantea la pregunta central de la propuesta de investigación: ¿la incorporación de un diario de aprendizaje interactivo —en soporte virtual compartido entre estudiante y docente—, como instrumento que acompañe cada uno de los 24 trabajos prácticos realizados en el ciclo lectivo, puede funcionar como una herramienta metacognitiva eficaz, que permita al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, establecer un diálogo consigo mismo y con el docente, y, como resultado, alcanzar una construcción de saberes significativa y dialógica?

A partir de una anticipación de sentidos, creemos que esta herramienta puede superar un sistema de mediocridad —en el que se espera el mínimo del otro— a un sistema democrático que “se dirigirá a interpelar la inteligencia del otro, a la capacidad del otro a entender” (Meirieu, 2013). De esta manera, el sistema de evaluación tendrá una metodología que interpela al aprendiz a buscar sus potencialidades. El trabajo se hará recursivo, analítico, autónomo y a la vez colaborativo, hasta que la obra del aprendiz pueda llegar a su perfección¹⁷.

Además, la propuesta implica repensar profundamente la relación entre educador y educando, tradicionalmente jerárquica y unidireccional, hacia una dinámica de acompañamiento y mediación, donde el docente actúe como guía y el estudiante sea protagonista de su propio desarrollo. También se resignificaría el concepto de *error*, ya no como una sentencia firme, *descalificadora* y que trunca el aprendizaje, sino como 1) un objeto de análisis y observación, 2) un fenómeno pasible de descripción, comprensión y debate, 3) un elemento de trabajo y construcción de

¹⁷ Sobre esto, dice Meirieu (2013):

El alumno tiene un derecho y es el de la perfección. El alumno tiene el derecho de que le exijamos la perfección, es el derecho mayor del niño, del alumno que le dice a su maestro “Exíjame”, “Exíjame la perfección, así voy a poder progresar y voy a poder aprender”. Y esa perfección no es solamente para la universidad, también puede ser para el jardín maternal. Es el adulto que exige la perfección, más que evaluar la mediocridad de sus alumnos. Realmente allí hace su trabajo de educador.

saberes y, finalmente, 4) un derecho del estudiante y parte inherente del proceso educativo.

8.2. *El referente empírico*

La asignatura Traducción Técnico-científica I está inscripta en el campo de las prácticas profesionalizantes, por lo que, en todos los ciclos semanales, los estudiantes son acercados a situaciones específicas del campo de trabajo del traductor especializado, incluyendo los desafíos reales que encontrarán en su desempeño profesional. Según la metodología explicitada en el programa de la materia e impuesta por el sistema de la institución, los estudiantes son calificados numéricamente en todos los trabajos prácticos de traducción que realizan. En la estructura de trabajo organizada en ciclos semanales, todos los materiales didácticos y trabajos prácticos están diseñados para ser seguidos y completados en el transcurso de siete días de manera asincrónica.

Los estudiantes tienen 12 trabajos prácticos por semestre (la materia es anual), que se aprueban con nota 5. Luego hay dos exámenes parciales (el parcial se aprueba con cinco y el recuperatorio con siete), a los que se accede con la aprobación del 60% de los trabajos prácticos (7 trabajos aprobados). Al término del cursado hay un examen final, al que se puede acceder en condición de regular si se aprueban los dos parciales (en este caso, se aprueba con cinco) o en condición de libre si se aprueba solo uno de los exámenes parciales (en este caso, se aprueba con nota siete).

Esta propuesta de investigación se enfoca específicamente en el sistema de evaluación de los 24 trabajos prácticos desarrollados a lo largo del ciclo anual, excluyendo las instancias de exámenes parciales y finales. La razón de esta delimitación radica en el hecho de que los exámenes parciales y el final cumplen una función sumativa, es decir, para acreditar la materia, mientras que los trabajos prácticos tienen un propósito formativo, orientado al acompañamiento y desarrollo progresivo de las competencias traductoras de los estudiantes.

8.3. *Marco teórico*

La problemática de la calificación numérica que motiva esta investigación trasciende los límites de esta asignatura y se inscribe en una tradición educativa ampliamente arraigada en el sistema, lo que ha llevado a diversos autores a abordarla como objeto de reflexión en sus producciones teóricas. En esta Especialización, vimos que “hay una tendencia muy fuerte a mantener una rígida división entre evaluadores y evaluados”, lo que opera en la construcción de un “esquema vertical de evaluación, el cual termina inexorablemente en el estudiante”, por lo que “esta práctica ha estado ligada durante siglos a formas de poder y de control social” (texto base, *Evaluación y validación*). Por su parte, Del Vecchio (2012) apunta a la desconexión entre el sistema de evaluación y el desarrollo de la materia, por lo que termina configurado como un instrumento de poder:

Así, la evaluación puede tornarse en instrumento de exclusión en el continuum del proceso educativo de un sujeto, jugando un papel disciplinador y restrictivo que oculta el ejercicio de autoritarismo de quien lo ejerce: las prácticas evaluativas que establecen unidireccionalmente el momento, la forma, el contenido, la interpretación de las respuestas, la ausencia de explicitación de criterios, la comunicación del resultado como algo absoluto e incuestionable, hacen que éstas se conviertan en una modalidad de dominio sobre el otro. (Del Vecchio, 2012)

Este enfoque tradicional de la evaluación configura lo que Anijovich (2019) denomina “lógica selectiva, que se basa en el supuesto de que solo los mejores estudiantes logran aprender exitosamente. Se centra en la búsqueda de la calificación y le importa fundamentalmente la nota y el producto final”. En contraposición a ese enfoque—aún en práctica en las instituciones—, la autora describe la alternativa de la “lógica inclusiva, que apuesta por que la totalidad del alumnado pueda aprender. Se centra en los procesos, en las trayectorias y en los avances”.

Por su parte, Jorge Steiman (2008) afirma que “la sola nota no orienta al desaprobado, ni a los que obtuvieron calificaciones bajas. La nota no resuelve el problema de reorientar el proceso de aprender. Y es, más que nada en esos casos, en

que se hace necesario otro tipo de devolución”. Sin embargo, el autor propone una solución que no deja de ser un sistema antidialógico: "lo mejor es realizar buenos comentarios cualitativos en los márgenes de la hoja —cuando se trata de una prueba escrita— que puedan indicar con cierto grado de precisión al autor el acierto o el tipo de error que está cometiendo” (Steiman, 2008). Si bien los comentarios al margen pueden constituir observaciones valiosas, un estudiante que enfrenta dificultades en sus producciones necesita mucho más que anotaciones puntuales en un espacio periférico como el margen de una hoja. Estos “comentarios cualitativos en los márgenes de la hoja” siguen siendo unilaterales y carecen de un componente dialógico, por lo que privan al estudiante de herramientas para intervenir activamente en su proceso de aprendizaje y no dan lugar al interpensar con el docente.

En este sentido, para buscar este componente dialógico y de participación activa del estudiante, se retoman las ideas de la evaluación formativa. Anijovich (2019) hace la distinción entre la calificación con escalas y una forma de retroalimentación participativa:

Está claro que la retroalimentación se distingue de la mera calificación. Mientras que la primera ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción en función de una escala definida previamente. Estas prácticas promueven relaciones horizontales de colaboración, instalando una cultura democrática de participación activa.

Es interesante detenernos a entender el alcance de la palabra *retroalimentación* en este contexto, ya que, según la propia autora, “no es lo suficientemente amplia, ya que su raíz remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió”. Según el diccionario de la Real Academia Española, *retroalimentación* significa “efecto retroactivo de un proceso sobre la fuente que lo origina” y tiene como sinónimo la voz inglesa *feedback*. Así, la autora propone que, para los fines de la evaluación, el sentido de la palabra se amplíe para que no haga referencia solamente a lo ocurrido, sino también se haga como proyección a futuro. La evaluación, desde este enfoque formativo, ya no sería un punto final ni una sentencia firme, sino un instrumento de continuidad y crecimiento que sirve al docente y a la institución, pero principalmente al estudiante.

Además de esta nueva perspectiva de evaluación con proyección a futuro, la retroalimentación formativa tiene otro elemento que no está incluido en la acepción clásica de la palabra retroalimentar: el diálogo. *Retroalimentar* es dar a alguien una devolución sobre su desempeño, con el propósito de reflexionar, ajustar y mejorar sus acciones en función de nuevos aprendizajes, lo que podría seguir siendo un proceso antidialógico. Sin embargo, Anijovich y González (2011), incluyen el componente dialógico cuando dicen que "a partir de un error, puede iniciarse un diálogo de retroalimentación y desencadenarse un proceso de reflexión metacognitiva muy enriquecedor". Así, la retroalimentación se comprende como un proceso de diálogo.

Este enfoque de la evaluación formativa provee un marco epistemológico desde el que se puede construir un nuevo concepto de error en el campo pedagógico-didáctico. Ya no se lo entendería como un instrumento de penalización, sino como un recurso pedagógico intrínseco al proceso de construcción del aprendizaje. Los mismos autores afirman que, desde una perspectiva constructivista, el error implica "asumir que es necesario reflexionar junto con el sujeto que comete el error para ayudar, en primera instancia, a tomar consciencia de él para luego superarlo, lo que significará lograr un aprendizaje más completo y profundo" (Anijovich y González, 2011). Los autores, así, hablan no solamente del componente de evaluación con proyección a futuro, sino también desde la reflexión conjunta, sobre la cual nos proponemos pensar en términos de *interpensamiento*.

Para reflexionar junto con el sujeto que comete el error, tal como proponen los autores, es necesario contar con un espacio o instrumento de encuentro entre el docente y el estudiante para que se dé el interpensamiento, donde puedan, ambos —y principalmente el estudiante— actuar y usar su voz. De esta manera, el propósito de esta investigación es averiguar si un diario de aprendizaje puede ser un espacio e instrumento para el proceso de introspección (el estudiante consigo mismo, en una instancia intrasubjetiva) e interpensamiento (el estudiante con el docente y con el grupo, en una instancia intersubjetiva), a partir de los cuales el propio estudiante pueda ser un agente activo y autónomo en su proceso de aprendizaje.

Además de sostenerse en los principios de la evaluación formativa, esta propuesta se alinea con los principios del enfoque constructivista de la enseñanza-aprendizaje, el cual plantea que "existe una interacción entre el docente y los

estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo” (Ortiz Granja, 2015). Según Ortiz Granja (2015), en el enfoque constructivista hay “una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje”. Es decir, el interpensar es un proceso constructivista y el constructivismo es un proceso basado en el interpensar; la evaluación debe, entonces, basarse en este proceso intra e intersubjetivo.

8.4. Metodología

La metodología de esta investigación se enmarca en el enfoque de la investigación-acción, dado que pretende no solo analizar críticamente la problemática educativa planteada sobre el sistema de evaluación, sino también intervenir activamente para promover una transformación. A través de un proceso reflexivo y participativo, esta investigación busca generar cambios significativos en la manera en que la evaluación es concebida e implementada, involucrando tanto a la docente como a los estudiantes en la construcción de un modelo de evaluación formativa y dialógica. En este sentido, se entiende a la investigación-acción como

un tipo de investigación social con base empírica que se concibe y se realiza en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo, y en la cual los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están involucrados de manera cooperativa o participativa. (Thiollent, 1986, traducción nuestra)

En el contexto de la problemática de la evaluación, resulta particularmente relevante el carácter participativo, ya que involucra activamente a los propios actores de la situación investigada en la comprensión y transformación del problema, en estrecha interacción con el investigador. Este enfoque se diferencia de los modelos tradicionales y académicos, en los que la investigación suele mantenerse separada de los sujetos implicados. En la investigación-acción se fomenta un proceso colaborativo en el que docentes y estudiantes no solo reflexionan sobre la evaluación, sino que también contribuyen a su redefinición y mejora, tal como señala Thiollent:

En general, la idea de la investigación-acción encuentra un contexto favorable cuando los investigadores no quieren limitar sus indagaciones a los aspectos académicos y burocráticos de la mayoría de las investigaciones convencionales. Quieren investigaciones en las que las personas involucradas tengan algo que "decir" y "hacer". No se trata de una simple recolección de datos o de informes que serán archivados. Con la investigación-acción, los investigadores pretenden desempeñar un papel activo en la propia realidad de los hechos observados. (Thiollent, 1986, traducción nuestra)

De esta manera, los participantes de la investigación serán la docente y los estudiantes que integren el curso en el cual se implementará el diario de aprendizaje interactivo. Esta herramienta acompañará cada trabajo práctico, por lo que servirá como espacio de reflexión e interpensamiento, ya que las entradas de la docente y de los estudiantes se darán de forma dialógica. La participación de la docente no será meramente observacional, sino que también asumirá un papel activo en la interacción, aportando retroalimentaciones formativas, y en el análisis de las producciones escritas por los estudiantes en los diarios. Por su parte, los estudiantes participarán mediante la construcción y uso del diario, registrando sus reflexiones, dudas, avances y dificultades a lo largo de la cursada. A partir de estos registros dialogados, se analizará en qué medida esta herramienta favorece una evaluación formativa y dialógica, lo que permitirá que los estudiantes sean agentes activos en su propio proceso de aprendizaje.

De esta forma, el primer instrumento de recolección de datos y reflexión pedagógica serán las entradas en los diarios de aprendizaje interactivos. Al ser un documento rico en contenido subjetivo, en el que el estudiante dialoga consigo mismo y con la docente, las entradas de estos diarios posibilitan un análisis cualitativo profundo. Esto permite identificar patrones que resultarán en un objeto de investigación interesante. A través de este dispositivo, se espera observar cómo la retroalimentación formativa y el interpensamiento inciden en el proceso de aprendizaje y en la relación entre docente y estudiantes.

Un segundo instrumento de recolección de datos serán los trabajos prácticos, de cuyos errores se hará un análisis cuantitativo mediante un enfoque longitudinal. Se analizarán estas producciones realizadas por los estudiantes a lo largo de la cursada, con el propósito de evaluar su progreso a lo largo del ciclo lectivo. Este análisis se

realizará sobre 8 de los 24 trabajos prácticos del ciclo lectivo, y no en la totalidad, con el fin de obtener una muestra representativa sin que el proceso resulte excesivamente extenso. Así, el análisis partirá del primer trabajo, a modo de diagnóstico inicial, y culminará con el último trabajo práctico, el vigesimocuarto.

Asimismo, cada trabajo práctico consta de dos partes: una de traducción y otra de teoría aplicada a la traducción. En este estudio, el análisis se centrará exclusivamente en la práctica de traducción —obviando las producciones teóricas de los estudiantes—, dado que esa ejercitación permite identificar patrones claros y sistematizables de los errores traductológicos. Esta delimitación facilitará la categorización y el seguimiento de los avances individuales y proporcionará información sobre el desarrollo de competencias a lo largo de la cursada.

De este modo, la recolección de datos sobre las traducciones de los trabajos prácticos tendrá un enfoque cuantitativo, centrado en el recuento y la clasificación de los errores cometidos por los estudiantes. Para ello, se tomará como marco de referencia la tipología de errores de traducción propuesta por Hurtado Albir (2001). Esta autora realiza una clasificación general entre 1) errores de traducción relacionados con la comprensión del texto original, 2) errores de traducción relacionados con inadecuaciones que afectan la expresión en la lengua de llegada y 3) errores de traducción relacionados con inadecuaciones pragmáticas. Dentro de estas categorías, la autora propone una subcategorización más detallada. El presente estudio no incluirá el análisis de los errores pragmáticos, solamente errores de comprensión y expresión.

Para el análisis, se empleará la siguiente tabla para registrar la cantidad y la tipología de errores de traducción a lo largo de la cursada, para obtener una visión cuantificable del progreso de los estudiantes.

		Errores que afectan la comprensión del TO										Errores relacionados con la expresión en el TM									
		falso sentido		sin sentido		no mismo sentido		adición/supresión		referencia extralingüística		inadecuación de variación lingüística		ortografía y puntuación		gramática		léxico		aspectos textuales y redacción	
Estudiante 1		TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4
		TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11
		TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17
		TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24
Estudiante 2		TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4	TP 1	TP 4
		TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11	TP 7	TP 11
		TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17	TP 14	TP 17
		TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24	TP 21	TP 24

Figura 37 – Registro de cantidad y tipología de errores

Fuente: elaboración propia basada en una adaptación de la tipología de errores de traducción propuesta por Hurtado Albir (2001)

Finalmente, como tercer instrumento de recolección de datos, al concluir el cursado, se realizará una entrevista grupal con los estudiantes, que se estructurará como grupo focal. El propósito de la entrevista será conocer su percepción sobre el uso del diario de aprendizaje, la dinámica de retroalimentación y su influencia en su proceso de aprendizaje. Este instrumento permitirá recoger testimonios directos y evaluar la experiencia desde la perspectiva de los propios protagonistas del aprendizaje. Se evaluarán tanto la efectividad del diario de aprendizaje interactivo para la construcción de conocimientos como el aspecto emocional de los estudiantes respecto a la materia, al objeto de estudio, a las retroalimentaciones recibidas, a la relación con la docente y al impacto de la metodología en su autopercepción.

Estos tres instrumentos —las entradas en los diarios de aprendizaje interactivo, el análisis longitudinal de la progresión de errores en los trabajos prácticos y la entrevista grupal— serán analizados de manera complementaria. Así, la información recolectada será analizada mediante un enfoque mixto, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas. Las entradas en los diarios serán sometidas a un análisis de contenido, identificando patrones recurrentes en las reflexiones de los estudiantes en torno a su proceso de aprendizaje, sus dificultades y su percepción sobre la evaluación. Sobre los trabajos prácticos, se realizará un análisis cuantitativo de la progresión de errores en la producción de traducciones, para establecer tendencias

sobre el progreso de la competencia traductora de los estudiantes a lo largo de la cursada. Finalmente, las entrevistas grupales serán analizadas cualitativamente, mediante una categorización temática de las respuestas, con el fin de interpretar la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la metodología en su experiencia formativa. La triangulación de estos datos permitirá obtener una visión integral del fenómeno estudiado, contrastando los resultados para obtener conclusiones sobre la pregunta inicial de esta investigación.

9. Reflexiones finales

A partir de una reflexión situada en nuestro contexto docente, hemos planteado como problema central la matriz antidialógica del sistema educativo tradicional, que históricamente silenció al aprendiz bajo un esquema disciplinante. Frente a ello, proponemos una pedagogía alternativa que se sustenta en una mediación pedagógica orientada a la movilización del estudiante en un *hacer*, un *decir* y un *interpensar* con el grupo. Sostenemos que este interpensar, como expresión natural de nuestro cerebro social a través de la herramienta psicológica del lenguaje, debe ser considerado un componente intrínseco de toda propuesta educativa, en tanto posibilita compartir, analizar y entender simbólicamente problemas, así como cocrear teorías, buscar preguntas y formular respuestas y soluciones.

Hay una relación dialéctica entre el interpensar, el aprender y el desarrollarse, por lo que no hay uno sin los otros. Por esta razón, el interpensar constituye un eje central que ha de atravesar toda propuesta genuinamente pedagógica y didáctica en sus diversos niveles, instancias, modalidades y contextos. En coherencia con esta fundamentación, diseñamos tres prácticas de aprendizaje bajo la modalidad de laboratorios, donde buscamos superar la secuencia lineal tradicional —en la que se conjuga el *profesor-explica* y el *estudiante-aplica*—, para dar lugar a espacios de hacer y hablar en un interpensar. Cuando pensamos en un laboratorio, tradicionalmente suponemos una entrada restringida a personal capacitado y previamente preparado; sin embargo, en estos laboratorios propuestos, cada estudiante se asume como un científico en nuestro campo del conocimiento desde el primer encuentro. En vez de una puerta restringida, el estudiante se encuentra con una puerta abierta para personal en capacitación, y se le provee el *equipamiento* necesario para asumir su rol no solo como aprendiz, sino también como (inter)pensador y sujeto epistémico. Mediante un cuidadoso diseño y una intencionalidad pedagógica, se rompe la tradición antidialógica.

En este mismo sentido, la propuesta de investigación sobre el *diario de aprendizaje interactivo* se alinea con el paradigma del diálogo y del interpensamiento. Este dispositivo tecnopedagógico busca habilitar un espacio en el que la voz del estudiante se integre activamente al proceso de evaluación, por lo que rompe con el

carácter selectivo y excluyente de la evaluación tradicional. Se abre un espacio de reflexión compartida entre docente y estudiante, tanto hacia atrás —revisando lo ya realizado— como hacia adelante —trazando caminos posibles de mejora y proyección—. De este modo, la evaluación se transforma en un ejercicio dialógico y formativo, que da al estudiante la posibilidad de buscar su propia *obra maestra*.

El paradigma del diálogo y del interpensamiento también permea la propuesta de extensión mediante la realización de conversatorios interculturales bilingües. Más que simples espacios de exposición, estos encuentros se conciben como instancias de construcción conjunta de sentidos sobre la *otredad* y la *mismidad* en el ámbito de las lenguas en contacto. Del intercambio genuino entre la comunidad del traductorado y la de las escuelas de frontera bilingües, se buscará una reflexión crítica sobre la interculturalidad, así como la construcción de materiales didácticos significativos para los estudiantes de las tres instituciones. En este sentido, la extensión extramuros se convierte en un espacio de enriquecimiento con el Otro, desde el respeto y la tolerancia, e incluso los niños y niñas de quinto grado aportarán sus saberes. Como habitantes de una frontera en constante contacto intercultural, sus voces son reconocidas y dejan de ser considerados únicamente aprendices para asumirse también como pensadores y teóricos, coautores de un conocimiento situado y compartido. Se da un encuentro horizontal, heterogéneo en cuanto a la edad y procedencia de los miembros de la comunidad, pero homogéneo en su vivencia interlingüística e intercultural.

La redacción del Trabajo Final Integrador de esta Especialización en Docencia Universitaria constituyó un desafío enriquecedor. El hecho de que adoptara la forma de un proyecto educativo situado en nuestro propio contexto docente lo volvió particularmente significativo, pues nos permitió abordarlo en relación con las complejidades reales de nuestra práctica y con las inquietudes que nos movilizan personalmente. Este proceso implicó un ejercicio simultáneo de retrospección, al revisar críticamente nuestra experiencia docente y las problemáticas vividas; de prospección, al proyectar alternativas educativas capaces de superar modelos en crisis; y de introspección, ya que toda propuesta educativa se construye desde un posicionamiento ético y subjetivo que moviliza de manera singular a cada docente en constante formación.

La mayor dificultad estuvo en transformar la compleja red de teorías y conocimientos contruidos a lo largo de los dos años de cursada en un texto lineal y coherente. Esto requirió un trabajo cuidadoso de preescritura para organizar, seleccionar y articular ideas, así como la búsqueda de una coherencia global que integrara problematización, fundamentos pedagógicos, propuestas de enseñanza, evaluación, investigación y extensión, de modo que no aparecieran como apartados aislados, sino como un proyecto unificado, un todo impulsado por una inquietud docente crítica y honesta. En cada intersticio de la escritura, retornamos a los autores que nos acompañaron en este posgrado e intentamos construir un proyecto pedagógico en diálogo con ellos.

La propuesta de este proyecto pedagógico para la traducción especializada invita a volver a barajar la tríada didáctica conformada por el educador, el educando y el objeto de aprendizaje. Entre educador y educando se busca un vínculo de interpensamiento, en el que el prefijo *inter* remite a un pensamiento compartido en una doble vía, generado en el encuentro, y no en una transferencia unidireccional de saberes. El estudiante se concibe como un sujeto activo y autónomo, capaz de hacer, decir y teorizar sobre el objeto de aprendizaje; mientras que el docente se reconoce como mediador pedagógico que acompaña al grupo en ese hacer, decir e interpensar. Asimismo, el docente asume un rol como intelectual crítico que cuestiona de manera permanente su práctica y su entorno, afirmándose como sujeto autónomo frente al sistema educativo y no como mero repetidor de movimientos cristalizados en la tradición y en la institución. El saber compartido, a su vez, deja de ser un contenido dado para transformarse en un objeto que interpela al grupo y se construye colectivamente.

A partir de esta propuesta pedagógica, se instaura en la asignatura que la circunscribe un nuevo *ethos* pedagógico. El silenciamiento y la inmovilidad del estudiante ya no son prácticas estructurantes del acto didáctico. En su lugar, se consolida un grupo que interpiensa y *busca la significación de los significados*, mediados por el mundo, tal como nos sugirió el pedagogo brasileño.

REFERENCIAS

Libros

- Anijovich, R.; González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.
- Dallera, O. (1996). *Sociología del sistema educativo, o crítica de la educación cínica*. Editorial Biblos.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en los textos narrativos* (3.^a ed., R. Pochtar, Trad.). Lumen.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (L. Ronzoni, Trad.; 20.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Hatim, B.; Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción: Una aproximación al discurso* (Trad. S. Peña). Ariel.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Jakobson, R. (1976). Aspectos lingüísticos da tradução (pp. 63–72). En R. Jakobson, *Linguística e comunicação* (Trad. I. Blikstein & J. P. Paes). Cultrix.
- Lipovetsky, G. (2004). Tiempo contra tiempo o la sociedad hipermoderna. En: *Los tiempos modernos*. Anagrama.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Meirieu, P. (1995). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Octaedro.
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: a social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist* (Routledge), 48, 3, 148–168.
- Nord, C. (2016). *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Rafael Copetti.
- Roig, A. (1967). Hablemos, ya, de pedagogía universitaria. En *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa* (pp. 15–26). Universidad Nacional de Cuyo.

Sirvent, M. T.; Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación: Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.

Steiman, J. (2008). *Más Didáctica (en la Educación Superior)*. Miño y Dávila.

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez; Autores Associados.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Trad. S. Furió). Crítica.

Artículos

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93–110. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: Un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 14(26), 115-153. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Vermeer, H. (1986). *Esboço de uma teoria da tradução*. Edições ASA.

Villarroel Idrovo, J. (2012). Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 141-151. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Ponencias y conferencias

Maggio, M. (26 de julio de 2022). *Webinar: Reinventar la clase en la Universidad*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-KpOMwi5F7s>

Meirieu, P. (2013, 30 de octubre). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica* [Ponencia presentada en el Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina].

Prieto Castillo, D. (2007, octubre). *En torno a las experiencias pedagógicas decisivas* [Ponencia presentada en el Encuentro de Maestros de Las Heras, Mendoza, Argentina].

Materiales de la Especialización en Docencia Universitaria (UnCuyo)

Del Vecchio, S. (2012). *Reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Universidad Nacional de Cuyo: Especialización en Docencia Universitaria.

Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria: Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria* [Edición digital]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

La mediación pedagógica. Texto base, módulo I, unidad I. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo (2023).

Una educación alternativa. Texto base, módulo I, unidad II. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo (2023).

Las instancias de aprendizaje. Texto base, módulo I, unidad III. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo (2023).

Evaluación y validación. Texto base, módulo I, unidad VI. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo (2023).

Enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Texto base, módulo II, unidad II. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo (2023).

Desarrollo, aprendizaje y proceso pedagógico. Texto base, módulo II, unidad II. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo (2023).

Legislación y normativas

Argentina. Congreso de la Nación. (1995). *Ley de Educación Superior N.º 24.521*.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/texto>

Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*.

Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Sexual Integral N.º 26.150*.

Brasil. Congresso Nacional. (2006). *Lei N.º 11.340*, de 7 de agosto de 2006.

Brasil. Congresso Nacional. (2025). *Lei N.º 15.212*, de 17 de marzo de 2025.

Fuentes de internet:

Carta Capital. (2025, 28 de março). *Governo Lula processa Brasil Paralelo por desinformação sobre o caso Maria da Penha*.
<https://www.cartacapital.com.br/justica/governo-lula-processa-brasil-paralelo-por-desinformacao-sobre-o-caso-maria-da-penha/>

CGN. (2023, 8 de outubro). *Homens presos em ação da PM em Campo Bonito são trazidos a Cascavel*. <https://cgn.inf.br/noticia/1307847/homens-presos-em-acao-da-pm-em-campo-bonito-sao-trazidos-a-cascavel>

Instituto Maria da Penha. (s.f.). *Quem é Maria da Penha*. Instituto Maria da Penha. Recuperado de <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina & Ministério da Educação do Brasil. (2007, octubre). *Escuelas de frontera*. Brasília y Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001427.pdf>

Radial by The Orchard. (2019, 3 de abril). *Alcione – Maria da Penha* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9jBd9UTXTfs>

Real Academia Española. (2025). *Laboratorio*. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/laboratorio>

Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. (2020, 15 de abril). *Águas Formosas estabelece medidas de segurança para as mulheres*. <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/aguas-formosas-estabelece-medidas-de-seguranca-para-as-mulheres.htm>

Veja. (2025, 12 de maio). *Maria da Penha: “É dever do Estado proteger a mulher que sofre violência”*. <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/maria-da-penha-e-dever-do-estado-protetor-a-mulher-que-sofre-violencia/>