



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**Universidad de Málaga**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Programa de doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción**

**TESIS DOCTORAL**

**El uso de la traducción en la enseñanza del español como  
lengua extranjera (ELE) para arabófonos**

**Estudio descriptivo y propuesta didáctica**

**AHMED YOUSRY SOLIMAN**

**DIRECTOR: Prof. Dr. Nicolás Roser Nebot**

**Málaga, 2023**

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Ahmed Yousry Soliman Abdelhamid

 <https://orcid.org/0000-0002-0335-5275>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña AHMED YOUSRY SOLIMAN ABDELHAMID

Estudiante del programa de doctorado LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EL USO DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) PARA ARABÓFONOS: ESTUDIO DESCRIPTIVO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Realizada bajo la tutorización de DR. NICOLÁS ROSER NEBOT y dirección de DR. NICOLÁS ROSER NEBOT (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 31 de AGOSTO de 2023

Fdo.: AHMED YOUSRY SOLIMAN Doctorando/a	Fdo.: DR. NICOLÁS ROSER NEBOT Tutor/a
FDO.: DR. NICOLÁS ROSER NEBOT DIRECTOR/ES DE TESIS	





D. Nicolás Roser Nebot, Profesor del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, Director y Tutor de la tesis doctoral del alumno D. AHMED YOUSRY SOLIMAN ABDELHAMID SOLIMAN titulada: *El uso de la traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para arabófonos. Estudio descriptivo y propuesta didáctica*, inscrita en el programa de doctorado “Lingüística, literatura y traducción” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga, y co-autor de la publicación titulada: “La traducción del Corán: reflexión traductológica y práctica”, **HACE CONSTAR** que dicha publicación no ha sido utilizada ni se utilizará en la presentación de otras tesis doctorales excepto la mencionada más arriba, ni en la Universidad de Málaga ni en ninguna otra institución universitaria.

Y para que conste y surta los efectos oportunos ante quien proceda, firma el presente escrito en Málaga, a treinta y uno de agosto de dos mil veintitrés.





Málaga a 31 de agosto de 2023

**NICOLÁS ROSER NEBOT**, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Málaga),

### HACE CONSTAR

Que **AHMED YOUSRY SOLIMAN ABDELHAMID**, con pasaporte nº \_\_\_\_\_ y NIE nº \_\_\_\_\_, es estudiante de doctorado del Programa de Doctorado “Lingüística, Literatura y Traducción”, con matrícula activa, y que ha realizado bajo mi dirección, la Tesis Doctoral titulada

### **EL USO DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) PARA ARABÓFONOS: ESTUDIO DESCRIPTIVO Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

Revisado el presente trabajo estimo que reúne los requisitos establecidos según la normativa vigente. Por lo tanto, **AUTORIZO** la admisión a trámite y defensa pública de esta Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en la Universidad de Málaga.

Y para que así conste, lo firmo en Málaga a 31 de agosto de 2023.

Fdo. Nicolás Roser Nebot

## Claves de transliteración del alfabeto árabe

'	b	t	ṭ	ŷ	ḥ	j	d	ḍ	r	z	s	š	ṣ
ء	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص
ḍ	ṭ	ẓ	ʿ	g	f	q	k	l	m	n	h	w	y
ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ك	ل	م	ن	هـ	و	ي

Asignamos los grafemas ( ā – ū – ī ) a las vocales largas ( ا – و – ي ) y las letras ( a – u – i ) a las vocales breves ( ا – و – ي ).

## Abreviaturas

Abreviatura	Significado
DLE	<i>Diccionario de la Lengua Española</i> editado por la Real Academia Española de la Lengua
DPD	<i>Diccionario Panhispánico de Dudas</i> editado por la Real Academia Española de la Lengua
DT	Didáctica de la traducción
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ELE	Español como lengua extranjera
EUTI	Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación
LE	Lengua extranjera – Lenguas extranjeras
LM	Lengua meta
LMA	Lengua maternal
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
RAE	Real Academia Española de la Lengua
RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades
TeI	Traducción e Interpretación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TM	Texto meta
TO	Texto original
TP	Traducción pedagógica

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>Presentación de la investigación.....</b>	<b>15</b>
1. Elección del tema .....	19
2. Metodología de la investigación .....	20
3. Hipótesis de la investigación.....	21
4. Objetivos de la investigación .....	22
5. Estructura de la investigación .....	24
<b>I. Marco histórico de los estudios de traducción español/árabe/español.....</b>	<b>27</b>
1.1. La traducción como medio de comunicación.....	28
1.2. Importancia de los estudios de traducción .....	32
1.2.1. La traducción entre el árabe y el español .....	37
1.2.2. La traducción en el mundo islámico .....	43
1.3. Autonomía de los estudios de traducción.....	47
1.4. La enseñanza de la traducción en España .....	53
1.5. La enseñanza del árabe y del español como lenguas extranjeras.....	65
1.5.1. Los estudios de árabe en España .....	65
1.5.2. Los estudios del español en el mundo árabe .....	80
1.5.2.1. Los estudios de español en Marruecos .....	86
1.5.2.2. Los estudios de español en Egipto.....	89
<b>II. El aprendizaje de ELE para arabófonos y de la traducción español/árabe/español: facilidades y dificultades.....</b>	<b>97</b>
2.1. Consideraciones preliminares .....	98
2.2. El español: una lengua de relativo fácil aprendizaje para los arabófonos.....	99
2.3. Influencia del árabe sobre la lengua y cultura españolas .....	101
2.3.1. El plano léxico.....	103
2.3.2. El plano fonético .....	115
2.3.3. El plano morfosintáctico .....	117

2.3.4.	El plano semántico y fraseológico .....	122
2.4.	Dificultades en la traducción español/árabe/español para los arabófonos de ELE.....	126
2.4.1.	Factores lingüísticos .....	127
2.4.1.1.	El plano léxico.....	127
2.4.1.1.1.	Los falsos amigos.....	129
2.4.1.1.2.	Vocablos sin equivalente exacto.....	132
2.4.1.2.	El plano fonológico .....	137
2.4.1.3.	El plano morfosintáctico.....	139
2.4.1.4.	En plano ortográfico .....	140
2.4.2.	Factores culturales.....	141
2.4.3.	Escasez de estudios, herramientas y material pedagógico .....	148
2.4.3.1.	Los diccionarios monolingües árabe/árabe .....	151
2.4.3.2.	Los diccionarios bilingües español/árabe – árabe/español.....	152
2.4.3.3.	Los corpus bilingües.....	156
2.4.3.4.	Bancos de datos terminológicos .....	159
2.5.	Vencer las dificultades de la traducción español/árabe/español .....	161
<b>III.</b>	<b>El uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras .....</b>	<b>163</b>
3.1.	Consideraciones preliminares .....	164
3.2.	La traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE .....	165
3.2.1.	El uso de la lengua materna (LMA) en la enseñanza de LE .....	167
3.2.2.	La traducción pedagógica como instrumento comunicativo.....	171
3.2.3.	El uso de la traducción pedagógica .....	174
3.2.3.1.	Primera etapa: método de gramática-traducción .....	175
3.2.3.2.	Segunda etapa: método directo.....	179
3.2.3.3.	Tercera etapa: traducción pedagógica .....	182
3.3.	Las ventajas del uso de la TP en el aula de LE .....	190



3.4.	Traducción pedagógica versus pedagogía de la traducción .....	196
3.5.	Condiciones de uso de la TP en el aula de LE .....	202
3.6.	Insuficiencias actuales de la TP en la clase de ELE para arabófonos .....	206
<b>IV.</b>	<b>El uso de la traducción en la enseñanza de ELE para arabófonos.....</b>	<b>215</b>
4.1.	Consideraciones preliminares .....	216
4.2.	Niveles de aprendizaje .....	216
4.3.	Objetivos del aprendizaje de la TP.....	221
4.3.1.	Nivel elemental (A).....	224
4.3.1.1.	Preparar al alumno para el uso de los diccionarios .....	224
4.3.1.2.	Asimilar la naturaleza de la traducción .....	225
4.3.1.3.	Desarrollar la expresión escrita .....	225
4.3.1.4.	Desarrollar la comprensión lectora.....	226
4.3.1.5.	Ampliar y asentar los conocimientos lingüísticos y gramaticales contrastivos.....	226
4.3.1.6.	Captar la finalidad comunicativa de la traducción .....	227
4.3.2.	Nivel intermedio (B) .....	228
4.3.2.1.	Desarrollar las destrezas de la comprensión lectora y de expresión escrita.....	228
4.3.2.2.	Aprender a contrastar entre el árabe y el español.....	229
4.3.2.3.	Captar la influencia árabe en el español y descubrir los falsos amigos.....	231
4.3.2.4.	Iniciarse al uso de las herramientas de documentación y la traducción asistida por ordenador.....	231
4.3.2.5.	Desarrollar la competencia comunicativa .....	232
4.3.2.6.	Familiarizarse con realizar tareas cooperativas de traducción ....	233
4.3.2.7.	Conocer las fases del proceso de traducción de un texto .....	234
4.3.2.8.	Saber extraer las ideas clave de un texto .....	236
4.3.3.	Nivel avanzado (C).....	237



4.3.3.1. Desarrollar las habilidades de la comprensión lectora y de expresión escrita .....	237
4.3.3.2. Desarrollar la competencia textual .....	238
4.3.3.3. Ampliar los conocimientos socioculturales.....	239
4.3.3.4. Desarrollar las destrezas de análisis crítico de la traducción .....	240
4.3.3.5. Captar la diferencia entre la traducción literal y libre .....	240
4.3.3.6. Asimilar la equivalencia traductora.....	241
4.3.3.7. Conocer los aspectos profesionales básicos de la traducción.....	242
4.4. Selección del material didáctico.....	243
4.5. Actividades de traducción en el aula de ELE.....	253
4.5.1. Nivel elemental (A).....	255
4.5.1.1. Traducción de frases cortas con atención a aspectos gramaticales.....	256
4.5.1.2. Traducción dirigida .....	257
4.5.1.3. Traducción orientada a repasar contenidos léxicos y funcionales.....	258
4.5.1.4. Traducción inversa de situaciones comunicativas.....	259
4.5.1.5. Traducción directa e inversa de textos breves .....	260
4.5.1.6. Traducción de vocabulario polisémico y elección de sinónimos .....	262
4.5.1.7. Glosario final .....	263
4.5.2. Nivel intermedio (B) .....	264
4.5.2.1. Traducción directa e inversa de textos de extensión reducida ....	264
4.5.2.2. Restitución de un texto con base en apuntes sintéticos .....	265
4.5.2.3. Traducción parafraseada.....	266
4.5.2.4. Traducción sintética.....	267
4.5.2.5. Aplicación de recursos tecnológicos en la traducción.....	268
4.5.2.6. Traducción automática .....	268
4.5.2.7. Influencia árabe en el léxico español y la traducción de los falsos amigos.....	270



4.5.2.8. Retrotraducción .....	272
4.5.2.9. Consulta de textos paralelos .....	273
4.5.2.10. Identificación de aspectos contrastivos entre el árabe y el español .....	274
4.5.2.11. Dossier del curso .....	277
4.5.3. Nivel avanzado (C).....	278
4.5.3.1. Traducción de textos largos: el portafolio .....	278
4.5.3.2. Comparación de traducciones.....	280
4.5.3.3. Traducción parafraseada.....	283
4.5.3.4. Subtitulación de vídeos.....	284
4.5.3.5. Traducción literal versus traducción libre .....	286
4.5.3.6. Cambio de registro .....	288
4.5.3.7. Traducción del humor.....	289
4.5.3.8. Traducción o interpretación a la vista (traducción improvisada)	290
4.5.3.9. Traducción profesional.....	291
4.5.3.10. Dossier del curso .....	292
4.6. Sugerencias y recomendaciones para integrar la TP en la clase de ELE para arabófonos .....	293
<b>V. Propuesta didáctica para el uso de la traducción en el aula de ELE para arabófonos.....</b>	<b>295</b>
5.1. Planteamientos de base de la propuesta didáctica.....	296
5.2. Contexto de aplicación de la propuesta didáctica .....	297
5.2.1. El Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Al Azhar .....	297
5.2.1.1. Perfil del alumnado.....	300
5.2.1.2. Perfil del profesorado .....	301
5.2.2. Las asignaturas de traducción español/árabe/español .....	302
5.3. Objetivos generales de la propuesta didáctica para el uso de TP en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos .....	306

5.4. Metodología docente.....	308
5.5. Evaluación diagnóstica.....	313
5.6. Recursos necesarios .....	316
5.7. Unidades didácticas.....	317
5.7.1. Unidad didáctica I: traducción directa e inversa de textos de extensión reducida .....	318
5.7.1.1. Tarea 1: traducción inversa árabe/español .....	318
5.7.1.2. Tarea 2: traducción directa español/árabe .....	322
5.7.2. Unidad didáctica II: restitución de un texto con base en apuntes sintéticos .....	325
5.7.2.1. Tarea 1: restituir un diálogo o situaciones comunicativas en español .....	325
5.7.2.2. Tarea 2: restituir un texto en español .....	326
5.7.3. Unidad didáctica III: traducción parafraseada .....	329
5.7.3.1. Tarea 1: paráfrasis interlingüística .....	329
5.7.3.2. Tarea 2: paráfrasis intralingüística .....	332
5.7.4. Unidad didáctica IV: traducción sintética .....	334
5.7.4.1. Tarea 1: síntesis español/árabe .....	334
5.7.4.2. Tarea 2: síntesis árabe/español .....	337
5.7.5. Unidad didáctica V: uso de recursos tecnológicos en la traducción .....	340
5.7.5.1. Tarea 1: herramientas del traductor .....	340
5.7.5.2. Tarea 2: el uso de los recursos de documentación para traducir .	343
5.7.6. Unidad didáctica VI: traducción automática.....	346
5.7.6.1. Tarea 1: traducción automática árabe/español .....	346
5.7.6.2. Tarea 2: traducción automática español/árabe .....	349
5.7.7. Unidad didáctica VII: influencia árabe en el español y la traducción de los falsos amigos .....	352
5.7.7.1. Tarea 1: influencia árabe en el léxico español.....	352
5.7.7.2. Tarea 2: falsos amigos .....	356

5.7.8. Unidad didáctica VIII: retrotraducción .....	359
5.7.8.1. Tarea 1: retrotraducción español/árabe/español .....	359
5.7.8.2. Tarea 2: retrotraducción árabe/español/árabe.....	360
5.7.9. Unidad didáctica IX: textos paralelos .....	362
5.7.9.1. Tarea 1: textos paralelos en español.....	362
5.7.9.2. Tarea 2: textos paralelos en español/árabe/español.....	365
5.7.10. Unidad didáctica X: identificación de los aspectos contrastivos entre el árabe y el español .....	367
5.7.10.1. Tarea 1: diferencias, contrastes y similitudes entre el árabe y el español.....	367
5.7.10.2. Tarea 2: contrastes en la expresión entre el árabe y el español ...	369
5.7.11. Unidad didáctica XI: tarea final .....	373
<b>Conclusiones.....</b>	<b>375</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>389</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>421</b>

## **Presentación de la investigación**

En el ámbito de la investigación académica, se han abordado muchas facetas de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, el uso de la traducción, como elemento polémico y de presencia no descartada por completo en este contexto pedagógico, no ha recibido la merecida atención. Como veremos más adelante, la traducción se ha utilizado durante siglos como el medio preferente en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras (en adelante, LE) antes de ser considerada como una práctica rechazada en este ámbito con la irrupción de la inmersión lingüística y el enfoque comunicativo. Desde entonces, ha surgido la polémica de si el uso de la traducción en el aula de LE tiene potencial pedagógico o es una práctica perjudicial.

En el mundo globalizado e interconectado, social, política y/o profesionalmente, se ha empezado a juzgar que “todo aprendiente de una lengua, y no solo aquellos que deseen ganarse la vida como traductores, va a verse en la necesidad de traducir en su vida personal o profesional” (Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2017: 102). De ahí que se hayan escuchado voces que reivindican la vuelta de la traducción al aula de LE. A pesar de que muchos son los autores que defienden su uso, pocos son los que han abordado la cuestión desde un ángulo metodológico en el marco de determinar las posibilidades y las formas más idóneas de su uso e implementación.

Sea como fuere, el uso de la traducción nunca ha dejado de ser presente en el aula de LE, bien de forma implícita o bien mediante su incorporación formal en los planes curriculares. No obstante, en este último caso, no ha habido pautas metodológicas ni guías orientativas para su correcta utilización. La ausencia de un paradigma teórico ha convertido su uso en una práctica desordenada y caótica a la que se recurre en el aula según el parecer personal de cada docente. Como resultado de ello han aumentado las críticas en contra de emplear la traducción en el aula de LE en general. El tratamiento de la traducción en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) a arabófonos no ha sido una excepción, si bien con un considerable retraso en este ámbito investigador en comparación con otros binomios lingüísticos.

La presente investigación pretende defender el uso de la traducción en la enseñanza aprendizaje de LE, en general, y de ELE entre arabófonos, en particular. Y ello mediante la exploración del marco histórico de esta habilidad mental y lingüística en el ámbito docente y las posibilidades metodológicas que permitirían su uso

sistematizado, siguiendo un enfoque comunicativo que garantice la participación efectiva de los alumnos. Para ello, hemos elaborado una aproximación histórica del estudio y la práctica de la traducción español/árabe/español y, de similar manera, hemos abordado algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza/aprendizaje del español y del árabe como lenguas extranjeras y, por extensión, la traducción en esta parcela de lenguas, tanto en España como en el mundo árabe.

Para delimitar aún más el área de estudio, se han considerado las facilidades y dificultades que suelen influir en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos, haciendo hincapié en aquellos factores relacionados con las tareas de traducción español/árabe/español que los alumnos deben encargarse de realizar. No se trata de la formación de traductores profesionales, sino del empleo de la traducción para desarrollar las diferentes competencias lingüísticas e intralingüísticas del alumnado de ELE, en general, y del arabófono, en particular. De la misma manera y en relación con la anterior perspectiva, se ha abordado la traducción desde una perspectiva relacionada con la mediación lingüística.

Siguiendo esta línea de acción, y a lo largo del desarrollo de la tesis, se ha pretendido reforzar la posición de la traducción pedagógica al considerarla un medio eficaz para desarrollar las habilidades lingüísticas en el marco de adquirir una lengua extranjera. En este sentido, pues, se ha planteado un conjunto de posibilidades de implementación, eso es, una serie de actividades de traducción español/árabe/español enlazadas con niveles de conocimiento y objetivos de aprendizaje. Asimismo, se han definido los criterios para la selección del material textual empleado en dichas tareas.

Nuestro objetivo no ha sido, de ninguna manera, convertir la traducción en el único método sobre el cual basar el proceso de la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos. Todo lo contrario. Nuestra perspectiva dista de este enfoque tradicional y, además, busca una reconciliación entre el método comunicativo de la enseñanza de LE y el uso de la traducción como una herramienta adicional que forme parte del repertorio que el docente maneja a la hora de impartir sus clases. Hemos procurado, pues, resaltar el potencial del uso de la traducción la clase de ELE al plantear esta asignatura de manera metodológica y con actividades motivadoras y enriquecedoras.

Nuestra intención es, por otro lado, ofrecer reflexiones sobre el uso de la traducción en el ámbito de ELE, especialmente para los arabófonos, basándonos en la bibliografía de referencia y mediante la clasificación, organización y ordenamiento de aquellas actividades de traducción que hemos hallado dispersas en artículos y trabajos de investigación y que consideramos acertadas para su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje de ELE. El objetivo ha estribado, pues, en crear una guía de consulta que sirva, por un lado, al docente de ELE para gestionar el uso de la traducción en sus clases y, por otro, a los alumnos para hallar una fuente que les proporcione actividades de traducción pedagógica. Así pues, hemos procurado aglutinar y compendiar las actividades didácticas que se han propuesto hasta la fecha, esbozar otras de inspiración propia y adaptarlas todas para ser implementadas en el marco de los estudios de ELE para arabófonos. Al final, hemos elegido el nivel intermedio para presentar una propuesta didáctica atendiendo a los contenidos trazados a lo largo del desarrollo de la tesis doctoral.

En cuanto a la práctica de la traducción en el aula de ELE, defendemos, en consonancia con Kiraly (2000: 41), que es mejor hacerlo desde la perspectiva del constructivismo social. El método socioconstructivista consiste en hacer que los alumnos tengan conciencia de los factores involucrados en la traducción en el arco contrastivo que existe entre las dos lenguas implicadas, ayudándolos a que desarrollen su propio concepto de lo que es el traductor y a construir sus conocimientos traductológicos dentro de un entorno social, eso es, en equipo dirigido por el docente hasta que lleguen a graduarse. Desde este punto de vista, se puede reemplazar el método tradicional de enseñar la traducción con otro innovador centrado en el trabajo colectivo, la organización de los talleres y la participación activa de los alumnos, pues aplicando este enfoque, el papel del profesor se ciñe ya sólo a organizar y guiar el proceso del aprendizaje, formar grupos aleatorios de entre los estudiantes, organizar actividades de traducción dentro y fuera del aula y, más importante aún, proporcionarles las herramientas necesarias para poder desempeñar sus tareas de traducción (como listados de referencias interculturales, libros de consulta, técnicas o estrategias de búsqueda documental).

## 1. Elección del tema

La decisión de culminar esta investigación emanó de las carencias observadas en la investigación académica relacionada con el uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de ELE a arabófonos, así como su utilización esporádica a día de hoy. Si bien la traducción constituye una asignatura principal y permanente en el plan curricular de los diferentes departamentos de español en el mundo árabe, su empleo todavía está lejos de ser regularizado y sostenido en metodologías asentadas. Es cierto que hay estudios que abordan la traducción pedagógica y su aplicación en el aula ELE, pero pocos son aquellos que la abordan desde un ángulo metodológico, y, por otro lado, los que tratan la combinación lingüística español/árabe/español brillan por su ausencia.

Ello nos ha llevado a indagar facetas pedagógicas e investigadoras con el fin de aprovechar las posibilidades educativas que ofrece la traducción pedagógica y crear una metodología orientativa que guíe tanto al docente de la traducción como a los aprendices arabófonos de ELE en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra motivación que nos ha impulsado a realizar esta investigación ha sido nuestra condición de licenciado de filología hispánica, profesor de ELE y traductor en la combinación lingüística español/árabe/español; lo que supone un conocimiento práctico de la situación actual de la traducción en el aula de ELE. En nuestro caso, se trata de una vocación que nos lleva a analizar el *statu quo* del tema y diseñar modos de implantar este método de enseñanza/aprendizaje en aula de ELE para arabófonos a fin de que llegue a ocupar el lugar que creemos que merece. Y sobre esta particular, nos ha guiado el poder contribuir a incrementar su presencia en el aula de ELE entre arabófonos, en tanto que recurso óptimo para adquirir una coherente formación lingüística en español.

Creemos que nuestra motivación en investigar sobre este tema no se interrumpirá con la finalización de la presente tesis doctoral, ya que los conocimientos y resultados que hemos obtenido durante la realización de este estudio serán el cimiento de otros futuros trabajos de investigación, especialmente de carácter empírico y experimental sobre el uso de otras facetas de la traducción pedagógica y de la traducción en general.

## 2. Metodología de la investigación

La elaboración de este trabajo, se inició haciendo acopio de todo aquel material relacionado con las siguientes áreas de conocimiento:

- 1) la enseñanza de lenguas extranjeras
- 2) el estudio de ELE para arabófonos
- 3) la traducción español/árabe/español
- 4) la traducción pedagógica
- 5) la enseñanza de la traducción y la historia de la lengua española

De todo este material, hemos seleccionado aquella bibliografía relevante que se ciñe más a nuestra área de trabajo, a los objetivos de la investigación y a las concepciones pedagógicas y científicas que manejamos como más adecuadas en nuestra percepción y conocimiento del tema.

La presente tesis doctoral se sitúa en el marco de las ciencias sociales dentro del ámbito metodológico de la investigación cualitativa, ya que hemos pretendido realizar un análisis descriptivo del uso de la traducción en la enseñanza de ELE para arabófonos. Y dentro de este análisis, hemos incluido las facilidades y dificultades que los aprendices arabófonos afrontan en la adquisición de ELE, sobre todo aquellas relacionadas con la traducción español/árabe/español. El enfoque heurístico utilizado nos ha permitido emplear distintas hipótesis y enfoques acerca del uso de la traducción pedagógica en un contexto arabófono. De ahí que el método analítico-descriptivo haya sido el método articulador y predominante en la mayoría de las partes del estudio.

En un principio y como introducción al tema, hemos realizado una aproximación histórica de los estudios de traducción español/árabe/español, tanto en España como en el mundo árabe. Acto seguido, hemos tratado diferentes aspectos sobre la enseñanza/aprendizaje de ELE en el contexto arabófono y el *statu quo* del uso de la traducción en este ámbito. Dichas aproximaciones se han regido con los métodos propios de la investigación diacrónica en donde hemos optado por exponer los temas que se plantean yendo de lo general a lo específico.

Para el diseño de la propuesta didáctica, hemos tomado en consideración el método comunicativo y el enfoque socioconstructivista que ponen el foco de atención

sobre el estudiante, convirtiéndolo en el eje central del proceso de la enseñanza/aprendizaje. Las unidades didácticas encierran una relación lógica entre sí y se enlazan con los contenidos expuestos previamente en las distintas partes del estudio. En definitiva, se trata de una aplicación práctica de los contenidos que han sido recopilados y/o deducidos a lo largo de los capítulos precedentes.

En cuanto a la selección del material textual utilizado en la propuesta didáctica, cabe señalar que hemos tenido que recurrir a una multitud de fuentes para la búsqueda de textos que cumplan con nuestros criterios<sup>1</sup> y se adapten a la naturaleza de cada actividad que planteamos. En todo caso, pese a que no ha sido una tarea fácil, hemos procurado seleccionar, al mismo tiempo, aquellos textos en donde figuran las distintas facetas de la vida cotidiana en España. El propósito es el de acercar al alumnado a la cultura y la idiosincrasia de la lengua que está estudiando (español). Hemos optado por elegir, asimismo, textos auténticos adaptados y accesibles en su origen, de modo que la procedencia de cada texto sea localizable.

### **3. Hipótesis de la investigación**

La investigación aquí presentada intenta corroborar las siguientes hipótesis, siendo que cada una está vinculada con alguno de los aspectos tratados en las diferentes partes de la tesis doctoral:

- El estudio de la traducción goza ya de autonomía mundialmente reconocida.
- El estudio del español en el mundo árabe está en continua expansión.
- Las facilidades y dificultades que implica el estudio de ELE entre arabófonos repercuten en aspectos traductológicos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- A pesar de que la parcela lingüística español/árabe/español presenta distintos rasgos de asimetría debido a que pertenece a dos distintas familias lingüísticas, encierra otros rasgos de similitud, originada, sobre todo, por la presencia árabe en el mundo hispano durante siglos. Estos rasgos tienen su réplica en la práctica traductora entre ambas lenguas.

---

<sup>1</sup> Ver el apartado 4.4. del presente trabajo de investigación, en donde se abordan los criterios de la selección del material didáctico.

- La huella que ha dejado la lengua árabe en el español es patente y, por tanto, influye -o debería hacerlo- en el proceso de la enseñanza/aprendizaje del ELE a arabófonos.
- El conocimiento de dos lenguas no es suficiente como para saber traducir.
- Las herramientas de búsqueda documental, así como la traducción automática en el binomio lingüístico español/árabe no son suficientes.
- El empleo de actividades y tareas de traducción en el aula de ELE para arabófonos encierra gran potencial -en gran parte sin explorar-, ya que contribuye a mejorar las distintas destrezas -tanto lingüísticas como intralingüísticas y comunicativas- de los alumnos y, al mismo tiempo, constituye un elemento motivador.
- La dimensión comunicativa es un factor compartido entre la traducción y los métodos de la enseñanza de las LE.
- La práctica de la traducción pedagógica puede tener cabida de forma metodológica en el ámbito de la lingüística aplicada; en especial, en el apartado de la enseñanza aprendizaje de lenguas.
- El uso metodológico y organizado de la traducción pedagógica puede desempeñar un papel destacado en elevar el nivel de los estudiantes en la LE y, de modo consecuente, en su propia LMA.
- EL uso de la traducción en el aula de ELE para arabófonos en Egipto no está precisamente delimitado acorde a unas pautas metodológicas concretas.

#### **4. Objetivos de la investigación**

Los objetivos que han procurado alcanzar de la presente tesis doctoral se desglosan en los siguientes elementos:

- Analizar la historia de la traducción español/árabe/español.
- Mostrar la importancia de la traducción como medio de comunicación.
- Revelar la situación de la enseñanza/aprendizaje del árabe y del español como lenguas extranjeras en España y en el mundo árabe.
- Abordar los distintos planos que reflejan los rasgos de facilidad y dificultad de la enseñanza/aprendizaje de ELE para los arabófonos; en especial, aquellos factores que repercuten en la práctica traductora español/árabe/español.

- Explicitar y consignar el inventario de dificultades que caracterizan la traducción de textos generales del español al árabe y viceversa.
- Subrayar las facetas de la influencia del árabe en el español y su relación con el acto traslativo, tanto pedagógico como práctico.
- Marcar las principales fuentes de documentación en el binomio lingüístico español/árabe.
- Resaltar la importancia del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y los medios cibernéticos para traducir textos de temática general.
- Estudiar la historia del uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Explorar el marco conceptual de la traducción pedagógica.
- Analizar las ventajas que podrían derivarse al emplear la traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE y, en particular, de ELE para arabófonos.
- Revelar las condiciones e insuficiencias actuales del uso de la traducción en el aula de ELE para arabófonos.
- Analizar el proceso de la enseñanza/aprendizaje mediante la traducción dentro del aula de ELE y proponer enfoques y posibilidades didácticos que faciliten enseñar esta asignatura de una forma eficaz, sistemática y metodológica.
- Proponer el establecimiento de niveles de conocimiento, criterios para la selección del material didáctico, objetivos de aprendizaje y tareas de traducción para cada nivel de conocimiento.
- Diseñar unidades didácticas para la asignatura de la traducción (nivel intermedio) dentro de la licenciatura de ELE para arabófonos.
- Contribuir a llenar parte del vacío investigador en esta área de estudio y cubrir las necesidades del Departamento de Lengua y Literatura Españolas perteneciente a la Facultad de Lenguas y Traducción de la Universidad de Al-Azhar con respecto a elaborar estudios en materia de la lingüística aplicada que atañan a temas relacionados con nuestra investigación como la didáctica de la traducción en el marco de los estudios de ELE.

## 5. Estructura de la investigación

Aparte de la introducción, las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos, la presente tesis doctoral se compone de cinco capítulos, cuyo contenido, a grandes rasgos, se describe a continuación:

En el primer capítulo se expone el marco histórico de los estudios de traducción español/árabe/español, abordando la importancia y la autonomía de la traducción como medio de comunicación. Asimismo, nos hemos aproximado a la enseñanza del español en el mundo árabe, con especial hincapié en el caso de Marruecos y Egipto.

En el segundo capítulo hemos tratado aquellos elementos que representan facilidades y dificultades en el estudio de ELE para los arabófonos. Tras ello, hemos propuesto una serie de soluciones que permiten franquear las dificultades en los distintos planos en que aparecen. En este capítulo también nos hemos referido a la huella que ha dejado la lengua árabe en el castellano -que después ha pasado (en parte por esa huella árabe) a convertirse en español- en diferentes aspectos. Y hemos intentado sacar partido de esa influencia a los estudios de ELE en tanto que recurso cultural y lingüístico en el contexto traslativo de los estudiantes arabófonos. De similar manera, se ha presentado una panorámica general de las fuentes de documentación disponibles en el binomio lingüístico español/árabe, valorando su número y calidad desde nuestra perspectiva y conocimientos.

El tercer capítulo gira en torno a la presencia de la lengua materna de los alumnos de LE -y por extensión, la traducción- en el aula de LE. En este contexto, hemos marcado las ventajas de la utilización de la traducción en este ámbito y comentado las diferentes facetas polémicas de ello. Asimismo, hemos señalado las condiciones más propicias que permiten que el uso de la traducción sea eficaz en el aula de LE; y las insuficiencias actuales de su uso en este ámbito pedagógico, con especial referencia a la licenciatura de ELE para arabófonos en Egipto.

El cuarto capítulo plantea una formulación metodológica de la traducción pedagógica con el fin de adecuar su utilización en el aula de ELE para arabófonos. Para ello, hemos establecido los niveles de conocimiento, los objetivos generales, los criterios de selección del material textual y, finalmente, las actividades de traducción

para cada nivel de estudio. Para ello, nos hemos basado en la bibliografía de referencia que trata de la traducción pedagógica y de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas. En este capítulo hemos procurado, en un primer momento, compendiar y categorizar las actividades de traducción pedagógica que se encuentran dispersas en el conjunto de investigaciones que las analizan y que hemos seleccionado por calidad y pertinencia. En un segundo momento, hemos elaborado otras actividades de creación propia adaptándolas al binomio lingüístico español/árabe. De esta manera, hemos confeccionado lo que entendemos como una guía de consulta que sirva para que el docente encuentre un amplio abanico de actividades y facilitar así la gestión metodológica de aquellas clases en las que se haga uso de la traducción. Las actividades han sido divididas en tres bloques que se corresponde con los objetivos propuestos para cada nivel de conocimiento lingüístico establecido.

En el quinto capítulo se ha diseñado una propuesta didáctica en donde hemos aplicado los contenidos y planteamientos expuestos en los capítulos precedentes. Las unidades didácticas están pensadas para el nivel de conocimiento intermedio (B), siendo esta fase de estudio, tal como la establecen los planes académicos de ELE en la universidad de Egipto, el contexto de aplicación propuesto.



## **Capítulo primero**

### **Marco histórico de los estudios de traducción español/árabe/español**

Al emprender un estudio de investigación acerca de la traducción entre dos lenguas, consideramos adecuado referirse, aunque sea de modo sucinto, al panorama histórico en donde se enmarca y se ha enmarcado la reflexión y la investigación en dicha actividad traductora. Y ello por diferentes razones entre las que destacamos:

- 1) Constituye una oportuna introducción a las circunstancias en las que se produce y a los contenidos específicos de esta disciplina.
- 2) Expone con nitidez el valor de la traducción, su relevancia y las fases por las cuales se ha ido avanzando y desarrollando a lo largo de las diferentes épocas.
- 3) Permite tener mayor comprensión y flexibilidad intelectual a la hora de tratar cualquiera de sus aspectos.
- 4) Ayuda a comunicar el pasado con el presente mediante el análisis histórico, así como aportar una perspectiva de futuro.
- 5) Incita al investigador a reflexionar acerca de la disciplina de la cual se ocupa, sabiendo las fases por las cuales ha pasado, pudiendo confrontarlas con la situación actual y ofreciéndole una oportunidad para añadir su contribución personal y ponerla en práctica.

A continuación hemos recogido algunos aspectos del marco histórico de los estudios de traducción -o en la teoría de la traducción- que consideramos esenciales para delimitar más el ámbito de investigación de esta tesis, teniendo como hilo conductor su práctica profesional, pedagógica e investigativa en el binomio lingüístico español/árabe tanto en España como en el mundo árabe e islámico.

### **1.1. La traducción como medio de comunicación**

Los idiomas constituyen el medio más práctico a través del cual se puede transferir conceptos, ideas y sentimientos de una persona a otra. No obstante, cuando dos personas, o entidades, cuyos códigos lingüísticos son distintos y necesitan comunicarse entre sí, dicha comunicación encuentra un obstáculo y, en este caso, la traducción y la interpretación se convierten en el medio de comunicación por excelencia.

La necesidad de comunicarse y entenderse ha sido desde siempre una exigencia acuciante a lo largo de la historia y se ha hecho más necesaria e imprescindible en el día de hoy debido a la globalización. Coincidiendo con Lerma Sanchis, creemos que “la sociedad globalizada contemporánea depende, en gran medida, del éxito de la

comunicación que se establece entre agentes que intervienen en interacciones públicas o privadas, ya sean en el ámbito económico, cultural o social” (Lerma Sanchis, 2020: 78). Por este motivo, Salem defiende que “la traducción ha sido un elemento descodificador para que dos comunidades de culturas diferentes entren en contacto y se desarrollen a través del intercambio lingüístico” (Salem, 2014: 135). Mediante la traducción y la interpretación, se pueden acercar las distintas culturas y civilizaciones y entender perfectamente los diferentes modos de actuar y de pensar de todos los pueblos y naciones.

En nuestra tesis y por razones de método nos vamos a circunscribir a la cuestión de la traducción, aunque somos conscientes y sabedores de su íntima relación con la interpretación en un grado que se hace complicado, en muchas ocasiones, deslindar una de otra, ya que, aparte de los postulados y recursos comunes que son muchos y en constante sinergia, poseen dinámicas y herramientas diferentes que las convierten en disciplinas independientes aunque no separadas.

Sobre esta base, el aspecto comunicativo de la traducción -ligada a la interpretación en su ámbito de aplicación y en sus presupuestos iniciales pero con herramientas y estrategias distintas en su práctica- se ha convertido en un tema central en muchos estudios. Durante los años ochenta del siglo pasado, notamos un considerable desarrollo referente a los estudios sobre las teorías de traducción -o teoría de la traducción en singular como suelen denominar estos estudios- relacionadas con la comunicación. De este modo, hemos visto surgir la teoría comunicativa de la traducción de Newmark (1981) y la traducción como acto comunicativo intercultural de Snell-Hornby (1988) (Zabalbeascoa, 1990: 79). A partir de ahí, proliferaron los estudios que resaltan los aspectos comunicativos de la traducción, como los de Kiraly (1990, 2000), Hatim, B y Mason, I (1990 y 1997), Bachmann (1994), Malmkjaer (1998), Hurtado Albir (1994a, 2001), López Fonseca (2000), Colina (2002), Cuéllar Lázaro (2004: 4), Carbonell i Cortés (2008), Pintado Gutiérrez (2012), Nida (2012) o Lerma Sanchis (2020). Partiendo de estos trabajos, que consideran la estrecha correspondencia entre la traducción y la comunicación, se dio sentido al desarrollo y a la consolidación de los estudios de traducción en un marco comunicativo, tanto en su lado más teórico como en su vertiente aplicada, es decir, en entornos tanto investigadores como profesionales y pedagógicos.

La trascendencia de la traducción en su faceta comunicativa la ponen de relieve Hatim y Mason cuando definen a la traducción como “un acto de comunicación que pretende retransmitir, a través de las fronteras lingüísticas y culturales, otro acto de comunicación (el cual puede haber sido creado con diferentes objetivos o para diferentes lectores/oyentes)<sup>2</sup>” (Hatim y Mason, 1997: 1)<sup>3</sup>.

Eugene Nida va por el mismo camino al describir el dilema que siempre supone el traducir textos o enunciados:

El traductor está atrapado en el dilema de ‘la letra frente al espíritu’, ya que siendo fiel a lo que se dice puede destruir el espíritu que impregna una comunicación originaria. Por otra parte, si se centra demasiado en intentar reproducir el ‘sentimiento’ y el ‘tono’ del mensaje, puede que le acusen de perder de vista la sustancia del documento, la letra de la ley (Nida, 2012: 17).

Hurtado Albir, por su parte, esboza que la traducción es “una unidad lingüística comunicativa que se desarrolla siempre en un marco social y que está influida por los elementos que intervienen en la comunicación” (Hurtado Albir, 2001: 507). De igual manera, Laura Berenguer comenta que la mayoría de los lingüistas concibe “la traducción no tanto como un proceso de transcodificación de una lengua a otra, sino como un proceso comunicativo (Seleskovitsch, Reiss, Wilss, Snell-Homby, Nord, Honig, Kussmaul, ...)” (Berenguer, 1996: 13). La razón es que, según Berenguer, dentro del proceso traslativo, intervienen los mismos elementos que participan en un acto de comunicación directo; es decir, el emisor, el texto y el receptor. El único elemento añadido es el traductor quien “será así receptor del texto 1 y a la vez emisor del texto 2” (Berenguer, 1996: 13).

El factor comunicativo encabeza, pues, los rasgos que caracterizan a la traducción. Y para comprender la importancia de este factor comunicativo, Hurtado Albir vuelve a afirmar en otro estudio que los rasgos esenciales que caracterizan la traducción son tres (Hurtado Albir, 1994a: 36):

---

<sup>2</sup> “[...] an act of communication which attempts to relay, across cultural and linguistic boundaries, another act of communication (which may have been intended for different purposes and different readers/hearers)”.

<sup>3</sup> De ahí en adelante, la traducción al español es nuestra.

- 1) ser un acto de comunicación
- 2) una operación entre textos (y no entre lenguas)
- 3) un proceso mental que se desarrolla dentro de un contexto social.

A raíz de todo ello, y tras haber expuesto la opinión de algunos lingüistas y traductólogos, resulta notorio que la tendencia actual entre los especialistas concibe la traducción como un proceso eminentemente comunicativo e intercultural. Y parece que hay consenso entre los traductólogos a la hora de adjudicar a la traducción esa función comunicativa. Para alcanzar transmitir el mensaje de un enunciado a otro idioma en todo o en la mayor parte de su significado, se debe, pues, “traducir” también esa dimensión comunicativa y no únicamente los elementos lingüísticos, para lo que habrá que emplear una serie de procedimientos traslativos que la incluyan y que pueden extraerse de las diferencias estructurales y pragmáticas que distinguen cada lengua.

Con base en la importancia comunicativa que presenta esta disciplina, Amin opina que la traducción puede considerarse como la quinta destreza en el marco del aprendizaje de idiomas extranjeros y cuya enseñanza y aprendizaje deben sumarse a los de las otras cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar), pues dice: “la traducción pedagógica es una enjundiosa herramienta que, bien empleada, podría ser considerada como la quinta destreza en el aula ELE” (Amin, 2018: 115).

Sostenemos la opinión de Amin, pues puede que las cuatro destrezas tradicionales sean suficientes para dominar un idioma en el plano de los intercambios personales y cotidianos, pero no creemos que lo sean en un plano más amplio como el profesional o el académico. Para completar el círculo de destrezas expresivas y comunicativas, habrían de aprenderse también los procedimientos y técnicas de la traducción. Y entre las diferentes habilidades que componen la competencia traductora se encuentran, de forma sobresaliente, la capacidad de contrastar las estructuras y modos de expresión y comunicación entre la lengua materna y el idioma extranjero al que o del que se traduce. La razón de ello reside en que, dados los diversos factores y planos que entraña el acto traslativo, si el usuario de lenguas extranjeras no adquiere bases metodológicas relacionadas con la traducción, puede acabar transfiriendo el contenido semántico de cualquier mensaje de forma inadecuada. Y así tenemos que uno de los factores que hay que tener en consideración a la hora de traducir lo constituye el tipo de destinatario del texto objeto de traducción, al que se le deben evitar ambigüedades textuales y errores de

comprensión; por lo que la traducción variará en su presentación -que no en su contenido- dependiendo de su edad, conocimientos, cultura, ideología o dialecto.

Centrándonos en la combinación lingüística español/árabe, notamos que la exigencia de llegar al nivel deseado de comunicación se vuelve todavía más difícil y resulta una tarea más rigurosa; debido a la asimetría de base entre los sistemas lingüísticos de ambas lenguas y las diferencias culturales que los desarrollos históricos y sociales de ambas lenguas han experimentado.

## 1.2. Importancia de los estudios de traducción

Aparte de contribuir al entendimiento y al mutuo conocimiento entre los pueblos, naciones y grupos humanos, permitiendo la interacción y la convivencia entre ellos, la traducción forma al individuo ofreciéndole otras facetas de pensamiento, aminorando su ignorancia y extrayéndolo del silencio científico y cultural. Por medio de la traducción, se hace posible transmitir las culturas alrededor del mundo y se comparten tradiciones, costumbres, cosmovisiones e idiosincrasias. En este contexto, Cam Carranza señala que la traducción “ha establecido un puente entre la humanidad y la cultura universal y ha contribuido notablemente al intercambio de conocimientos, a la propagación de la cultura, al desarrollo y al enriquecimiento de las lenguas que se han utilizado al traducir” (Cam Carranza, 2004: 136).

La traducción ha venido ejerciéndose desde épocas remotas, pues a lo largo de la historia ha servido para enlazar las civilizaciones más antiguas. A este respecto Hurtado Albir dice:

La traducción es una actividad antiquísima, con su propia historia, llena de avatares y cambios [...]. Lo cierto es que etnógrafos y antropólogos muestran como hasta en las tribus más recónditas existe un indígena que conoce la lengua del vecino y que hace las veces de interprete. Heródoto da cuenta de la importancia de los *intérpretes* en el Egipto faraónico; ya desde el Imperio Antiguo eran altos funcionarios y el jefe de intérpretes era un cargo que pasaba de padres a hijos (Hurtado Albir, 2001: 99-100).

Esto prueba que hasta en las civilizaciones más antiguas se hacía uso de la traducción para comunicarse con otras poblaciones y culturas cuyos idiomas eran

diferentes. La piedra de Rosetta es una clara evidencia de la práctica traductora de aquella época.

Al lado de la comunicación, la traducción ha sido, desde siempre, un vehículo que por medio del cual se han transmitido los saberes y los conocimientos entre las diferentes civilizaciones y ha desempeñado un papel primordial en suprimir barreras lingüísticas. De ahí, resulta innegable que los traductores han tenido una gran responsabilidad en el diálogo intercultural a lo largo de la historia. Para poder comprender otra cultura, es necesario tener acceso a sus libros y literatura y para llegar a un nivel de desarrollo y avance científico, es inevitable acercarse a la fuente de tal progreso. Todo esto no sería posible sin la intermediación de traductores que sirven como punto de enlace entre dos o más mundos distintos en lo social, lo político, lo intelectual, lo económico y lo científico.

Sultan afirma que ninguna civilización antigua ha llegado a desarrollar su legado cultural y científico sin haberse beneficiado previamente de otros saberes anteriores o contemporáneos vertidos a su propia lengua mediante la traducción. De esta forma, “la civilización helénica asimiló las ciencias faraónicas y partió de ellas para crear su legado propio que, más tarde, fue asimilado y enriquecido por los árabes, quienes a su vez lo trasladaron a civilizaciones posteriores” (Sultan, 2019: 341). Así pues, gracias a la traducción, ha sido posible transferir las ciencias y saberes a ulteriores naciones después de enriquecerlos con las oportunas contribuciones cada época, dando acceso a las experiencias de las demás civilizaciones precedentes o coetáneas.

La importancia de la traducción ha llegado a su auge a finales del siglo XX; debido a la globalización, el comercio internacional y la representación diplomática, política, científica y cultural entre los países del mundo. Rabadán y Fernández Nistal señalan que gran parte de los textos traducidos en la actualidad pertenecen a los campos de la industria y del comercio:

Cerca del 80% del volumen de los textos que se traducen hoy se generan al margen de los organismos e instituciones y pertenecen a los campos de la industria, el comercio, la tecnología y la ciencia. Efectivamente, la creciente globalización de la industria y del comercio que se observa en el mundo en que vivimos exige, cada vez más, la traducción de la documentación correspondiente a la lengua del cliente,

lo que significa que la traducción de textos de especialidad en ramas como la informática, la automoción, la industria farmacéutica, la banca, los seguros, la electrónica, etc., se haya convertido en una actividad económica de primera magnitud y en una necesidad agobiante (Rabadán y Fernández Nistal, 2002: 80).

De hecho, los productos de traducción han empezado a estar presentes en todas las facetas de nuestra vida diaria con el objetivo de comunicar la información a otros pueblos cuyos idiomas son diferentes. En este contexto, Yuste Frías y Álvarez Lugrís advierten que:

La traducción «invade» desde nuestras propias casas (empezando por los electrodomésticos y terminando con el último folleto de propaganda que se haya recogido en el buzón) hasta todos y cada uno de los actuales medios de comunicación (prensa, radio, televisión e Internet), pasando por las relaciones internacionales mantenidas por la propia Administración, el comercio exterior de empresas, industrias y fábricas, sin olvidar cualquiera de los servicios de comunicación con el extranjero que diariamente utilizamos. Estamos rodeados de multitud de textos traducidos y publicados en multitud de soportes analógicos y digitales ya sea impresos o a la intemperie, siempre acompañados de paratextos que nos presentan todas y cada una de las traducciones que manejamos día sí y otro también, seamos o no conscientes del proceso de paratraducción al que han sido sometidos (Yuste Frías y Álvarez Lugrís, 2005: 9).

Los textos traducidos, pues, nos rodean en todo momento y nos beneficiamos de sus contenidos sin ni siquiera darnos cuenta. Para llegar a este nivel culminante, hubo que dedicar mucho esfuerzo y tiempo al desarrollo de este ámbito tanto en el plano pedagógico como en el investigativo y tecnológico.

El término estudios de traducción es un concepto de doble sentido, pues, por un lado, señala a los trabajos de investigación que se realizan en este campo, y por el otro lado, se refiere a la didáctica de la traducción como destreza práctica que debe ser aprendida y enseñada. En cuanto a las investigaciones en traducción, los estudios de traducción -también denominados teoría de la traducción- suponen un análisis y una reflexión acerca de la misma y sus maneras de ejercerla, lo que desemboca en un mejor conocimiento de cómo aplicarlas y de cómo perfeccionarlas para que sean, cada vez, más eficaces, cuando no dan lugar a nuevas estrategias y recursos para llevar a cabo los

procesos de traducción. Gracias a estas investigaciones, además, la traducción se ha podido erigir como una disciplina independiente; sin quedar estancada y sin avances en ninguna de sus ramas.

En lo que se refiere a la traducción como práctica traductiva, ésta implica la enseñanza de la traducción en la formación de profesionales capaces de desempeñar su labor comunicativa en la sociedad como mediadores culturales, apoyándose en bases científicas y metodológicas. Según Hurtado Albir, los primeros pasos en la formación oficial de traductores tuvieron lugar una década antes de la Segunda Guerra Mundial, pues, a partir de los años 30, fueron surgiendo academias que se ocupaban en la enseñanza de lenguas y la formación académica de traductores (Hurtado Albir, 2019: 49). De hecho, la didáctica de la traducción no surgió sino a mediados del siglo XX y su aparición fue seguida de la instauración progresiva y acelerada de centros universitarios que ofrecían licenciaturas y grados universitarios de traducción e interpretación (en adelante, TeI), convirtiéndola en una disciplina y ciencia independiente, hasta la irrupción del término traductología, en los países de lenguas romances, y estudios de traducción, en los países anglosajones. Si bien existe el término de teoría de la traducción -más usado entre los latinos- que, de alguna manera, aglutina tanto la denominación latina de traductología como la anglosajona de estudios de traducción.

Hoy en día la traducción constituye una ciencia y forma parte del espectro de disciplinas que configuran la lingüística, frente a la arcaica premisa que aseguraba que la traducción no pasaba de ser una técnica y que cualquiera que supiera dos idiomas sería capaz de ejercer de traductor o intérprete, lo cual resulta poco lógico si se es consciente de la cantidad de conocimientos que se necesitan para ejercer esta profesión y la necesidad de incrementarlos día a día para seguir ejerciéndola y para desenvolverse en todas las circunstancias del mercado laboral. A pesar de ello, hasta el año 1950 se sostenía que la traducción era una técnica y la reflexión teórica en aquellos momentos solo tenía como preocupación principal asegurar la fidelidad al texto original y si había que traducir las palabras o los sentidos.

Dada la eficiencia que posee la formación de traductores, se empezaron a crear centros especializados en todo el mundo; con el fin de subvenir la creciente necesidad de la sociedad internacional que exigía el concurso de traductores cualificados para

servir como enlace en los encuentros, cada vez más frecuentes donde confluían hablantes de diferentes idiomas.

De esta forma, los estudios de traducción, con su doble significado de investigación en teoría y práctica de la traducción y la labor pedagógica, se ha ido desarrollándose paralelamente con el objetivo de mejorar la calidad de las traducciones, satisfacer las necesidades del mercado en su demanda de traductores, intérpretes y traducciones, desarrollar la competencia comunicativa de todos éstos, mejorar los planes curriculares en la formación de traductores e intérpretes y crear nuevas áreas de estudio relacionadas con la traducción.

Pese a la importancia de la enseñanza de la traducción, los avances teóricos-investigativos en este campo y la creciente necesidad de contar con traductores profesionales e implantar más centros dedicados a la enseñanza de la traducción, es posible observar que la didáctica de la traducción se encuentra lejos de haber alcanzado un volumen y una calidad deseable y, por consiguiente, se hace necesario contribuir a la expansión de su uso y el perfeccionamiento de sus productos y resultados. Hurtado Albir, apunta esta cuestión diciendo que:

La investigación en didáctica de la traducción se encuentra a años luz de la que se ha efectuado en otras didácticas. Se adolece, ya en primera instancia, de falta de investigación en cuanto a diseño curricular: diseño de objetivos de aprendizaje para cada nivel y tipo de enseñanza, propuestas metodológicas (actividades pedagógicas, criterios para la selección de materiales, elaboración de la unidad didáctica) y evaluación (qué se evalúa y cómo se evalúa) (Hurtado Albir, 2003a: 10).

Se deduce que Hurtado Albir, al emitir esta afirmación -en vista a su fecha-, refiere a los pocos estudios realizados durante el siglo XX, ya que, en los albores del nuevo milenio, resulta notorio un desarrollo considerable tanto en las investigaciones traductológicas como en la práctica de la traducción, pues observamos una amplia gama de nuevos estudios relacionados con la traductología aplicada. En este sentido, Hurtado Albir señala en otro estudio más reciente que a partir del siglo XXI “la didáctica de la traducción se consolida como un campo específico de investigación dentro de la Traductología aplicada” (Hurtado Albir, 2019: 53). A ello se añade, como veremos más adelante, la nueva instauración de numerosos departamentos de traducción en el ámbito

mundial, dando así un reconocimiento tanto a la profesión de traductor como a la traducción en sí como campo de conocimiento y de praxis con entidad propia.

De hecho y como se puede comprobar, la investigación académica y la didáctica de la traducción están estrechamente ligadas: los avances teóricos tienen su reflejo en la evolución de la enseñanza de la traducción y en su práctica. Y de la misma manera, la actividad traductora en el campo profesional y los métodos de enseñanza de la traducción y los recursos utilizados nutren a su vez de objetos de estudio a la labor investigadora. A este respecto Hurtado Albir dice: “Si queremos que la investigación en didáctica de la traducción sea realmente una investigación acción, capaz de transformar la práctica didáctica en la formación de traductores, sería necesario dar respuesta a los desafíos curriculares planteados y las necesidades de la investigación que se derivan” (Hurtado Albir, 2019: 68). Para que ello sea posible, habría que poner en práctica, según postula Hurtado Albir, los siguientes factores (Hurtado Albir, 2019: 68):

- 1) establecer un diálogo con la Pedagogía y con investigaciones pedagógicas en otras disciplinas afines;
- 2) aplicar los resultados de la investigación empírica sobre el funcionamiento del proceso traductor, la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora;
- 3) avanzar en la recogida de información sobre los resultados de las propuestas didácticas elaboradas para verificar su eficacia.

### **1.2.1. La traducción entre el árabe y el español**

En lo que tiene que ver con el binomio lingüístico español/árabe, cabe resaltar que han mantenido una relación estrecha desde los inicios del español al haber convivido en la península ibérica por espacio de novecientos años. Esta convivencia ha sido tan estrecha que algunos autores consideran al árabe como una lengua vernácula en la cultura española. A este respecto, Mahyub Rayaa y Zarrouk emiten la siguiente afirmación: “Nos atreveríamos a decir que el árabe ha sido una lengua de la Península Ibérica desde la llegada de Tariq y Musa en el año 711 de nuestra era” (Mahyub Rayaa y Zarrouk, 2013: 5).

De ahí que el estudio y la enseñanza/aprendizaje de estos dos idiomas por parte de cada uno de su grupo de hablantes tiene unas condiciones especiales que no tienen otros idiomas europeos, incluidos los peninsulares (gallego, euskera, catalán, vasco y aranés). En este sentido el español comparte una posición semejante, aunque no idéntica, con idiomas tan distintos como el turco, el persa o el urdu, quienes, en su forma actual -el persa y el turco- o en sus orígenes -el urdu- son consecuencia de su interrelación con el árabe.

La actividad traductora del árabe al latín, al romance y al español en la Península Ibérica tiene amplia historia y ha servido como canal de comunicación entre el mundo árabe e el hispano en diferentes épocas. Gil-Bardají señala que, a grandes rasgos, “las fuentes indican que hasta el siglo X las traducciones que se llevaron a cabo en territorio peninsular fueron mayormente hacia el árabe (y no del árabe) a partir de originales griegos” (Gil-Bardají, 2016: 61). Durante el siglo X, la ciudad de Córdoba fue el núcleo activo de las traducciones. Acerca de la traducción del o al árabe en este periodo Santoyo afirma:

Quando vuelven a surgir noticias sobre textos traducidos (al árabe o del árabe), estamos ya en la Córdoba musulmana de mediados del siglo X, donde florecían "multitud de escuelas y bibliotecas, donde la librería del califa Alhakam II contaba con 400.000 volúmenes traídos de todo el mundo árabe, Alejandría, El Cairo, Bagdad y Damasco (Santoyo, 2004: 28).

El periodo de esplendor de la actividad traductora del árabe en España lo representan los siglos XII y XIII. Prueba de ello, según postula Gil-Bardají, “la proliferación de centros con gran densidad de traductores, entre ellos Tarazona, Barcelona, León, Limia (cerca de Ourense), Burgos, Tudela, Segovia, Sevilla o Murcia” (Gil-Bardají, 2016: 62).

Dentro de la actividad traductora del siglo XII surgió la llamada, erróneamente, Escuela de Traductores de Toledo; cuya definición la presenta H. González como sigue:

Se denomina Escuela de Toledo o Escuela de Traductores de Toledo al conjunto de intelectuales del siglo XII dedicados a traducir del árabe al latín los textos de importantes pensadores de la antigüedad griega; Aristóteles, Platón [...] y de árabes como Avicena, al-Farabi Al-Kindi realizando así un importante

movimiento de recuperación del saber antiguo, continuador del que realizara la Escuela de Bagdad (H. González, 2007: 77).

Juan Vernet aborda el origen de la llamada Escuela de Traductores de Toledo; y comenta que en esta institución varios eruditos traducían obras del saber bajo la protección del arzobispo don Raimundo:

En esa época trabajaron en España numerosos eruditos, buena parte de los cuales se acogieron a la protección del arzobispo don Raimundo (1125-1152), y éste pasa por ser el creador de la llamada Escuela de Traductores de Toledo. En rigor no debiera llamarse escuela, desde el momento en que falta la continuidad y organización del magisterio y que el único vínculo, si lo hay, entre los distintos traductores o grupos de traductores es puramente geográfico y de mecenazgo (Vernet, 1978: 87).

De hecho, la denominación de la Escuela de Traductores de Toledo es errónea, pues nunca hubo tal institución a lo largo de la historia ni en Toledo ni en otro sitio. A este respecto Santoyo dice:

El siglo XII viene determinado por la "primera generación" de la que erróneamente ha sido denominada Escuela de traductores de Toledo. Erróneamente, porque nunca hubo una "escuela de traductores" en Toledo, ni en el siglo XII con el obispo Raimundo, ni en el XIII con Alfonso X el Sabio. Ni hubo tal escuela en esos siglos ni, por lo tanto, la hubo en Toledo. Pero ese *qué* y ese *dónde* han demostrado ser uno de los mitos más perdurables de la historia de España, con acto múltiple de presencia desde la *Encyclopaedia Britannica* hasta las páginas más actuales de Internet (Santoyo, 2004: 35).

En otra ocasión Santoyo dice: “No hubo, pues, en Toledo una escuela de traductores en el siglo XII, ni la hubo tampoco en el XIII, si por escuela entendemos lo que por escuela ha de entenderse, en cualquiera de sus acepciones” (Santoyo, 2004: 36).

Sea como fuere, en esta época la actividad traductora ha alcanzado su máximo esplendor. En referencia a la aportación y a la labor traductora mantenidas en Toledo durante esta época, Salvador Miguel se expresa así:

Es incontestable, sin embargo, la riquísima aportación cultural que para toda Europa significó la labor de versiones que se desarrolló en Toledo desde la época raimundiana, bien de textos árabes, bien (las obras griegas previamente trasladadas al árabe y sometidas por los estudiosos musulmanes a minuciosos procesos de explanación y análisis. La filosofía, por un lado, y las diversas ciencias, por otro, se beneficiaron de esa actividad traductora, aunque con una enorme ventaja en lo que atañe a las segundas. [...] Las aportaciones científicas, sin embargo, fueron más amplias y variadas, centrándose en obras de matemáticas, astronomía y astrología, óptica y medicina (Salvador Miguel 1992: 46).

Durante el siglo XIII, en la Época Alfonsina (1252-1287), se intensificó más la actividad traductora entre el árabe y el romance: se traducían obras de diversa índole bajo el auspicio de Alfonso X. En relación con esta cuestión Gil-Bardají dice:

La segunda etapa, conocida como la Época Alfonsina (1252-1287) [...] se tradujeron tratados de astronomía, física, alquimia y matemática, que acabarían dando lugar, entre otros, al Libro de las Tablas Alfonsíes, obra encargada por el propio rey Alfonso que contenía unas tablas astronómicas en las que se indicaban las posiciones exactas de los cuerpos celestes en Toledo desde el 1 de enero de 1252, año de la coronación del monarca, y que debían servir para calcular la posición del sol, la luna y los planetas de acuerdo con el sistema de Ptolomeo. También se tradujeron obras literarias como los cuentos de Calila y Dimna y de Sendebär (Gil-Bardají, 2016: 63).

Es cierto, pues Juan Vernet afirma que Alfonso X mandaba traducir “todos aquellos libros árabes que juzgaba interesantes entre los muchos caídos en manos de los conquistadores” (Vernet, 1978: 45).

Tras un período de calmada actividad traductora, vuelve a resurgir el interés por el legado árabe en los siglos XVIII y XIX; en donde brota una dimensión más profesional e ilustrativa en comparación con los siglos precedentes. Sobre ello Gil-Bardají dice:

La actividad traductora del árabe pasará a ser, en el siglo xviii, campo casi exclusivo de los profesionales o de los docentes, es decir, que mientras que las traducciones del árabe en época medieval fueron eminentemente «utilitarias», las traducciones del siglo xviii en adelante se dedicarán mayoritariamente a la investigación erudita de corte ilustrado (Gil-Bardají, 2016: 69).

Desde aquel entonces la labor traductora en la Península Ibérica comenzó a consolidarse hasta convertirse en una “herramienta indispensable para entender al Otro, para representarlo e interpretarlo” (Gil-Bardají, 2016: 70). Durante el siglo XX, ha florecido la labor traductora del árabe; pues se ha traducido un amplio volumen de obras árabes y se ha empezado a diferir a la traducción del árabe un matiz más profesional, coincidiendo con la globalización y, asimismo, con la llegada a España de un gran número de inmigrantes arabófonos. Gil-Bardají comenta:

[...] el gran volumen de obras traducidas del árabe en el último cuarto de siglo [...] A esto se debe añadir la apertura que ha venido experimentando en las últimas décadas el arabismo español universitario, así como el proceso de profesionalización de la traducción del árabe, favorecido tanto por la creación de nuevos centros docentes universitarios especializados en traducción e interpretación, como por la llegada de cada vez más población inmigrante procedente de países arabófonos, generadora a la vez de nuevas ofertas y demandas en materia de traducción (Gil-Bardají, 2016: 74).

En el momento actual, y sin ánimo de exhaustividad, creemos que los factores que han marcado la evolución de los estudios y reflexiones acerca de la traducción español/árabe/español y las facetas comunicativas al respecto pueden resumirse en los puntos siguientes:

- La trascendencia del legado histórico-cultural que reúne la lengua árabe y la civilización islámica con la Península Ibérica y Al-Ándalus.
- El interés por acceder a las condiciones sociales, políticas y culturales del mundo árabe a lo largo de su historia hasta el momento presente.
- La coyuntura política actual y las relaciones internacionales entre el mundo hispano y los países árabes precisan la cooperación mutua y, por consiguiente, exigen acercamiento lingüístico que, inevitablemente, debe ser por medio de la traducción.
- La presencia de una nutrida comunidad de arabófonos establecida como migrantes en los principales países de habla hispana y, en particular, España.
- La demanda que solicita el mercado laboral de traductores profesionales entre este par lingüístico en razón de los motivos anteriormente explicitados.

- La implantación de departamentos, centros, academias e instituciones dedicados a la enseñanza/aprendizaje del árabe como LE en España y del español en el mundo árabe. Ello ha supuesto también la expansión de la traducción como asignatura básica en el currículo de LE y como recurso y estrategia en el proceso de aprender idiomas.
- El fenómeno de la globalización que implica un constante intercambio de productos, servicios y personas en todo el orbe, por lo que la traducción resultad indispensable ante la imposibilidad práctica de que todos los interesados en esos intercambios hablen la lengua del otro.

Este conjunto de factores realza y añade valor a la traducción que, en palabras de El Bohdidi, “esta práctica comunicativa es un medio imprescindible para el entendimiento y la percepción positiva del otro, lo que, de lo contrario, podría provocar que se fosilizasen los estereotipos levantados entre culturas” (El Bohdidi, 2017: 281).

En la actualidad, los traductores en general y de español/árabe/español en particular, están presentes en casi todos los ámbitos de la vida social, pues prestan el servicio de comunicación en la administración pública como hospitales, juzgados, oficinas gubernamentales y centros penitenciarios; así como en el sector turístico, los medios de comunicación, los congresos internacionales, los debates multiculturales y las instituciones de asistencia social como en las ONG, Cruz Roja. A pesar de ello, la figura del traductor, desde nuestra óptica, sigue sin contar con el reconocimiento que se merece. De esta manera coincidimos con Valero Garcés y Gauthier Blasi cuando afirman que la profesión del traductor/intérprete está “en lucha todavía por conseguir el reconocimiento académico y profesional que se merece dentro y fuera de los límites que marca dicha disciplina” (Valero Garcés y Gauthier Blasi, 2010: 97).

Así pues y desde los años setenta del siglo pasado, gracias al fomento continuo de los estudios de traducción y de su práctica pedagógica y profesional, se empezaron a fundar departamentos de filología hispánica en los países árabes y proliferaron los de filología árabe o de estudios árabes e islámicos en el mundo hispano; aunque el interés por el árabe es anterior en más de un siglo en este último. Ello ha dado como resultado la existencia actual de un amplio número de traductores profesionales en este binomio lingüístico español/árabe cuyo incremento sigue siendo constante. Se puede verificar dicho crecimiento observando los cambios que se producen en la lista -anualmente

actualizada- de los traductores interpretes jurados español/árabe del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España<sup>4</sup>.

### 1.2.2. La traducción en el mundo islámico

La traducción y el mundo islámico forman un binomio inseparable. La difusión del islam entre pueblos no arabófonos -la mayoría de los musulmanes durante toda la historia del islam- ha hecho indispensable la traducción de sus enseñanzas y, sobre todo, de su libro sagrado -al menos en su significado y de forma práctica-, puesto que el dogma islámico no considera revelación más que el texto árabe del Corán y, por tanto, todo juicio o reflexión realizado sobre él debe serlo sobre su texto árabe y no sobre ninguna traducción del mismo, total o parcial. Ello ha hecho que tanto la exégesis coránica como toda aquella producción intelectual islámica en árabe de reconocida valía haya tenido que ser comentada y, no en pocas ocasiones, traducida a las lenguas que manejan los demás pueblos musulmanes no arabófonos.

La política mundial en los últimos cincuenta años ha puesto de relieve el papel -positivo o negativo- de los musulmanes y de su vivencia del islam en el devenir histórico actual. Ello ha despertado un mayor interés por los presupuestos islámicos, establecidos en su base en el Corán y en las opiniones de los eruditos musulmanes a través del desarrollo histórico del islam como modo de entender la vida y como civilización<sup>5</sup>. La mayoría de estos libros han sido redactados en lengua árabe, y por esta razón, los no musulmanes y aquellos que hayan aceptado el islam de entre los no arabófonos, necesitan acceder a las enseñanzas de esta religión y entender su libro sagrado, al menos en una primera aproximación. Isa García hace referencia a esta necesidad cuando señala la importancia de las traducciones del Corán:

[...] los no musulmanes que desean conocer el Islam necesitan tener una fuente confiable de información, que les permita formarse una opinión basada en lo que enseña realmente el Corán, y no en estereotipos y concepciones erróneas que han permanecido durante siglos en muchas obras de orientalistas y en algunas de las traducciones del Corán (Isa García, 2013: 12).

<sup>4</sup> Véase el listado completo de los traductores e intérpretes autorizados por el MAEC en: [https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Documents/TraductoresEinterpretes/LISTA\\_TT\\_J\\_ACTUALIZADA%20A%2028%20OCTUBRE.pdf](https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Documents/TraductoresEinterpretes/LISTA_TT_J_ACTUALIZADA%20A%2028%20OCTUBRE.pdf) (Última consulta: 28/10/2022).

<sup>5</sup> González Bórnez, 2008: XXXIII. Asimismo, Mulla Huech (2013: 26) dice en la misma línea: “El Sagrado Corán es hoy día, y seguirá siendo en el futuro, objeto de continuos estudios e investigaciones”.

Nos parece pertinente subrayar aquí el valor patrimonial del texto coránico, ya que el Corán está expresado en árabe literal de estilo elevado y, además, ofrece en sí mismo un manual de gramática árabe así como un rico compendio de lexicografía (Yousry Soliman, 2017: 37). Por esta razón, en muchos casos, los lingüistas especializados en sintaxis del árabe juzgan la corrección o incorrección de una combinación lingüística dada mediante su cotejo con una expresión coránica. En este contexto, Chaaban afirma que el Corán “es una referencia sublime e inigualable para el lingüista, una guía precisa para las reglas de la gramática árabe, una "constitución" suprema para el jurista y un tesoro inagotable para el sabio” (Chaaban, 2011: 144).

Así pues, dada la importancia, el valor religioso, el reconocimiento internacional del islam y la presencia de musulmanes no arabófonos en casi todos los países, el Corán ha pasado a ser un texto que demanda y produce numerosas traducciones. Podemos encontrar varias versiones de la traducción del Corán en las principales lenguas de cultura. Asimismo, se hace necesario traducir del árabe las obras de carácter islámico que explican las normas de esta religión, la perspectiva islámica sobre asuntos mundanos y la exégesis del Corán.

Por otra parte, a lo largo de la historia política del islam, los gobernantes de los distintos estados islámicos necesitaron comunicarse unos con otros, tanto los arabófonos como los que no lo eran. Y lo mismo sucedía en las relaciones internacionales de estos estados islámicos con aquellos otros que no lo eran. De esta forma, se mantenía correspondencia entre los emires árabes, los emires no árabes y los líderes de otros imperios, empleando para ello la traducción y la interpretación. En esta cuestión al-Namla afirma que:

En tiempos del Mensajero, la paz sea con él, y de los ejemplares califas, se intensificaron los contactos con otras naciones. El Mensajero enviaba delegaciones portadoras de mensajes suyos, incitando a los monarcas de esas naciones a aceptar el islam. Dichos mensajes se redactaban en lengua árabe y, mediante los traductores, fueron transmitidos a las lenguas maternas de sus correspondientes destinatarios. [...] El aprendizaje de otras lenguas no implica única y necesariamente traducir y adaptar la cultura de la otra lengua, ya que los compañeros del Profeta, que Dios esté complacido con ellos, también aprendieron lenguas extranjeras con el objetivo de transmitir los escritos, es decir, traducir

discursos y correspondencia tanto la recibida como la enviada a las otras naciones<sup>6</sup> (al-Namla, 2017: 1-2).

La traducción en el mundo árabe ha tenido también una amplia historia. Durante el califato abasí (750-1258 d.C.), concretamente durante el gobierno de Hārūn ar-Rašīd en Bagdad (Tas, 2011: 255), se produjo una labor traductora de textos científicos, médicos y filosóficos helénicos escritos en griego, así como otros en sánscrito y en persa, sobre los mismos temas o con contenido literario. Todos estos conocimientos fueron vertidos al árabe con el fin de enriquecer el fondo cultural, filosófico y científico de la civilización árabo-islámica. Para llevar a cabo esta labor, se fundó la Casa de la Sabiduría (*bayt al-ḥikmah*: بيت الحكمة) en el año 830, que era una extensa biblioteca multidisciplinar, pues contaba con libros de diversa autoría sobre casi todas las ramas del saber. Ello la convirtió en un taller de traducción, pues en ella o alrededor de ella se traducían estas obras al árabe, convirtiéndose de esta forma, en un centro pionero de traducción. Acerca de esta cuestión Juan Vernet dice:

[...] Todos ellos están vinculados a la corte de Hārūn al-Rašīd y de al-Ma'mūn. Al crear éstos la casa de la sabiduría (*bayt al-ḥikma*). [...] Los científicos acogidos a la misma no sólo disponían de una excelente biblioteca y de medios materiales para llevar adelante sus trabajos, sino que percibían sueldos cuya cuantía nos es difícil apreciar (Vernet, 1978: 17).

Gracias a la labor traductora de la Casa de la Sabiduría, este centro se volvió uno de los repositorios más grandes de libros científicos y literarios en el mundo de la época. Así pues, gracias a la traducción y el empeño de los estudiosos de esta época, el legado árabe-musulmán llegó a incrementar considerablemente.

Después de verter al árabe los saberes de las demás civilizaciones, los estudiosos árabes han empezado a ampliar tales saberes con el fin de crear un nuevo legado propio y enriquecer el conocimiento mundial. A este respecto, Salvador Miguel dice:

Desde que la dinastía abasí ocupa el poder (750), el califato de Bagdad se convierte en un centro de recepción y traducción de los conocimientos científicos y

---

<sup>6</sup> "في عهد الرسول صلى الله عليه والسلام والخلفاء الراشدين زاد حجم الاتصال بالأمم الأخرى، وأرسل الرسول صلى الله عليه وسلم الوفود تحمل رسائل منه؛ يدعو ملوك الأمم الأخرى إلى الدخول في الإسلام، وكانت الرسائل باللغة العربية، فتنقل إلى اللغات المرسله لأهلها عن طريق المترجمين [...] وتعلم اللغات الأخرى لا يعني بالضرورة النقل والترجمة عن ثقافتها فقط، فقد تعلمها الصحابة رضي الله عنهم قصدًا إلى نقل الكتب؛ أي: المخاطبات، والمكاتبات بالرسائل القادمة أو المرسله".

filosóficos provenientes de la India, Persia, Bizancio y la antigua Grecia, que los árabes reelaboran y enriquecen con aportaciones propias (Salvador Miguel, 1992: 44).

La labor traductora en la Casa de Sabiduría basó su éxito en la meticulosidad de los traductores y la forma en que realizaba el trabajo de traducción, pues se designaba un traductor o más para cada área de estudio según la especialidad y el tipo del texto objeto a traducir (Algeriani, 2017: 182).

Debido a la importancia y el valor que se daba en aquella época a la traducción y a quienes ejercían esta profesión, Kissami Mbarki pone por ejemplo a Hunayn Ibn Ishaq, que fue un políglota influyente, médico, filósofo, autor y el traductor principal en la Casa de la Sabiduría. Durante el Califato abasí (750-1258), este famoso traductor recibía por el Califa Al-Ma'mun oro dependiendo del peso de los libros que traducía (Kisami Mbarki, 2012: 273). A pesar de que es incuestionable el valor y la importancia de la profesión del traductor a lo largo de los siglos, nos parece poco convincente el relato relacionado con Hunayn Ibn Ishaq, pues notamos la poca valoración hacia la figura del traductor en casi todos los momentos de la historia, pese al papel fundamental que desempeñaba, y sigue desempeñándolo, a la hora de transferir las ciencias y culturas, contribuyendo al desarrollo de la humanidad. Sin embargo, en la obra de Juan Vernet se lee algo similar a lo que dice Kisami Mbarki:

Hunayn b. Ishāq nos informa de que Ma'mūn pagaba las obras traducidas a peso: si un libro pesaba una libra (arrelde) se entregaba al traductor una libra de oro. En consecuencia, los traductores abusaban de la letra grande, dejaban márgenes amplios e interlineaban al máximo. Otra noticia afirma que los Banū Mūsā empleaban cada mes quinientos dinares en su oficina privada de traducciones, en la cual trabajaban Hunayn b. Ishāq, Tābit b. Qurra, Ḥubayš b. al-Ḥasan y otros (Vernet, 1978: 17-18).

Dos centurias más tarde, concretamente en el año 1005, se fundó en Egipto una institución similar que la de Bagdad llamada la Casa del Saber (*Bait al-ilm* بيت العلم) a instancias del califa fatimí al-Ḥākim (Sultan, 2019: 68). Al igual que *bayt al-ḥikmah*, la nueva institución egipcia asumió la responsabilidad de trasladar al árabe las ciencias del mundo clásico occidental. Sultan dice: “Ahora bien, transcurridas poco menos de dos centurias desde la creación de Bait al-Ḥikma de Bagdad, en El Cairo se fundó, en el año

1005, otro centro denominado Bait al-‘Ilm (la Casa del Saber) por el califa fatimí al-Hākīm” (Sultan, 2019: 68). Señalamos que Sultan, en otra ocasión, revela que el objetivo principal de la creación de *bayt al-ḥikmah* es “traducir al árabe obras del griego y del sánscrito” (Sultan, 2019: 67).

En la parte occidental del mundo islámico, en Al-Ándalus, concretamente a partir del emir omeya ‘Abd al-Raḥmān II (822-852) en Córdoba, se prestó interés a aquellos saberes traducidos, reelaborados y enriquecidos en la parte oriental del territorio islámico, usándolo -sobre todo en el siglo X- para incrementar el propio legado arabo-islámico. Salvador Miguel afirma, en esta cuestión, que “a partir del reinado de ‘Abd al-Rahman II (822-852), empieza a cundir en la España musulmana el interés por esos saberes, que se incrementa a lo largo del Siglo X, al instaurarse en Córdoba el califato omeya, de modo que al-Ándalus se erige en el centro intelectual de Oriente” (Salvador Miguel, 1992: 44).

### **1.3. Autonomía de los estudios de traducción**

Se ha señalado ya que la traducción es una práctica antiquísima: “tan antigua como la propia lengua” (Sultan, 2019: 341). Hurtado Albir (2019: 49) afirma que los primeros testimonios conocidos de esta práctica se remontan al siglo XVIII a. C. Y como también se ha mencionado anteriormente, a pesar de haber sido una profesión conocida desde siempre, no ha gozado de un área de estudio propia independiente sino en las últimas décadas.

Debido a que la traducción es una disciplina ligada, potencial y prácticamente, al área de la enseñanza de LE, autores como Catford (1965) reducen la riqueza y complejidad de la actividad traductora a unos meros postulados cuyo fundamento es puramente lingüístico. Lo prueba el título de su libro: *A Linguistic Theory of Translation*, en donde Catford dice: “thus we might call the sequence of particular grammatical and lexical items represented by 'A linguistic theory of translation” (Catford, 1965: 9). Así pues, durante bastante tiempo, la traducción se ha seguido relacionando simplemente con la transferencia de oraciones o sintagmas de un código lingüístico a otro a partir de aspectos formales de la lengua; hecho que no ha ayudado a que la traducción pasara a ser un área de estudio independiente, valiosa y próspera por sí misma.

Con el paso del tiempo y dada la creciente necesidad de contar con traductores profesionales, se ha cambiado esta perspectiva y los estudios de traducción se han visto recorridos por cambios significativos, empezando a despertar el interés investigador, educativo y profesional hacia esta disciplina hasta llegar a independizarse. De acuerdo a Sultan, tal independencia se ha oficializado a partir de la segunda mitad del siglo XX con la irrupción de la traductología y la ocurrencia de ciertos acontecimientos en el plano mundial que han marcado una diferencia en el panorama científico, educativo e investigador. Sultan apunta en este sentido que:

Llegado el siglo XX con los avatares y acontecimientos que le acompañaron, numerosos ámbitos, entre ellos la ciencia, experimentaron avances y cambios sin parangón. Dos guerras mundiales, una guerra fría y una revolución industrial, que empezó poco antes que éstas, hicieron que el interés científico se dirigiera hacia nuevos campos, al tiempo que surgieran ciertas líneas de estudio, ya fuera de forma independiente o dentro de disciplinas ya consolidadas. Tal es el caso de la traducción y la lingüística (Sultan, 2019: 88).

Los cambios experimentados a efectos de estos hechos han influido directamente en el desarrollo de los estudios de traducción pues han incrementado la necesidad internacional de comunicarse con el otro. De ahí que se iniciara una nueva era en donde el interés científico se dirigió a nuevos campos como la enseñanza de LE y la formación de traductores, donde la traducción tiene un papel o bien fundamental o bien instrumental. A este respecto Sultan vuelve a informar de que:

Así pues, mientras que iban en detrimento e incluso desaparecían algunas disciplinas, otras botaban y triunfaban en nuevas áreas de estudio. En esta amalgama, la lingüística se vio supeditada a cambios importantes resultado de la ampliación de los estudios acerca de ella. Por otro lado, la traducción comenzó a atraer el interés investigador y profesional, llegando a independizarse de la lingüística aplicada o de otras disciplinas a las que estaba ligada. Tal independencia se oficializa a partir de la segunda mitad del siglo XX con la irrupción de la traductología (Sultan, 2019: 88).

La enseñanza reglamentada y metodológica de la traducción es de aparición relativamente reciente. Los primeros indicios de la formación académica en el ámbito de la traducción han sido a partir de los años 30 del siglo XX, cuando los intercambios y

los viajes internacionales elevaron su número y su nivel, lo que supuso una mayor utilización de la traducción, traductores e intérpretes. Esta utilización de traducciones y traductores se ha vuelto más acuciante con el cambio del milenio y las consecuencias derivadas de la globalización iniciada en la última década del siglo XX.

Uno de los resultados del aumento de demanda de traducciones, traductores e intérpretes, ha sido la instauración de centros de formación de traductores en todo el mundo. Entre éstos se cuentan por su trascendencia histórica, profesional e histórica la Escuela de Intérpretes de Ginebra (1941), la Federación Internacional de Traductores con el patrocinio de la UNESCO y la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC), ambas fundadas en el año (1953) (Muñoz Raya, 2004: 14). Hurtado Albir recoge la progresiva fundación de centros especializados en la enseñanza de la traducción a efectos de cubrir el vacío de traductores:

Para responder a esas necesidades surgen numerosos centros universitarios de formación de traductores e intérpretes: Heidelberg (1930), Ginebra (1941), Moscú (1942), Viena (1943), Graz (1946), Innsbruck (1946), Germesheim (1947), Saarbrücken (1948), Washington (1949), Trieste (1954), París (1949, 1957), etc. Posteriormente, se produce una implantación progresiva de centros de formación por todo el mundo (Hurtado Albir, 2019: 50).

Durante la segunda mitad del siglo XX, la traducción llegó a su auge en el plano mundial y consigue su autonomía en contextos académicos gracias a la apertura de departamentos universitarios y facultades, tanto públicos como privados, dedicados a la formación de traductores e intérpretes y la enseñanza/aprendizaje de LE. En estos espacios se imparten asignaturas relacionadas con la traducción como asignaturas troncales u optativas en los currículos. Cabe subrayar, de igual manera, la labor educativa e investigadora llevada a cabo en los programas de postgrado, maestría y doctorado en traducción e interpretación. Del mismo modo, existe una constante celebración de seminarios, congresos, cursos y otras actividades académicas que giran en torno a temas relacionados con la traducción y la interpretación y la enseñanza/aprendizaje de ambas.

La instauración de centros de formación de traductores en el ámbito universitario ha sido revolucionaria en las últimas décadas, contando con grados de TeI en diferentes universidades. Esto ha sido motivado por la creciente demanda a este sector de parte del

mercado laboral y, por consiguiente, de parte del alumnado que deseaba elegir una especialidad cuya salida laboral sea segura e interesante. Hermans así lo declara:

La demanda de traducción, junto con la creciente profesionalización de la traducción, explica la aparición de institutos para la formación de traductores. Por lo que puedo ver en el contexto de estos institutos que los profesores e investigadores comenzaron a prestar atención sistemática a la traducción como objeto de estudio (Hermans, 1995: 10)<sup>7</sup>.

En cuanto a la enseñanza de la traducción y a su uso en la enseñanza/aprendizaje de LE, cabe destacar que, gracias a la independencia de la traducción como disciplina universitaria, la investigación académica en traducción e interpretación ha ido evolucionando y tomando complejidad, determinando y aquilatando los conceptos fundamentales de la traducción y la interpretación en tanto que disciplinas científicas. De ahí que se hayan ido decantando objetos de investigación y resultados aplicables a la propia práctica de la traducción y la interpretación como son el cometido del traductor, los procedimientos de traducción, la competencia y la fidelidad traductorales, las herramientas del traductor y la tecnología aplicada al ámbito de la traducción.

Más adelante, aunque todavía en sus inicios, se ha dedicado interés a la didáctica de la traducción y de la interpretación en contextos universitarios con fines profesionales. De esta forma, la traductología ha ido consolidándose y se ha convertido en una parte fundamental de la lingüística, creando un plano superior en relación con la enseñanza de la traducción en los diferentes centros educativos. Con referencia a ello, Ortiz García comenta que se están llevando a cabo estudios acerca de la enseñanza de la traducción, pues son determinantes en el proceso de “la formación de los futuros traductores, tanto desde la óptica de la formación en sí, como desde el diseño adecuado de planes de estudios y currículos” (Ortiz García, 2016: 88).

Y, como ya se ha indicado antes, debido a la importancia académica y profesional que la traducción ha ido adquiriendo hasta llegar a la fase actual de la consolidación, los análisis e investigaciones relacionados con la traducción han empezado, de igual manera, a llegar a su auge y a diversificarse. Ahora mismo existen estudios académicos

---

<sup>7</sup> “The demand for translation, together with the increasing professionalisation of translation, explains the appearance of institutes for translator training. As far as I can see it is in the context of these institutes that teachers and researchers first began to pay systematic attention to translation as an object of study” (Hermans, 1995: 10).

que versan sobre múltiples cuestiones en las que interviene la traducción y, a su vez, crean enlaces con otras áreas del saber como la literatura, la medicina, la literatura, el turismo, la religión, las ciencias computacionales o la enseñanza/aprendizaje de las LE.

Los enfoques teóricos surgidos a la luz de la investigación académica sobre la traducción han ido y van transformado los métodos de enseñanza/aprendizaje empleados en la adquisición de sus destrezas, en los materiales y en la concepción docente en general en relación con la traductología. Hurtado Albir lo confirma al establecer que:

La formación de traductores ha ido cambiando bajo la influencia de los enfoques teóricos que se han ido desarrollando en la Traductología (Hurtado Albir, 2019: 50).

[...] A pesar de todos esos avances, si comparamos con otras disciplinas afines (por ej. la didáctica de lenguas), no se produce un desarrollo semejante de una didáctica específica de la traducción. Solo a partir de la segunda mitad de los años 70 empieza a notarse una mayor preocupación por los aspectos didácticos. Se inicia así una investigación de carácter didáctico, que se desarrolla sobre todo a partir de mediados de los años 80, y se consolida en el nuevo milenio (Hurtado Albir, 2019: 51).

Por esta razón no es de extrañar que existe “un retraso importante en lo que se refiere al esfuerzo investigador conferido a la didáctica de la traducción” (Sultan, 2019: 127). Incluso así la investigación acerca de la didáctica de la traducción cuenta con trascendentales estudios como son los siguientes:

- Delisle (1980): *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Théorie et pratique*, quien tiene el mérito de ser el pionero en “reivindicar una didáctica de la traducción centrada en el desarrollo del proceso traductor en el estudiante, basada en objetivos de aprendizaje y en una metodología activa” (Hurtado Albir, 2019: 51).
- Hurtado Albir (1994a): "Perspectivas de los estudios sobre la traducción".  
Hurtado Albir (1994b): “Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas”.  
Hurtado Albir (1996): “La enseñanza de la traducción directa "General" Objetivos de aprendizaje y metodología”.

- Kiraly (1995): *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*
- Kussmaul (1995): *Training the Translator*
- Robinson (1997): *Becoming a Translator*
- García Izquierdo y Verdegal (1998): *Los estudios de traducción: un reto didáctico.*

A partir del nuevo milenio, la traductología cuenta ya con un considerable número de obras que muestran toda una concepción innovadora de la didáctica de la traducción, lo que ha permitido consolidar a esta última “como campo específico de la investigación dentro de la traductología aplicada” (Hurtado Albir, 2019: 53) y a introducir en ella avances, mejoras y reformas. De entre estos estudios dedicados a la didáctica de la traducción destacan:

- Hung (ed.) (2002): *Teaching Translation and Interpreting.*
- Baer y Geoffrey (2003): *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*
- González Davies (2003): *Secuencias: Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada.*
- Hurtado Albir (dir.) (2003c): *Enseñar a traducir: Metodología para la formación de traductores e intérpretes.*  
Hurtado Albir (2015a): *Aprender a traducir del francés al español: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción.*  
Hurtado Albir (2015b): *Aprender a traducir del francés al español: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción (guía didáctica).*
- Delisle (2005): *L'enseignement pratique de la traduction.*
- Kelly (2005): *A Handbook for Translator Trainers.*
- Kearns (ed.) (2006): “New Vistas in Translator and Interpreter Training”.
- Kiraly (2012): *Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective”.*
- Kiraly Hansen-Schirra y Maksymski (2013): *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators.*
- Venuti (2016): *Teaching translation.*
- Kiraly y Massey (eds.) (2019): *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*

A ello hay que añadir, siguiendo a Hurtabo Albir (2019: 53-54), las colecciones editoriales que publican manuales de uso didáctico sobre las materias implicadas en la formación de traductores e intérpretes como *Thinking Translation* de Routledge e *Interpreter Education* (Gallaudet University Press) para la formación de intérpretes.

Más recientemente han ido apareciendo revistas especializadas en los temas relacionados con la traducción y su reflexión teórica -tanto desde el plano práctico como el didáctico- y entre las que destacan:

- *Meta: Journal des Traducteurs*<sup>8</sup>, desde el año 1955.
- *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*<sup>9</sup>, desde el año 1993.
- *Cadernos de Literatura em Tradução*,<sup>10</sup> desde el año 1997.
- *Forum: Revue Internationale d'Interprétation et de Traduction*<sup>11</sup>, desde el año 2003.
- *New Voices in Translation Studies*<sup>12</sup>, desde el año 2005.
- *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*<sup>13</sup> desde el año 2007.
- *American Journal of Translation Studies*<sup>14</sup>, desde 2009.
- *International Journal of Interpreters Education (IJIE)*<sup>15</sup>, desde el año 2009.
- *Transletters, International Journal of Translation and Interpreting*<sup>16</sup>, desde el año 2018.

#### 1.4. La enseñanza de la traducción en España

El mundo globalizado actual en el cual las lenguas y culturas entran en contacto constante exige formar traductores capaces de desenvolverse en el mercado laboral y desempeñar su labor traductora y comunicativa de la mejor forma posible. Los sistemas educativos en España, al igual que en otros países, se han percatado de esta cuestión y han respondido a tal exigencia creando nuevos títulos relacionados con la traducción

---

<sup>8</sup> <https://www.erudit.org/en/journals/meta/#back-issues>

<sup>9</sup> <https://www.tandfonline.com/toc/rmps20/31/3?nav=tocList>

<sup>10</sup> <https://www.revistas.usp.br/ct/issue/archive/2>

<sup>11</sup> <https://benjamins.com/catalog/forum>

<sup>12</sup> <https://newvoices.arts.chula.ac.th/index.php/en/issue/archive/2>

<sup>13</sup> <https://www.tandfonline.com/toc/ritt20/1/1>

<sup>14</sup> <http://academicpress.us/journals/4679/index.aspx>

<sup>15</sup> <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol1/>

<sup>16</sup> <https://journals.uco.es/tl/issue/archive>

con el objetivo de formar mediadores culturales para satisfacer la necesidad nacional e internacional de traductores profesionales.

Los primeros estudios universitarios de traducción que concedían titulaciones relacionadas con las lenguas y con la traducción en España fueron los departamentos de filología y las escuelas universitarias de traducción, que fueron las primeras instituciones públicas de formación académica en lenguas y traducción. En los departamentos de filología había la posibilidad de conseguir una diplomatura en esos estudios una vez concluidos los tres primeros años o una licenciatura si se completaban con otros dos cursos.

En cuanto a las escuelas universitarias de traducción -Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación (EUTI)-, éstas ofrecían un título de diplomatura en tres años que era el diploma de traductor e intérprete. Según Cerezo Merchán, estas Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación aparecieron por primera vez en España en la Universitat Autònoma de Barcelona el año 1972 y, años después, en la Universidad de Granada (1979) y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (1988) (Cerezo Merchán, 2012: 17). Por otra parte, Argüeso apunta que el año 1974 fue testigo de la creación de una institución semejante -aunque con otra denominación- en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid al fundarse el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores (Argüeso, 2005: 223)<sup>17</sup>. La Escuela de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada tuvo también el mismo origen siendo, en principio el Instituto de Idiomas para convertirse en 1979 en la Escuela de Traducción e Interpretación. (García Cantón: 2023: 5). A este respecto Martín dice:

La Universidad de Granada oferta desde el año 1980 la titulación de Diplomado en Traducción e Interpretación y posteriormente Licenciado en Traducción e Interpretación, titulación que también se ha implantado en otras universidades andaluzas, lo cual significa una disponibilidad de recursos humanos y una sólida experiencia en la formación de profesionales de esta rama (Martín, 2006: 130).

---

<sup>17</sup> “L’année 1974 voit la création de l’Institut Universitaire de Lenguas Modernas y Traductores; il dépend de la Facultad de Filología de l’Universidad Complutense de Madrid” (Argüeso, 2005: 223).

Así pues, la escuela universitaria de traducción e interpretación que dependía de la Universidad Autónoma de Barcelona se considera el primer centro oficial especializado en la formación de traductores e intérpretes en España, pues no hemos podido tener información sobre una institución oficial especializada en la formación de traductores en España antes de esta fecha.

Visto así, los estudios de traducción en España no se han introducido en los planes curriculares como área dependiente sino después de los años setenta. La enseñanza de la traducción como disciplina independiente no llegó a la universidad española como licenciatura sino en el año 1991, pues según señala Hurtado Albir, tras años de incertidumbre, en el año 1991 se ha creado por primera vez la Licenciatura de Traducción e Interpretación (Hurtado Albir, 2003a: 9).

En este contexto, es pertinente hacer referencia al Real Decreto 1385/1991, publicado en el BOE el 30 de septiembre de 1991, que establece las directrices generales de los planes de estudio conducentes a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación (ver Anexo nº 1). A efectos de este Real Decreto, los estudios de traducción en España han empezado a estar regularizados con base en directrices orientativos.

Establecida ya la Licenciatura en Traducción e Interpretación, España cuenta en la actualidad con universidades que ofrecen esta Licenciatura. Aparte de ello, diversas universidades imparten estudios de doctorado en traducción, así como másteres y cursos de postgrado. De esta forma, a partir de los años noventa del siglo pasado, la traducción y la interpretación han experimentado un enorme crecimiento. Según Cerezo Merchán (2012: 19), se cuentan veintitrés universidades que ofrecen el Grado de Traducción e Interpretación, que fue licenciatura con anterioridad a la reforma que introdujo las directrices del Plan Bolonia en 2008 tras la publicación del Real Decreto Real Decreto 1393/200 el 29 de octubre de 2007. A continuación citamos el listado que expone Cerezo Merchán (2012: 19) de las Universidades españolas que ofrecen el Grado de Traducción e Interpretación (antigua Licenciatura hasta el curso 2008-2009 exclusive) en España y el año de homologación de sus planes de estudios:

<b>Universidad</b>	<b>Año de homologación de estudios</b>
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	1991
Universitat Autònoma de Barcelona	1992
Universidad de Málaga	1992
Universidade de Vigo	1992
Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)	1992
Universidad de Salamanca	1993
Universitat de Vic	1993
Universidad Pontificia Comillas (Madrid)	1993
Universidad Alfonso X el Sabio (Madrid)	1994
Universitat d'Alacant	1994
Universidad de Granada	1994
Universitat Jaume I (Castellón)	1994
Universidad de Valladolid (Soria)	1995
Universidad Europea de Madrid	1996
CES Felipe II (Aranjuez. Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)	2000
Universidad del País Vasco	2000
Escuela Superior de Técnicas Empresariales Aplicadas (Paterna. Adscrita a la Universidad Miguel Hernández, de Elche)	2000
Universidad Autónoma de Madrid	2002
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)	2003
Universidad de Córdoba	2004
Universidad de Murcia	2004
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	2004
Universitat de València	2005

Tabla de las Universidades españolas con LTI según el Ministerio de Educación (MEC)

Fijándonos en la lista anterior, nos daremos cuenta de que los estudios de traducción en España no han desarrollado satisfactoriamente sino hace pocos años, coincidiendo con el cambio del milenio, pues durante los años noventa y a principios del siglo XXI los estudios de traducción e interpretación han adquirido otra perspectiva,

gozando de un reconocimiento social, profesional y académico que no había alcanzado hasta ese momento. En la formación universitaria en traducción e interpretación se extiende tanto en el grado como en el postgrado (maestría, doctorado y posdoctoral) y es objeto de atención frecuente en encuentros y actividades académicas, institucionales y profesionales.

Al consultar los datos de los que dispone el Ministerio de Universidades -Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)<sup>18</sup>-, se nos ha revelado que de entre las 50 universidades públicas españolas, se encuentran 32 universidades que actualmente ofrecen estudios de traducción. Según estos datos, España cuenta con un total de 35 títulos oficiales en funcionamiento que ofrecen el grado de lenguas y traducción, traducción e interpretación o dobles grados relacionados con la traducción y la interpretación. Exponemos a continuación el listado completo:

Nº	Título y Universidad
1	Grado de Lenguas Aplicadas y Traducción por la Universidad de Lleida
2	Grado de Lenguas Aplicadas y Traducción por la Universidad de Vic- Universidad Central de Catalunya
3	Grado de Lenguas Modernas y Traducción por la Universidad de Alcalá
4	Grado de Traducción por la Universidad Antonio de Nebrija
5	Grado de Traducción e Interpretación. Inglés-Alemán por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
6	Grado de Traducción e Interpretación. Inglés-Francés por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
7	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Alfonso X El Sabio
8	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Barcelona
9	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Madrid
10	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Católica San Antonio
11	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid

<sup>18</sup> <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios> (última consulta: 08/07/2023).

12	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Alicante
13	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Córdoba
14	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada
15	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga
16	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Murcia
17	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Salamanca
18	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Valladolid
19	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya
20	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo
21	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
22	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Europea de Madrid
23	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Europea del Atlántico
24	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Internacional de La Rioja
25	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Jaume I de Castellón
26	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Pablo de Olavide
27	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Pompeu Fabra
28	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Pontificia Comillas
29	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad Rey Juan Carlos
30	Grado de Traducción e Interpretación por la Universitat Internacional Valenciana
31	Grado de Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas por la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya y la Universitat Oberta de Catalunya
32	Grado de Traducción y Comunicación Intercultural por la Universidad Europea de Madrid
33	Grado de Traducción y Comunicación Intercultural por la Universidad Europea de Valencia
34	Grado de Traducción y Comunicación Intercultural por la Universidad San Jorge
35	Grado de Traducción y Mediación Interlingüística por la Universitat de

Tabla de los grados inherentes a la traducción en las universidades públicas españolas (elaboración propia)

En resumen, los estudios de la traducción e interpretación en España han presenciado una gran evolución desde su creación, pasando por su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) y hasta llegar al día de hoy, pues, fijándoos en el tabla anterior, hallamos 32 universidades públicas que ofrecen la titulación oficial de Lenguas y Traducción (4 grados), Traducción e Interpretación (26 grados) o dobles grados en donde se combinan los estudios de traducción con otra especialidad como la mediación cultural (5 grados) (ver los últimos cinco grados de la tabla anterior).

Como consecuencia del avance en los estudios de traducción e interpretación en España, el número de graduados y licenciados de esta especialidad está en continuo aumento. Arrés López y Calvo Encinas corroboran esta información al afirmar que “en España se licencian al año unos 1400 estudiantes de T&I y la cifra va en progresivo aumento” (Arrés López y Calvo Encinas, 2009: 615).

En este contexto, habría que recordar que las universidades españolas capitaneadas por la Universidad de Granada elaboraron en 2004 el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (Muñoz Raya, 2004) en el que se especifica el principal objetivo asignado al nuevo grado:

El objetivo básico del grado es formar a traductores e intérpretes generalistas -esto es, traductores no especializados e intérpretes sociales o de enlace- capaces de hallar, procesar, evaluar, transformar y transmitir la información lingüística y gráfica para resolver los problemas de comunicación originados por las lenguas en terceras partes y de hacerlo en los modos y medios técnicos pertinentes, garantizando la máxima calidad (Muñoz Raya, 2004: 113-114).

Ahora bien, el hecho de hablar de traductores e intérpretes generalistas (en el caso de los intérpretes se puntualiza de que *no generalista* significa que son intérpretes sociales o de enlace) no significa que no se desee o no se contemple su especialización, sino que se considera ésta un estadio posterior al Grado, ya sea en el posgrado o en la práctica profesional. En los estudios de Grado, sí existe formación en aspectos

especializados de la traducción e interpretación y asignaturas que los muestran y enseñan. La cuestión es que únicamente se consideran estas asignaturas como introducción y como base sobre la que fundamentar la futura especialización en másteres y actividad profesional, que, además, será diferente para cada alumno, pues dependerá de su trayectoria personal en los estudios posgrado y en la vida profesional.

Por otro lado, la didáctica de la traducción, como es sabido, tiene su plaza de honor en el ámbito de los estudios filológicos, pues se suelen impartir clases de traducción dentro de un curso de LE. La enseñanza de la traducción en este caso no constituye un fin en sí misma -no se enseña a traducir-, sino que constituye un recurso pedagógico cuya finalidad es la enseñanza/aprendizaje de las estructuras y del funcionamiento del idioma extranjero en cuestión. Es decir, la traducción se utiliza para aprender la lengua estudiada. A este respecto Hurtado Albir dice:

La traducción ha estado constantemente vinculada a las instituciones académicas de educación superior (sobre todo en relación con los estudios filológicos), pero no como un fin en sí misma sino con un carácter subsidiario de apoyo a otros saberes, fundamentalmente, como medio para un perfeccionamiento lingüístico. Además, a lo largo de la historia se ha venido desarrollando de modo disperso un cierto grado de formación de traductores e intérpretes como respuesta a necesidades concretas, sociales o políticas. Ahora bien, la generalización e independencia de la enseñanza de la traducción y de la interpretación, como formación para profesiones específicas, es un fenómeno relativamente reciente, que adquiere un gran auge tras la Segunda Guerra mundial (Hurtado Albir, 2019: 49).

En cuanto a la producción investigadora inherente a la traducción en España, hay que señalar que la publicación de revistas especializadas en lingüística aplicada ha permitido, por un lado, publicar estudios condensados y, por otro, disponer de estas revistas en formato digital lo que supone un mayor y más fácil acceso y difusión. Las revistas especializadas en traducción más destacadas en España son las siguientes:

- *Entreculturas: Revista de traducción y comunicación intercultural* (Universidad de Málaga).
- *Hermeneus* (Universidad de Valladolid).
- *Doletiana: Revista de traducció, literatura i arts* (Universidad Autònoma de Barcelona).

- *MonTI: Monografías de traducción e interpretación* (Universidad de Alicante, Universitat Jaume I y Universitat de València).
- *Redit: Revista Electrónica de la traducción e la interpretación* (Universidad de Málaga).
- *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos* (Universidad de Murcia).
- *TRANS. Revista de Traductología* (Universidad de Málaga).
- *Tradumàtica: Tecnologies de la Traducció* (Universidad Autónoma de Barcelona).
- *Transfer: Revista Electrónica sobre Traducción e Interculturalidad* (Universidad de Barcelona).
- *Viceversa: Revista gallega de traducción* (Universidad de Vigo).
- *Sintagmas: Revista de Lingüística, Estudios de Traducción* (Universidad de Complutense de Madrid)
- *Quaderns: Revista de Traducció* (Universidad Autónoma de Barcelona).
- *SKOPOS: Revista internacional de traducción e interpretación* (Universidad de Córdoba).

El conjunto de los estudios publicados en estas revistas ha supuesto un enriquecimiento del conocimiento existente en la traductología y en la práctica de la traducción, así como en la enseñanza/aprendizaje de LE.

La adopción o consideración del enfoque comunicativo, tanto en la enseñanza de lenguas como en la traducción, ha impulsado la incorporación de aspectos referidas a ambas para facilitar su enseñanza/aprendizaje. Estos aspectos los sintetiza Hurtado Albir (Hurtado Albir, 2003a: 9) en los siguientes elementos:

- técnicas de documentación
- herramientas del traductor
- informática aplicada al campo de traducción
- habilidades para la adquisición de la competencia traductora

De esta forma, los planes de estudio han ido modificándose de acuerdo con los avances en teoría de la traducción y en recursos tecnológicos con el fin de ofrecer un producto y un servicio mejores en el campo de la traducción y la interpretación.

Ello demuestra que los estudios de traducción, con su doble vertiente, se ha desarrollado de forma considerable en las últimas décadas en España, y que el avance en la didáctica de la traducción está vinculado necesariamente con un desarrollo paralelo en la investigación académica, y ésta implica la mejora de los métodos de enseñanza y la actualización de los planes curriculares y materiales educativas, pues las dos vertientes están inexorablemente vinculadas y se complementan entre sí.

Centrándonos en el binomio lingüístico español/árabe, la investigación académica acerca de la didáctica de la traducción español/árabe/español está todavía en sus inicios, pues el número de estudios que tratan el tema es realmente escaso comparado con la investigación académica que gira en torno a la didáctica de la traducción entre otros idiomas como el caso de los binomios lingüísticos inglés/español o español/italiano. De entre los estudios que tratan el tema encontramos algunas tesis doctorales, artículos, libros o revistas que tratan tanto la traducción como su didáctica en el binomio lingüístico español/árabe desde diferentes perspectivas. No obstante, a comparación con la producción investigadora acerca de otros idiomas, percibimos un notable atraso. Mencionamos a continuación los estudios de traducción entre el árabe y el español que nos parecen relevantes:

- Roser Nebot (1997): “El árabe: pluralidad de registros y traducción. Aproximación didáctica”.

Roser Nebot (1998): “¿Qué enseñar, el árabe literario (*fishà*) o el árabe de la prensa (*luga al-yara'id*)? El dilema de la didáctica de la traducción en árabe”.

Roser Nebot (1999): “La inversión inferencial en los actos comunicativos de traducción: Propuesta de ejercicios didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la traducción inversa español-árabe”.

Roser Nebot (2001): Aplicación de material lexicográfico a la traducción especializada del árabe al español”.

Roser Nebot (2003b): “Presente y futuro de la traducción del árabe y al árabe en España”.

Roser Nebot (2006a): “Turyumán (El intérprete de la lengua): Recursos traductivos y traductológicos en la auto-formación de experiencias en la combinación español/árabe”.

Roser Nebot (2006b): “La evaluación de la traducción en el aprendizaje del árabe: la creación de una personalidad traductora”.

Roser Nebot (2015a): “Árabe: la lengua del Corán. Su aprendizaje y traducción como recurso docente y estrategia traductiva”.

- Gutiérrez de Terán (1997): *Manual de traducción periodística del español al árabe*.
- Muñoz-Cobo (1999): “La enseñanza de la traducción árabe-español”.
- Molina (2001): *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*.
- De Epalza (ed.) (2004): *Traducir del árabe*.
- Mohamed Saad (2010 y 2017): *Curso de traducción administrativa (árabe español)*.
- Aguilar (2011): “Enseñanza del árabe en España”.
- Mahyub Rayaa y Zarrouk (2013): *Interpretación simultánea (árabe-español): Método para la enseñanza-aprendizaje*.
- Salem (2014): *La fraseología en español y en árabe: estudio, comparación, traducción y propuesta de un diccionario*.
- Ilhami (2015): *La formación de traductores e intérpretes árabe español adecuación del diseño curricular en la Universidad de Granada*.
- Gil-Bardaji (2016) “La traducción del árabe en España: panorámica histórica”.
- El Bohdidi (2017): “La traducción español-árabe y árabe-español: Panorama y perspectiva intercultural”.
- Amin (2018): “La quinta destreza: la traducción pedagógica herramienta didáctica en el aula ELE (MCER): Aplicaciones prácticas según un enfoque por tareas (árabe-castellano)”.

- Sultan (2019): *La traducción médica (español-árabe) aspectos lingüísticos, formativos y profesionales.*

Por último, aparte de las revistas y colecciones de publicaciones que hemos mencionado más arriba publicadas en España, se encuentra algunas otras que prestan más atención en publicar investigaciones acerca de temas relacionados con la traducción español/árabe/español y que también tienen como ámbito de publicación el estado español:

- *Hikma: Revista de traducción*
- *Al-Qantara*
- *Al-Andalus*
- *Sharq al-Andalus*
- *REIM: Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*
- *Estudios de Asia y África*
- *Anaquel de Estudios Árabes*
- *El Trujamán*
- *Al-Andalus Magreb*
- *MEAH (Miscelánea de Estudios Árabes y Hebreos)*
- *Revista del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos de Madrid*
- *Sendebar: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada*

El conjunto de investigaciones publicadas en estas revistas ha logrado suscitar un genuino interés en abordar temáticas relacionadas con la traducción entre el árabe y el español. Además, ha brindado a los académicos y estudiosos la oportunidad de difundir sus trabajos de investigación en publicaciones especializadas de esta área de estudio. Sus contribuciones han enriquecido los estudios de traducción entre ambos idiomas, alentando así el intercambio de conocimientos y proporcionando una sólida plataforma para la difusión de progresos y hallazgos en este campo. En definitiva, estas publicaciones han ejercido un impacto significativo al promover el interés, la difusión y el intercambio de conocimientos en el ámbito de la traducción español/árabe/español.

## 1.5. La enseñanza del árabe y del español como lenguas extranjeras

Tal y como hemos aludido antes, la enseñanza/aprendizaje de la traducción en un binomio lingüístico en concreto está estrechamente ligada con los estudios del idioma en cuestión. Así pues, podemos llegar a afirmar que tanto el arabismo español como el hispanismo árabe empezaron con unos meros movimientos de traducción de la cultura y la producción literaria y científica de la otra nación. Pero luego, se dedicó parte de su actividad en fomentar el estudio profundo de las dos lenguas. De esta forma, apareció la tendencia de enseñar las LE y formar traductores. Sobre la relación entre la traducción y la enseñanza/aprendizaje de LE, Gil-Bardají dice:

La traducción ha desempeñado, desde sus inicios más remotos, un rol primordial dentro de los estudios árabes en España, hasta el punto de que nos atrevemos a afirmar que el arabismo español es ante todo y esencialmente una disciplina de naturaleza traductológica, y que los arabistas han sido traductores antes que muchas otras cosas (Gil-Bardají, 2016: 71).

Por ese motivo, la traducción forma parte fundamental de los programas curriculares inherentes al aprendizaje de las LE, y en particular, en el binomio lingüístico español/árabe. A continuación se exponen los puntos, a nuestro juicio, más destacados de la historia de los estudios de árabe en España y de los estudios de español en el mundo árabe.

### 1.5.1. Los estudios de árabe en España

La lengua árabe pertenece a la familia de las lenguas semíticas en su rama sudoccidental. Ostenta en la actualidad una cifra que sobrepasa los 400 millones de hablantes. Conforme a los datos proporcionados por la estadística correspondiente al año 2022, provistos por el Banco Mundial<sup>19</sup>, el número total de la población árabe asciende a 464.684.914 individuos. La cifra correspondiente al año 2010 calculaba que el número total de árabes nativos era 364.427.661, lo que refleja un constante crecimiento anual<sup>20</sup>. De esta manera, sigue vigente la afirmación de Shafeeq Ghabra,

<sup>19</sup> <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=1A> [Última consulta: 14/08/2023].

<sup>20</sup> Aquí se hace conveniente indicar que la estadística publicada por el proyecto *Ethnologue* de la Universidad de Düsseldorf, distingue entre hablantes nativos de árabe y entre usuarios de la lengua árabe. Creemos que la diferencia entre unos y otros se debe, en primer lugar, a los habitantes de los países árabes cuya lengua materna no es el árabe (amazigs, kurdos, turkomanos, persas, ...). En segundo

quien constata la potencialidad regional del mundo árabe y el creciente continuo del número de las personas que lo integran: “El mundo árabe es una región con un gran potencial. [...] La población árabe mundial alcanzará los 500 millones en el año 2025; actualmente es de 270 millones” (Ghabra, 2011: 1). Es cierto, pues Guerrero Hernández revela que “se calcula que más de trescientos millones de personas en el mundo árabe tienen la lengua árabe como lengua materna y que cerca de ocho cientos millones tienen algún conocimiento básico [de esta lengua]” (Guerrero Hernández, 2015: 131).

Es una de las seis lenguas oficiales de las Naciones Unidas, por lo cual goza del reconocimiento mundial y la representación internacional, según indica el *Reglamento de la Asamblea General* editado por las Naciones Unidas (2022: XXII y XXIV). En la última actualización de dicho Reglamento, el árabe ya es una de las lenguas oficiales de trabajo en las Naciones Unidas. Citamos aquí el artículo nº 51 del Reglamento en donde se lee lo siguiente: “El árabe, el chino, el español, el francés, el inglés y el ruso serán a la vez los idiomas oficiales y los idiomas de trabajo de la Asamblea General, sus comisiones y sus subcomisiones” (2022: 16).

El Libro Blanco de la traducción y la interpretación institucional editado por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación en España; y cuyo presentador es Erik Camayd Freixas, pone de relieve que para trabajar como traductor en las Naciones Unidas, por ejemplo, hay que estar en posesión de un título universitario y dominar al menos dos idiomas además del materno (Camayd Freixas, 2011: 74). En este caso, el alumnado de LE habrá de elegir el estudio académico de dos idiomas extranjeros que sean los más demandados para cumplir los requisitos de trabajar en las Naciones Unidas.

En relación con la lengua árabe como herramienta de civilización, el término “Mundo Árabe” se da al conjunto de los países cuya mayoría de habitantes tienen el árabe como lengua materna. Por extensión, y desde nuestra óptica, con este término se designa a la comunidad mundial que comparte este idioma y se siente interesada en seguir sus huellas por razones políticas, pedagógicas, religiosas o económicas,

---

lugar, la diferencia puede tener presente a los musulmanes que, no siendo arabófonos nativos, conocen el árabe por ser lengua litúrgica y de estudio del islam. La cifra que proporciona *Ethnologue* para 2022 es de 361 millones de hablantes árabe nativos frente a los 467 millones del total de hablantes árabes. Se puede verificar la información en el siguiente enlace: <https://clubculturaarabe.com/el-arabe-entre-los-5-idiomas-mas-importantes-del-mundo/?v=5b61a1b298a0> [Última consulta: 14/08/2023].

independientemente de las diferentes variantes dialectales del idioma. A este respecto, y en señal al aspecto religioso, Guerrero Hernández afirma que el desarrollo y la expansión del árabe “están fuertemente ligadas al Islam al ser una *lengua litúrgica*: ningún musulmán puede ignorar esta lengua” (Guerrero Hernández, 2015: 131).

El árabe es el idioma oficial de veintitrés países que integran el mapa del mundo árabe. Exponemos a continuación estos países en orden alfabético: Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Catar, Chad, Comoras, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Palestina, Siria, Somalia, Sudan, Túnez, Yemen y Yibuti. Dado el número de países que comparten el árabe como lengua oficial, la potencia demográfica de los arabófonos y el conjunto de elementos que distinguen esta lengua, Guerrero Hernández (2015: 131) lo sitúa en el cuarto rango entre los idiomas más hablados del mundo (después del chino, el inglés y el español). Cristina Casado afirma, en la misma línea, que: “el árabe es la cuarta lengua más hablada después del chino, inglés y español, y la tercera lengua con una mayor extensión y difusión geográfica y cultural de todo el planeta” (Casado, 2014: 195).

En el día de hoy, resulta que el árabe es uno de los idiomas más importantes en el plano mundial y va ganando terreno en entornos internacionales, impulsado por los acontecimientos políticos y sociales sucedidos en los países árabes a partir del nuevo milenio:

- las constantes explosiones de violencia en que se encuentra el conflicto palestino israelí -la segunda intifada palestina entre septiembre de 2000 y noviembre de 2004 hasta el último ataque israelí al campo de refugiados de Yemen y a aldeas palestinas en Cisjordania en junio de 2023
- los diferentes conflictos en Gaza (guerra de Gaza en diciembre de 2008 y enero de 2009, el incidente de *La flota de la Libertad* en 2010, *La Marcha del Retorno* en 2018
- la Guerra de Irak y su ocupación entre marzo de 2003 y diciembre de 2011
- las Revoluciones de la Primavera Árabe entre 2011 y 2012 y sus consecuencias
- el surgimiento, expansión y caída del Estado Islámico entre 2014 y 2016
- la guerra civil en Siria desde 2011 hasta el presente
- el accidentado proceso político en Túnez desde 2011 hasta el presente
- la guerra civil en Libia desde 2011 hasta el presente

- la guerra de Yemen desde 2014 hasta el presente
- el actual conflicto civil en Sudán del Norte en 2023 -la partición de Sudán en dos (Sudán del Norte y Sudán del Sur) se produjo en 2011-

Todos estos conflictos han potenciado la presencia en escena del mundo árabe y musulmán en primera línea de la actualidad y, por ende, el interés por su civilización, cultura, historia, religión e idioma, sea por motivos personales o profesionales. De ahí, que la traducción se revele como medio esencial para dar a conocer los acontecimientos de los países árabes y proporcionar a éstos los del resto de países.

Por otra parte, la presencia de colectivos arabófonos en Occidente, en particular en España, en tanto que refugiados y migrantes ha realzado el valor de la traducción, la interpretación y la enseñanza de LE en el binomio lingüístico español/árabe y la necesidad de contar con personas capacitadas para llevarlas a cabo. Y ello máxime cuando estos refugiados y migrantes arabófonos precisan usar los servicios públicos españoles y no tienen acceso a ellos más a través de la traducción y de la interpretación del y al árabe, aparte de para poder llevar una integración paulatina y plena en todos los aspectos de la sociedad y la política españolas.

Por otro lado, la intensidad y el auge de las relaciones políticas, sociales y económicas y los sucesivos acuerdos de mutua cooperación entre el mundo árabe y los países hispanohablantes ha convertido tal necesidad de comunicación en una exigencia indispensable. Por esta razón, Mahyub Rayaa y Zarrouk dicen:

La etapa más cercana a nosotros ha supuesto el renacimiento de las necesidades de comunicación entre el árabe y el español debido, por un lado, a la llegada de inmigrantes procedentes de diversos países del norte de África –muy especialmente de Marruecos– y, por otro, al empuje de las relaciones políticas, sociales y económicas entre el mundo árabe y los países de América Latina. Si bien no todos los inmigrantes magrebíes son conocedores de la lengua árabe estándar, esta sirve a menudo de bisagra para llegar a las otras lenguas. La mayoría de ellos se incorpora a la sociedad española, que se ha hecho cada vez más multicultural y polifónica en las últimas décadas, pero las necesidades de una comunicación completa en diversos ámbitos de la administración y en otros entornos culturales exige y exigirá en el futuro intermediarios capaces de servir de correa de transmisión de calidad entre los dos idiomas (Mahyub Rayaa y Zarrouk, 2013: 6).

En otro orden de cosas, la presencia árabe en la península ibérica durante más de novecientos años supuso la difusión del árabe en España y promovió el interés de estudiar esta lengua con el fin de poder acceder a la cultura, civilización y religión de los árabes. En este sentido, Aguilar apunta que:

La enseñanza del árabe en España ha estado ligada al arabismo, vinculado con el ámbito universitario, y al africanismo, más afín al ámbito militar y religioso. Los estudios árabes han tenido gran tradición en España, corroborada por una extensa producción científica. Sin embargo, ésta ha estado orientada sobre todo a temas históricos, en detrimento de la lengua o su enseñanza (Aguilar, 2011: 82).

En relación con las primeras cátedras universitarias dedicadas a los estudios del árabe en España, se lee lo siguiente en el Área de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad Complutense de Madrid:

Los estudios de árabe en la Universidad española están documentados desde los siglos XIV y XV, en la Universidad de Salamanca. [...] Más adelante, las necesidades de la diplomacia de la Corona de España llevaron, en 1593, a instancias de Felipe II, a la creación de una cátedra de árabe adscrita al Colegio Trilingüe de la Universidad de Alcalá de Henares. [...] Otra institución precomplutense aparece ligada a los estudios de árabe en Madrid: la Casa de los Estudios, fundada en 1569, luego Colegio Imperial de los Jesuitas, y más adelante, Reales Estudios de San Isidro, re-fundada por Carlos III en 1770, tras la expulsión de los jesuitas. En ella estudiaron algunos de los arabistas del siglo XVIII<sup>21</sup>.

Los departamentos y cátedras de árabe, instauradas en su versión moderna a partir del siglo XVIII con el advenimiento de la ilustración en España a través de la dinastía borbónica -aunque con cátedras en ciertas universidades españolas durante los siglos XVI y XVII- han contribuido desde sus inicios a la difusión de la lengua árabe o, al menos, a su conocimiento y valoración incluso a pesar de que fuera, en muchos casos, en círculos reducidos, en los que se encontraban, por supuesto, las actividades diplomáticas.

El año 1932 fue testigo de la creación de las Escuelas de Estudios Árabes en Madrid y en Granada que representan una mayor institucionalización de los estudios

---

<sup>21</sup> <https://www.ucm.es/estudiosarabislam/historia> [Última consulta: 14/08/2023].

árabes e islámicos que, hasta ese momento eran responsabilidad de los departamentos de árabe de las universidades y en dónde se desarrollaba la investigación en temas árabes e islámicos, especialmente andalusíes, junto a la, por otra parte, obvia enseñanza/aprendizaje del árabe. A este respecto Güell y Quevedo revelan:

Con todo, el 4 de febrero de 1932 se crearon por ley las Escuelas de Estudios Árabes de Madrid y Granada, cuya finalidad era ‘proteger y fomentar los estudios árabes en España’. [...] A partir de ese momento, y con la creación de la revista *Al-Ándalus* al año siguiente, puede hablarse de una consagración de los estudios árabes en España. Dicha consagración se traslució asimismo en las universidades, en las que empezó a incluirse la docencia del árabe de manera regular (Güell y Quevedo, 2012: 13-14).

En cuanto a la instauración de cátedras universitarias en España para enseñar el árabe durante el siglo XX, Roser Nebot dice:

Después de la Guerra Civil Española (1936-1939) el gobierno español retomó el compromiso de promover el orientalismo, pues mediante el decreto del 7 de julio de 1944 se establecieron departamentos de filología de lenguas semíticas (hebreo y árabe, en primer lugar) en las universidades de Madrid, Granada y Barcelona; en una señal de reconocer su máxima importancia. Estos departamentos se instauraron debido al profundo impacto que ha tenido el orientalismo en nuestra cultura e historia, el cual será interpretado y enseñado en estos departamentos, siendo ello la vía más adecuada e idónea para lograrlo (Roser Nebot, 2015d: 157)<sup>22</sup>.

De ahí que hoy en día decenas de arabistas españoles cuyos estudios e investigaciones sobre el árabe, su cultura, literatura, historia, civilización y religión son de gran valor para conocer el pasado islámico de España, su repercusión en la historia posterior del país y del mundo en general y su transcendencia a la hora de mantener las oportunas relaciones sociales, políticas y diplomáticas con las sociedades y los estados árabes y musulmanes.

---

<sup>22</sup> "وبعد الحرب الأهلية الإسبانية (1936-1939) عاد التزام الحكومة الإسبانية برعاية الاستعراب وأنشأت بقرار في السابع من يوليو عام 1944 أقسام فقه اللغات السامية (العبرية والعربية في المقام الأول) في جامعات مدريد وغرناطة وبرشلونة اعترافاً بأهميتها القصوى، لأثر البالغ الذي تركه في ثقافتنا وتاريخنا النفوذ الشرقي الذي ستفسره وتدرسه تلك الأقسام وتكون الوسيلة الأولى والأفضل لذلك".

Y aunando los tres factores -migración, diplomacia e investigación académica- que proporcionan una utilidad de gran valor a la traducción entre el árabe y el español, Gil-Bardají apunta lo siguiente:

[...] A esto se debe añadir la apertura que ha venido experimentando en las últimas décadas el arabismo español universitario, así como el proceso de profesionalización de la traducción del árabe, favorecido tanto por la creación de nuevos centros docentes universitarios especializados en traducción e interpretación, como por la llegada de cada vez más población inmigrante procedente de países arabófonos, generadora a la vez de nuevas ofertas y demandas en materia de traducción (Gil-Bardají, 2016: 74).

En este sentido, las instituciones académicas se interesan también por dar respuesta a la creciente demanda social de la traducción español/árabe/español. Un ejemplo representativo de esta reacción fue, según (Ilhami, 2015: 3), la Universidad de Granada que amplió la oferta formativa de los estudios del árabe en el curso 2002-2003, instaurando el árabe como lengua B en los estudios de Licenciatura en Traducción e Interpretación, junto al inglés, el francés y el alemán.

Y dentro de la producción investigadora y del magisterio de la lengua árabe en el contexto de las Escuelas de Estudios árabes habría que destacar el papel desempeñado por Miguel Asín Palacios, el autor de la maestra obra de (*Crestomatía del árabe literal, con glosario y elementos de gramática*, 1940), que animó grandemente las investigaciones sobre temas árabes y la enseñanza/aprendizaje de la lengua árabe en España, con su intención en iniciar a los alumnos a aprender a interpretar los textos. A este respecto, Aguilar apunta:

Los estudios árabes han tenido gran tradición en España, corroborada por una extensa producción científica. Sin embargo, ésta ha estado orientada sobre todo a temas históricos, en detrimento de la lengua o su enseñanza. Prueba de ello sería la utilización en la universidad española durante décadas del mismo manual de texto, la *Crestomatía* de Miguel Asín Palacios (1940), calco de una gramática previa de Francisco Codera, en cuya presentación queda clara que su finalidad era: “exclusivamente erudita: iniciar a los alumnos en la interpretación de textos... interesantes para la historia política y cultural del islam, principalmente español” (Aguilar, 2011: 82).

En la producción de los arabistas españoles ocupa un lugar preeminente la elaboración de diccionarios árabe-español/español árabe. Destacan en este sentido los diccionarios *Diccionario Árabe-Español* (1977) y *Diccionario Español-Árabe* (1986) de Federico Corriente, el *Diccionario de Árabe Culto Moderno (español-árabe)* de Julio Cortés (1996), el *Diccionario Avanzado Árabe (árabe-español)* de Federico Corriente e Ignacio Ferrando (2005) y el *Diccionario Avanzado Árabe (español-árabe)* de Federico Corriente y Ahmed-Salem Ould Mohamed Baba (2010).

Este papel potenciador de los estudios árabes e islámicos de las Escuelas de Estudios Árabes de Madrid y Granada desembocaron en la creación, en 1954, del Instituto Hispano Árabe de Cultura (IHAC) como institución encargada de impulsar las relaciones entre España y los países árabes a través de la realización de actividades y eventos culturales de temática árabe e islámica, en general, y andalusí, en particular.

Asimismo, El Bohdidi (2017: 275) hace referencia a la labor de Félix María Pareja, quien impulsó la fundación de la Union Européenne des Arabisants et des Islamisants (UEAI) en 1962 y a la creación del título de licenciado en Filología Árabe en 1990 por el Real Decreto 1434/1990 de 26 de octubre -en sustitución del antiguo título de licenciado en Filología Semítica que había sido instituido a partir de 1843-, impartido en ocho universidades españolas y que se ha adaptado a la introducción de los estudios de Grado de acuerdo a la reforma de los planes adaptados al EEES en 1999, a efectos de las implicaciones del Plan de Bolonia:

En este panorama histórico hay que destacar la labor de Félix María Pareja, con la creación de la Union Européene des Arabisants et des Islamisants, y la creación del título de licenciado en Filología Árabe que se ha impartido en ocho universidades españolas hasta la reforma de los planes adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, con motivo del Proceso de Bolonia (El Bohdidi, 2017: 275).

Este dato ha sido señalado con anterioridad por Güell y Quevedo quienes a este respecto apuntan lo siguiente:

Félix María Pareja creó la *Union Européene des Arabisants et des Islamisants*, en la que siempre ha habido desde entonces una notable presencia de arabistas españoles. El resultado de toda esta actividad académica fue la creación

del título de licenciado en filología árabe que, hasta la actual reforma de planes adaptados al EEES, se impartía en ocho universidades españolas (Güell y Quevedo, 2012: 14).

Posteriormente y en sustitución del Instituto Hispano-Árabe de Cultura (IHAC), se fundó en 1988 el Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe (ICMA) con el mismo cometido que el primero pero con mayor dotación, amplitud de miras y campo de actuación.

Incluso con esta oferta de lengua árabe en las universidades y centros de estudio españoles, su uso en la traducción e interpretación estaba bastante limitado a las traducciones académicas en investigaciones de tipo histórico y literario y en la traducción de obras históricas y literarias árabes que interesaban en otras disciplinas científicas como la historia y la literatura comparada. Ello constreñía bastante a un conocimiento instrumental del árabe utilizado en esas traducciones y en esas investigaciones, pero no su empleo en actos de comunicación verbal en interrelaciones sociales. De aquí, como bien señala Aguilar, sólo las Escuelas Oficiales de Idiomas podían elevar ese nivel a una dimensión más comunicativa, aunque también con limitaciones dado el número reducido de oportunidades para tener conversaciones con hablantes árabes cultos y medios de comunicación e información en árabe accesibles. A ellos se unía la existencia de varias locales muy acentuadas en el árabe y el uso del árabe estándar circunscrito en los actos de comunicación más formales como las noticias y programas en radio y televisión y los discursos oficiales. Por esta razón Aguilar afirma que:

si alguien quería “aprender árabe”, debía hacerlo en las Escuelas Oficiales de Idiomas o algún otro centro, como fue, por ejemplo, el emblemático Instituto Hispano Árabe de Cultura (IHAC), posteriormente Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe (ICMA). De este modo, quedaba patente que seguía habiendo una gran diferencia entre los registros de la lengua y que el medio académico no era el adecuado para adquirir una competencia lingüística en lengua árabe (Aguilar, 2011: 83).

El árabe es la segunda lengua extranjera con mayor número de hablantes en España. Según Aguilar, ya registraba en 2011 que el grupo mayoritario de extranjeros residentes en España proviene de Marruecos, con más de 750.000 individuos que,

sumados a los marroquíes que ya tienen la nacionalidad española, superan los 800.000 (Aguilar 2011: 83). La cifra correspondiente al año 2022 refleja un ligero aumento. Los inmigrantes legales procedentes de Marruecos siguen en la cabeza del listado de la población extranjera en España, contando con 776.223 individuos<sup>23</sup>. Si añadimos a esta cifra los inmigrantes ilegales, tanto marroquíes como de otros países árabes, y los demás residentes árabes no nacionalizados más aquellos a quienes se le han concedido la nacionalidad española, la cifra será mucho más elevada y supera de largo el millón de arabófonos. Según la misma estadística, el número de extranjeros argelinos legales, por ejemplo, que se encuentran en España en el año 2022 es 58.229 individuos. En relación con la inmigración irregular en España Ruiz Olabuénaga, Ruiz Vieyetz y Vicente Torrado comentan que:

Junto a la del inmigrante legal surge con fuerza la figura del inmigrante *irregular*, denominado unas veces *ilegal*, otros *indocumentado*, *sin papeles* o, incluso *clandestino* [...]. La inmigración irregular *existe* en España en un nivel tal que, sin llegar tal vez al de otros países, adquiere una relevancia social hasta ahora desconocida (Ruiz Olabuénaga, Ruiz Vieyetz y Vicente Torrado, 1999: 17). [...] El número de ilegales, y con ellos, la problemática cultural, social y política implícitas, lejos de atenuarse o estabilizarse, parecen ir en aumento por su extensión y su intensidad (Ruiz Olabuénaga, Ruiz Vieyetz y Vicente Torrado, 1999: 27).

Así pues, en áreas gubernamentales como los juzgados, las prisiones, la administración pública, los hospitales y/o las instituciones humanitarias como la Cruz Roja, el árabe constituye uno de los idiomas más demandados en España. Existe, pues, una necesidad de contar con más traductores profesionales en este binomio lingüístico español/árabe para traducir documentos oficiales en el ámbito administrativo, jurídico y sanitario, así como en la representación política, social o judicial. Cubrir estas necesidades de traducción es tarea que queda adjudicada a la enseñanza/aprendizaje del árabe tal como explica Ortega Herráez:

Es evidente que la contratación [de traductores e intérpretes] [...] responde a criterios tales como el volumen de trabajo para un determinado idioma [...]. Y a tenor de los datos recogidos de los pliegos de condiciones de buena parte de estos

---

<sup>23</sup> <https://es.statista.com/estadisticas/472512/poblacion-extranjera-de-espana-por-nacionalidad/#statisticContainer> [Última consulta: 23/09/2022].

concursos públicos, el árabe se encuentra entre los idiomas más demandados (Ortega Herráez, 2007: 12).

Atento a esta realidad del árabe en el mundo, en las instituciones y en la política internacional, el alumnado de LE de España, tanto nativo como extranjero, se ha interesado por matricularse en la universidad española estudiando el árabe; con el fin de conseguir la titulación oficial y tener una salida en el mercado laboral con más oportunidades de trabajo; aparte de ser una afición e interés personales en muchos casos. Estas son las dos causas que encabezan los motivos por los cuales los alumnos de España se dedican a aprender árabe. Así lo confirma el estudio de Valera Laborda y Aguilar (Valera Laborda y Aguilar, 2013: 186) realizado entre los alumnos de árabe en la Universidad de Murcia.

Del mismo modo, las autoridades educativas en España, ha observado tal tendencia y han respondido a ella creando progresivamente más departamentos en donde se enseñan el árabe y la traducción español/árabe/español, contando con un cuerpo de profesorado compuesto por arabistas españoles y árabes nativos.

Por otro lado, la reciente implantación del nuevo grado de Traducción e Interpretación (TeI) a partir del curso 2008-2009 ha permitido la diversificación en las opciones para cursar estudios centrados en lengua árabe, añadiéndose y complementando la oferta de los estudios árabes e islámicos que proporcionan una formación más centrada en la formación filológica de sus estudiantes, ampliándose así el entorno académico de la enseñanza/aprendizaje del árabe en España. Aguilar detalla este punto aportando datos relacionados con las titulaciones académicas en donde se enseña el árabe en España:

[...] han aumentado de ocho a nueve los grados específicos, del siguiente modo: Estudios Árabes e Islámicos (Alicante, Cádiz, Granada, Salamanca y Sevilla), Estudios Semíticos e Islámicos (Universidad Complutense de Madrid), Estudios de Asia y África (Universidad Autónoma de Madrid), Estudios Árabes y Hebreos (Universidad de Barcelona), Traducción e Interpretación (Árabe como Lengua B) (Facultad de Traducción e Interpretación de Granada). Junto a éstos, en muchas universidades el árabe se ha integrado como lengua Minor en titulaciones de Lenguas Modernas, como Lenguas C o D en T&I (Alicante, UAM, Málaga, Murcia, UAB), o simplemente como lengua optativa en uno o dos cursos (Alcalá,

Almería, Castilla La Mancha, Córdoba, Extremadura, Jaén, La Laguna, Las Palmas, Málaga, Murcia, Oviedo, País Vasco, Valencia, Valladolid, Zaragoza, Universidad de Barcelona) (Aguilar, 2011: 83).

Los contenidos de estos programas de estudio del árabe varían de acuerdo a las universidades y los departamentos y áreas que los imparten. En algunas universidades enseñan el árabe como lengua C o D dentro de un programa de traducción inglés o francés, como el caso de las universidades de Autónoma de Madrid, Autónoma de Barcelona, Málaga o Alicante. En otras universidades, sin embargo, observamos que el árabe ha sido incluido en sus planes curriculares como lengua optativa en algunos cursos como es el caso de la Universidad de Alcalá, Almería o Valencia. Así lo confirma Aguilar con más detalle:

En muchas universidades el árabe se ha integrado como lengua Minor en titulaciones de Lenguas Modernas, como Lenguas C o D en TeI (Alicante, UAM, Málaga, Murcia, UAB), o simplemente como lengua optativa en uno o dos cursos (Alcalá, Almería, Castilla-La Mancha, Córdoba, Extremadura, Jaén, La Laguna, Las Palmas, Málaga, Murcia, Oviedo, País Vasco, Valencia, Valladolid, Zaragoza, Universidad de Barcelona) (Aguilar, 2011: 83).

Según el Ministerio de Universidades -Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)-<sup>24</sup>, hoy en día se encuentran nueve grados en enseñanza reglada de estudios árabes en España. La relación de dichos grados es la siguiente:

Nº	Título y Universidad
1	Grado de Estudios Árabes e Islámicos por la Universidad de Alicante
2	Grado de Estudios Árabes e Islámicos por la Universidad de Cádiz
3	Grado de Estudios Árabes e Islámicos por la Universidad de Granada
4	Grado de Estudios Árabes e Islámicos por la Universidad de Salamanca
5	Grado de Estudios Árabes e Islámicos por la Universidad de Sevilla
6	Grado de Estudios Árabes y Hebreos por la Universidad de Barcelona
7	Grado de Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada
8	Grado de Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés por la Universidad

<sup>24</sup> <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios> (Última consulta: 15/11/2020).

	Autónoma de Madrid
9	Grado de Estudios Semíticos e Islámicos por la Universidad Complutense de Madrid

Tabla de los grados de estudios árabes en las universidades públicas españolas (elaboración propia)

Aquí cabe señalar que la Facultad de Traducción e Interpretación de la universidad de Granada es la que concede el título más específico y en cuya área de especialidad es la más inherente a los estudios de traducción del árabe.

Por otra parte, se puede estudiar el árabe fuera de estos grados como lengua C o D o como lengua optativa en otros grados no directamente relacionados con las lenguas y en centros de idiomas en diferentes universidades e instituciones en España que tienen relación con el árabe como lengua, con su civilización o con el islam, entre los que destacan las Escuelas Oficiales de Idiomas. Aguilar explica que la enseñanza del árabe ha dejado de ser patrimonio exclusivo del arabismo académico, es decir, se puede estudiar el árabe en España en otros sitios fuera de las universidades y las academias institucionales:

A las 23 EEOOI<sup>25</sup> donde se puede aprender árabe hay que añadir algunos institutos, centros o servicios de idiomas de las universidades (Alcalá, Almería, UAM, Complutense, Deusto, Granada, Murcia, Sevilla, Valladolid, Vigo, Zaragoza y Barcelona), además de otras instituciones oficiales, como Casa Árabe o la Escuela de Traductores de Toledo. Sin olvidar las mezquitas, centros islámicos y academias privadas (Aguilar, 2011: 83).

Aparte de ello, la investigación académica en los estudios árabes e islámicos y en traductología referente al árabe crea situaciones en las que es indispensable el uso de esta lengua y produce una serie de materiales (tesis doctorales, tesinas de máster y artículos) que alimentan los métodos de enseñanza/aprendizaje del árabe e incrementan su importancia tanto de su utilización como de su aprendizaje y enseñanza. Y lo mismo sucede con los encuentros y relaciones políticas, diplomáticas y económicas entre el mundo árabe y los países hispanófonos.

<sup>25</sup> EEOOI es la abreviatura de (Escuelas oficiales de idiomas).

Incluso así, coincidimos con El Bohdidi al afirmar que los estudios árabes en España, en lo referente al dominio idóneo por parte de los estudiantes y traductores e intérpretes de árabe en España, todavía requiere mucho esfuerzo para alcanzar niveles satisfactorios. El Bohdidi dice:

Al estudio del árabe en España aún le queda un largo camino por recorrer para alcanzar niveles satisfactorios de dominio de la lengua árabe, y las posibles salidas de los graduados en Estudios Árabes. El nuevo contexto europeo exige, por otra parte, la determinación de objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza del árabe (El Bohdidi, 2017: 276).

Desde nuestra óptica, la razón de que no se hayan alcanzado estos niveles satisfactorios de dominio de la lengua árabe estriba en que se requiere aún más esfuerzo en sistematizar los planes curriculares y adecuarlos a la necesidad del actual mercado laboral y a las exigencias de nivel lingüístico que demandan. Se tienen que determinar de manera óptima los objetivos, competencias y contenidos didácticos para mejorar la enseñanza/aprendizaje del árabe y alcanzar el grado de dominio requerido. En este punto entra en juego la investigación académica acerca de la didáctica del árabe.

En el trabajo de Barreda Sureda, García Cecilia y Ramos López (2007) se ponen de relieve algunas consideraciones sobre la enseñanza del árabe en la universidad española a la luz del nuevo modelo educativo europeo que establece Espacio Europeo de Enseñanza Superior. También el estudio de Kissami gira en torno a los métodos de enseñanza del árabe y, al analizar los estudios del árabe en España, afirma que “las distintas obras y estudios que se editan son sobre cuestiones parciales: (gramática, conversación, etc.), pero se echan de menos estudios sobre la metodología de la enseñanza, que puedan desembocar en un método de conocimiento adecuado de la lengua árabe” (Kissami, 2012: 295). En este aspecto Roser Nebot, gracias a su labor investigadora, en el ámbito de la enseñanza del árabe, así como de la traducción español/árabe/español, ha hecho posible concebir mejoras en la práctica docente relacionada con la enseñanza/aprendizaje del árabe y la traducción. A continuación hacemos referencia a algunos de sus distinguidos trabajos:

- Roser Nebot (1998): “¿Qué enseñar, el árabe literario (*fushà*) o el árabe de la prensa (*luga al-yara'id*)? El dilema de la didáctica de la traducción en árabe”, en

donde explica qué modalidad hay que seguir al impartir clases de árabe como lengua extranjera.

- Roser Nebot (1999): “La inversión inferencial en los actos comunicativos de traducción: Propuesta de ejercicios didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la traducción inversa español-árabe”. En este estudio Roser Nebot precisa actividades didácticas de traducción al árabe; en aras de facilitar el proceso de la enseñanza-aprendizaje.
- Roser Nebot (2001): “Aplicación de material lexicográfico a la traducción especializada del árabe al español”, en donde se trata del uso apropiado de los diccionarios en la enseñanza/aprendizaje de la traducción.
- Roser Nebot (2006a): “Turyumán (El intérprete de la lengua): Recursos traductivos y traductológicos en la auto-formación de experiencias en la combinación español/árabe”. Aquí Roser Nebot explora los recursos y conocimientos traductivos relacionados con la combinación lingüística español/árabe.
- Roser Nebot (2015a): “Árabe: la lengua del Corán. Su aprendizaje y traducción como recurso docente y estrategia traductiva”, en donde Roser Nebot reflexiona sobre la peculiaridad del árabe como lengua religiosa, y aplicar esta reflexión tanto a la teorización del árabe, como lengua adquirida, como al proceso mismo de la adquisición.
- Roser Nebot (2015b): “*Al-lugah al‘arabiyyah fī isbanyā* (La lengua árabe en España). En este estudio se muestra el panorama actual acerca de la enseñanza del árabe en España.
- Roser Nebot (2015c): “*‘Awāmil wa ‘anāšir taysīr wa ta‘śīr ta‘līm al-lugah al-‘arabiyyah lil-nāṭiqīn bi-l-isbāniyah* (Los factores y causas que producen facilidad y dificultad para los hispanohablantes al aprender la lengua árabe), en donde se revelan las motivos por los cuales se facilita y se obstaculiza el proceso del aprendizaje de la lengua árabe para los hispanohablantes.

Conviene destacar que casi todos los centros que enseñan el árabe en España imparten clases de traducción como una asignatura básica en sus correspondientes planes curriculares. Esto se debe a que la traducción es uno de las herramientas de apoyo que sirven para desarrollar las habilidades lingüísticas de la lengua extranjera y ayuda a establecer puntos de contacto entre la lengua materna y la lengua que se está

estudiando<sup>26</sup>. Lo mismo queda confirmado por Ortiz García al opinar que “a lo largo de la historia, la traducción ha venido empleándose primordialmente como un medio más para el aprendizaje y la enseñanza de LE en el ámbito de la lingüística aplicada” (Ortiz García, 2016: 83). No obstante, con el transcurso de los años, y estando inmersos en un proceso de evolución constante, y dadas las continuas renovaciones en los planes curriculares inherentes a la traducción en general, los aspectos profesionales de esta disciplina han adquirido mayor relevancia, considerándola, de forma paralela, un fin en sí mismo. De esta manera, se alternó su uso académico entre un medio para aprender LE y un objeto de estudio independiente.

### 1.5.2. Los estudios del español en el mundo árabe

La realidad demuestra que el español, hoy en día, está ganando terreno a escala internacional, gozando de más presencia y atención en los centros académicos en diferentes partes del planeta, incluyendo los países árabes. El español es una lengua de alza en numerosos ámbitos, contando con un número de hablantes que roza los 600 millones de hispanohablantes dispersados por todo el mundo; razón por la cual se ha convertido en la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes. Así lo especifica el informe anual del Instituto Cervantes: “*El español: una lengua viva*”, en donde se lee:

El grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 595 millones (el 7,5 % de la población mundial). El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés, el chino mandarín y el hindi (*El español: una lengua viva*, 2022: 5).

Es un idioma vivo creciente, que incrementa constantemente tanto el número de hablantes nativos como el de estudiantes que desean aprenderlo.

---

<sup>26</sup> Más adelante, dedicaremos un apartado completo sobre la traducción pedagógica.

El Instituto Cervantes tiene el mérito de seguir el crecimiento mundial del español y publicó en 2009 un conjunto de estadísticas que aportan información sobre la situación del español en el mundo:

- 1) el número de hispanohablantes en el mundo
- 2) previsión de crecimiento
- 3) los estudios del español como LE
- 4) el peso económico del español
- 5) la presencia de contenidos en español en el Internet

Este informe estadístico va actualizando un año tras el otro. Exponemos a continuación algunos datos que demuestran la importancia del español en el día de hoy. Para ello nos hemos basado en los datos recopilados en el último Informe *El español: una lengua viva* de 2022 sobre la situación del idioma español en el mundo publicado por el Instituto Cervantes; y en donde se ha puesto de relieve cifras interesantes. Para mostrar los cambios experimentados por el español en fechas precedentes, hemos cotejado los datos citados con los mencionados en otros informes anteriores:

- En 2022, más de 496 millones de personas tenían el español como lengua materna (el 6,3 % de la población mundial) (*El español: una lengua viva*, 2022: 5). En contraste, el Anuario 2018 (*El español: una lengua viva*, 2018: 5) pone de relieve que el número de los hablantes nativos del español era de 480 millones. Asimismo, el informe de 2019 revela que eran más de 483 millones de hablantes nativos (*El español: una lengua viva*, 2019: 5). Ello demuestra que el número de hispanohablantes nativos se incrementa cada año.
- El grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 595 millones (el 7,5 % de la población mundial) (*El español: una lengua viva*, 2022: 5). Esta cifra es superior a la de 2019 por 15 millones de personas. Según el informe de 2019, se prevé que la comunidad hispanohablante seguirá creciendo para situarse, en 2050, en los 756 millones de personas, con distinto grado de dominio de la lengua. (*El español: una lengua viva*, 2019: 15).
- El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes (dominio

nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés, el chino mandarín y el hindi (*El español: una lengua viva*, 2022: 5).

- El número de hispanohablantes seguirá creciendo en las próximas cinco décadas (*El español: una lengua viva*, 2022: 5). En contraste, el informe de 2019 señala que la cifra de hablantes de inglés, francés y chino se tiene a disminuir cada año (*El español: una lengua viva*, 2019: 5).
- En 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. El 27,5 % de la población estadounidense será de origen hispano (*El español: una lengua viva* 2022: 5).
- En la mayoría de las plataformas digitales, como Facebook, LinkedIn, YouTube, Twitter, Wikipedia, etc., el español es la segunda lengua más utilizada (*El español: una lengua viva*, 2022: 82).
- Después del inglés y del chino, el español es el idioma que proporciona una mayor comunicatividad en la constelación lingüística mundial y se sitúa en lugar privilegiado en los principales foros diplomáticos (*El español: una lengua viva*, 2022: 43).
- El español es la lengua en la que más textos de carácter científico se publican después del inglés (*El español: una lengua viva*, 2022: 64).
- Después del inglés y del chino, el español es la tercera lengua más utilizada en la red (*El español: una lengua viva*, 2022: 82).
- Casi 24 millones de alumnos estudiaban español como lengua extranjera en 2022. En concreto, 23.748.298 (*El español: una lengua viva*, 2022: 5). La cifra de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) demuestra un notable crecimiento cada año, pues en 2019, los estudiantes de ELE eran 21.882.448 (*El español: una lengua viva*, 2019: 5). Esto significa que, en menos de tres años, la cifra se incrementó dos millones.

La cifra que manifiesta el Informe de 2022 es el resultado de sumar el número de estudiantes de ELE existentes en ese año en 111 países a tenor de los datos proporcionados por el sistema educativo de cada país y teniendo en consideración que estos datos no son completos ni exhaustivos; ya que, por ejemplo, apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada (*El español: una lengua viva*, 2022: 14). Por esta razón, el informe confiere un carácter provisional a los cálculos y, por tanto, estima que la demanda real del estudio de ELE es, como

mínimo, superior en un 25% de la cifra mencionada (*El español: una lengua viva*, 2019: 12).

- Casi el 40 % de los alumnos de español se encuentran en países donde el inglés es lengua oficial o cooficial (*El español: una lengua viva*, 2022: 43).

A la luz de estos datos, se puede afirmar, sin miedo de equivocarnos, que el español es el idioma del futuro, ya que debido a su creciente importancia mundial, el número de los países que lo tienen como lengua oficial (España y todos los países de América del sur menos Brasil), el formidable y creciente número de sus hablantes nativos, la importancia literaria, la potencia económica y la presencia diplomática en el mundo, se ha convertido en un idioma de gran valor al que millones de personas alrededor del mundo están intentando aprender para encontrar más oportunidades de una mejor salida laboral dada la creciente demanda de personas bilingües que dominen el español aparte de su lengua materna u otra lengua adquirida.

Uno de los principales motivos por los cuales el número del alumnado de ELE está en alza se debe a la creciente demanda del mercado, máxime si tenemos en cuenta la implantación continua de muchas empresas e inversiones españolas en el extranjero; razón por la cual se han vuelto más amplias las salidas laborales para los bilingües que dominen el español. Según el informe del 2019, el español se revela como el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza en Estados Unidos, aparte de ser el segundo idioma oficial de este país. Asimismo, en 19 de los 28 estados miembros de la UE, el español es la lengua que más les gustaría aprender a sus ciudadanos como segunda lengua extranjera (*El español: una lengua viva*, 2019: 19-20). El Informe del Instituto Cervantes de 2022 corrobora lo mismo (*El español: una lengua viva*, 2022: 56) y añade lo siguiente: “El español es la lengua más estudiada en otros 59 países, mientras que el francés en 66. En cualquier caso, los datos [...] indican que, en los últimos cinco años, el español ha superado claramente al francés” (*El español: una lengua viva*, 2022: 35).

Ciertamente el mundo árabe no está lejos de este impacto. Los últimos años han sido testigos de la inauguración de diversos departamentos dedicados a la enseñanza/aprendizaje del español en los países árabes. Destacamos a continuación los motivos por los cuales, a nuestro juicio, se ha producido esta realidad:

- 1) Los efectos de la globalización e internacionalización que marcan diferencia en todas las facetas de la vida humana y conecta al mundo en breves momentos. El único obstáculo para dar éxito a tal proceso es la falta de comunicación, eso es, no conocer el idioma del otro con quien uno se quiere comunicar.
- 2) El valor del euro y el dólar frente a las monedas locales del mundo árabe.
- 3) El emprendimiento de negocios y empresas extranjeras en los países árabes; debido a la mano de obra barata y la cercanía de las fuentes de aprovisionamiento de la actividad empresarial, como, por ejemplo, las minas.
- 4) La presencia política y diplomática del mundo hispano en los países árabes es cada vez mayor.
- 5) La proliferación de acuerdos de colaboración tanto en el plano comercio-industrial como en el *investigo-educativo* entre, por un lado, España (y algunos otros países de América del Sur) y, por el otro, muchos países árabes, como el caso de Marruecos y Egipto a los que haremos referencia más adelante.
- 6) La creciente demanda del mercado laboral de muchos países árabes que busca contratar a bilingües arabófonos que dominen el español.
- 7) El interés de muchos árabes en emigrar a España para empezar una nueva vida en Occidente.
- 8) Los puntos de contacto que unen a ambos idiomas, ya que la civilización arabo-islámica que se desarrolló en el Ándalus a lo largo de más de novecientos años. Ello repercute en aumentar el número de estudiantes arabófonos de ELE que se sienten motivados por conocer más de cerca las huellas árabes en el español, así como a la cultura propia de España en donde se mezcla, en muchas facetas, el estilo de vida árabe con el europeo.

Los estudios de español en el mundo árabe tienen su espacio en las universidades e instituciones académicas de educación superior en donde se observa, en las últimas décadas, una pujante expansión de la enseñanza de ELE. Los estudios de ELE en las universidades árabes suelen ser en forma de licenciatura en departamentos de filología hispánica, en la mayor parte de los casos. De acuerdo con Sultan (2019: 143), los países árabes que disponen de facultades en donde se enseña el español son: Arabia Saudí, Argelia, Egipto, El Líbano, Irak, Jordania, Libia, Marruecos, Mauritania, Siria y Túnez. Asimismo, en muchos de los países árabes, el Instituto Cervantes desarrolla su actividad de manera estable y continua, ofreciendo formación en lengua española y convocando

actividades culturales y literarias que tienen por finalidad fomentar el aprendizaje del ELE. En relación con la presencia de los Institutos Cervantes en los países árabes Salgado Suárez aporta la siguiente información:

En el Norte de África hay once Institutos Cervantes: seis en Marruecos presentes en Marrakech, Casablanca, Rabat, Tánger, Tetuán, Fez; uno en Túnez, dos en Egipto ubicados en El Cairo y Alejandría y dos en Argelia uno establecido en Argel y otro en Orán. Los tres restantes se encuentran en oriente próximo: en Ammán (Jordania), en Beirut (Líbano) y en Damasco (Siria), este último está cerrado temporalmente por su actual situación política (Salgado Suárez, 2016: 3)<sup>27</sup>.

La implantación de departamentos de español en los países árabes ha tenido como principal propósito enseñar el español como LE y se atiende a las necesidades pedagógicas que esa enseñanza exige. Sin embargo, al tener acceso a algunos de los planes curriculares de estos departamentos, se ha hecho evidente que la traducción, de igual manera, representa una asignatura fundamental y su enseñanza suele empezar a partir del segundo año o el segundo semestre del primer año de estudio. Y ello para completar el método de enseñanza/aprendizaje de ELE en tanto que recurso de perfeccionamiento lingüístico. Por lo tanto, las clases de traducción impartidas en los departamentos de español en el mundo árabe no tienen por fin, en general, formar a traductores profesionales, sino más bien, se trata de iniciación a la ciencia de la traducción y prácticas para familiarizarse con el idioma y crear puntos de contacto con el idioma materno.

Es preciso recordar que nuestro hilo conductor en este apartado es realizar un estudio histórico de los estudios de español que están estrechamente ligados con la traducción español/árabe/español. Así pues, en las líneas siguientes exponemos resumidamente los puntos más distintivos al respecto, tomando el caso de Marruecos y Egipto como dos ejemplos representativos. El hecho de elegir estos dos países se debe, por un lado, a sus intensas relaciones económicas y políticas con España y, por el otro lado, a la difusión de los estudios español en el ámbito educativo y las oportunidades de trabajo que ofrecen sus respectivos mercados laborales.

---

<sup>27</sup> He aquí el enlace oficial del mapa del Instituto Cervantes en donde se especifican sus centros -activos o no- en el cada continente. Disponile en: [https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/direcciones\\_contacto/sedes\\_mundo.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm) [Última consulta: 14/08/2023].

### 1.5.2.1. Los estudios de español en Marruecos

Es difícil fechar los inicios de la presencia del español en Marruecos, pero es casi tan antigua como la propia existencia del español como lengua. Aparte de los intercambios de población y diplomáticos que hubo durante toda la Edad Media -época de nacimiento del español como lengua-, un acontecimiento que supuso la existencia de grupos hispanófonos en los territorios que conforman el actual Marruecos fue la emigración a esos territorios de judíos expulsados de los reinos de Castilla y Aragón en 1492 y de moriscos expulsados de todos los reinos peninsulares entre 1609 y 1614. Gran número de judíos castellanos y granadinos eligieron Marruecos como lugar de exilio. Los moriscos, por su parte eligieron mayoritariamente este país árabe como destino para empezar una nueva vida y huir de la Inquisición:

La expulsión de los moriscos en 1609 supuso una nueva oleada de asentamientos en este país del Magreb de personas con conocimientos de la lengua y la cultura españolas. De los aproximadamente 325.000 moriscos que había en España en aquella época, entre 40.000 y 60.000 eligieron Marruecos como destino, especialmente Tetuán. Muchos de ellos eran bilingües y se dedicaban a la traducción al árabe de textos en español (Fernández Vítóres 2014: 28).

De hecho, desde las sucesivas etapas de la conquista y hasta la expulsión final de judíos y de musulmanes de la península ibérica, miles de judíos sefardíes y musulmanes decidieron instalarse en Marruecos motivados por su cercanía geográfica y el carácter árabe de su tierra. Por otra parte, desde la conquista de Tetuán en 1860 hasta el establecimiento del protectorado español en el norte de Marruecos y hasta el final del mismo en 1956, un gran número de españoles cristianos emigraron a esa zona de Marruecos por razones económicas o políticas:

Desde principios del siglo XIX y hasta la independencia de Marruecos en 1956, Tánger atrajo a miles de inmigrantes españoles que durante generaciones conservaron su identidad española, como lo demuestran claramente quienes aún viven hoy en día en la ciudad. En el caso de Tetuán, la lengua española fue introducida por primera vez por los sefardíes y los moriscos varios siglos antes de ver su máxima fuerza con la instalación del Protectorado español (1912-1956) en el

norte de Marruecos y la designación de esta ciudad como su capital (Sayahi, 2005: 96)<sup>28</sup>.

La instauración del protectorado español en Marruecos en 1912 implicó el uso del español en el ámbito administrativo e institucional, y también, dejó el español como un idioma bien arraigado en la sociedad marroquí de la zona, en especial Tetuán, hasta el día de hoy.

Durante el protectorado, el español influyó en muchos aspectos de la vida cotidiana de Marruecos. De esta manera se empezó apreciar el aprendizaje del español en este país árabe, ya que convivía paralelamente con la enseñanza tradicional marroquí en donde el español figuraba como lengua moderna, evolucionando incluso después de la independencia de Marruecos en 1956 hasta llegar a considerarse una asignatura fundamental en el sistema educativo marroquí (Fernández Vítóres, 2014: 29).

A partir de la independencia de Marruecos en 1956, se firmaron dos convenios culturales entre España y el Reino de Marruecos en los años 1957 y 1980 destinados a fomentar los intercambios culturales, el asentamiento del español en los programas oficiales del sistema educativo marroquí, el fomento de la lengua y la cultura de ambas partes, la concesión de becas y convalidación académica de títulos (Fernández Vítóres, 2014: 29-30).

Así pues, tras la independencia en el año 1956 y en vista de la presencia normalizada del español en la sociedad marroquí y los convenios culturales firmados, este idioma siguió ocupando su plaza en el sistema educativo marroquí. En un informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional: Unidad de Acción Educativa Exterior (2020: 491) se pone de relieve que “el español se introdujo en el sistema educativo marroquí como una lengua opcional muy arraigada en la Enseñanza Secundaria en la segunda mitad del siglo XX”. Y en este sentido, datos recientes extraídos del Informe *El español: una lengua viva* de 2022 del Instituto Cervantes, revelan que el número aproximado de estudiantes de ELE en Marruecos supera los 56.555. Esta cifra integra el número de alumnos en todos los ciclos de enseñanza,

---

<sup>28</sup> Since the early nineteenth century and until Moroccan independence in 1956, Tangier attracted thousands of Spanish immigrants who for generations preserved their Spanish identity, as clearly illustrated by those who still live in the city today. In the case of Tetouan, the Spanish language was first introduced by the Sephardic Jews and the Moriscos several centuries before it saw its maximum strength with the installation of the Spanish Protectorate (1912-1956) in northern Morocco and the designation of this city as its capital (Sayahi, 2005: 96).

inclusive la fase universitaria y los Institutos Cervantes del país (*El español: una lengua viva*, 2022: 15).

Centrándonos en la fase universitaria, es de destacar que Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020: 493) señala que los estudios de español se imparten en siete universidades marroquíes:

Actualmente existen departamentos de Lengua y Literatura española en las facultades de Letras y Ciencias Humanas de las universidades Mohamed V de Rabat, Hassan II en Casablanca y en Mohamedia, Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez, Abdelmalek Essaadi de Tánger-Tetuán, Ibn Zohr de Agadir, Moulay Ismail de Mequinez, en la Facultad Multidisciplinar de Nador y en la Escuela Superior de Traducción Rey Fahd de Tánger.

Conviene recalcar que el sector privado en Marruecos ofrece estudios de lengua española, ya sea en centros universitarios de enseñanza superior o en academias de lenguas. Destacan en este ámbito la Universidad Privada de Rabat (Universidad Internacional de Rabat), el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger, el Instituto Superior de Técnicas Turísticas de Mohammedia, la Escuela de Biblioteconomía de Rabat y el Instituto de Estudios Hispano-Lusos de la Universidad Mohamed V de Rabat (IEHL). Este último instituto se considera como un centro de referencia para todos los hispanistas marroquíes; debido a la convocatoria de numerosas actividades académicas y culturales relacionadas con el mundo hispánico (Fernández Vítóres, 2014: 66-67).

Por último, cabe acentuar la loable labor académica y cultural de los Institutos Cervantes en Marruecos que desempeña un decisivo papel en la difusión del español en este país árabe y un lugar de encuentro de los hispanistas de Marruecos. Son seis las sedes del Instituto Cervantes que cubren la geografía del país africano, pues se encuentran en Casablanca, Fez, Marrakech, Rabat, Tánger, Tetuán (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: 494).

Como consecuencia de todo ello y según el Informe de 2022 del Instituto Cervantes (*El español: una lengua viva* 2022: 9), se calcula que en Marruecos hay 6.586 hablantes de español de dominio nativo y alrededor de 1.664.823 pertenecientes al “grupo de competencia limitada”. A raíz de ello, se puede afirmar que el español, hoy

en día, representa uno de los idiomas extranjeros que forma parte del panorama lingüístico de Marruecos.

### 1.5.2.2. Los estudios de español en Egipto

En el caso de Egipto se están inaugurando, cada vez más, negocios, empresas y proyectos (permanentes o temporales) que buscan contratar a personas bilingües entre el árabe y el español. El interés de los empresarios del occidente en implantar sus proyectos en Egipto se debe, entre otros motivos, a la diferencia de valor del euro frente a la libra egipcia -mucho menor en ésta-, una fuerza de trabajo más económica y eficiente y la reciente posibilidad de gestionar los proyectos a distancia a efectos de los avances de los medios de comunicación. Por esta razón, y basándonos en nuestro conocimiento empírico y personal, observamos que diversos inversores y empresarios occidentales prefieren implantar sus negocios y la administración de sus empresas en Egipto, pagando los salarios en la moneda local en vez de euros o dólares. El caso representativo al respecto es el sector de la atención al cliente para empresas internacionales como Expedia, Booking, Amazon o Microsoft.

Para poder acercarnos al panorama histórico de los estudios de lenguas y traducción en Egipto, habría que referirnos al siglo XIX durante la dinastía de Mohamed Alí (1805-1848) (Lutfi al-Sayyid Marsot, 2008: 74), el gobernador y el fundador del Egipto Moderno, según lo califican muchos historiadores<sup>29</sup>, pues él es quien puso en marcha el plan modernizador y renacentista para el desarrollo de la educación de su país, convirtiéndolo en un estado precursor en el Oriente Medio. Su plan era mandar a Europa cientos de investigadores jóvenes para formarse en las distintas disciplinas y las ciencias modernas; para que empezasen a enriquecer el fondo cultural y científico del Egipto Moderno cuando volvieran a su patria. Uno de estos investigadores se llamaba Rifā'a al-Ṭaḥṭāwī (1801-1873), quien se fue a formarse en Francia. Cuando volvió, puso las bases de la Escuela de Traducción (*Madrasat al-tarýama*) el año 1835 que fue destinada a preparar y formar en la labor traductora a quienes pudieran encargarse de ella; como un paso previo a la enseñanza de los idiomas y a la teoría de la traducción (Makki, 2003: 4).

---

<sup>29</sup> Véase, al-Šayyāl (2021: 9 y 27), al-Rāfi'ī (1951: 466) o Haggar (2019: 11).

Esta institución desempeñó un papel crucial en la enseñanza de lenguas en Egipto. En 1957 pasó a llamarse Escuela Superior de Lenguas (*madrasat al-alsun al-'ulyā*) y en 1973 fue convertida en la Facultad de Lenguas (*kulliyyat al-Alsun*) y adscrita a la Universidad de 'Ayn Šams desempeñando un papel primordial en la divulgación de la traducción y su enseñanza no solo en Egipto, sino en todo Oriente Medio. Makki apunta que en la Escuela de Traducción (*Madrasat al-tarŷama*):

Los discípulos [de Rifā'a al-Ṭaḥṭāwī] vertieron al árabe bajo su dirección centenares de obras que abarcaban toda suerte de ciencias y letras. Las lenguas objeto de esta grandiosa labor de traducción eran el francés y el inglés y más tarde, en menor cantidad, el alemán. El español, ya olvidado, no hacía acto de presencia (Makki, 2003: 4)

Es cierto, el español estuvo ausente en los estudios de traducción en Egipto hasta la segunda mitad del siglo XX, época en la cual se empezó a implantar diversos centros docentes destinados a la formación de traductores entre el árabe y otros idiomas, incluyendo el español. En 1962 se inaugura el primer departamento de español en la ya mencionada Facultad de Lenguas (*kulliyyat al-Alsun*) de la Universidad de 'Ayn Šams. En el mismo año abre sus puertas el Departamento de Lengua y Literatura Españolas en la universidad de *Al-Azhar* y en 1984 hizo lo mismo el departamento de español de la Universidad de El Cairo (Makki, 2003: 6).

Sin embargo, el inicio de la enseñanza de ELE en los centros universitarios en Egipto tiene una etapa previa, anterior en una década, a este florecimiento de departamentos de español. Y tiene su origen en el convenio cultural firmado entre España y Egipto y que supuso la inauguración en Madrid del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos (IEEI) en el año 1950 (Makki, 2003: 6). En la misma década, El Gobierno español fundó en el Cairo el Centro Cultural Hispánico en 1952 con el objetivo de fomentar la lengua y la cultura españolas en Egipto. Y en 1955 fundaría también el Centro Cultural Hispánico de Alejandría (Fuentelsaz Franganillo, 2007: 35).

Nuevos convenios culturales fueron firmados entre España y Egipto en 1967 y 1991. En ellos se expresó la voluntad de desarrollar los siguientes puntos de cooperación (Abuelata, 2003: 1):

- 1) fomentar el intercambio de profesores universitarios

- 2) conceder becas a estudiantes y graduados para continuar sus estudios e investigaciones en las universidades e instituciones de la otra parte
- 3) estimular el intercambio de delegaciones científicas y culturales y de visitas de profesores
- 4) fomentar el establecimiento de instituciones educacionales y culturales por uno de los dos países en el territorio del otro
- 5) crear cátedras de lengua y literatura árabes en las universidades españolas y de lengua y literatura españolas en las universidades egipcias

Estos acuerdos han hecho que los centros de educación superior representados por las diferentes universidades egipcias constituyeran la piedra angular en el aprendizaje de ELE y en la formación de traductores en Egipto. Como hemos señalado, la Facultad de Lenguas (*kulliyyat al-Asun*) fue el primer centro universitario destinado a la formación de traductores entre el árabe y el español. El departamento de español en dicha facultad supuso la puesta en marcha de la primera enseñanza reglada del español en el país (Ruiz Sierra, 2021). Más tarde se crearon nuevos departamentos de filología hispánica en las diferentes universidades egipcias destinados exclusivamente a enseñar el español, la traducción y las literaturas de España y América Latina.

En Egipto hay en la actualidad once universidades públicas que cuentan con departamento de español como LE dentro de los grados de:

- *Al-Asun* (Lenguas)
- Lenguas y Traducción
- Humanidades
- Letras.

Partiendo de la información que aporta Ruiz Sierra (2021), presentamos a continuación una tabla en donde se precisan los departamentos de español en las universidades públicas de Egipto:

Nº	Universidad	Facultad
1	Universidad de ‘Ayn Šams	Facultad de <i>Al-Asun</i>
2	Universidad de Al-Azhar <sup>30</sup>	Facultad de Lenguas y Traducción y

<sup>30</sup> La Universidad de Al-Azhar cuenta con dos departamentos en dos facultades distintas.

		Facultad de Humanidades
3	Universidad de El Cairo	Facultad de Letras
4	Universidad de Al-Minya	Facultad de <i>Al-Asun</i>
5	Universidad de Ḥilwān	Facultad de Letras
6	Universidad del Canal de Suez	Facultad de <i>Al-Asun</i>
7	Universidad de Aswān	Facultad de <i>Al-Asun</i>
8	Universidad de Luxor	Facultad de <i>Al-Asun</i>
9	Universidad de Sūhaÿ	Facultad de <i>Al-Asun</i>
10	Universidad de Zaḳāzīq	Facultad de Letras
11	Universidad de Kafr aš-Šayj	Facultad de <i>Al-Asun</i>

Tabla de los grados de ELE en las universidades públicas de Egipto (elaboración propia)

Por otra parte, cabe subrayar la implementación de los estudios de posgrado, (maestría y doctorado en español) en las universidades arriba mencionadas. Estos estudios constituyen el tercer ciclo de los estudios de español en Egipto cuyo arco de especialización comprende, sobre todo:

- estudios de literatura (de España y América Latina)
- lingüística (general y aplicada)
- traductología (general y especializada)
- estudios de civilización y pensamiento (orientalismo, sociología, religión, política, cultura o arte en relación con el mundo árabe con el hispano)
- estudios interdisciplinarios (correlación de la lengua con la literatura, religión, medios de información y sociedad)<sup>31</sup>.

La investigación académica en estos temas es cada vez más abundante. La prueba de ello está en el número de tesis doctorales y de trabajos fin de maestría, trabajos de fin de grado y artículos académicos redactados en español que los tratan. Ruiz Sierra indica en su estudio que en la universidad egipcia se presentan todos los años tesis doctorales y trabajos académicos y de investigación relacionados con la cultura española, siendo que las principales líneas de investigación son (Ruíz Sierra, 2021):

<sup>31</sup> Ver, a modo de ejemplo, el anexo nº 2: El plan quinquenal de investigación para los estudios de posgrado (maestría y doctorado) del Departamento de Lengua y Literatura Españolas (Facultad de Lenguas y Traducción, Universidad de Al-Azhar).

- literatura española e hispanoamericana
- lingüística
- enseñanza de ELE
- traducción
- historia de España (sobre todo la época musulmana)
- moriscos
- arquitectura andaluza
- pensamiento español
- relaciones hispano-egipcias.

Aparte de las universidades estatales, se enseña el español y la traducción español/árabe/español en muchas universidades privadas y centros docentes no universitarios (de titulación superior) dispersados en las diferentes provincias del país. A las universidades privadas y a los centros no universitarios citados por Ruíz Sierra (2021) en su estudio, hemos añadidos los que faltaban. La lista completa de centros universitarios dentro del sector privado en donde se enseña el español en Egipto es la siguiente:

- Universidad 6 de octubre
- Universidad de Pharos
- Universidad de Badr (BUC)
- Misr University for Sciences and Tecnology
- Universidad de El Mansoura
- Instituto Superior de Lenguas de Heliópolis
- La Ciudad de Cultura y Ciencias
- Instituto Superior de Lenguas Sheraton

Por otro lado, se calcula que, en la actualidad, el número de los estudiantes egipcios matriculados en los departamentos de español en Egipto supera los 6.000 estudiantes distribuidos entre las universidades e instituciones públicas y privadas que cubren toda la superficie geográfica de Egipto (Ruíz Sierra, 2021).

Asimismo, hacemos mención de los centros no pertenecientes al sistema educativo reglado pero que incluyen el español dentro de su oferta formativa. Nos referimos a:

- Instituto de Lenguas del Ministerio de Defensa (las Fuerzas Armadas) MODLI<sup>32</sup>,
- Asociación de Hispanistas de Egipto<sup>33</sup>
- Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de El Cairo (C.E.I.)<sup>34</sup>

En estos centros se ofrece cursos de español, sobre todo para los estudiantes universitarios, con certificación no académica que acredita la aprobación del curso. Otros centros no académicos, sin embargo, son destinados a ofrecer sus servicios a los alumnos matriculados (o no) en las universidades anteriormente enumeradas como un método de refuerzo para ayudarlos a aumentar su nivel lingüístico y tener más éxito en sus estudios universitarios. Los principales centros que se encuentran en el Cairo son el Instituto Lorca<sup>35</sup> y la Escuela<sup>36</sup>.

Por otro lado, el español constituye una de las lenguas optativas en el sistema de educación obligatoria de algunos colegios públicos y privados de Egipto. A este respecto, Ruiz Sierra señala que “en los años noventa se introdujo la enseñanza de español en el sistema educativo egipcio, empezando por los colegios de secundaria, luego en preparatoria y últimamente en primaria” (Ruiz Sierra, 2021).

Cabe hacer mención especial a los Institutos Cervantes de El Cairo y Alejandría que desempeñan un papel esencial en la difusión del español en Egipto, gracias a los cursos que imparten, las conferencias y actividades culturales que celebran constantemente. La biblioteca del Instituto Cervantes de El Cairo se ha convertido en un referente clave para los hispanistas egipcios<sup>37</sup>. Asimismo, destacamos que la Asociación Egipcia de Hispanistas (fundada en 1968) hace un ensalzable esfuerzo por reavivar el hispanismo egipcio con una serie de actividades entre las que figura la reanudación de la

---

<sup>32</sup> <https://www.mod.gov.eg/ModWebSite/ServiceDetailsAr.aspx?id=9>

<sup>33</sup> <https://heg-eg.org/page-cursos.html>

<sup>34</sup> <https://onx.la/022de>

<sup>35</sup> <https://lorcainstitute.com/en/spanish-for-foreigners>

<sup>36</sup> <https://spanishinegypt.com/>

<sup>37</sup> En la página Web oficial del Instituto Cervantes de El Cairo se publican las actividades formativas y culturales que se convocan periódicamente y cuyo contenido se actualiza de forma constante. He aquí el enlace: <https://elcairo.cervantes.es/es/default.shtm>. Dichas actividades están dirigidas a alumnos de español o, más bien, a especialistas e interesados en la literatura y cultura hispánicas.

publicación de la revista *Candil*. En relación con esta Asociación Ruiz Sierra comenta que:

En 1968 se creó la Asociación de Hispanistas de Egipto, cuya tarea principal ha consistido en agrupar a los distintos profesores universitarios de español, apoyar su labor y establecer acuerdos de formación e intercambio académico con las universidades españolas. La asociación ha tenido siempre el apoyo del Instituto Cervantes y juntos han colaborado en la organización de varios actos culturales (Ruiz Sierra, 2021).

La proliferación de los departamentos de español y la difusión del aprendizaje de este idioma en Egipto a lo largo de las últimas décadas corrobora, a nuestro parecer, el gran prestigio que goza el español en este país árabe y viene justificada por la patente demanda del mercado laboral egipcio de graduados bilingües o trilingües para trabajar en sectores como:

- telecomunicaciones
- turismo
- agencias de traducción e interpretación
- delegaciones diplomáticas
- petroquímica
- energía
- construcción
- infraestructura

En vista de estos datos, podemos afirmar que Egipto es uno de los países árabes en donde se percibe un patente interés en estudiar ELE. Ello constituye un claro ejemplo del crecimiento de dicha lengua dentro del continente africano.

No podemos infravalorar la presencia de la enseñanza del español en los demás países árabes, ni ignorar los convenios culturales existentes que los relacionan con España y cuya importancia cultural es innegable. No obstante, el tema que nos ocupa y el espacio del presente estudio nos impiden tratar con más profundidad la didáctica de ELE y los convenios culturales de cada uno de los países árabes.

Finalmente, a lo largo de las anteriores páginas hemos intentado ofrecer una visión global de la evolución, ejercicio y la didáctica de la traducción español/árabe/español, acercándonos a algunos aspectos que nos manifiesta el panorama histórico que reúne el mundo hispano con el árabe en relación con la enseñanza/aprendizaje de este binomio lingüístico español/árabe. Creemos en que la difusión del árabe en España y el español en el mundo árabe ha tenido considerable influencia en promover los estudios de lenguas y la formación de traductores eficaces en ambas sociedades. Cabe subrayar, a modo de colofón, que como resultado de esta arraigada influencia surgieron dos fenómenos fundamentales: El arabismo español y el hispanismo árabe representados por estudiosos interesados en estudiar temas inherentes sobre la cultura, historia, religión, lingüística o traducción de la otra nación. Asimismo, notamos que la labor traductora está presente con bastante rigor y constancia, como una clave primordial, en el quehacer del arabismo español, al igual que también forma parte esencial de la actividad del hispanismo árabe.

## **Capítulo segundo**

### **El aprendizaje de ELE para arabófonos y de la traducción español/árabe/español: facilidades y dificultades**

## 2.1. Consideraciones preliminares

Los idiomas se clasifican en grupos o, mejor dicho, en familias lingüísticas en donde las lenguas se agrupan en unidades según su función, rasgos, origen o historia. Cada familia lingüística encierra peculiaridades específicas que permiten establecer una cierta similitud entre las lenguas que la componen. Por tanto, los idiomas que pertenecen a una familia en concreto comparten rasgos en común, pues parecen haber sido derivados de la misma fuente, tienen caligrafía y convenciones de escritura parecidas, fonética y estructura gramatical semejantes y vocablos que contienen un relativo acercamiento por poseer la misma raíz etimológica. En contraste, las lenguas cuyas familias lingüísticas son diferentes muestran convergencias considerables en el plano caligráfico, léxico, fonético, estructural, morfosintáctico, pragmático y cultural.

Estas divergencias conllevan numerosos obstáculos para el traductor, al igual para el aprendiente de cualquier lengua, y requieren un esfuerzo extra para poder verter el contenido semántico del texto original (en adelante, TO) con la mayor precisión posible. Así pues, la traducción entre un par de lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística suele contener menos obstáculos y dificultades; lo que implica menos esfuerzo y más comodidad a la hora de realizar la labor traductora. Gogazeh aborda esta premisa afirmando que la dificultad o facilidad de la traducción en un binomio lingüístico dado están estrechamente vinculadas con la lejanía o cercanía de las dos lenguas en cuestión, pues apunta lo siguiente:

El efectuar una traducción entre dos lenguas cercanas entre sí etimológica, estructural y culturalmente representa menos obstáculos y tropiezos para el traductor, mientras que realizar traducciones entre dos lenguas alejadas entre sí etimológica, estructural y culturalmente [...] entraña evidentes implicaciones para la práctica de la traducción y, por consiguiente, para el estudio y la enseñanza de la misma (Gogazeh, 2007: 91).

A este respecto, debemos hacer referencia a las dos familias lingüísticas que conciernen a nuestro estudio: la familia semítica en su grupo sudoccidental y la indoeuropea en su rama romance. Al primer grupo, las lenguas semíticas, pertenece el árabe que, debido a larga historia del imperio árabe musulmán, la creciente presencia del mundo árabe en el actual panorama mundial y su permanente relación con el Corán y la religión islámica, constituye una de las lenguas de mayor interés en el ámbito

académico, político y profesional y goza, en el día de hoy, de gran prestigio internacional, hasta llegar a estar dentro del panorama de los idiomas más estudiados y activos. Lo demuestra, como hemos señalado antes, su inclusión como una de las lenguas oficiales de trabajo en las Naciones Unidas y el establecimiento de departamentos universitarios en donde se enseña esta lengua.

Al segundo grupo, las lenguas indoeuropeas romances, pertenece el español que, como hemos visto, posee gran pujanza en el día de hoy y también es uno de los idiomas más estudiados en la actualidad, incluso en el mundo árabe.

A grandes rasgos, para poder traducir en cualquier binomio lingüístico, lógicamente habrá que dominar las dos lenguas en cuestión. De ahí, y partiendo de nuestra experiencia docente en la enseñanza del español a arabófonos, afirmamos que los estudiantes arabófonos de ELE encuentran menos dificultades en adquirir las destrezas lingüísticas del español, en comparación con el aprendizaje de otros idiomas como el francés, el alemán o el ruso. La razón estriba en la influencia que el árabe ha conseguido tener en el español, así como los matices y puntos en común que reúnen ambas lenguas. Esta afirmación no significa que los arabófonos no afrontan dificultades en la adquisición del ELE, pues, como veremos a continuación, el estudio de ELE para arabófonos comprende aspectos de facilidad y dificultad que repercuten en la enseñanza/aprendizaje de la traducción español/árabe/español.

## **2.2. El español: una lengua de relativo fácil aprendizaje para los arabófonos**

Para empezar, hay que indicar que los árabes en general están acostumbrados a aprender y a tratarse con las lenguas de Occidente; debido a la colonización y el protectorado en el que vivieron durante muchos años. Las lenguas originales de los colonizadores influyeron sobre numerosos aspectos lingüísticos que los arabófonos manejan en su vida cotidiana. Como consecuencia, los araboparlantes en general se sienten familiarizados con el uso y el aprendizaje de las LE. Dicho esto, el hecho de aprender un idioma europeo como el español no representa, *grosso modo*, un gran desafío para los arabófonos, pues desde los primeros años de estudio obligatorio se les asignan asignaturas de LE, particularmente inglés o francés. Esta situación facilita la tarea de asimilar las estructuras y raíces de tales lenguas y abrevia el proceso de aprender otros idiomas con un origen similar a la lengua de colonización.

El caso del español presenta más facilidades considerando la huella árabe que se percibe en aquél y las coincidencias entre ambos idiomas. La presencia de los árabes en la Península Ibérica durante siglos ha dejado un amplio legado representado por un caudal científico, cultural, arquitectónico y, sobre todo, lingüístico. Debido a dicha influencia, los arabófonos de ELE se sienten más motivados a aprender el español al percibir cierta similitud entre su lengua materna (en adelante, LMA) y su lengua de estudio.

En esta línea, hemos dirigido una encuesta electrónica a alumnos arabófonos de ELE acerca de los factores que les facilitan aprender el español<sup>38</sup>. Fijándonos en las respuestas de los aprendientes, y después de mantener charlas personales con alumnos arabófonos de ELE -y también docentes de la misma materia- se nos han revelado los siguientes motivos que facilitan el aprendizaje del ELE para los arabófonos:

- 1) La ortografía, la pronunciación y la fonética del español.

En español, se pronuncia todo lo que se escribe siguiendo unas reglas bien definidas. Este rasgo facilita la adquisición del sistema fonológico del español y ayuda a superar los problemas de dictado y pronunciación de los que muchos estudiantes sufren al aprender el inglés, por ejemplo. Además, como veremos más adelante, el sistema fonológico del español tiene factores en común con el árabe.

- 2) La estructura y el sistema morfosintáctico del español es relativamente fácil en comparación con el árabe, con la excepción del léxico con lexemas semejantes estructural y fonéticamente, algunos conectores, los pronombres de complemento directo e indirecto en oraciones de relativo, el uso del subjuntivo, el régimen de los verbos, las formas reflexivas de los verbos, los prefijos verbales -que cambian el significado de los verbos- y la concordancia de tiempos verbales en oraciones subordinadas.
- 3) Los puntos en común entre el español y el árabe, en cuanto al sistema fonológico, lingüístico y cultural, hacen que el español se convierte en un idioma interesante que atrae a los alumnos de LE.
- 4) La presencia de vocabulario de origen árabe en el español.

El léxico español de procedencia arábiga es abundante, pues según Cano Aguilar (1992: 53), puede llegar a construir el 8% del vocabulario total del español.

---

<sup>38</sup> Ver el anexo nº 3.

- 5) La mayor parte de los vocablos de ambos idiomas coinciden en su género, sea masculino o femenino. No obstante, hay que advertir que hay excepciones de esta regla (Roser Nebot, 2015c: 463).
- 6) La correspondencia y conformidad entre ambos idiomas en cuanto a, por ejemplo, la conjugación del presente apocopado (المضارع المجزوم) y el imperativo (Roser Nebot, 2015c: 463).
- 7) La adquisición de un idioma como el inglés o el francés facilita el aprendizaje del español, siendo que muchas de las lenguas del Occidente comparten elementos comunes; en particular el francés y el español al ser dos lenguas romances. En el mundo árabe se imparten clases de LE en la enseñanza obligatoria. Por tanto, muchos estudiantes poseen las bases de los idiomas occidentales y parten de ahí para aprender el español y asimilar las diferencias que lo distinguen del inglés o del francés, otras dos lenguas europeas con amplia presencia en el mundo árabe.

Por estos factores, los arabófonos de ELE se sienten más motivados a aprender el español y tienden a contrastar las similitudes y divergencias lingüísticas y culturales entre éste y el árabe. Ello, por tanto, les ayuda a adquirir el idioma con más facilidad, rigor y rapidez.

El factor más decisivo que facilita el aprendizaje de ELE y la traducción español/árabe/español reside, desde nuestra óptica, en los elementos lingüísticos y culturales comunes que reúnen ambos idiomas debido a la influencia del árabe en la lengua y cultura del español. En palabras de Gogazeh, “a mayor influencia, menor dificultad en la traducción” (Gogazeh, 2005: 183-184). En el siguiente apartado se muestran aquellos aspectos de influencia del árabe sobre el español que facilitan la adquisición de ELE y, por consiguiente, el manejo de la traducción español/árabe/español por los arabófonos.

### **2.3. Influencia del árabe sobre la lengua y cultura españolas**

La lengua árabe forma parte esencial de la identidad española debido a que ha estado siempre presente en el panorama lingüístico de la Península Ibérica desde cuando empezó la historia de los árabes en Al-Ándalus y surgió el español como lengua romance hasta la actualidad. A este respecto, Roser Nebot apunta que la relación que une el árabe con la historia de España es fundamental e interrumpida, pues no se limita

únicamente a la época de Al-Ándalus y de los reinos cristianos del norte, sino que se extiende a lo largo de los siglos y hasta siempre; porque el elemento árabe es primordial con respecto a la identidad nacional española (Roser Nebot, 2015b: 52)<sup>39</sup>.

Los arabófonos de ELE son conscientes de esta realidad (o deberían serlo) y prestar atención a la huella que ha dejado su LMA en su lengua de estudio (el español) y los vínculos históricos y culturales que relacionan ambas.

En referencia a la influencia del árabe en el español, Cano Aguilar afirma que “la huella árabe es bien patente en la Península Ibérica: desde espléndidas construcciones a humildes sistemas de riego, desde elementos filosóficos o religiosos a recetas culinarias” (Cano Aguilar, 1992: 51). En realidad, la influencia del árabe se extendió hasta el punto de que los españoles, los hablantes de español, adoptaron y pusieron en práctica muchos de los inventos y conocimientos que desarrollaron los árabes, así como adoptar por completo el sistema de numeración que los hispanoárabes de Al-Ándalus trajeron al Occidente. A este respecto, Fuentes explica: “La España musulmana inventó el álgebra, así como el concepto del cero. Los numerales árabes reemplazaron el sistema romano, el papel fue introducido en Europa, así como el algodón, el arroz, la caña de azúcar y la palmera” (Fuentes, 2013: 25). De hecho, las contribuciones árabes se hacen presentes en casi todas las facetas de la vida de España y su presencia a lo largo de novecientos años en la Península Ibérica “dio origen a una experiencia bicultural única en el occidente europeo” (Fuentes, 2013: 24). El aspecto que incumbe más a nuestro estudio está relacionado con los elementos lingüísticos y culturales que desempeñan un papel determinante en el campo de los estudios sociolingüísticos y constituyen los más eminentes factores de facilidad del aprendizaje de ELE y de la traducción español/árabe/español para los arabófonos.

Durante los ocho siglos de convivencia en al-Ándalus -más los otros cien años de existencia de mudéjares y moriscos-, el elemento árabe impregnó el romance bien directamente por vía oral, y de ahí pasó a la lengua escrita, o bien indirectamente a través de la labor traductora del árabe que fue responsable de la incorporación de numerosos arabismos científicos, toponímicos, sociales o religiosos. Al principio, los arabismos se dieron solamente en zonas profundamente arabizadas como Andalucía,

---

<sup>39</sup> "فارتباط اللغة العربية بتاريخ إسبانيا هو ارتباط عضوي وليس محصورًا على حقبة الأندلس والممالك الإيبيرية الشمالية المسيحية فحسب، ولكن ربط تاريخ إسبانيا بالعربية مستمر عبر العصور وإلى الأبد لأن العربية عامل رئيسي من عوامل الهوية القومية الإسبانية".

Levante, Zaragoza y Toledo; pero posteriormente su uso se extendió en todo el territorio peninsular, inclusive la zona norteña de España (Candau de Cevallos, 1986: 86).

Es pertinente aludir a que el interés de los arabistas españoles en contextos universitarios ha orillado las más de las veces el estudio de la estructura lingüística de la lengua árabe y se ha centrado en cuestiones de cultura, literatura, historia y civilización arábica en Occidente y, con menor frecuencia, Oriente. Sin embargo, ha surgido en las últimas décadas la necesidad de acercarse a temas puramente lingüísticos. Por lo tanto, han empezado a proliferar estudios de carácter lingüístico acerca de la huella árabe en la lengua y cultura hispana.

En esta línea y con relación a la historia de lengua árabe en la península ibérica, nos parecen valiosas las aportaciones de los filólogos e historiadores de la lengua española Rafael Lapesa y Menéndez Pidal y los arabistas Asín Palacios, García Gómez, Cano Aguilar, Julio Cortés, Federico Corriente, Diego de Guadix, Gil-Bardají y Roser Nebot. Una de las aportaciones de mayor interés al respecto ha sido la elaboración del *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance* (Corriente, 2003) y del *Diccionario de arabismos: Recopilación de algunos nombres arábigos* (Diego de Guadix, 2007); en donde se recogen en orden alfabético los arabismos estudiados hasta la fecha. El prólogo de este último diccionario es de Ignacio Ahumada. Otros estudios, como el de Hamerská (2009) y el de Selva Puig (2015), abordan la influencia árabe en la lengua y cultura españolas, haciendo especial hincapié en los arabismos léxicos al clasificarlos en listados según el área temática o semántica a la que pertenecen.

Cabe indicar que la influencia del árabe en el español no solo se limita al plano léxico, sino que se manifiesta en otras facetas tanto lingüísticas como culturales. A continuación detallamos los aspectos de influencia del árabe sobre el español en cuanto al plano léxico, fonético, morfosintáctico, semántico y fraseológico.

### **2.3.1. El plano léxico**

Debido a la convivencia mantenida entre ambas lenguas, el árabe dejó una marcada huella en cuanto al fondo léxico del español. La introducción de los vocablos árabes durante este período ha sido revolucionaria, contando con un gran número de palabras que se han conservado como tal o bien han evolucionado léxica y/o semánticamente. Los historiadores de lengua reconocen que los préstamos lingüísticos

del árabe forman parte de la identidad lingüística del español. Al menos el 8% del léxico español es de origen árabe, contando con más de 4000 vocablos (Cano Aguilar, 1992: 53). Esta afirmación corrobora los datos que había aportado Lapesa anteriormente al revelar que “el elemento árabe fue, después del latino, el más importante del vocabulario español hasta el siglo XVI. Sumando el léxico propiamente dicho y los topónimos, no parece exagerado calcular un total superior a cuatro mil formas” (Lapesa, 1981: 133). Dwidar Khattab resalta este aspecto de la siguiente manera:

Existe una relación muy especial entre la lengua española y la lengua árabe desde el punto de vista léxico; ya que ambas lenguas convivieron durante muchos siglos en la Península Ibérica en la época conocida como la España Musulmana (711-1492). Una de las consecuencias de dicha convivencia fue la introducción de muchas palabras árabes en las lenguas romances que se hablaban en la península Ibérica, y entre ellas, el castellano (Dwidar Khattab, 2014: 5).

Los arabismos léxicos en el español se extienden en casi todas las ramas del saber, pues encontramos vocablos de origen árabe relacionados con la vida social, toponimia, religión, arte, arquitectura, medicina, astronomía, agricultura, matemáticas y gastronomía. Cano Aguilar confirma esta situación al afirmar que: “Puede decirse que casi todos los campos de la actividad humana cuentan en español con arabismos” (Cano Aguilar, 1992: 53). La única excepción, según afirma Cano Aguilar, está relacionada con el campo de sentimientos y emociones salvo los vocabularios correspondientes al mundo de la guerra y de las hazañas bélicas: “sólo parece quedar excluido el vocabulario de sentimientos y emociones (con la originaria (sic) excepción de hazaña)” (Cano Aguilar, 1992: 53). De hecho, Lapesa ya había observado la ausencia de arabismos en ese campo de los sentimientos y las emociones, pues señala que “en el léxico español de procedencia árabe, escasean palabras referentes al sentimiento, emociones, deseos, vicios y virtudes” (Lapesa, 1981: 138).

Para demostrar la influencia árabe en el español en el plano léxico, citamos a continuación algunos términos de etimología árabe en algunos campos del saber. Nuestro objetivo no estriba en exponer una lista exhaustiva de los arabismos léxicos, pues tan solo quisiéramos demostrar que el léxico árabe ha impregnado muchas facetas de la vida cotidiana de España. Es pertinente destacar que tomamos el *Diccionario de la Lengua Española* (en adelante, *DLE*) editado por la Real Academia Española de la Lengua (en adelante, RAE) como la referencia primordial para cerciorarnos del origen,

la evolución y el significado de los términos que aquí presentamos. En los ejemplos expuestos transliteramos el artículo asimilado a la primera consonante de la palabra cuando ésta es, en árabe, una letra “solar” para indicar la fórmula en que, después, ha pasado adaptada al español.

Campo semántico	Término	Etimología
Agricultura y gastronomía	Aceituna	(Az-zaytūn[ah] الزيتون)
	Acequia	(As-sāqiyah الساقية)
	Alberca	(Al-birkah البركة)
	Alcachofa	(Al-juršūf[ah] الخرشوف)
	Algodón	(Al-quṭn القطن)
	Alholva	(Al-ḥulbah الحلبة)
	Alubia	(Al-lūbiyā' اللوبياء)
	Arcaduz	(Al-qādūs القادوس) “Caño por donde se conduce el agua”
	Azafrán	(Az-za'farān الزعفران)
	Azúcar	(As-sukkar السكر)
	Cúrcuma	(Kurkum كركم)
	Jarabe Sirope	(Šarāb شراب) “Bebida”
Jazmín	(Yāsamin ياسمين)	
Tamarindo	(Tamr hindī تمر هندي)	
Arquitectura	Alcázar	(Al-qaṣr القصر)
	Alcoba	(Al-qubbah القبة)
	Aldea	(Aḍ-ḍay'a الضيعة)
	Alhacena	(Al-jizānah الخزانة)
	Algorfa	(Al-ḡurfah العُرْفَة)
	Arrecife	(Ar-raṣīf الرصيف)
	Candil	(Qindīl قنديل)
	Mezquita	(Masḡid مسجد)
	Mihrab	(miḥrāb محراب)

Ciencias	Alcohol	( <i>Al-kuḥul</i> الكحول)
	Álgebra	( <i>Al-ḡabr</i> الجبر)
	Algoritmo	( <i>Hisābu-l-ḡabr</i> حساب الجبر) “cálculo mediante cifras arábigas”
	Logaritmo	( <i>Al-Jawārizmī</i> الخوارزمي) nombre del matemático persa Muḥamma Ibn Mūsà al-Jawārizmī (780-850)
	Guarismo	
	Almanaque	( <i>Al-munāj</i> المناخ)
	Alquimia	( <i>Al-kīmiyā</i> الكيمياء)
	Química	
	Ámbar	( <i>Anbar</i> عنبر)
	Auge	( <i>Awḡ</i> أوج)
	Cero - cifra	( <i>Ṣifr</i> صفر)
	Elixir	( <i>Al-'iksīr</i> الإكسير)
Jaqueca	( <i>Ṣāqīqah</i> شقيقة) <sup>40</sup>	
Zaratán	( <i>Saraṭān</i> سرطان)	
Religión	Aleya	( <i>Al-'āyat</i> الآية)
	alfaquí	( <i>Al-faqīh</i> الفقيه)
	Azalá	( <i>Aṣ-ṣalāh</i> الصلاة)
	Azaque	( <i>Az-zakāh</i> الزكاة)
	Corán	( <i>Qur'ān</i> قرآن)
	Imán	( <i>Imām</i> إمام)
	Sunna/Zuna	( <i>Sunnah</i> سنة) “tradición profética”
	Sura	( <i>Sūrah</i> سورة)
	Quibla/Alquibla	( <i>Qiblah</i> قبلة)
	Yihad	( <i>Yihād</i> جهاد)
Comercio	Aduana	( <i>Ad-dīwān</i> الدوان)

<sup>40</sup> Según los diccionarios monolingües árabe/árabe, este vocablo tiene varias acepciones. En el contexto médico significa: dolor intenso que afecta al rostro y a las sienes: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/شقيقة/>, <https://www.arabdict.com/en/عربي-عربي/شقيقة/> y <https://www.maajim.com/dictionary/شقيقة/>

	Albarán	( <i>Al-barā'ah</i> البراءة) “la dispensa de pago”
	Almoneda	( <i>Al-munādāh</i> المُناداة) “llamada o convocatoria o venta en pública subasta”
	Almacén	( <i>Al-majzan</i> المَخْزَن)
	Alquiler	( <i>Al-kirā'</i> الكِراء)
	Arancel	( <i>Al-inzāl</i> الإنزال)
	Tarea	( <i>Ṭariḥa</i> طَريحة)
	Taquilla	( <i>Tāqa</i> طاقة) “diminutivo”
	Tarifa	( <i>Ta'rīfah</i> تَعْرِيفَة)
Cargos administrativos y oficios	Alamín	( <i>Al-amīn</i> الأمين)
	Albañil	( <i>Al-bannā'</i> البِنَاء)
	Alguacil	( <i>Al-wazīr</i> الوَزيز)
	Alarife	( <i>Al-'arīf</i> العَرِيف)
	Alcalde	( <i>Al-qādī</i> القَاضي)
	Alcaide	( <i>Al-qā'id</i> القَائد)
	Azogue	( <i>Az-za'baq</i> الزَنْبِق) - ( <i>Az-zawūq</i> الزَروق) “mercurio” ( <i>As-sūq</i> السُوق) “mercado - zoco”
	Rabadán	( <i>Rabu aḍḍa'n</i> رَبُّ الضَّان) “El señor o el dueño de las ovejas”
	Zalmedina	( <i>Ṣāhibu-l-madīnah</i> صَاحِبُ المَدِينَة)
Ocio instrumentos musicales	Adufe	( <i>Ad-duff</i> الدُف)
	Albogue	( <i>Al-būq</i> البُوق)
	Azar	( <i>Az-zahr</i> الزَّهْر) “dado”
	Laúd	( <i>Al-'ūd</i> العُود)
	Máscara	( <i>Masjarah</i> مَسْخَرَة)
	Tambor	( <i>Ṭabbūl</i> طَبُول)
	Zéjel	( <i>Za'jal</i> زَجَل)
Animales	Alcaraván	( <i>Al-karawān</i> الكَرَوَان)

	Adiva	( <i>Ad-dīb</i> - الذئب - الديب) “tipo de zorro asiático” (lobo en árabe)
	Gacel(a)	( <i>Gazāl</i> غَزَال)
	Jabalí	( <i>Yabalī</i> جَبَلِي) “(cerdo) montaños”
	Jirafa – azorafa	( <i>Zarāfah</i> زَرَاْفَة)
Militar	Alfanje	( <i>Al-janyār</i> الخَنْجَر)
	Alférez	( <i>Al-fāris</i> الفَارِس) “caballero”
	Adalid	( <i>Ad-dalīl</i> الدَّلِيل)
	Adarga	( <i>Ad-daraqah</i> الدَّرَقَة)
	Algara	( <i>Al-gārah</i> الغَارَة) “Correría o ataque imprevisto y súbito de tropas militares”
	Arsenal – dársena	( <i>Dār aṣ-ṣinā‘ah</i> دَارُ الصَّنَاعَة) “fábrica industrial de naves militares”
	Atalaya	( <i>Aṭ-ṭalā‘i</i> الطَّلَاع) “vanguardia o avanzada”
	Cid	( <i>Sayyid</i> سَيِّد) “hombre fuerte y valeroso”
	Rehén	( <i>Rihān</i> رِهَان) y ( <i>Rahīnah</i> رَهِينَة)
Vestido y tejidos	Albarda	( <i>Al-barda‘ah</i> البرْدَعَة)
	Albornoz	( <i>Al-burnūs</i> البُرْنُوس / البُرْنُوس)
	Alcatifa	( <i>Al-qaṭīfah</i> القَطِيفَة)
	Alfombra	( <i>Al-ḥanbal</i> الحَنْبَل y <i>Al-ḥumrah</i> الحُمْرَة).
	Aljuba	( <i>Al-yubbah</i> الجُبَّة)
	Almohada	( <i>Al-mijaddah</i> المِجْدَة)
	Chilaba	( <i>Yilbāb</i> جَلْبَاب)
	Hiyab	( <i>Hiyāb</i> حِجَاب)

Notamos que la pronunciación y el significado de algunos de estos vocablos han sido conservados en el español, como alberca, albornoz, alcatifa, alholva, elixir, cero, mihrab. Otros vocablos han sido objeto de evolución fonológica para moldearse a la naturaleza del romance, como adalid, jirafa, aceitunas, almacén, albañil o acequia. Por otro lado, existen vocablos que han sufrido evolución semántica diacrónica adquiriendo

nuevos o parecidos matices significativos, como alcalde, sunna/zuna, alguacil o alfombra.

Los topónimos españoles de origen árabe merecen una mención aparte, pues dado que constituyen una gran parte de los arabismos léxicos del español, Asín Palacios confeccionó un estudio (Asín Palacios, 1944: 41-145) en donde recoge alrededor de más de mil ochocientos topónimos que, según afirma el autor, son de etimología árabe segura. Muchos de dichos topónimos contienen los siguientes prefijos:

- *Al-* (artículo determinado del árabe)
- *Wadi* (valle)
- *Beni* (hijos/descendientes/parientes de)
- *Medina* (ciudad)
- *Jabal/Gibl* (montaña).

Citamos a continuación algunos topónimos árabes en diferentes zonas de España:

Topónimo	Etimología	Significado en árabe
Algeciras (Málaga)	<i>Al- yāzīrah</i> (La isla)	الجزيرة
Almuña (Oviedo)	<i>Al-munyah</i> (El huerto)	الْمُنْيَة
Albacete (Albacete)	<i>Al-Basīṭ</i> (el llano)	البسيط
Guadalajara (Castilla-La Mancha)	<i>Wādī al-ḥiṡārāh</i> (Valle/río de piedras)	وادي الحِجَارَة
Guadalquivir (Andalucía)	<i>Wādī al-kabīr</i> (Valle/río del grande)	وادي الكَبِير
Guadalmedina (Málaga)	<i>Wādī al-madīnah</i> (Valle/río de la ciudad)	وادي المَدِينَة
Benigánim (Valencia)	<i>Banī Gānim</i> (nombre de familia)	بَنِي غَانِم
Benicasim (Castillón)	<i>Banī Qāsim</i> (nombre de familia)	بَنِي قَاسِم
Benalmádena (Málaga)	<i>Banī al-Ma'dīna</i> (los habitantes de la mina) <sup>41</sup>	بَنِي المَعْدِنَة

<sup>41</sup> Asín establece la etimología de Benalmádena como Casa de al-Ma 'adana (nombre propio familiar) - بناء المعدنة - pero nosotros vemos más acertada la etimología que presentamos aquí.

Medinaceli (Soria)	<i>Madīnat Sālim</i> (La ciudad de Salim)	مَدِينَة سَالِم
Medina (Cádiz)	<i>Madīmah</i> (La ciudad)	مَدِينَة
Javalambre (Teruel)	<i>Ŷabal ‘Amr</i> (El monte de ‘Amr)	جَبَل عَمْرُو
Jabalcón (Granada)	<i>Ŷabal Kuḥl</i> (El monte negro/oscurο)	جَبَل كُحْل
Gibraltar	<i>Ŷabal Tāriq</i> (El monte de Tārik)	جَبَل طَارِق
Gipralfaro (Málaga)	<i>Ŷabal Fārūq</i> (El monte de Fārūq)	جَبَل فَارُوق
Gibraleon (Huelva)	<i>Ŷabal al’uyūn</i> (El monte de las fuentes)	جَبَل الْعُيُون

Por otro lado, a veces se produce una palabra como resultado de la aglutinación de dos vocablos, uno árabe y otro de origen romance. Este proceso recibe el nombre de hibridación, siendo que los vocablos resultados se llaman híbridos. Candau de Cevallos señala que “la abundancia de formas híbridas, tanto en la toponimia como en el léxico general, revela de manera clara la constante influencia de una lengua sobre otra” (Candau de Cevallos, 1986: 86). En el léxico general destaca el vocablo ‘holgazán’ que representa este fenómeno, pues se trata de aglutinar dos vocablos, uno romance (holgar) y otro árabe (*kaslān* كسلان), que tienen parecido semántico, ya que el adjetivo árabe (*kaslān* كسلان) significa perezoso (Cano Aguilar, 1992: 54).

En español, son abundantes este tipo topónimos híbridos entre el romance y el árabe. La hibridación toponímica se revela en vocablos compuestos por un nombre romance precedido por *al-* como *Alpuente* (Valencia), *Almonte* (Huelva); un apelativo árabe y otro romance como *Castielfabit* (Casillo del Ḥabib) o los compuestos por dos apelativos unidos por la preposición ‘de’ como *Canillas de Albaida* (Málaga), *Alcalá de Henares* o *Medina del Campo* (Valladolid) (Candau de Cevallos, 1986: 92).

Por otra parte, hay que advertir que muchos vocablos de origen árabe han caído en desuso y, más bien, se ha dado la preferencia en el uso a otros términos lingüísticos romances con el mismo matiz significativo, como el caso de los siguientes vocablos:

- adunia (*Ad-dunyā* الدُنْيَا) = en abundancia
- alatar (*al-‘aṭṭār* العَطَّار) = perfumista, vendedor de especias o drogas

- albacara (*al-bakarah* البَكَرَة) = rueda o rodaja pequeña
- albacara (*al-baqqārah* البَقَّارَة) = barbacana
- alfayate (*Al-jayyat* الخَيَّاطَة) = sastre
- alfajeme (*al-ḥayyām* الحَيَّام) = barbero
- atijara (*at-tiyārah* التَّيَّارَة) = mercancía, comercio
- azorafa (*az-zarāfah* الزَّرَافَة) = jirafa
- cadira (*qidrah* قِنْدَرَة) = cazuela, olla pequeña
- fodolí (*fudūlī* فُضُولِي) = curioso, entrometido
- maharón (*maḥrūm* مَحْرُوم) = infeliz, desdichado
- gandul (*gandūr* غَنْدُور) = truhán, mimado
- mezquino (*miskīn* مِسْكِين) = pobre de espíritu, desgraciado

Tanto la realidad lingüística del español actual como el *DLE* demuestran que estos vocablos han caído en desuso. Aun así, son palabras españolas registradas en el diccionario oficial de la lengua.

En contraste, en el español actual hablado y escrito se percibe el uso frecuente de vocablos árabes en prensa y medios de comunicación para referirse a acontecimientos y situaciones relacionadas con el mundo árabe. Mencionamos por ejemplo los siguientes vocablos hiyab, yihad o Ramadán. Si bien estos arabismos son modernos y no pertenecen a la época medieval de convivencia entre el español y el árabe.

Aparte de ello, se usan normalmente en la vida cotidiana numerosos arabismos de origen medieval como azúcar, arroz, alcohol, albornoz, alcalde, albarán, aceite o almohada. Con todo, podemos afirmar que el árabe sigue teniendo una presencia renovada el léxico español en casi todas las facetas de la vida.

Como complemento a la constatación lexicológica y lexicográfica de los arabismos léxicos en el español y para probar la incorporación y la normalización de su uso en el español ya en período medieval, recurrimos al *Cantar del Mío Cid*, cuyo primer manuscrito descubierto data en el año 1207, según señala Deyermond (1987:

12). Y también lo hacemos al TO de *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes que ha sido publicado por primera vez en el año 1605<sup>42</sup>.

En el *Cantar del Mío Cid* encontramos diversos arabismos léxicos que confirman la incorporación y el uso normalizado de estos vocablos en el romance peninsular ya en el siglo XIII. Entre otros vocablos destacamos la interjección ‘ya’ que en lengua árabe es un vocativo (*yā* - يا). En el *Cantar del Mío Cid* se lee: “¡Levantados en pie, ya Cid Campeador!” (Anónimo, 1110: 9), “¡Ya Campeador!” (Anónimo, 1110: 2) o “¡Ya señor ondrado!” (Anónimo, 1110: 10). En el español de hoy en día, el significado de este vocablo ha cambiado, pues actualmente es un adverbio y “se usa en término de aviso” (Gamal Mehrez, 2018: 756).

Es evidente que el propio título del poema del *Cantar del Mío Cid* es de procedencia árabe. Nos referimos a la palabra ‘Cid’ que en árabe es una palabra que se usa como tratamiento (*sayyid*) y normalmente precede al nombre de una persona en señal de veneración y respeto. Es el equivalente al *don* en español. En árabe *sayyid* سَيِّد significa *señor, líder, quien actúa con imperio*.

Aparte de este préstamo léxico del árabe percibimos en el título del *Cantar* la huella árabe también en el plano fonológico, pues en el título del poema leemos el vocablo ‘Cid’ que procede del sistema fonético del árabe coloquial donde la palabra árabe *sayyid* se pronuncia *sīd*. A ello hay que añadir que, en no pocas variedades dialectales de la lengua árabe este vocablo al sufijársele el posesivo ‘mi’ se pronuncia de la siguiente manera: *sīdī* سَيِّدِي ‘mi señor’; tal y como figura en el título del *Cantar*, en lugar de (*sayyidī* سَيِّدِي) que representa la pronunciación culta del vocablo. De esta forma estimamos en el título mismo del anónimo poema un rasgo de influencia del árabe también en el plano fonético, al seguir la forma de pronunciación dialectal del vocablo ‘Cid’; así como un calco en la cláusula “Mío Cid” que refleja literalmente la estructura árabe *sīdī* سَيِّدِي ‘mi señor’ junto al préstamo de la palabra *cid* que proviene de la pronunciación dialectal de *sayyid* que es, como ya se ha dicho, *sīd*.

---

<sup>42</sup> El texto original del *Cantar de Mío Cid* es la versión electrónica existente en la base de datos de la RAE: [https://www.rae.es/sites/default/files/Jose\\_Luis\\_Gomez\\_Cantar\\_Mio\\_Cid.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Jose_Luis_Gomez_Cantar_Mio_Cid.pdf). En cuanto al texto original de *Don Quijote de la Mancha*, hemos usado la versión conservada en el Centro Virtual Cervantes: <https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/default.htm>. Acto seguido, hemos cotejado los fragmentos electrónicos que hemos citado con la siguiente versión impresa y editada: Miguel de Cervantes Saavedra (1965). *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, vigésima segunda edición, Madrid, Espasa-Calpe.

Otros arabismos léxicos en el Cantar son:

- *Alcándaras* (percha para colgar la ropa o para colocar en ella las aves de cetrería)  
= الكندرة
- *Almenar* (Pie de hierro rematado en arandela erizada de púas donde se clavaban tea) = المنار
- *Alcalde* = القاضي

Asimismo, encontramos arabismos léxicos en *Don Quijote de la Mancha* como *alcalde*, *alcázar*, *alforja*, *jabalí*, *candil*, *aceite* y *aldea*. Y así leemos los siguientes fragmentos en la obra cervantina:

Alcalde (القاضي)	“No es de comer -replicó Sancho-, sino de gobernar y regir mejor que cuatro ciudades y que cuatro <b>alcaldes</b> de corte” (Cervantes, 1605: 216).
	“No rebuznaron en balde – el uno y el otro <b>alcalde</b> ” (Cervantes, 1605: 298).
	“hacer una declaración ante el <b>alcalde</b> ” (Cervantes, 1605: 462).
	“Entró acaso el <b>alcalde</b> del pueblo en el mesón” (Cervantes, 1605: 463).
Alcázar (القصر)	“Acullá de improviso se le descubre un fuerte castillo o vistoso <b>alcázar</b> ” (Cervantes, 1605: 199).
	“en algún pequeño apartamiento de su <b>alcázar</b> ” (Cervantes, 1605: 240).
	“luego conoció que el tal edificio no era <b>alcázar</b> , sino la iglesia principal del pueblo” (Cervantes, 1605: 240).
	“acomete los altos <b>alcázares</b> de los reyes como las humildes chozas de los pastores” (Cervantes, 1605: 414).
Alforja (الخُرْج)	“ellos mismos lo llevaban todo en unas <b>alforjas</b> muy sutiles” (Cervantes, 1605: 31).
	“sacando de las <b>alforjas</b> lo que en ellas había puesto” (Cervantes, 1605: 48).
	“Sacó Sancho de las <b>alforjas</b> hilas y unguento” (Cervantes, 1605: 54).

	“y sacando de las <b>alforjas</b> , que también habían corrido la misma fortuna de la caída, un pedazo de pan” (Cervantes, 1605: 402).
Jabalí (جَبَلِي)	“En esto atravesaron al <b>jabalí</b> poderoso sobre una acémila” (Cervantes, 1605: 323).
	“se puso en un puesto por donde ella sabía que solían venir algunos <b>jabalíes</b> ” (Cervantes, 1605: 322).
	“vieron que hacia ellos venía un desmesurado <b>jabalí</b> , crujiendo dientes y colmillos” (Cervantes, 1605: 322).
	“Finalmente, el colmilludo <b>jabalí</b> quedó atravesado de las cuchillas de muchos venablos” (Cervantes, 1605: 322).
Candil (قَنْدِيل)	“Acabó en esto de encender el <b>candil</b> el cuadrillero y entró a ver el que pensaba que era muerto” (Cervantes, 1605: 80).
	“viéndole venir en camisa y con su paño de cabeza y candil en la mano” (Cervantes, 1605: 80).
	“Sin duda, señor, que este es el moro encantado, y debe de guardar el tesoro para otros, y para nosotros solo guarda las puñadas y los candilazos” (Cervantes, 1605: 80).
	“Sancho se lo llevó a don Quijote, que estaba con las manos en la cabeza, quejándose del dolor del candilazo” (Cervantes, 1605: 81).
Aceite (زَيْت),	“alzando el <b>candil</b> con todo su <b>aceite</b> , dio a don Quijote con él en la cabeza” (Cervantes, 1605: 80).
	“hacednos merced y beneficio de darnos un poco de romero, <b>aceite</b> , sal y vino” (Cervantes, 1605: 81).
	“y siempre anda sobre la mentira, como el <b>aceite</b> sobre el agua” (Cervantes, 1605: 243).
	“en calderas de <b>aceite</b> ardiendo” (Cervantes, 1605: 396).
Aldea (الضَيْعَة)	“estaría en la memoria de la gente de su <b>aldea</b> ” (Cervantes, 1605: 50).
	“en nuestra <b>aldea</b> hubo un labrador aun más rico que el padre de Grisóstomo” (Cervantes, 1605: 63).
	“aconsejó y persuadió que se fuesen con él a su <b>aldea</b> ” (Cervantes, 1605: 126).

“Finalmente, Anselmo y yo nos concertamos de dejar el <b>aldea</b> y venimos a este valle” (Cervantes, 1605: 203).
--

En realidad, la obra cervantina contiene numerosos arabismos de toda índole, por lo que sería muy interesante dedicar un estudio completo a marcar y comentar dichos arabismos. De hecho, ya hay algunas investigaciones que apuntan en esa dirección como la de Karima Bouallal de la Facultad Pluridisciplinar de Nador titulada: “Los arabismos de Cervantes a través de sus obras de cautiverio” (2019), en Khadija Karzazi, Hassan Arabi y Alfonso Vázquez Atochero (eds.): *Marruecos y España: denominadores comunes*, Badajoz, AntriopiQa, pp. 157-164<sup>43</sup>.

Lo que hemos hecho no es nada más que enfocar la luz sobre el tema para demostrar que el factor del arabismo léxico está presente en la literatura clásica de España y cómo ello repercute en la facilidad de aprender ELE para los arabófonos.

### 2.3.2. El plano fonético

Algunos historiadores de lengua como Cano Aguilar (1992) y Lapesa (1981) afirman que el español no ha sido influido por la fonética árabe: “el español no ha incorporado ningún fonema árabe” (Lapesa,1981: 145). El mismo autor señala que Nebrija creía que en español existen fonemas de procedencia árabe, aunque, según él, se trata de una simple coincidencia: “[...] Nebrija, observando que las antiguas /š/, /ʃ/ y [h] aspirada, representadas gráficamente por ç, x y h, no tenían equivalentes en griego ni en latín y sí en árabe, creyó procedían de éste. Pero se trata de una simple coincidencia” (Lapesa,1981: 145).

Candau de Cevallos afirma que “la fonología del español no incorporó ningún fonema árabe” (Candau de Cevallos,1986: 86). Por su parte, Cano Aguilar comenta que:

No hay en español ningún fonema que haya sido prestado del árabe, así como tampoco ninguna pronunciación particular. [...] Con menos rigor aún se ha pensado que algunos rasgos de la fonética andaluza vendrían también de ahí; sin embargo, tanto en un caso como en otro el estudio más detenido de la cuestión ha llevado a conclusiones negativas. Todos los estudios realizados sobre las correspondencias de fonemas entre una lengua y otra, tal como se desprenden de

---

<sup>43</sup> Este trabajo se puede consultar en el siguiente enlace:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6891530> [Última consulta: 14/08/2023].

los préstamos mutuos de palabras, han mostrado cómo los sistemas fonológicos fueron siempre impermeables el uno al otro (Cano Aguilar 1992: 52).

Cano Aguilar sostiene que la influencia árabe en el plano fonológico se revela únicamente en el hecho de modificar ciertos tipos de acentuación y el incremento del número de palabras agudas y esdrújulas, así como la introducción de numerosos polisílabos: *almogávar*, *berenjena* (Cano Aguilar, 1992: 52).

A pesar de estas afirmaciones, Roser Nebot revela más tarde otras evidencias que acentúan la influencia árabe en el plano fonético, pues asegura que, en el español puro, se encuentra dos voces que provienen de este idioma semita: la ‘*zā*’ *الثاء*’ y la ‘*jā*’ *الخاء*’. Estas dos voces figuran tanto en la pronunciación como en la escritura. Aparte de ello, el mismo arabista afirma que en español se encuentra otros fonemas de procedencia arábica que se han mantenido hasta el momento en el registro oral propio de ciertas hablas peninsulares del español, en particular -pero no exclusivamente- las meridionales. Roser Nebot señala a los siguientes fonemas: *dāl* *الذال*, *ṣād* *الصاد*, *gīn* *الغين*, *hā*’ *الهاء*, *šīn* *الشين*, *yīm* *اليم* y *qāf* *القاف* (Roser Nebot, 2015b: 40) y (Roser Nebot, 2015c: 457). Así que, por ejemplo, en la variante de Granada se estima el uso de la voz árabe *qāf* *القاف* (Roser Nebot, 2015c: 457).

A lo anterior añadimos que hay un cierto acercamiento fonético entre ambos idiomas en cuanto a la pronunciación de las palabras y vocales. Este aspecto ayuda también a los arabófonos de ELE a reconocer y memorizar las palabras españolas al percibir que el sistema fonológico español no difiere mucho del suyo propio, sino todo lo contrario, se parece en muchos aspectos.

En este apartado hay que volver a recordar que las voces árabes introducidas en el español o se han conservado como tal o bien se han evolucionado fonológicamente de acuerdo con las normativas fonéticas de aquél. En palabras de Grossmann, “las palabras árabes tomadas en préstamo, a lo largo del proceso de adaptación al sistema del idioma castellano, han sufrido varias modificaciones fonéticas y semánticas” (Grossmann, 1969: 51). Lapesa, por su parte, explica esta premisa, pues dice: “Los arabismos tomados al oído, fueron acomodados a las exigencias de la fonología romance” (Lapesa, 1981: 142). Y así tenemos que vocablos como *zaytūn* *زيتون*, *zayt* *زيت* o *masyīd* *مسجد* han evolucionado fonológicamente a aceituna, aceite y mezquita, respectivamente. Del mismo modo, Federico Corriente asevera que las reglas fonotácticas de los dialectos

romances exigen o favorecen la reestructuración de ciertas secuencias más o menos inaceptables que se habrían producido al adoptar los arabismos en su pronunciación (Corriente, 2004: 196). A este respecto Candau de Cevallos dice:

Al penetrar la mayoría de los arabismos por la vía oral, acomodaron su fonética a la romance y experimentaron los mismos cambios fonéticos en su evolución. Si los fonemas árabes no tenían equivalentes, se reemplazaban por otros más o menos parecidos (Candau de Cevallos, 1986: 87).

En definitiva, a causa de la huella árabe en el sistema fónico español y la similitud fonológica entre ambos idiomas, el sistema fonético del español resulta familiar y de tono agradable para los arabófonos de ELE. Por este motivo muchos estudiantes arabófonos de LE eligen el español como lengua de estudio simplemente por su agradable ritmo de pronunciación y la semejanza que perciben al escucharlo, aun sin entender lo que oyen.

*Grosso modo*, la lengua árabe posee más riqueza fonológica que el español, es decir, tiene más variedad de fonemas. Por ende, los arabófonos de ELE son capaces de superar las diferencias fonéticas y contentarse con los fonemas que comprenden una cierta analogía con el sistema fonológico del árabe. Así pues, puede decirse que en español existen fonemas de origen árabe de modo que se puede establecer un punto de enlace entre la fonética árabe y la española. Como consecuencia, la adquisición del sistema fonológico español por parte del alumnado arabófono se vuelve más factible.

### **2.3.3. El plano morfosintáctico**

A grandes rasgos, cuando, en un acto comunicativo, convergen dos lenguas de naturaleza distinta, los influjos suelen tocar solamente los aspectos externos de la lengua, es decir, el léxico y las formas de expresión. Por este motivo, algunos historiadores de la lengua española afirman que el sistema morfosintáctico del español apenas se vio afectado por el árabe sino en raras ocasiones. En palabras de Cano Aguilar “al enfrentarse mundos lingüísticos, de naturaleza tan diferente, el influjo sólo llegó a los aspectos más externos, en especial al léxico; las estructuras internas de las lenguas, en absoluto equiparables, siguieron sus respectivos procesos históricos con casi total independencia” (Cano Aguilar, 1992: 52). Federico Corriente, por su parte, se adhiere a esta afirmación al asentar que: “Los sistemas morfemáticos de lenguas en contacto no

suelen ser fácilmente combinadas ni intercambiables, lo que minimiza, en general, la posibilidad de interferencias a este nivel”. (Corriente, 2004: 196-197). La escasez de la influencia árabe en el plano morfológico español se debe, por otro lado, a que el árabe es una lengua semítica cuya estructura es muy diferente a las indoeuropeas (Candau de Cevallos, 1986: 89) de las que el español es un representante de la familia románica.

A pesar de ello, marcamos los siguientes aspectos morfosintácticos que, a nuestro parecer, muestran la influencia del árabe en el plano morfosintáctico del español:

- 1) La aglutinación del artículo árabe *al-*. Es el rasgo sintáctico más llamativo, pues según Hamerská “en castellano los arabismos iniciados en la letra ‘a’ forman más de la mitad en todos los estudios accesibles” (Hamerská, 2009: 38). Conviene recordar que el artículo árabe *al-* determina al sustantivo en general, cualquiera que sea su género, caso y número. En la pronunciación árabe se establece diferencia entre *al-* ‘solar’ -cuando una letra de las llamadas *solares* en árabe inicia la palabra determinada por el artículo- y *al-* ‘lunar’ -cuando la palabra determinada por el artículo empieza por una de las letras llamadas en árabe *lunares*-. En el caso de las palabras árabes que empiezan por letras solares, la letra ‘l-’ (*lām* en árabe) -que constituye el artículo determinado en árabe- se asimila a éstas en la pronunciación como, por ejemplo, las palabras *azafrán* (*az-za’farān* الزعفران) y *azote* (*as-sawṭ* السوط). En cambio, la letra ‘l-’ del artículo determinado en árabe conserva su pronunciación ante las letras *lunares* que inician la palabra a la que se sufixa como en el caso de *alcohol* (*al-kuḥul* الكحول) y *alcaraván* (*al-karawān* الكروان).

De ahí que la mayoría de los sustantivos españoles de etimología árabe han incorporado a sus respectivos lexemas este elemento *al-* sin conceder valor a la función gramatical del artículo determinado. Por esta razón, encontramos en muchas ocasiones que dichos sustantivos pueden ir acompañados de artículos y determinativos romances, pero conservando su *al-* en el original del lexema: (*la almohada, la alcachofa, el albañil, un alacrán, estos alborotes*) (Lapesa, 1981: 146-147 y Hamerská, 2009: 38).

Sin embargo, debió existir, en un principio, una conciencia entre los hablantes de español -en su momento, de castellano- de que *al-* era el artículo árabe pues existen palabras y topónimos que lo usan junto con lexemas latinos u

de otro origen como en las palabras de origen mozárabe *almadreña* y *alpiste* y algunos topónimos híbridos del tipo *Alpedroches* (Guadalajara) o *Almonte* (Huelva).

- 2) La adhesión del sufijo *-í* para formar gentilicios, sustantivos o adjetivos como en *alfonsí*, *marroquí*, *andalusí*, *jabalí* o *baladí*. Sobre este rasgo, Federico Corriente sostiene que este es el único morfema árabe incorporado productivamente al sistema morfológico del español (Corriente, 2004: 197). Como se puede notar de los anteriores ejemplos, el uso de la /í/ árabe en gentilicios se produce en palabras originalmente árabes o bien en vocablos romances a los que se aglutina la /í/ para formar gentilicios y adjetivos. En el caso de los arabismos terminados en /í/ son ya gentilicios y adjetivos en árabe tomados en forma y significado. Se trata pues de préstamos y no de una influencia morfológica del árabe sobre el español aunque se asimila a esta por el resultado y la percepción del hispanohablante de estos préstamos como pertenecientes al grupo de palabras creadas con el sufijo /í/.
- 3) La prefijación del fonema /ā/ con grafema *alif* a la raíz trilitera de algunos verbos para dotar al verbo intransitivo de un sentido transitivo y al verbo transitivo de un doble sentido transitivo que se extiende a dos complementos directos. Así en árabe, el verbo *hazina* حَزِنَ (estar triste) al prefijarle fonema /ā/ con grafema *alif*, cobra un sentido transitivo *ahzana* أَحْزَنَ (entrestecer o afligir). Se revela también este aspecto en el verbo *mata* مَاتَ (morir) – *amāta* أَمَاتَ (matar). Partiendo de esta noción, Lapesa sostiene que “de ahí que se haya atribuido a influjo árabe el valor causativo frecuente en el prefijo español *-a*. (*aminorar*, *acalorar*, *ablandar*, *agravar*, *avivar*)” (Lapesa, 1981: 148). Federico Corriente, en cambio, rechaza esta hipótesis y argumenta que la derivación híbrida de verbos de etimología árabe con morfemas inflexionales romances en verbos prefijados con (*a*) debe ser desechada por dos razones:
  - a) El prefijo latino (*a-d-*) se usaba para la creación de una multitud de verbos causativos
  - b) En neoárabe, este prefijo no era funcional y ha desaparecido prácticamente en sus dialectos occidentales (Corriente, 2004: 198-199).

En nuestra opinión, coincidimos con Lapesa al sostener que no hay que excluir la posibilidad de que este rasgo puede suponer un arabismo subsidiario.

- 4) Numerosos vocablos han sido españolizados tomando como base sustantivos, adjetivos o verbos árabes. Así pues, surge la adaptación al sistema morfológico del romance de palabras originalmente árabes. Por ejemplo, el verbo *adarvar* - aturdir, pasmar- proviene del verbo árabe (*daraba* ضَرَبَ - pegar), *alcoholar* - embrear o impregnar de kohl los ojos- del vocablo (*al-kuḥul* الكُحُولُ – alcohol, kohl) o *descafiar* – limpiar de restos los ladrillos y las baldosas- del verbo (*qafala* قَفَلَ -cerrar). Asimismo, el adjetivo *algodonoso* proviene del vocablo (*Al-qaṭn* القُطْن - algodón), *azucarado* del vocablo (*As-sukkar* السُّكَّر - azúcar) o albañilería del vocablo (*Al-bannā'* البِنَاء - albanil). Notamos que se españolizan estos vocablos por medio de aglutinar morfemas (sufijos o afijos) propios del español y acto seguido, se aplican las normas morfológicas de flexión sobre el vocablo.
- 5) En las preposiciones, se suele citar la preposición *hasta* que proviene también del árabe *ḥatta* (حَتَّى) con el mismo significado de límite y cantidad. Así como señala permanencia de un acto o situación pero sin el sentido causal que posee la preposición árabe. En el *Cantar del Mío Cid* y en el *Quijote* se menciona en repetidas ocasiones esta preposición en su forma medieval y renacentista ‘*fasta*’. Del *Cantar* podemos mencionar “*fasta que viesse venir sus primas*” (Anónimo, 1110: 12) y del *Quijote* “No os responderé palabra, hermosa señora -respondió don Quijote-, ni oiré más cosa de vuestra hacienda, *fasta que os levantéis de tierra*” (Cervantes, 1605: 128).

Existen también algunas otras interjecciones de procedencia arábiga como *ojalá*, *olé* y *arre* (Corriente, 2004: 199 y Candau de Cevallos, 1986: 90). La interjección *ojalá* se documenta ya en el *Quijote*: “y *ojalá* parase en ellos lo que amenaza esta aventura tan desventurada!” (Cervantes, 1605: 448).

- 6) Se estima también la introducción de algunos pronombres indefinidos árabes al español como *fulano* y *mengano* (*fulān wa man kān* فُلَانٌ وَمَنْ كَانَ) que significan respectivamente “cualquiera y el que sea” (Candau de Cevallos, 1986: 90 y Gogazeh, 2007: 87). En el *Quijote*, por ejemplo, se recoge el pronombre indefinido árabe *fulano*: “No sé qué tiene *fulano*, que ni come, ni bebe, ni duerme, ni responde a propósito a lo que le preguntan, que no parece sino que está encantado” (Cervantes, 1605: 196).

- 7) Cano Aguilar y Lapesa señalan otro posible arabismo gramatical. Se trata de las palabras plurales cuyo significado incluye tanto el varón como a la hembra. Ambos autores citan los siguientes vocablos: *Los padres* ‘el padre y la madre’, *los reyes* ‘el rey y la reina’, *los duques* ‘el duque y la duquesa’ *los hermanos* o *los hijos*. (Cano Aguilar, 1992: 5; Lapesa, 1981: 149). Sin embargo, Lapesa (Lapesa, 1981: 149) sostiene que el latín conocía esta forma de expresión y, por tanto, el árabe no ha hecho sino refrendar y reforzar la herencia latina. Si admitimos este rasgo como influencia del árabe, creemos que ello pertenecería entonces al plano semántico y fraseológico (del que hablaremos en el próximo apartado); dado que se trataría de un calco semántico de una combinación lingüística usada normalmente en la lengua árabe.
- 8) A lo anterior añadimos que también se evidencia la influencia árabe en la concordancia entre el sujeto y el adjetivo de algunas frases. Por ejemplo, en árabe, el vocablo (ناس *nās* -gente, gentes, personas) es una palabra masculina singular en el plano morfosintáctico con significado plural en el ámbito semántico. De ahí que la concordancia con el verbo y con los adjetivos deba realizarse en masculino plural:

La gente va al mercado para que pueda  
comprar sus artículos necesarios

يذهب الناس إلى السوق ليستطيعوا  
شراء احتياجاتهم

Gente holgazana

ناس كسالى

El sujeto de las dos frases (الناس) *-nās-* tiene el significado semántico de plural masculino aunque, morfológicamente, es un singular. Sin embargo, el plano semántico se impone en la sintaxis tanto del árabe como del español, siendo que el verbo (ليستطيعوا) y el adjetivo (كسالى) deben aparecer también en plural masculino para establecer la concordancia de género y número. En contraste, en español, el vocablo *gente* concuerda, de forma habitual según establece el *DLE* en singular femenino; por tanto el verbo o el adjetivo ha de ser acorde a la naturaleza del sujeto (pueda comprar - holgazana); aunque también se admite la concordancia en plural para la primera persona. Aclarada esta idea, vemos este tipo de concordancia presente en el árabe en el español del Quijote, pues leemos la siguiente frase: “[...] vamos a rondar, que es mi intención limpiar esta ínsula de todo género de inmundicia y de **gente** vagamunda, **holgazanes** y mal entretenida” (Cervantes, 1605: 381). En la frase cervantina, el adjetivo ‘holgazanes’ califica a ‘la

gente' que, en español, como hemos dicho, es un vocablo singular femenino. A pesar de ello, desde nuestra óptica, el autor dejó el adjetivo en plural masculino; como una clara influencia del árabe en relación con el plano morfosintáctico.

#### 2.3.4. El plano semántico y fraseológico

La huella que ha dejado el árabe en el español no se limita a la incorporación de vocablos aislados, la aglutinación de sufijos o afijos o la presencia de fonemas de procedencia árabe, sino que también se extiende a tener manifestaciones relacionadas con interferencias semánticas y unidades completas. A este respecto, Federico Corriente afirma que este rasgo se debe a las traducciones literales de determinados sintagmas árabes originando así calcos semánticos de frases, modismos y refranes (Corriente, 2004: 201). En relación con los fraseologismos Salem apunta lo siguiente:

La fraseología española de origen árabe proviene, en gran medida, de la creatividad popular, y esto supuso que se introdujeran, con términos romances, las fórmulas árabes correspondientes, del tipo *que Dios guarde, que Dios te lo pague, que Dios mantenga, quede usted con Dios, si Dios quiere, gracias a Dios, Dios lo ampare, que vaya con Dios, perdone por Dios, y, a la paz de Dios* (Salem, 2014: 147).

Lapesa corrobora la procedencia árabe de las combinaciones fraseológicas a las que señala Salem, pues dice:

Al adoptar la vida española prácticas religiosas o sociales de origen musulmán, se ha reproducido como palabras romances las fórmulas árabes correspondientes. Tal es el caso de las bendiciones que 'Dios guarde', 'que Dios mantenga', que ataño acompañaban la mención del rey o señor. La exclamación entusiasta 'bendita sea la madre que te parió', el 'si Dios quiere' con que se limita la confianza en los proyectos humanos al hablar del futuro, o el 'Dios le ampare' que se dice al mendigo, son también, entre otros, traducción viva de fraseología arábica (Lapesa, 1981: 155).

Consideramos un calco semántico la traducción literal de algunas cláusulas o estructuras lingüísticas, pues según Lapesa, existen vocablos y expresiones "completamente románicas en cuanto al origen y evolución formal de significante, pero parcial o totalmente arabizadas en su contenido significativo, pues han adquirido acepciones nuevas por la presencia mental de una palabra árabe con la que tenía un

significado común” (Lapesa, 1981: 153). En este sentido, en árabe se dice ‘hijo de una cosa’ para referirse a quien se beneficia de ella. Así que, el rico es *ibn al-dunyā* ‘hijo de los bienes de este mundo’ y el ladrón es *ibn layl* ‘hijo de la noche’. De ahí surgió el vocablo ‘hijodalgo o hidalgo’ (hijo de algo) como calco semántico del árabe que comprende el significado de hijo de bienes (Lapesa, 1981: 153). Cabe indicar que en el Quijote se encuentra el vocablo *hidalgo* en repetidas ocasiones, lo que corrobora la huella árabe en la obra cervantina en el plano semántico.

Otro aspecto del calco semántico del árabe se revela también, desde nuestro punto de vista, en la forma de expresión de algunos títulos honoríficos en el contexto de tratar con respeto y cortesía hacia ciertas categorías sociales y personalidad. Se descubre la influencia árabe en el español al expresar tales vocablos: su/vuestra majestad *جلالته/جلالتم*, su/vuestra alteza *سموكم*, su/vuestra excelencia *فضيلته/فضيلتكم* o señoría *فخامته/فخامتكم*, su/vuestra santidad o eminencia *قداسته/قداستكم*. Creemos que este rasgo se da a causa de la labor traductora hacia el romance de obras árabes. Como hemos aludido en el primer capítulo, muchos de los traductores de época medieval tendían a la literalidad, y por tanto, vertían al romance la forma de expresión de algunas estructuras lingüísticas del árabe. De ahí, dichas formas de expresión empezaron a estar presentes en el español, hablado y escrito, como una clara huella del árabe. El *Quijote* nos vuelve a proveer de nuevos ejemplos de este rasgo, pues leemos en él los siguientes fragmentos:

Su/vuestra majestad	“Estaba puesta en ella toda la cristiandad y <b>Su Majestad</b> había hecho proveer las costas de Nápoles y Sicilia y la isla de Malta” (Cervantes, 1605: 212).
	“A esto respondió don Quijote:- <b>Su Majestad</b> ha hecho como prudentísimo guerrero en proveer sus estados con tiempo” (Cervantes, 1605: 212).
	“Y esto lleva camino -dijo el cura-, y prosiga <b>vuestra majestad</b> adelante” (Cervantes, 1605: 131).
	“dijo al Emperador: «Mil veces, Sacra Majestad, me vino deseo de abrazarme con <b>vuestra majestad</b> y arrojarme de aquella claraboya abajo” (Cervantes, 1605: 238-239).
Su/vuestra	“Híncate de rodillas, Sancho -dijo don Quijote-, y besa los pies a <b>Su</b>

excelencia	<b>Excelencia</b> por la merced que te ha hecho” (Cervantes, 1605: 316).
	“Don Quijote dijo que <b>Su Excelencia</b> dispusiese las cosas de aquel negocio como más fuese servido, que él le obedecería en todo” (Cervantes, 1605: 404).
	“Por el hábito que tengo que estoy por decir que es tan sandio <b>Vuestra Excelencia</b> como estos pecadores” (Cervantes, 1605: 316).
	“y en lo demás suplico a <b>Vuestra Excelencia</b> que dentro de mi aposento consienta y permita que yo solo sea el que me sirva” (Cervantes, 1605: 359).
Su/vuestra alteza	“se las iré a besar y a servirla en cuanto mis fuerzas pudieren y <b>su alteza</b> me mandare” (Cervantes, 1605: 307).
	“-Sepa <b>vuestra alteza</b> , señora mía de mi ánimo, que yo tengo escrita una carta a mi mujer Teresa Panza dándole cuenta de todo lo que me ha sucedido después que me aparté della” (Cervantes, 1605: 330).
	“y no quiero perder esta costumbre por la liberalidad que <b>vuestra alteza</b> quiere mostrar conmigo” (Cervantes, 1605: 359).
Su/vuestra señoría	“pero tiempo vendrá en que las <b>vuestras señorías</b> me manden y yo obedezca” (1605: 28).
	“como han hecho con <b>vuestra gran señoría</b> , que se ha olvidado que se llama la princesa Micomicona” (Cervantes, 1605: 130).
	“Y en lo que toca a las bellotas, señor mío, yo le enviaré a <b>su señoría</b> un celemín <sup>44</sup> ” (Cervantes, 1605: 386).
	“¡Ármese luego <b>vuestra señoría</b> , si no quiere perderse y que toda esta ínsula se pierda!” (Cervantes, 1605: 395).

En cuanto a la presencia de calcos fraseológicos del árabe en el *Cantar del Mío Cid*, encontramos la siguiente frase: “*llorar de los ojos*”. Estimamos que esta cláusula o unidad fraseológica constituye un calco semántico de procedencia arábiga, ya que en árabe se dice: (بيكي بالعينين) para enfatizar el hecho del llanto, mientras en el español normativo se expresa esta idea simplemente con el verbo llorar. Encontramos esta unidad fraseológica en versos como: “De los sos ojos tan fuertemiente llorando” (Anónimo, 1110: 1) y “Llorando de los ojos” (Anónimo, 1110: 8). Recordamos aquí,

<sup>44</sup> “*Celemín*” Es arabismo proveniente del árabe *tamānī*, es decir, un octavo.

además, que Federico Corriente acepta el fraseologismo (*llenar el ojo*) como un modismo de procedencia árabe (Corriente, 2004: 202).

Hemos localizado otro arabismo semántico en el adverbio *'he'* que aparece unido a *'aquí, ahí o allí'* y se usa para señalar a alguien o mostrar algo. Según el *DLE*, este adverbio proviene del árabe *'hā'*. Así pues, el origen de *'he aquí'* sería *هَـا هَـا*, (*DLE*, lema: *he*<sup>1</sup>). Consideramos que ello cuenta como un calco del árabe y, además, comprende hibridación, ya que se combina entre un elemento árabe *'hā'* y otro español *'aquí'*. En el *Quijote* se lee: “**he aquí** mis dos reales” (Cervantes, 1605: 292), “**He aquí** las cinco caperuzas que este buen hombre me pide (Cervantes, 1605: 336) y “**He aquí**, señor, rompidos y desbaratados estos agüeros” (Cervantes, 1605: 465).

Asimismo, Federico Corriente, al referirse a los arabismos semánticos y fraseológicos en la traducción del refranero árabe, sostiene que “la traducción de proverbios árabes enteros rebasa los límites gramaticales y pertenece más bien al terreno de la interacción intercultural” (Corriente, 2004: 201). De hecho, Fórneas Besterio (1999) y Fajr al-Dīn (2017) citan no pocos refranes españoles que parecen tener antecedentes próximos de otros árabes.

Antes de dar por acabado este apartado, quisiéramos aludir que después de la conquista de Al-Ándalus y con el objetivo de minimizar el influjo del árabe en el español, ha habido una tendencia que “predicaba la eliminación de los extranjerismos de origen árabe [...] tras su expulsión decretada, muchos de los arabismos fueron desechados y sustituidos por formas romances, tal como el cambio de «alfayate» por «sastre»” (Loureiro, 2009: 230). Usadas o en desuso, la afirmación de Fuentes al decir que: “hasta el día de hoy, una cuarta parte de todas las palabras castellanas son de origen árabe” (Fuentes, 2013: 24) sigue siendo válida.

Por último, debemos referirnos aquí al caso contrario de este aspecto, eso es, las influencias del español en el árabe, pues hay que reconocer que el árabe no ha quedado exento de las influencias procedentes del español. No obstante, conviene advertir que tales influencias tienen que ver con el plano oral y forman parte de algunos de los dialectos árabes autóctonos de algunas localidades de Marruecos y Argelia, debido a su proximidad geográfica con España, entre otras razones. Esta afirmación se encuentra registrada por Cotaina Roselló (2017: 17), pues en su tesis doctoral aborda el tema de los hispanismos introducidos en el árabe dialectal marroquí y expone algunos de los

glosarios que documentan tal influencia. He aquí algunos de los hispanismos en el lenguaje árabe coloquial de Marruecos: “Limonada, camarero, doctor, pijama, receta, biberón, carro, patata, canario” (Cotaina Roselló, 2017: 100-109). Cabe señalar, además, que el uso de estos vocablos se ha extendido a otros países árabes como es el caso de Egipto y Libia. En la misma línea, El-Shboul (2013: 13) recoge las siguientes palabras árabes prestadas del español: “pantalón بنطالون - بنطال *banṭalwn–binṭāl*, caramelo كراميل *karamel*, crema كريمه *krimah*”. Desde nuestra óptica, consideramos que la procedencia española de estos vocablos es poco probable, dado que, según el *DLE*, los vocablos *pantalón* y *crema* provienen del francés, mientras la palabra *caramelo* es de origen portugués. De todos modos, reconocemos que algunos de estos vocablos no proceden del árabe clásico, pero descartamos la tesis que supone que sean de origen español, a menos que se han transmitido indirectamente y por vía oral; y al final y al cabo, se han quedado ahí sin llegar a pasar al plano escrito formal y, mucho menos, ser reconocidos por las Academias de la Lengua Árabe y los diccionarios oficiales de esta lengua.

Con todo, la influencia lingüística, recíproca o no, entre ambos idiomas constituye uno de los factores principales de facilitar el aprendizaje de ELE y la traducción español/árabe/español para los arabófonos; quienes conciben el español como un idioma europeo interesante y fácil con el que les unen varios elementos en común con su propia LMA.

#### **2.4. Dificultades en la traducción español/árabe/español para los arabófonos de ELE**

A pesar de la correlación histórica entre el español y el árabe que han dado lugar a innegables vínculos culturales y lingüísticos, resulta notoria la asimetría entre los dos idiomas, máxime cuando nos referimos al plano cultural y estructural. Basándonos en nuestra experiencia como traductores y docentes entre estas dos lenguas, hemos notado, *grosso modo*, que, pese a que los árabes están familiarizados con aprender y utilizar los idiomas occidentales (que, en esencia, se asemejan en muchos aspectos) se pueden marcar algunas dificultades inherentes, por un lado, al aprendizaje de ELE y, por el otro, a la traducción del árabe al español y viceversa. La mayor parte de las dificultades radican en la asimetría entre ambas lenguas debida a factores lingüísticos y culturales. Asimismo, existen otras dificultades que tienen que ver con el uso de los diccionarios y

de herramientas informáticas que sirven para la realización de las tareas de traducción. Detallaremos a continuación los factores que dificultan el aprendizaje de ELE y la traducción español/árabe/español para de los arabófonos de ELE.

#### **2.4.1. Factores lingüísticos**

Con factores lingüísticos nos referimos al plano léxico, fonológico, morfosintáctico y ortográfico de la lengua. Partiendo de nuestra experiencia como docentes de ELE y después de dirigir -como ya se ha señalado antes- una encuesta electrónica a estudiantes arabófonos de ELE y haber mantenido intercambio de ideas y pareceres con alumnos y docentes en la misma materia, hemos compilado una serie de dificultades lingüísticas que a veces obstaculizan el proceso de aprendizaje, sobre todo para los aprendices principiantes. Destacamos a continuación las dificultades más comunes que suelen afrontar los arabófonos de ELE en cada plano lingüístico de los mencionados.

##### **2.4.1.1. El plano léxico**

El aprendizaje de las LE, así como la traducción, es un acto lingüístico que tiene que ver, ante todo, con el léxico y el manejo de textos. Por ende, el proceso de aprendizaje parte de adquirir un fondo léxico en la LE y contrastarlo con el léxico de la LMA del alumno. De ahí se desprende una consecuencia lógica, pues el aprendiente de ELE debe, en primer lugar, dominar el léxico de su propia LMA para poder adquirir el léxico de la LE que está estudiando. Partiendo de esta premisa, es oportuno advertir que la mayor parte de los arabófonos no domina el registro culto de su propia lengua nativa. Lo comprenden de forma relativa pero no consiguen expresarlo en el lenguaje y registro formales. Este fenómeno se debe al uso permanente de los dialectos locales propios de cada región en casi todas las facetas de la vida cotidiana; salvo en los actos solemnes y oficiales en los que la población árabe en general desempeña el papel del receptor del discurso, que entiende pero no es capaz de volver a expresarlo ni escribirlo de forma correcta. De ahí surge la primera dificultad de la adquisición del léxico del español y cotejarlo con el de la LMA, que es el árabe. Por esta razón, Gogazeh afirma que “el dominio del léxico representa una de las dificultades más relevantes en la adquisición de una lengua extranjera, con todo lo que ello conlleva de variedad y complejidad, tanto en sus relaciones sintagmáticas como pragmáticas” (Gogazeh, 2007: 93).

A ello añadimos que el árabe posee una enorme abundancia en cuanto al fondo léxico se refiere, pues se estima que contiene más de doce millones de vocablos. Precisamente son 12.305.412 términos, según calcula al-Suyūṭī (al-Suyūṭī, 2008: 74), pues ése es el número de las entradas de *Kitāb al-‘ayn* de Jalīl ibn Aḥmad al-Farāhīdī (m. 792) . A primera vista, resulta ilógico que una lengua tenga este exagerado número de vocabulario, sin embargo, Ocampo sostiene que esta increíble cifra se debe a que “son más de 280 millones de árabe parlantes segregados en un territorio bastante amplio y en los cuales se han desarrollado gran cantidad de dialectos y expresiones que se han ido anexando con el pasar de los años” (Ocampo, 2017: S.N). Pero esta observación de al-Suyūṭī y de Ocampo no es aplicable al estado actual del árabe, ya que el cómputo de palabras que realiza Jalīl ibn Aḥmad al-Farāhīdī es muy anterior a nuestros días. El transcurso histórico y la evolución de las sociedades arabófonas habrán tenido que incrementar ese número inicial y estaremos hablando de varios cientos de miles de palabras más, en un primer cálculo.

Al hilo de todas las consideraciones anteriores, habría que tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- El árabe es el idioma oficial en veintitrés países.
- La presencia de millones de árabe parlantes en países no árabes como España, Francia o Alemania.
- La presencia de quienes hablan el árabe como lengua extranjera por razones políticas, profesionales o religiosas cuenta con millones diseminados por el mundo.
- Las variantes diafásicas, diastráticas y diatópicas de cada país árabe.
- Las palabras árabes que han caído en desuso.
- La fuerte polisemia y la gran variedad de sinónimos que caracterizan el léxico árabe.
- El sistema de derivación léxica del árabe que genera una multitud de vocablos de una sola raíz consonántica.

Todas estas cuestiones hacen que el estudio profundo y en detalle del árabe clásico o formal en el mundo árabe queda limitado a algunas especialidades en particular como los estudios religiosos o de filología árabe, mientras el resto de la

población que se ha dedicado a otras ramas del saber, sobre todo científicas o tecnológicas, se encuentra ante la obligación de estudiar y expresarse en otros idiomas cooficiales como el inglés o el francés, relegando al segundo plano el interés de dominar su propia lengua nativa.

Aparte de ello, para los arabófonos de ELE, las dificultades de dominar el léxico del español estriban, asimismo, en la presencia de falsos amigos y vocablos sin equivalentes precisos en su LMA.

#### **2.4.1.1.1. Los falsos amigos**

Las lenguas están sujetas a un perpetuo estado de cambio con el pasar de los tiempos. En lo referido con anterioridad en este trabajo con respecto a la relación histórica, cultural y lingüística, resulta innegable que hay cierta proximidad entre el árabe y el español en el plano léxico. A pesar de ello, muchos arabismos léxicos han sido objeto de unos procesos de evolución lingüística y/o semántica, formando lo que se denomina falsos amigos. Nos referimos a aquellas palabras españolas que tienen parecido gráfico o fonético con otras en la lengua árabe, pero cuyo significado es distinto debido a la evolución semántica diacrónica que se efectuó sobre el vocablo. Rayyan (Rayyan, 2016: 451) explica que los falsos amigos no son nada más que equivalencias aparentes entre dos vocablos de lenguas diferentes (النظائر الظاهرية). Asimismo, Muñiz Cachón dice:

La expresión ‘falsos amigos’ suele emplearse en los estudios sobre traducción para referirse a aquellas palabras que presentan cierta semejanza en dos lenguas y cuyo significado es considerablemente diferente. Esa semejanza en la expresión puede arrastrar al traductor a correspondencias inadecuadas (Muñiz Cachón, 2001: 163).

Muchos arabismos léxicos han sido afectados por las evoluciones semánticas, pues Gogazeh señala que “entre las 4300 palabras españolas prestadas del árabe existe un número considerable que ha evolucionado semánticamente adquiriendo nuevos significados en el diccionario español” (Gogazeh, 2007: 94). La evolución semántica diacrónica de las palabras no afecta sólo a la lengua de aprendizaje, sino también a la lengua materna o la lengua de formación del estudiante de LE. Este fenómeno puede llegar a causar dificultades y tropiezos para los aprendices/traductores en el binomio

lingüístico español/árabe. De hecho, Rayyan afirma que este aspecto puede acarrear dificultades de aprendizaje y traducción debido a que “tanto el traductor como el hablante de una lengua extranjera caen en la trampa al traducir o entender de forma inadecuada una expresión de la lengua de origen a la lengua meta” (Rayyan, 2016: 451). La razón es que, al encontrarse ante vocablos de este tipo, el alumno/traductor tiende normalmente a elegir la palabra en el otro idioma que se parece en la forma o, incluso proviene como es el caso de los arabismos en español, a otra de su propia lengua materna, sin darse cuenta de la diacronía semántica puede haber afectado a este vocablo en menor o mayor medida.

Tras haber consultado las fuentes disponibles que abordan el arabismo léxico en el español, mencionamos a continuación algunos vocablos tomados como préstamo del árabe que han evolucionado semánticamente, tanto en árabe como en español. Para determinar el significado de cada vocablo, tomamos de referencia, como siempre, las definiciones que expone el *DLE* editado por la RAE:

Vocablo	Significado en español	Etimología	Significado en árabe estándar actual
Alarife	Arquitecto, maestro de obras o albañil	( <i>Al-‘ar-rīf</i> العَرِيف)	Oficial (una de las categorías militares)
Alazán	Dicho de un color: Más o menos rojo, o muy parecido al de la canela.	<i>Al-atān</i> (الأَذَان)	Llamada de la oración en las mezquitas
Albarán	Nota de entrega que firma la persona que recibe una mercancía	<i>Al-barā’ah</i> (البراءة)	Inocencia Dispensa
Albaricoque	Fruto del albaricoquero (de color amarillo) (مشمش)	<i>Al-barqūq</i> (الْبَرْقُوق)	Ciruela
Alcalde	Autoridad municipal que preside un ayuntamiento y que ejecuta los acuerdos de esta corporación.	<i>Al-qāḍī</i> (القَاضِي)	Juez

Alcázar	Fortaleza (recinto fortificado)	(القصر <i>Al-qaṣr</i> )	Palacio
Alcurnia	Ascendencia o linaje, especialmente el noble.	(الكُنْيَة <i>Al-kunyah</i> )	Seudónimo o apodo
Alcuza	Vasija de hojalata o de otros materiales, generalmente de forma cónica, en que se guarda el aceite para diversos usos. (مِرْيَئَة)	<i>Al-kūzah</i> (الكُوز) <i>Al-kūsa</i> (الكُوسا)	Caneca tradicional con asa Calabacín
Alguacil	Funcionario subalterno de un ayuntamiento o un juzgado.	<i>Al-wazīr</i> (الوَزِير)	Ministro
Alhaja	Joya, adorno de metales o piedras preciosas o Cosa de mucho valor y estima.	<i>Al-hāyā</i> (الْحَايَة)	Necesidad
Arrope	Almíbar de miel cocida y espumada o jarabe concentrado	<i>Ar-rūb</i> (الرُّوب)	Bata, batín o toga (Prenda de vestir holgada) <sup>45</sup> .
Hégira	Era de los musulmanes, que se cuenta desde el año 622, en que huyó Mahoma de La Meca a Medina, y que se compone de años lunares de 354 días, intercalando 11 de 355 en cada período de 30.	<i>Hiyrah</i> (هِجْرَة)	Emigración o inmigración
Leila	Fiesta o baile nocturno entre los moriscos	<i>Laylah</i> (لَيْلَة)	Noche
Mandil	Delantal o prenda sujeta a la cintura	<i>Mandīl</i> (مَنْدِيل)	Toalla, pañuelo o papel higiénico
Mezquino	Tacaño o falta de generosidad y nobleza de espíritu.	<i>Miskīn</i> (مِسْكِين)	Pobre o indigente

<sup>45</sup> Según el *Mu'ṣam al-luga al-'arabiyya al-mu'āṣira* (Diccionario de la lengua árabe contemporánea) de Dr. Aḥmad Mujtār 'Umar (Mujtār 'Umar, 2008: 953).

رُوب (مفرد): جمع أزواب: نوع من الثياب يشبه العباءة: رُوب الحمامة - الرُوب الجامعي.

El idioma es un ser vivo que evoluciona constantemente, diacrónica y sincrónicamente. El significado etimológico de un vocablo dado puede variar su significado con el uso y el correr del tiempo. Y no una única vez, sino en múltiples ocasiones. Así pues, fijándonos en el cuadro anterior, se puede observar que el significado de estos vocablos se ha cambiado cobrando un nuevo campo semántico en español, pero conservando el parecido fónico del original vocablo árabe. Tanto en el uso personal de la lengua como en la traducción y la interpretación, cuando uno se encuentra ante un vocablo en la lengua materna o de formación que tiene un parecido fónico con otro en la LE que se está utilizando o se va a utilizar o en la lengua meta (en adelante, LM) a la que se ve a traducir, creemos que es vital consultar el diccionario monolingüe para comprobar el significado actual del vocablo y cerciorarse de que no ha sido afectado por evoluciones semánticas diacrónicas.

Cabe destacar que los falsos amigos entre el árabe y el español no figuran solo en el plano de vocablos aislados, sino también alcanza a unidades fraseológicas completas. A veces notamos que algunas de estas cláusulas o unidades fraseológicas significan un concepto en concreto en español mientras dan a entender otro significado distinto en árabe. Exponemos a continuación unos ejemplos de los falsos amigos fraseológicos.

La frase "مثل الخاتم في الإصبع" (Lit. como anillo en el dedo [de alguien]) denota en árabe el dominio de una persona sobre otra, de modo que sea obediente, sumiso y dependiente de su voluntad. En contraste, en español, según el (*DLE*, lema: anillo) la frase alude a una situación llevada a cabo "oportuna, adecuadamente". Otro falso amigo fraseológico entre el árabe y español que da a entender un significado distinto es la frase "تقع روحه في قدميه" (Lit. Caérsele a alguien el alma en los pies) que en árabe significa "asustarse o sentir miedo repentino", mientras en español, la misma expresión denota, según el (*DLE*, lema: alma), "desanimarse por no corresponder la realidad a lo que esperaba o creía" (Elshazly, 2017: 423-425).

#### **2.4.1.1.2. Vocablos sin equivalente exacto**

Habría que advertir otra dificultad que los arabófonos de ELE suelen afrontar en relación con el dominio del léxico y que consiste en la traducción de algunos vocablos que no tienen equivalente exacto en árabe. En el español se suele referir a conceptos

determinados mediante términos peculiares que no tienen equivalente preciso en el árabe. Entre estos vocablos destacamos los siguientes:

Vocablo	Significado según el <i>DLE</i>
Sobremesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo que se está a la mesa después de haber comido (Una costumbre española)</li> <li>- Tapete que se pone sobre la mesa por adorno, limpieza o comodidad.</li> </ul>
Merendar – merienda	- Comida ligera que se toma a media tarde entre el almuerzo y la cena. <i>A veces, se toma más de una merienda al día (merienda de la mañana, merienda de la tarde y merienda nocturno).</i>
Botellón	- Reunión al aire libre de jóvenes, ruidosa y generalmente nocturna, en la que se consumen en abundancia bebidas alcohólicas.
Duermevela	- Sueño fatigoso y frecuentemente interrumpido.

Se ha de precisar que la mayoría de los vocablos de este tipo son de carácter coloquial y/o encierran matices culturales, pues se trata de costumbres cotidianas o formas de hablar que no tienen equivalentes en el otro idioma. Para poder comprender el significado de vocablos similares, el estudiante de ELE o el traductor de español o al español se tiene que sumergir en la lengua y cultura del español y consultar los diccionarios debidamente monolingües en esta lengua para concebir el significado denotativo y, a veces, connotativo de cada vocablo. Acto seguido, el alumno arabófono debe buscar un equivalente en su idioma o describir el significado empleando las técnicas de la traducción interpretativa.

La misma situación ocurre al traducir del árabe al español algunos vocablos que tampoco tienen equivalentes exactos en la LM. Y así tenemos palabras como *tayammum* التَّيَمُّم – ablución con tierra o piedras-, *tarāwīḥ* التَّرَاوِيح -oraciones espaciales de las noches de Ramadán- o *al-jul'* الخُلْع' -divorcio solicitado por la esposa-. Aunque el arabófono comprende cabalmente el significado de estas palabras, no encuentra su

equivalente preciso en la LM, y por tanto, debe recurrir a usar procedimiento basado en la amplificación para explicar en LM el significado del vocablo.

Otro desafío en cuanto al dominio del léxico del español está en las diferencias semánticas entre el vocabulario usado en España y el de algunos países de Hispanoamérica. A veces no son nada más que sinónimos, como el caso de *fontanero/plomero*, *teléfono móvil/celular*, *autobús/colectivo*, *grifo/canilla* u *ordenador/computadora*. Sin embargo, en otras ocasiones un mismo vocablo puede entenderse de forma totalmente distinta en España y por los hispanohablantes de América del Sur. Es el caso de los siguientes vocablos:

Vocablo	Significado en España	Significado en América Latina
Regresar	Volver al lugar de donde se partió	Devolver o restituir algo a su poseedor (Regresar un libro)
Coger	Asir, agarrar o tomar algo o a alguien	Realizar el acto sexual
Camión	Vehículo de cuatro o más ruedas que se usa para transportar grandes cargas.	Autobús
Almacén	Edificio o local donde se depositan géneros de cualquier especie, generalmente mercancías o tienda al por mayor de mercancías específicas	Local o tienda de comercio donde se venden artículos domésticos de primera necesidad.
Alberca	Depósito artificial de agua, con muros de fábrica, para el riego	Piscina
Cuadra	Caballeriza (establo o recinto cerrado donde se guardan esencialmente caballos)	En una calle, espacio comprendido entre las dos esquinas de un lado de una manzana.
Currar	Trabajar	Estafar
Garrafa	Recipiente de plástico de cierta capacidad con tapa en su parte superior, destinado a contener líquidos.	Bombona de gas (vasija metálica muy resistente, de forma cilíndrica o acampanada y cierre hermético. Sirve para contener gases a presión).

Saco	Receptáculo de tela, cuero, papel, etc., por lo común de forma rectangular o cilíndrica, abierto por uno de los lados. (bolsa).	Chaqueta, americana (prenda) o un abrigo de mujer.
------	---	--

En este contexto, hay que resaltar la labor de la RAE que se ha encargado de recopilar estas distinciones y dejarlas registradas en su diccionario oficial (*DLE*). Así que el estudiante arabófono cuando busca el significado de un vocablo dudoso en el *DLE*, por no encajar con el contexto del texto que está leyendo o traduciendo, encontrará sus diferentes acepciones con especial hincapié en la procedencia del vocablo y dónde se usa normalmente.

En definitiva, para obtener un suficiente dominio del léxico español, los arabófonos de ELE habrán de dominar, en primer lugar, su propio léxico y, en segundo lugar, atender al uso constante del diccionario bilingüe para encontrar el equivalente exacto en el registro culto o en el coloquial. En otro apartado de este trabajo, hemos reseñado algunas facetas de la dificultad de usar los diccionarios entre este ámbito del uso diatópico. En otros casos, habrá de usarse el diccionario monolingüe, preferiblemente el *DLE* editado por la RAE, para cerciorarse del significado de vocablos que tienen parecido fónico con otros arábigos y también para poder distinguir entre los vocablos que se usan en España o en América latina.

Por último, cabe señalar que consideramos que el *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)* -editado por la RAE- es una de las herramientas fundamentales del alumno de ELE en general, sobre todo en fases avanzadas de estudio, ya que se trata de una obra de consulta en donde se clarifican las dudas con respecto a, entre otras cosas, el uso del léxico y los matices semánticos de algunos vocablos o verbos de uso dudoso en el español. El diccionario aborda cuestiones como: “Impropiedades léxicas, calcos semánticos censurables, neologismos y extranjerismos o topónimos y gentilicios de grafía dudosa o vacilante” (RAE: *DPD*, en línea<sup>46</sup>). Subrayamos, asimismo, la existencia de otra fuente similar asesorada y promovida, de igual manera, por la Real

<sup>46</sup> <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas>

Academia Española de la Lengua: Nos referimos a FUNDÉU RAE<sup>47</sup> “buscador urgente de dudas”. Esta herramienta proporciona, aparte de los consejos y recomendaciones diarias del correcto uso del español, la posibilidad de buscar las formas correctas (o no) del uso de algunos elementos dudosos tales como el uso adecuado de algunos verbos, sustantivos (género y número), adjetivos, preposiciones, partículas de interrogación o locuciones; denunciar anglicismos innecesarios (proporcionando alternativas) y especificar la acentuación o no de algunos vocablos. Citamos, a modo de ejemplo, las dudas relacionadas con el uso diferenciado entre: (porqué, porque, por que y por qué), (con que, con qué y conque), (a cerca de y acerca de), (aparte y a parte) o (ver/mirar y escuchar/oír). He aquí la explicación de cada elemento según el FUNDÉU RAE:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Porqué es un sustantivo</b>, sinónimo de ‘causa’, ‘motivo’ o ‘razón’.</li> <li>• <b>Por qué</b> es la combinación de la preposición <i>por</i> y el interrogativo <i>qué</i>.</li> <li>• <b>Porque</b> es una conjunción que equivale a <i>puesto que, dado que, ya que</i>. También puede tener valor de finalidad con un verbo en subjuntivo, equivalente a <i>para que</i>.</li> <li>• <b>Por que</b> es la combinación de <i>por</i> y el pronombre relativo <i>que</i> y se reconoce fácilmente porque siempre se puede intercalar un artículo entre ellos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Con que</b> está constituida por la preposición <i>con</i> y el relativo <i>que</i>: «Esa es el arma con que dispararon al taxista».</li> <li>• <b>Con qué</b> está constituida por la preposición <i>con</i> y el interrogativo o exclamativo <i>qué</i></li> <li>• <b>Conque</b> es una conjunción ilativa y es palabra átona. Equivale a <i>así que, por tanto, por consiguiente</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acerca de</b> introduce un tema («Le preguntaron acerca de la reunión»),</li> <li>• <b>A cerca de</b> significa ‘aproximadamente’ o ‘casi’ («Acogió a cerca de mil personas»)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aparte</b> en una sola palabra, puede funcionar como adjetivo con el significado de ‘distinto, singular’, como adverbio con el significado de ‘en otro lugar’, ‘por separado’, ‘fuera, al margen’ o como sustantivo equivalente a ‘conversación entre dos o más personas al margen de otras presentes’. Además, <i>aparte</i> forma la locución <i>aparte de</i>, con los significados de ‘con omisión de, al margen de’ y ‘además de’,</li> <li>• <b>A parte</b>, combinación presente en frases como «Esas leyes dejan indefensos a parte de los ciudadanos» (equivalente a «... a una parte de los ciudadanos»).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ver y oír</b> se refieren a la recepción de estímulos externos por parte de los sentidos: ‘percibir por los ojos los objetos mediante la acción de la luz’ y ‘percibir con el oído los sonidos’, respectivamente.</li> <li>• <b>Mirar y escuchar</b> indican un acto del sujeto: ‘dirigir la vista a un objeto’, ‘prestar atención a lo que se oye’.</li> </ul>

<sup>47</sup> <https://www.fundeu.es/>

### 2.4.1.2. El plano fonológico

Las facilidades del plano fonológico que existen para los estudiantes arabófonos de ELE que hemos comentado en el apartado correspondiente no empecen la presencia de elementos que causan dificultades a esos mismos estudiantes arabófonos de ELE:

#### 1) Asimilar de las reglas de acentuación

A diferencia del árabe, cuyo acento es de cantidad de tiempo vocálica, el español tiene un acento léxico dinámico o de sonoridad, es decir, las sílabas acentuadas se pronuncian con mayor intensidad. Por otra parte, el acento léxico español fonético tiene una contrapartida gráfica que es la tilde enfática, que se escribe o no de acuerdo las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas. Aparte de ser una norma ortográfica, la colocación o no de la tilde enfática tiene, en muchas ocasiones, una función diacrítica, es decir, distintiva semántica y fonológicamente como el caso de *ánimo* / *animo* / *animó* (Grossmann, 1969: 51). Los arabófonos de ELE, especialmente los principiantes, suelen encontrar dificultades para asimilar y aplicar las reglas de acentuación del español, ya que en árabe no existe la tilde enfática.

#### 2) Diferenciación entre los fonemas /b/ y /p/

En árabe solo se encuentra el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ que corresponde a dos fonemas en el español: oclusivo bilabial sonoro /b/ y oclusivo bilabial sordo /p/. La mayor parte de los aprendices, e incluso hispanistas, arabófonos no logran diferenciar, y por tanto, articular de manera distintiva los dos fonemas oclusivos bilabiales y por esta razón cometen errores de pronunciación y escritura en las actividades de dictado.

#### 3) Diferenciación entre el fonema interdental fricativo sordo /z/ y el fonema fricativo alveolar sordo /s/

Pese a que estos dos fonemas existen en árabe (interdental fricativo sordo- ث - y fricativo alveolar sordo -س-) muchos principiantes arabófonos de ELE no consiguen diferenciar entre ambos fonemas a la hora de articularlos y escribirlos, especialmente al realizar actividades de dictado. A ello hay que añadir que el

fonema interdental fricativo sordo /z/ tiene dos grafías en español z y c que esta última grafía también puede representar el fonema linguovelar oclusivo sordo /k/.

#### 4) El sistema vocálico del español

La vocalización árabe tiene tres apartados. En primer lugar están las vocales largas (ي̄-ī و ū-ا̄ ā). En segundo lugar, se hallan las vocales breves que se marcan colocando signos auxiliares -llamadas mociones (حركات)- (*fatha* /a/, *kasra* /i/, *ḍamma* /u/ y *sukūn* -ausencia de vocal-) sobre las letras consonantes. Las mociones o vocales breves expresan, al final de palabra, los tres casos de la declinación árabe: acusativo (/a/), genitivo (/i/) y nominativo (/u/). El tercer tipo de vocalización viene representada por la reduplicación de un sonido consonántico (*šadda*) y) y por la adición del sonido /n/ (*tanwīn*) a la última vocal de la palabra -la vocal del caso- para indicar el carácter indefinido de las palabras según exprese la vocal el caso nominativo, el acusativo o el genitivo. El sistema vocálico del español, por el contrario, posee cinco fonemas y grafemas vocálicos (/a/ - /e/ - /i/ - /o/ - /u/). Los alumnos a veces encuentran dificultad en distinguir en la pronunciación y en la escritura entre, por un lado, las vocales /e/ y /i/ y, por el otro, entre las vocales /o/ y /u/. Afortunadamente, con la práctica y el seguimiento del docente, el alumnado puede dominar la pronunciación de todas las vocales.

#### 5) El ritmo acelerado del español

Los arabófonos de ELE perciben el español como un idioma rápido y, como consecuencia, de difícil comprensión auditiva. *Grosso modo*, la velocidad del discurso oral, se mide contando el número de sílabas habladas por segundo. En este contexto, Valenzuela Manzanares establece que la velocidad de pronunciación del español es de 7,82 sílabas por segundo, frente al inglés cuya rapidez se estima en 6,19 sílabas por segundo (Valenzuela Manzanares, 2011: 58-59). Fijándonos en la cuestión, los estudiantes arabófonos de ELE comparten la misma percepción del español como una lengua veloz que la de los alumnos anglófonos de ELE, para los que “el hablante típico español es el equivalente sonoro de una metralleta disparando ráfagas de palabras” (Valenzuela Manzanares, 2011: 57).

### 2.4.1.3. El plano morfosintáctico

A pesar de que el sistema morfosintáctico del español es, a grandes rasgos, más sencillo que el árabe, existen algunos aspectos de la gramática española que suelen dificultar el aprendizaje de ELE para los arabófonos. Nos limitaremos a mencionar las dificultades que se producen con mayor frecuencia en la clase de ELE para arabófonos.

- 1) La diversidad de tiempos verbales que implica una pluralidad de formas de flexión verbal
- 2) La concordancia de los tiempos verbales en oraciones subordinadas
- 3) Las reglas de conjugación y las irregularidades verbales
- 4) El uso del subjuntivo
- 5) El uso o no de los artículos determinado e indeterminado

A menudo los principiantes arabófonos de ELE suelen omitir el artículo indeterminado porque en árabe no existe un elemento lingüístico que sirva para denotar la indeterminación de los nombres como ocurre en español con los artículos indeterminados “un”, “una”, “unos” y/o “unas”. En árabe, el mismo sustantivo o adjetivo sin artículo determinado (*al-*) ni sufijo posesivo y fuera del estado constructo (*idāfa* - إضافة) indica la indeterminación (a través del *tanwīn* o adición del sonido /n/ a la vocal final de la palabra) sin necesidad de colocar ningún artículo. De semejante manera, podemos encontrarnos con que los estudiantes arabófonos de ELE realizan un uso innecesario del artículo determinado en español por interferencia lingüística del uso del artículo definido en árabe, ya que en esta lengua cuando el sustantivo figura determinado por el artículo determinado (*al-*), su adjetivo también sigue la misma regla y va determinado con el mismo artículo determinado (*al-*): – الطالب المجتهد – الكتاب الكبير – الترجمة الشفهية. Por esta razón, a veces, los alumnos arabófonos de ELE -acuerdo a lo que expone Alarcón Moreno- emiten interferencias procedentes de este aspecto como “la música la clásica”, “la ciudad la muy antigua”, “la cosa la más importante” (Alarcón Moreno, 2013: 58) que corresponderían respectivamente a las frases: – الموسيقى الكلاسيكية – المدينة العتيقة – الأمر الأهم.

- 6) El uso diferenciado entre *ser* y *estar*

Los arabófonos de ELE suelen encontrar dificultad en relación con el uso distintivo entre los verbos copulativos *ser* y *estar*. Por otro lado, en el árabe, se omite el

verbo (يكون) de las frases en tiempo presente. Así, en árabe, las siguientes oraciones copulativas no incluyen el verbo copulativo mientras que sí lo hacen sus equivalentes españolas:

Este alumno es aplicado

هذا الطالب مجتهد

El estudiante está en el colegio

التلميذ في المدرسة

Los aprendientes arabófonos de ELE, por influencia de su LMA, tienden, en muchos casos, a suprimir también estos dos verbos copulativos al formular frases en español que los contengan o al traducir del árabe al español.

- 7) Diferenciación entre el género y el número de algunos sustantivos debido a la interferencia del árabe como LMA

Algunos aprendientes arabófonos de ELE incurren en errores de este tipo por el hecho de conceder el mismo género gramatical de una palabra árabe a su equivalente española pero que es de distinto género y viceversa. Lo mismo sucede con aquellas palabras singulares en cuanto al número y plurales en cuanto al significado como hemos visto con “gente”. Y ello porque suelen tomar como referencia las palabras que conocen en su LMA para establecer el género y el número de los vocablos del español que vayan a emplear. Ejemplos esta incapacidad de diferenciación entre género y número de los equivalentes lingüísticos en las dos lenguas son el/la calle, la/el coche, la/el problema; las/la gente.

- 8) El orden de los componentes de la oración.  
9) El uso del ustedeo y sus implicaciones morfosintácticas.  
10) El uso de los reflexivos y los valores del pronombre ‘se’.

#### **2.4.1.4. En plano ortográfico**

El sistema ortográfico del árabe diverge notablemente del español. La dificultad más destacada en este plano estriba en la aplicación de las reglas de puntuación que rigen en español, tal y como son el uso de las mayúsculas, los signos de exclamación (¡!) e interrogación (¿?) y la tilde diacrítica. A este respecto, El-Shboul dice:

El sistema gráfico árabe es completamente diferente de la lengua española y no guardan similitud alguna entre ambas lenguas. La escritura árabe se remonta a

orígenes fenicios, mientras que la española procede directamente de la latina. La lengua árabe dispone de un único conjunto de símbolos representativos de su sistema gráfico, por lo que no tiene formas gráficas diferentes para letras mayúsculas y minúsculas, como sí ocurre en la lengua española (El-Shboul, 2013: 94).

Un problema frecuente entre los principiantes arabófonos de ELE se da al intentar diferenciar entre los fonema y grafema /ñ/ y el grafema /-ni/ “por desconocimiento del uso del fonema palatal africado sonoro nasal /ɲ/, ya que el árabe carece de éste [...] incurriendo en el error como en los siguientes casos: “reuñon” (en lugar de “reunión”) o “domiño” (en lugar de “dominio”) (Alarcón Moreno, 2013: 51-52).

Por otra parte, tanto en español como en árabe la conjunción copulativa ‘y - و’ se usa para unir palabras o cláusulas en concepto afirmativo (*DLE*, lema: y). La diferencia estriba en que en español se usan comas para secuenciar todos los vocablos de una enumeración menos el último en donde se debe usar la partícula ‘y’. En árabe, en cambio, se debe mencionar la conjunción copulativa cada vez que se añade un elemento a la enumeración, como el caso de varios adjetivos o nombres. De ahí que los arabófonos de ELE a veces incurran en errores de este tipo generando el uso del polisíndeton en sus escritos en español, sobre todo, en los primeros tramos del aprendizaje. Salgado Suárez pone el foco sobre este fenómeno y lo considera un aspecto de interferencia entre ambos idiomas. La autora cita la siguiente frase escrita por un alumno marroquí: "y espero obtener buenas notas y terminar para realizar mis objetivos y mis sueños y para vivir una vida buena" (Salgado Suárez, 2016: 17).

#### **2.4.2. Factores culturales**

Más allá de las divergencias lingüísticas entre el árabe y español, las diferencias culturales entre ambos idiomas suponen otra dificultad nada despreciable para los arabófonos de ELE. Una vez afianzado el nivel lingüístico de los aprendices, surge la dificultad de asimilar y traducir las diferencias culturales y las formas expresivas de la lengua de estudio y cotejarlas con las de la LMA.

En primer lugar, resulta pertinente delimitar la definición de la cultura. Samovar, Porter y Mcdaniel analizan sus diferentes definiciones concluyendo que este término se puede aplicar al *conjunto de conocimientos, experiencias, creencias, valores,*

*significados, jerarquías, religión, nociones de tiempo, relaciones espaciales, conceptos del universo y objetos materiales y posesiones adquiridos por un grupo de personas a lo largo de generaciones a través del esfuerzo individual y grupal* (Samovar, Porter y Mcdaniel, 2010: 10-17). Al hilo de esta perspectiva, puede decirse que los referentes culturales comprenden también las construcciones y elementos lingüísticos que se emplean dentro de una cultura determinada y cuyas formas expresivas se distinguen de los demás idiomas por pertenecer éstos a culturas ajenas. Estos referentes culturales son capaces de modificar el valor expresivo de un enunciado si se traducen literalmente de un idioma a otro, o por lo menos, no darán el mismo sentido del original en la LM.

Desde esta óptica, Molina Martínez formula una definición del *culturema*, adscribiéndolo a la traducción y a la teoría de la traducción partiendo de los traductólogos de la teoría del escopo como Vermeer y Christiane Nord pero también Newmark, y lo define de la siguiente manera: “Es un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que, al ser transferido a otra cultura, puede provocar una transferencia nula o distinta al original” (Molina Martínez, 2001: 89). Los referentes culturales, pues, repercuten en la exactitud, calidad e incluso de la viabilidad de la traducción de dichos elementos.

Se puede constatar la importancia que representa el referente cultural o *culturema* a la hora de verter el contenido semántico de un idioma a otro, máxime cuando se trata de dos idiomas cuyos bagajes culturales son de naturaleza distinta. La traducción en este caso puede provocar problemas de índole traductiva convirtiendo el texto meta (en adelante, TM) en un enunciado incomprensible y exento de elementos de comunicación o generando falsos sentidos. La razón es que, en el ámbito de la traducción, el elemento cultural y el lingüístico son inseparables, pues el traductor no traduce palabras aisladas, sino palabras en un contexto sociocultural, comprometiéndose a considerar tanto la cultura de la lengua de partida como la de la lengua terminal. A este respecto, Gonzales Pastor afirma que “se trata, pues, no únicamente de traducir palabras, sino de transferir palabras dentro de un contexto cultural del que no pueden ser separadas” (Gonzales Pastor, 2012: 26). Es más, vemos que Ortiz García llega a juzgar que la “traducción es un acto intercultural además de interlingüístico” (Ortiz García, 2016: 77). El quid de ello reside en lo que hemos explicado anteriormente en relación con que la traducción es una tarea eminentemente comunicativa; pues para establecer tal deseada comunicación

en el TM, habría que tener siempre presente las diferencias culturales o las divergencias metalingüísticas, según las denomina Vázquez-Ayora (1977: 66), que se concretan en las formas de expresión de cada idioma. En muchos casos, dichas formas expresivas abarcan connotaciones y significados secundarios relacionados con ideologías, hechos históricos o el modo de ver las cosas. Por este motivo, Igareda enfatiza en que “la persona responsable del encargo realiza una doble operación: compara culturas y compara lenguas” (Igareda, 2011: 12).

Al hilo de lo expuesto, sostenemos que la tarea de traducir en el binomio lingüístico español/árabe va mucho más allá de transferir signos lingüísticos de un idioma a otro, pues a pesar de la innegable y profunda huella que ha dejado la cultura árabe en el mundo occidental y español -en particular-, paradójicamente, se nota la patente asimetría de las formas de expresión, las connotaciones y los estilos retóricos de los textos en español frente a los redactados en árabe.

De ahí se deduce que la traducción de los elementos culturales presenta el obstáculo más prominente a la hora de traducir entre idiomas con culturas divergentes o contrastadas, debido a la falta de equivalencia exacta de términos o expresiones de índole cultural. La divergencia pragmática y cultural del español frente al árabe provoca dificultades de traducción especiales entre ambas lenguas, ya que frecuentemente el alumno/traductor se encuentra ante algunos conceptos inexistentes en la LM a los que se siente obligado a acudir a un proceso de adaptación lingüística para verter su contenido semántico. En muchas ocasiones, la tarea de buscar el equivalente exacto en el idioma meta no puede ser conseguida sino al precio de una traición, eso es, hallarse en la necesidad ineludible de prescindir de la expresión de algunos significados y connotaciones implícitas que lleva dentro un concepto dado, sobre todo si tomamos en consideración que muchos de los vocablos del árabe se caracterizan por la amplia polisemia de su carga semántica.

En aras de ilustrar esta noción, destacamos por ejemplo la palabra árabe (*al-murū'ah* المُرُوءَة) cuyo significado es amplio que se concreta parcialmente según el contexto, pues da a entender los siguientes sentidos individuales o conjuntos: *virilidad, hombría, honradez, cualidades ideales del hombre árabe (lo cual conlleva coraje, sobriedad, fidelidad a su grupo y obligaciones sociales, traducidas en generosidad y hospitalidad)* (Maíllo Salgado, 1986: 234). Todas estas acepciones caben en un solo

vocablo y, además, pueden ser válidos por separado o en distintas combinaciones entre ellos en diferentes contextos.

Partiendo de la multiplicidad y variedad de casos como el precedente en el párrafo anterior, afirmamos que la dimensión pragmática difiere entre el español y el árabe como ocurre con cualquier otro par de lenguas usados en la comunicación interlingüística ya sea oral o escrita. En relación con el léxico, podemos encontrar un vocablo que connota una idea en una cultura, pero al mismo tiempo da a entender otro concepto en la cultura de la LM. El ejemplo representativo de este aspecto se revela en la simbología de objetos o seres como la palabra “búho” que, mientras en la cultura árabe connota mal agüero, en el mundo occidental -y en el español en particular- representa la sabiduría. Este fenómeno, según Molina Martínez, ha surgido como una réplica cultural a los falsos amigos lingüísticos que se producen como consecuencia de una engañosa semejanza ortográfica u homófona, pues los falsos amigos culturales se provocan “por tener un mismo concepto, comportamiento o gesto una connotación cultural distinta” (Molina Martínez, 2001: 95 y Molina Martínez, 2006: 83).

Para ilustrar las connotaciones y distintas acepciones existentes en cada culturema, ponemos por ejemplo el vocablo “mono<sup>48</sup>”, que según el *DLE* comprende más de un significado, pues además del conocido animal mamífero, comprende los siguientes significados:

- 1) Dicho de una persona: De aspecto agradable por cierto atractivo físico, por su gracia o por su arreglo y cuidado
- 2) Dicho de una cosa: Bonita o agradable de aspecto, generalmente por su factura o por la manera en que está adornada
- 3) Dicho de una persona: Que tiene el pelo rubio
- 4) Prenda de vestir de una sola pieza, de tela fuerte, que consta de cuerpo y pantalón, especialmente la utilizada en diversos oficios como traje de faena

Asimismo, este mismo vocablo forma parte de locuciones del tipo: “Estar de monos” (tener un enojo pasajero), “hecho una mona” (dicho de una persona: Que ha quedado burlada y avergonzada) o “tener monos en la cara” (exclamación con la que se muestra enfado por una mirada insistente no deseada).

---

<sup>48</sup> Véase, *DLE*, lema: *mono*.

Así pues, la frase: “¡Que mono eres!” en la cultura española significa y connota algo positivo y agradable; mientras en la cultura árabe se entiende como insulto, pues se dice a una persona, sobre todo menor de edad, que es fea o a quien se mueve demasiado e innecesariamente. La traducción literal en árabe sería “يَا لَكَ مِنْ قَرْدٍ” (¡vaya mono estás hecho!) que obviamente no se corresponde con el sentido positivo de la expresión española. Para traducir esta frase española al árabe, habría que emplear la adaptación: “ما أجملك – ما أبهاك – يَا لَكَ مِنْ جَمِيلٍ”. En contraste, la supuesta frase árabe “يَا لَكَ مِنْ قَرْدٍ” se traduciría al español como: “Eres como un mono – pareces un mono – te comportas como uno mono”. Creemos que la única manera de evitar las interferencias culturales es, aparte de sumergirse en la cultura de la lengua de estudio, aferrarse siempre al diccionario oficial monolingüe para detectar los posibles elementos culturales cuyas formas expresivas son diferentes en el otro idioma.

De semejante manera, se encuentran en árabe unidades fraseológicas de complicada traducción del tipo: قَابَ قَوْسَيْنِ أَوْ أَدْنَى، عَنِ بَكْرَةَ أَبِيهِمْ، وَضَعَتِ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا، عَلَى قَدَمٍ وَسَاقٍ. Por desgracia, la búsqueda documental que suele hacer un alumno/traductor al tropezarse con unidades fraseológicas de índole cultural que no tienen equivalencia en la LM “no siempre es una labor fructífera” (Qays Ibrahim, 2015: 28), ya que solo le servirá para entender el significado de la locución, pero no suele aportar el equivalente en el otro idioma a menos que la locución se encuentre traducida eficientemente en una base de datos o memorias de traducción registradas en la red, que como veremos más adelante, son escasas e incompletas hasta el momento presente entre el árabe y el español.

Proponemos a continuación posibles traducciones de cada una de las anteriores unidades fraseológicas. Es pertinente indicar que el contexto y la situación son los factores que determinan el exacto significado de la locución y, por tanto, son los que encauzan al alumno/traductor a elegir el equivalente más próximo.

Está muy cerca / a tiro de piedra / a un paso de distancia	قَابَ قَوْسَيْنِ أَوْ أَدْنَى
Todos sin excepción / sin excluir a nadie	عَنِ بَكْرَةَ أَبِيهِمْ
La guerra ha dado por finalizada / acabada	وَضَعَتِ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا
Con total dedicación / con plena disposición / con gran empeño	عَلَى قَدَمٍ وَسَاقٍ

Para poder vencer la dificultad de traducir las *culturemas*, en general, y entre el español y el árabe, en particular, el alumno/traductor debe emplear una estrategia consistente en reemplazar el elemento cultural de partida por otro propio de la cultura de la lengua receptora e intentar llegar así al mayor grado de equivalencia lingüística, contextual, funcional y pragmática posibles. Tal es la definición de la técnica de adaptación desde el punto de vista de la traductología según lo entienden Molina Martínez y Hurtado Albir en su artículo *Translation technics revisited: A Dynamic and Functionalist Approach* (2002: 500 y 509). De esto modo, se transmiten las ideas de modo que resulte familiar e inteligible para los lectores del texto traducido. La adaptación es, con toda certeza, el límite extremo de la traducción en la que el traductor emplea sus capacidades lingüísticas y culturales para crear una situación y efecto parecidos al verter el contenido semántico del enunciado original al idioma receptor.

La adaptación se usa primordialmente al traducir refranes, chistes, frases hechas o unidades fraseológicas propias de la cultura del TO, que si se traducen de forma literal, pierden una considerable parte de sus significados, connotaciones y sentidos implícitos. En otros casos, la traducción literal de los *culturemas* de este tipo puede generar falsos significados o contrasentidos o, más bien, no aportar sentido alguno. Ciertamente, la no utilización de la adaptación como estrategia de traducción puede conducir a condenar una traducción por vaga e ingenua, e incluso, no considerarla como traducción realmente dicha. Por este motivo, Carbonell i Cortés dice: “Por medio del lenguaje vivimos y damos vida a una cultura; por medio de la traducción ponemos en comunicación a dos culturas y dos mundos. Por medio de la cultura determinamos lo que es una traducción y lo que no lo es” (Carbonell i Cortés, 1999: 48).

A fin de ilustrar la adaptación en tanto que técnica, exponemos a continuación un refrán árabe y su traducción, tanto literal como oblicua. En la traducción oblicua empleamos la adaptación:

“الاعتراف بالحق فضيلة”

Este refrán se traduce literalmente como “reconocer la verdad es una virtud”. No obstante, no se emplea tales palabras para expresar la misma idea en el español, ya que

se suele expresar de la siguiente con la sentencia “rectificar es de sabios” que, en nuestra opinión, tiene el mismo significado que el original árabe pero con un estilo familiar a los lectores de la LM. Otro ejemplo similar es:

“الإعتراف بالذنب فضيلة”

Literalmente significa “reconocer el pecado es una virtud”. Pero se debe traducir siguiendo el proceso de la adaptación con el refrán español “Pecado confesado, medio perdonado”. Este fenómeno parece ser constante al verter el contenido semántico de los refranes, chistes, proverbios, frases hechas o caricaturas de carácter político o social entre idiomas cultural y estilísticamente diferentes como el caso del árabe y el español. Mencionamos a continuación unos ejemplos más de adaptación en este tipo de enunciados.

Refrán o la frase hecha en español	Equivalente en árabe
Cada oveja con su pareja Dios los cría y ellos se juntan	الطُيُورُ عَلَى أَشْكَالِهَا تَفْع
El que tiene boca, se equivoca En boca cerrada no entran moscas	إِذَا كَانَ الْكَلَامُ مِنْ فَضْنَةِ فَالسُّكُوتُ مِنْ دَهَبٍ
De tal palo tal astilla	هَذَا الشَّيْبُلُ مِنْ ذَلِكَ الْأَسَدِ أَبْنُ الْإِوَزِ عَوَّامٌ
En casa del herrero, cuchillo de palo	بَابِ النَّجَّارِ مِخْلَعٌ
Más vale pájaro en mano que ciento volando	عُصْفُورٌ فِي الْيَدِ خَيْرٌ مِنْ عَشْرَةِ عَلَى الشَّجَرَةِ
Zapatero, a tus zapatos	اعْطِ الْعَيْشَ لِخَبَّازِهِ
Tirar/arrojar la toalla	يَسْتَسْلِمُ
Hablar por los codos	يُنْرَثِرُ – يَنْكَلِمُ كَثِيرًا
Estar entre la espada y la pared	بَيْنَ الْمَطْرَقَةِ وَالسِّنْدَانِ
Ir al grano	يَدْخُلُ فِي صُلْبِ الْمَوْضُوعِ بِدُونِ مُقَدِّمَاتٍ
Tener cara dura	أَيْسَ عِنْدَهُ/هَا حَيَاءٌ
Ser un aguafiestas La parca (la muerte)	هَادِمِ اللَّذَاتِ وَمُفْرِقِ الْجَمَاعَاتِ
Es la gota que colmó el vaso	هِيَ الْقَسَّةُ الَّتِي قَصَمَتْ ظَهْرَ الْبَعِيرِ

Como podemos observar, las expresiones lingüísticas que se emplean para ofrecer la correspondencia semántica de algunas unidades fraseológicas (refranes o locuciones verbales) difieren grandemente entre el árabe y español. La traducción literal de los casos anteriores conduce a pérdidas cognitivas o genera falsos sentidos o frases que no tienen sentido alguno en la LM. En este contexto, revelamos dos conceptos que han sido objeto de debate a lo largo de la historia de la traductología moderna. Nos referimos a la equivalencia formal y la dinámica que protagonizan los dos polos opuestos a la hora de traducir entre dos idiomas. No es nuestra intención profundizar en las teorías traslativas aplicables a los elementos culturales. Sin embargo, tan solo quisiéramos indicar que la traducción de los ejemplos anteriormente expuestos pertenece a la teoría de la equivalencia dinámica que coincide con los “enfoques comunicativos y socioculturales” que Hurtado Albir señala en su análisis y crítica de las teorías traductológicas con el fin de distinguir entre enfoques, técnicas y estrategias de traducción (Hurtado Albir, 2001: 521 y ss.). Por esta razón, coincidimos con Molina Martínez al afirmar que “el lenguaje es parte de la cultura” (Molina Martínez, 2006: 20), por lo que habría que orientar la traducción hacia la cultura meta y ser fiel solamente al mensaje y al contexto, procurando emplear el equivalente acuñado de la cultura meta y haciendo caso omiso a las formas de expresión del TO.

En suma, la traducción de los elementos culturales o culturemas en el binomio lingüístico español/árabe representa uno de los más conspicuos desafíos para los arabófonos de ELE. En consecuencia, el factor cultural debe desempeñar un papel destacado en la enseñanza de ELE a arabófonos y, además, debe estar presente en las actividades de traducción que el docente organiza en clase; para que, con su práctica, los alumnos lleguen a adquirir las destrezas lingüísticas del español en un arco contrastivo. El resultado revierte en incrementar las competencias lingüísticas y extralingüísticas en ambos idiomas y en concienciar acerca de los conceptos de interferencia y calcos; así como de las diferencias y similitudes de expresión entre el árabe y el español.

### **2.4.3. Escasez de estudios, herramientas y material pedagógico**

Como hemos visto, las dificultades de aprendizaje de ELE y la traducción en el binomio lingüístico español/árabe no tienen que ver solamente con el plano lingüístico, sino que también entran en juego otros factores extralingüísticos que abarcan conceptos

como la divergencia de culturas, la manera de expresión y la dimensión pragmática del lenguaje de cada idioma.

En este apartado abordamos otra dificultad que supone la escasez de las herramientas de búsqueda documental que ayudan al alumno arabófono de ELE a adquirir la LE y, al mismo tiempo, solucionar los problemas de traducción que vaya afrontando durante la realización de las tareas traslativas. Tales herramientas tienen que ver con las fuentes de consulta y apoyo como los diccionarios, las bases de datos, los corpus bilingües, los textos paralelos, los bancos de datos terminológicos y las demás fuentes de documentación a las cuales el traductor/alumno ha de recurrir cuando se tope con un texto que presenta problemas traductológicos, con el fin de despejar las dudas o encontrar los equivalentes más idóneos.

La documentación es la clave de toda tarea de traducción, pues para poder verter el contenido semántico de un texto de modo eficiente, en primer lugar, hay que entender el significado exacto de los elementos lingüísticos que lo conforman y, en segundo lugar, buscar su equivalente en el idioma meta. Así pues, al enfrentarse con un término o concepto dudoso o poco comprensible, el traductor debería dirigirse primero a los diccionarios y a las fuentes de documentación disponibles para asegurarse del significado del texto de partida y para localizar el equivalente más adecuado en la LM.

Dicho esto, no es aventurado juzgar que las fuentes de documentación entre el español y el árabe son, *grosso modo*, escasas e insuficientes en comparación con las herramientas disponibles en otros binomios lingüísticos como el inglés/español o el español/italiano, por ejemplo. Esta insuficiencia de herramientas y fuentes de documentación influye negativamente en conseguir la precisión del texto meta y la rapidez de hacer la labor traslativa, y, por tanto, presenta uno de los desafíos más frecuentes de la traducción español/árabe/español. García López señala que tal escasez “ralentiza el desarrollo no solo de la lingüística árabe computacional, sino también de muchas otras áreas de la lingüística árabe que se beneficiarían enormemente del avance de aquella, como la lingüística diacrónica o la lingüística aplicada” (García López, 2017: 15).

El motivo de esta exigüidad de herramientas y fuentes de documentación radica en el notorio atraso referente al desarrollo científico y tecnológico de los países árabes redactado en su propio idioma, ya que los trabajos de investigación científica reciente

realizados en el mundo árabe suelen ser escritos en idiomas cooficiales como el inglés o el francés y, por ende, el moderno acervo científico árabe no aumenta con el mismo calibre de avance de los demás idiomas. Es decir, que la menor producción científica en árabe actúa en detrimento del fomento y desarrollo de la lengua árabe. Consecuentemente, hay un menor desarrollo y enriquecimiento del idioma en la red y una notoria escasez de las fuentes de documentación y datos terminológicos que se consideran trascendentes para el traductor en general. En palabras de Ilhami “este menor desarrollo implica una enorme carencia de términos en todos los campos de especialidad y una gran dificultad para designar el diluvio de nuevos conceptos que surgen en países más desarrollados” (Ilhami, 2015: 41). De hecho, se puede percibir esta situación de precariedad documental a la hora de enfrentarnos con un texto, sobre todo científico o tecnológico, que hay que traducir del español al árabe, pues la escasez de fuentes de documentación de contenido científico o tecnológico (textos paralelos o bancos de datos terminológicos) obstaculiza la búsqueda documental y dificulta la localización de equivalentes exactos. En la misma línea, Ilhami vuelve a reflexionar sobre el tema mediante estas palabras:

La resolución de problemas terminológicos supone uno de los mayores desafíos en la traducción hacia el árabe y desde el árabe, que se ve agravado por una falta de recursos muy difícil de imaginar desde la óptica de las demás combinaciones lingüísticas. La gran variedad terminológica que se registra en el árabe moderno estándar en términos diatópicos se combina con la escasa presencia de la lengua árabe en Internet en general, y en mucha mayor medida, de variantes locales (Ilhami, 2015: 305).

Aparte de ello, también se detecta una penuria de materiales traducidos entre el árabe y el español en la red, hecho que explica la falta de fuentes de información que tienen que ver con los corpus bilingües y memorias de traducción que ayuden al traductor de árabe a llevar a cabo su cometido apoyándose en esas fuentes de documentación, tal y como ocurre en otros binomios lingüísticos.

La escasez de las fuentes de documentación en el binomio lingüístico español/árabe obstaculiza, de igual manera, la labor traductora para los araboparlantes. Como consecuencia, el moderno acervo cultural y científico del árabe se ve disminuido ante los avances y el incremento que se perciben en otros idiomas como resultado de la

traducción de los saberes extranjeros a ellos. A fin de exponer esta idea con mayor claridad, nos referimos al caso del español y el inglés, pues gracias a la traducción entre estos dos idiomas, el corpus bilingüe de textos traducidos entre ambos en todos los dominios aumenta de forma constante y se produce un intercambio de conocimientos y saberes mediante dicha traducción. Ello implica, en sí mismo, la disponibilidad de una amplia gama de textos traducidos entre el español y el inglés, lo cual constituye el corpus bilingüe que el traductor puede consultar para facilitar su labor traductora.

A pesar de ello, contamos a día de hoy con algunas fuentes de búsqueda documental que facilitan, de forma parcial y relativa, la tarea del traductor español/árabe/español. Comentamos a continuación las fuentes disponibles de documentación que atañan a este binomio de lenguas.

#### **2.4.3.1. Los diccionarios monolingües árabe/árabe**

Hemos comentado más arriba que muchos de los arabófonos no dominan cabalmente el registro culto de su propia LMA. Por tanto, no en pocas ocasiones el alumno de ELE se ve obligado a recurrir a consultar los diccionarios monolingües árabe/árabe para cerciorarse del significado de un vocablo dado en su propia lengua materna o de formación. Para el principiante, el uso del diccionario árabe, siendo el arma primordial tanto el aprendiente de LE como del traductor, encierra dificultades singulares debido a factores como la distribución de las palabras por raíces, la profusión de sentidos y acepciones en una misma entrada, la ubicación de los neologismos, la indeterminación de los registros diastráticos y las variantes diatópicas que convierten el uso del diccionario tradicional en un arma que puede volverse en contra del alumno/traductor del árabe (Gil-Bardají, 2019: 278). Por este motivo, es posible que los diccionarios tradicionales en papel puedan representar un problema añadido en vez de ser una herramienta útil para llevar a cabo la tarea de la traducción. Afortunadamente, hoy en día se dispone de diccionarios electrónicos y en línea, que facilitan el proceso de encontrar la raíz de la entrada y sus diferentes acepciones y, por ende, concretar la más acertada para el vocablo objeto de traducción dentro de su contexto. A este respecto, Gil-Bardají manifiesta lo siguiente:

La proliferación en los últimos años de diccionarios árabes de excelente calidad en formato electrónico y en línea, en los que la búsqueda se realiza por

palabras y no por raíces, ha relegado el uso de diccionarios en papel a un segundo plano. Asimismo, la rapidez, accesibilidad, variedad y contemporaneidad de estos diccionarios en línea ha hecho de ellos una herramienta indispensable y extremadamente útil para todo traductor profesional del árabe (Gil-Bardají, 2019: 278).

Así pues, los avances tecnológicos han sido un medio trascendental para favorecer la existencia de herramientas para el traductor entre el árabe y el español, aunque no con el mismo volumen de avance que han tenido en relación con otras lenguas. A continuación citamos los diccionarios árabe/árabe electrónicos más destacados disponibles en el internet:

<https://www.almaany.com/>

<https://www.maajim.com/dictionary>

<https://www.arabdict.com/ar/ar-ar>

Al consultar estos diccionarios, el sistema muestra todas las posibles acepciones tanto del lexema como de sus múltiples derivados según se encuentran registrados en diccionarios existentes en papel. Ante esta amalgama de significados y acepciones con ejemplos de un solo vocablo, el alumno/traductor, sobre todo el principiante, debe ponerse a meditar el resultado de su búsqueda para poder localizar el significado que más convenga al texto que está traduciendo.

#### **2.4.3.2. Los diccionarios bilingües español/árabe – árabe/español**

Los diccionarios bilingües español/árabe/español, tanto generales como especializados, son muy pocos en comparación con los disponibles entre el árabe y el inglés o el francés, por ejemplo. Los dos diccionarios generales árabe-español más difundidos y de mayor calidad son los de Federico Corriente (1977 y 2005<sup>49</sup>) y Julio Cortés (1996). Ambos diccionarios se pueden encontrar impresos o electrónicos en formato escaneado (PDF), por lo cual, sólo será posible hacer búsquedas mediante la raíz consonántica del término árabe, que resulta una difícil tarea para muchos alumnos de ELE y de traducción. Los resultados que ofrecen suelen carecer de contextualización, es decir, exponen una serie de acepciones de cada vocablo sin especificar el contexto en

---

<sup>49</sup> La edición de 2005 tiene como coautor a Ignacio Ferrando Frutos.

donde se pueda utilizar cada significación. Y lo mismo sucede con los diccionarios generales español-árabe. Los dos únicos existentes hasta el momento son los de Federico Corriente y Ahmed-Salem Ould Mohamed Baba (Corriente y Ould Baba, 2010) y el de Yussof M. Reda (Reda, 1993) a los que se pueden aplicar las mismas consideraciones anteriores con respecto a que la contextualización de los términos no se realiza en la mayoría de los casos. Es evidente que no es por la falta de idoneidad de los lexicógrafos autores de estos diccionarios -nada más lejos de la realidad- sino por cuestiones de esfuerzo, tiempo y, sobre todo, espacio y mercadotecnia. Un diccionario en papel no puede ser demasiado voluminoso, incluso si se distribuye en varios tomos, porque ello lo convierte en un instrumento de manejo complicado y un producto comercial con un precio muy elevado que no está al alcance de todos sus potenciales usuarios.

En relación con las reflexiones anteriores, la afirmación de Roser Nebot en 2001 sigue vigente:

En el plano del léxico nos encontramos ante la necesidad fundamental de seleccionar el equivalente correcto a una palabra o a una expresión. En este trance tropezamos con el primer cortapisas, representado por los diccionarios al uso (Corriente y Cortés), en español, que no ofrecen sino en contadas ocasiones el uso contextualizado de los términos que recogen. Los diccionarios contextualizados existen en otras lenguas, incluida el árabe, sobre todo en lo referente a fraseología, pero carecemos, hasta el momento, de algo semejante en español por lo que respecta a los diccionarios bilingües árabe-español y español-árabe (Roser Nebot, 2001: 320).

La contextualización y digitalización de los diccionarios bilingües entre el árabe y el español constituye, cada vez más, una necesidad acuciante debido al incremento de titulaciones académicas de traducción entre estas dos lenguas. En cuanto a los diccionarios especializados, Sultan se comenta que:

Si bien los diccionarios y glosarios bilingües especializados son de suma importancia a la hora de emprender la traducción de un texto científico-técnico o formar a traductores en este ámbito, estas herramientas resultan insuficientes e incapaces por sí solas de subsanar las deficiencias que se aprecien en la competencia lingüística del alumnado o en los programas de formación de traductores especializados (Sultan, 2020: 21).

Sin embargo, subrayamos los intentos de crear glosarios especializados (médicos, administrativos, jurídicos y comerciales) entre el árabe y el español como los de Sultan (2019 y 2020), Gouda y Abdel-Halim (2005), El Ghazouani (2006), Feria García (2006) y Kotb (2015).

Tras haber efectuado una búsqueda extensa de diccionarios electrónicos disponibles en línea en donde se recoge el árabe y el español entre sus idiomas de trabajo, hemos podido localizar los siguientes:

[https://www.aldadis.com/afraiyas\\_qamus/](https://www.aldadis.com/afraiyas_qamus/)

<http://www.worldlingo.com/>

<https://es.bab.la/>

<https://www.online-translator.com/translation>

<https://www.babelfish.com/>

<https://www.systran.net/en/translate/>

<https://translate.google.es/?hl=es>

Al consultar estos diccionarios, se puede percibir que, por desgracia, son considerablemente pobres en léxico y que no son capaces de ayudar al estudiante arabófono a buscar el equivalente de los vocablos dentro del contexto, ya que dan un solo significado de cada lema introducido, y, por tanto, no consideran las diferentes acepciones que suele tener un solo vocablo y, mucho menos, contextualizar tales acepciones.

Exceptuamos de ello el diccionario de *al-Ma'ānī* (المعاني) - almaany.com- que consideramos la mejor opción disponible en la actualidad. Se trata de un sitio web que contiene los principales diccionarios árabes monolingües, así como diccionarios bilingües entre el árabe y el alemán, el español, el francés, el indonesio, el inglés, el persa, el portugués, el ruso, el turco y el urdu, en ambas direcciones de traducción. Este diccionario bilingüe árabe/español/árabe aporta resultados congruentes y proporciona una lista de acepciones o posibles significados del lema introducido de acuerdo con los diferentes contextos. He aquí su dirección electrónica en la web:

<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-es/>.

Aparte de *al-Ma‘ānī* (المعاني), es necesario mencionar los sitios web de *Arabdict*, *Glosbe* y *Reverso* que ofrecen también consistentes diccionarios bilingües español/árabe/español. Las plataformas de estos diccionarios suelen ofrecer resultados respetando las diferentes acepciones del lema introducido. Mostramos a continuación los enlaces de dichos diccionarios electrónicos:

<https://www.arabdict.com/en/spanish-arabic>

<https://es.glosbe.com/es/ar>

<https://diccionario.reverso.net/>.

Conviene destacar en este contexto que muchos de los diccionarios bilingües disponibles en la web ofrecen el servicio de la traducción automática. Cuando se trata de traducir entre lenguas afines, los traductores automáticos suelen dar resultados, relativamente, satisfactorios. No obstante, cuando se propone traducir textos entre dos idiomas de origen distinto, como en nuestro caso, el resultado cambia considerablemente. De ahí, afirmamos que el producto resultante de los traductores automáticos en el binomio lingüístico español/árabe está todavía lejos de garantizar la precisión del texto traducido y de encontrar el equivalente dinámico del TO. Por tanto, la traducción automática español/árabe/español se puede calificar, hasta ahora, como poco fiable salvo si se efectúa en frases cortas y sencillas en donde no se precisa buscar equivalente dinámico, sino el equivalente formal y primario de los vocablos que combinan la frase. En otras palabras, la traducción automática español/árabe/español ofrece una traducción literal del significado primario de cada uno de los elementos de las frases. Ello se debe, por un lado, al número reducido de textos traducidos y almacenados en la red en el binomio lingüístico español/árabe. Por tanto, los traductores automáticos existentes en la red no pueden, a grandes rasgos, traducir con precisión elementos culturales, lenguaje de especialidad ni significados secundarios como el caso de las locuciones verbales o los refranes.

Sin embargo, la traducción automática puede ser de utilidad cuando se quiere tener una idea básica y general del contenido de un texto o cuando el usuario está dispuesto y sea capaz de corregir y modificar el texto resultante. De ahí que el traductor/alumno deba ser consciente las limitaciones de la traducción automática, así como de las peculiaridades de las dos lenguas entre las que traduce y actuar con base en

ello. Mostramos a continuación los traductores automáticos más destacados entre el árabe y el español:

- Google Translate <https://translate.google.es/?hl=es>
- Reverso traductor <https://www.reverso.net/traduccion/texto>
- Systran Translate <https://www.systran.net/en/translate/>
- Prompt Translator <https://www.online-translator.com/translation>
- Babelfish translator <https://www.babelfish.com/>
- Bab-la traductor <https://es.bab.la/traductor/>
- Wordlingo [https://www.worldlingo.com/en/products/text\\_translator.html](https://www.worldlingo.com/en/products/text_translator.html)

### 2.4.3.3. Los corpus bilingües

Las tecnologías modernas de la lingüística ponen a nuestro alcance algunas herramientas que pueden llegar a facilitar la labor traductora mediante la consulta de textos previamente traducidos. Los corpus bilingües son una de las herramientas imprescindibles tanto para el traductor como para el aprendiente de traducción o LE en general y consisten en textos alineados en párrafos y traducidos a dos (o más idiomas). En definitiva, se trata de memorias de traducción a las cuales se puede recurrir para observar los anteriores intentos al traducir locuciones lingüísticas similares o términos de especialidad. Por esta razón, Abaitua sostiene que “los corpora bilingües son una fuente inagotable de recursos lingüísticos útiles para el desarrollo de disciplinas como la lexicografía, la terminografía, la traducción automática, la enseñanza de segundas lenguas, la edición plurilingüe y la búsqueda translingüística de información” (Abaitua, 2002: 61). De hecho, las memorias de traducción se pueden emplear con éxito en muchos campos pero, sobre todo, en la enseñanza de LE y en la traducción. Los segmentos paralelos de estas bases de datos proceden de proyectos de traducción finalizados, subtítulos de películas o documentos multilingües de carácter oficial.

Los corpus bilingües son muy rentables en la traducción de la metáfora, los giros lingüísticos, los términos de especialidad y las frases hechas entre el español y el árabe, ya que los corpus paralelos recopilan el fruto de los esfuerzos de los anteriores traductores que buscaron y encontraron equivalencias idóneas a fin de solucionar los problemas de la traducción a los que se enfrentaron en su momento. Roser Nebot

reconoce la dificultad de traducción que presentan el lenguaje metafórico, los giros lingüísticos y los lenguajes de especialidad y comenta que:

La problemática de la metáfora y de los giros lingüísticos se centra en que se resisten a una solución proporcionada por los diccionarios bilingües y monolingües, y el éxito de su traducción depende completamente de la pericia que el traductor adquiera de un extenso y estrecho trato con los textos genéricos de las lenguas en las que trabaja. En esta pericia reside la única posibilidad de asegurar una adecuación de la traducción a las expectativas lingüísticas y a la comprensión del destinatario (Roser Nebot, 2006b: 144).

Los corpus bilingües permiten que los estudiantes (o los traductores) se beneficien de la pericia de aquellos profesionales que han traducido una expresión lingüística en concreto. De esta manera, se puede aprovechar el fruto de la experiencia y de la pericia de otros traductores al verter el contenido semántico de segmentos parecidos y, a veces, idénticos.

No obstante, hay que señalar que una de las mayores desventajas de estas herramientas consiste en que la calidad de los textos traducidos y almacenados en estas fuentes varía según la profesionalidad, la pericia y la precisión del traductor del texto almacenado en el corpus bilingüe. Por tanto, quien se plantee utilizar este tipo de búsqueda documental debe ser consciente de esta realidad y procurar revisar minuciosamente los datos traducidos y, acto seguido, modificarlos o, incluso, desestimarlos para ajustar al texto que está traduciendo.

La idea de las memorias de traducción reside en consultar las diferentes sugerencias en la traducción de alguna frase que puede hallarse repetida en otros textos almacenados traducidos previamente. Normalmente, estas memorias de traducción exponen las coincidencias lingüísticas que atañen a las palabras clave que se había introducido en la casilla de búsqueda. Así pues, una vez consultadas dichas coincidencias lingüísticas, el estudiante (o el traductor) modifica o conserva la traducción del texto que se le plantea traducir.

A día de hoy, disponemos de una inmensa cantidad de textos traducidos recogidos en los corpus paralelos (bilingües o multilingües), pero, por desgracia, el árabe figura únicamente en muy pocas bases de datos y ello debido a los motivos que hemos constatados más arriba. García López afirma en este aspecto que el árabe “no cuenta

con muchos corpus lingüísticos. Si bien es cierto que en los últimos años el campo de la lingüística de corpus se está empezando a desarrollar en el seno de esta lengua semítica, el panorama es todavía bastante pobre” (García López, 2017: 13-14). De hecho, tras de haber recabado datos sobre la cuestión, hemos encontrado solamente estas cuatro bases de datos que contienen corpus bilingües de textos traducidos entre el árabe y otros idiomas incluyendo el español:

[https://www.reverso.net/text\\_translation.aspx?lang=ES](https://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=ES)

<https://es.glosbe.com/es/ar>

<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-es/>

<http://live.babelnet.org/>

Aunque se trata de bases de corpora bilingües, es notoria, en comparación con otros binomios lingüísticos, la escasez de la información almacenada entre el español y el árabe. A pesar de ello, estas fuentes no dejan de ser de suma importancia para el alumno/traductor del árabe al español y viceversa, pues permiten beneficiarse de los intentos anteriores de traducir algún término de especialidad, vocablos, unidad fraseológica, locución adverbial o alguna combinación lingüística de uso común en algún área del saber.

Exceptuamos de este juicio los sitios web *Reverso* (<https://context.reverso.net/traduccion/>) que dispone de una base de datos rica en textos traducidos. El sistema de búsqueda de *Reverso*, que podemos calificar de sofisticado, genera múltiples resultados contextualizados, es decir, muestra frases traducidas que contienen las palabras de la búsqueda en diferentes contextos. Asimismo, ofrece una amplia gama de acepciones del vocablo de acuerdo con la traducción de los textos que tiene almacenados en su base de datos. Además, el sistema ofrece la opción de mostrar sinónimos de significado similar al lema introducido, Por ello, consideramos que la utilización de este sitio web es de gran utilidad para el alumno arabófono de ELE, a que facilita las tareas de traducción. En segundo lugar, consideramos fructífero el uso de la web *Glosbe* <https://es.glosbe.com/es/ar> que ofrece también una amplia gama de corpus bilingües basado en memorias de traducción.

Por otro lado, en traducciones inversas (del árabe al español), el alumno arabófono suele empezar la búsqueda de la equivalencia de los vocablos que desconoce en los diccionarios bilingües y encuentra, en la mayor parte de los casos, una serie de acepciones o posibles significados. Pero ello no le permite disipar la duda de qué vocablo sería el equivalente que anda buscando y que puede servir para el texto que está traduciendo. Ante situaciones similares, recomendamos a los alumnos aplicar dos procedimientos:

- 1) El uso del diccionario monolingüe (español/español) -preferiblemente el *DLE* - editado por la RAE- para consultar el significado exacto del vocablo cuyos resultados ha indagado antes en el diccionario bilingüe.
- 2) Recurrir a *CREA (Corpus de Referencia del Español Actual)*, en donde el alumno/traductor puede consultar el uso contextualizado de los diferentes vocablos en una amplia gama de textos reales de diversa procedencia. Estos textos están almacenados en soporte informático, de modo que el sistema permite acceder a textos que contienen el vocablo cuyo significado se pretende conocer. De esta forma, se vuelve más factible consultar los significados, usos y contextos de cualquier palabra del español. Así pues, al verificar el uso real de un término en un texto completo, el alumno se puede concluir sabiendo el uso contextualizado y normalizado (o no) de la palabra objeto de búsqueda. He aquí el enlace de esta fuente de referencia documental:

<https://apps2.rae.es/CREA/view/inicioExterno.view>

#### **2.4.3.4. Bancos de datos terminológicos**

La proliferación y diversificación de los lenguajes de especialidad que han surgido en los últimos años a causa de los avances científicos y tecnológicos han originado la necesidad de crear una fuente de consulta cuyo papel sea recopilar y explicar con claridad la mayor parte de los términos especializados. En el ámbito de la traducción, el objetivo es entender con exactitud el significado de tales términos y, en su caso, conocer su equivalente en el otro idioma. Por tanto, los bancos de datos traductológicos se consideran como recursos fundamentales para el traductor, sobre todo de textos especializados, ya que forman una parte trascendental de las fuentes de

documentación que sirven para consultar o verificar los términos o conceptos dudosos que atañen al lenguaje de especialidad.

Al consultar estos bancos de datos terminológicos hemos notado que la lengua árabe está casi ausente en las bases de datos terminológicos mundiales como IATE (Inter-Active Terminology for Europe). Sin embargo, hemos localizado un banco multilingüe de datos terminológicos que las Naciones Unidas ha creado con el fin de facilitar la comunicación entre diferentes idiomas. He aquí el enlace: <https://unterm.un.org/unterm/portal/welcome>. En nuestra opinión, esta herramienta puede ser útil para el traductor -o el alumno- entre el árabe y el español, debido a que constituye una fuente fiable que le permite conocer el significado exacto de muchos de los términos que forman parte del lenguaje de especialidad, así como las siglas y el nombre estipulado para los diferentes organismos mundiales, regionales y locales.

En definitiva, a pesar de que las fuentes de documentación entre el árabe y el español que hemos expuesto hasta aquí son limitadas y escasas en comparación con otras combinaciones lingüísticas como el inglés o el francés, estamos convencidos de que, gracias a los avances de la tecnología y la labor investigativa, tanto los diccionarios bilingües como los bancos de datos terminológicos y los corpus bilingües entre el árabe y el español se incrementarán un día tras otro, pues se está trabajando de modo constante para desarrollar estas fuentes.

No obstante, nos parece oportuno destacar aquí la dificultad de consultar tales fuentes debido a la complejidad y la imprecisión que ostentan. Lamentablemente, hasta el día de hoy, la mayor parte de las páginas web que ofrecen diccionarios electrónicos bilingües, corpus bilingües o bancos de datos terminológicos, en donde el árabe figura en sus repertorios, no están actualizadas y les hace falta una minuciosa y rigurosa revisión. De igual manera, habría que incrementar la información almacenada y subir más material traducido.

En conclusión, podemos juzgar que la insuficiencia de recursos de apoyo de carácter lexicográfico, terminológico y tecnológico registra un desafío más para el estudiante arabófono de ELE y, por extensión, de la práctica de la traducción entre el árabe y el español. Hasta el momento y en multitud de casos, las búsquedas terminológicas de estos alumnos de ELE en los diccionarios y las demás fuentes de documentación con el propósito de poder cotejar las formas de expresión entre su LMA

y la lengua que está estudiando llegan a ser frustrantes e impiden crear una traducción precisa, congruente y consistente.

## **2.5. Vencer las dificultades de la traducción español/árabe/español**

En este capítulo hemos abordado algunos de los aspectos de facilidad y dificultad que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje de ELE a arabófonos y que influyen en el proceso de adquisición de las destrezas lingüísticas del español y en el desarrollo de las habilidades de traducción español/árabe/español.

Para vencer las dificultades de traducción en el binomio lingüístico español/árabe, habría, en principio, que tener paciencia y perseverancia y procurar sumergirse a fondo en la lengua y cultura españolas. Y esto después de haber asimilado suficientemente la lengua y cultura maternas (el árabe). El traductor aparte de ser un filólogo bilingüe debe ser una persona bicultural e incluso un historiador, sabiendo las limitaciones lingüísticas y culturales de ambos idiomas. El descuido de este factor puede condenar, en muchas ocasiones, a que la traducción no cumpla con su cometido al no responder a sus requisitos de inteligibilidad y adecuación al objeto y al destinatario de la misma.

Asimismo, habría que proporcionar a los alumnos de ELE las herramientas necesarias y enseñarles cómo pueden ser utilizadas. Nos referimos a los diccionarios monolingües, bilingües y multilingües y a las demás fuentes de documentación y consulta disponibles, las técnicas más destacadas en solución de problemas de traducción. Al mismo tiempo habría que preparar una amplia gama de ejercicios de traducción que permitan al alumno conocer los diferentes tipologías textuales y las estrategias más adecuada para traducirlas. Se trata de intentar familiarizar a los alumnos con el uso correcto de las fuentes de búsqueda documental y proponer actividades que refuercen sus conocimientos acerca de la solución de problemas de traducción, que, al fin y al cabo, desemboca en el afianzamiento del nivel lingüístico de los alumnos.

Aparte de ello, habría que promover los trabajos de investigación que tratan la traducción entre el árabe y el español, elaborar manuales de traducción que faciliten el proceso de enseñanza/aprendizaje de la traducción español/árabe/español y, por último, desarrollar y enriquecer las fuentes de documentación disponibles en la red.



## **Capítulo tercero**

### **El uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras**

### 3.1. Consideraciones preliminares

La capacitación académica en el área de la traducción como tal es inmensa, contando con una amplia gama de estudios teóricos y prácticos que abordan cada una de sus ramas. Encontramos trabajos de investigación acerca de la traducción, ya sea directa o inversa, jurídica, literaria, religiosa, técnico-científica o audiovisual. Sin embargo, se percibe que este campo adolece de estudios que ayuden a programar los distintos espacios didácticos en los que la traducción se utiliza y se puede utilizar desde perspectivas diversas. Dicho con otras palabras, son exiguos los trabajos de investigación que describen la situación actual de la enseñanza de la traducción, así como los que formulan propuestas pedagógicas para definir las formas más efectivas de enseñar esta ciencia y las actividades imprescindibles que el docente debería tener en cuenta a la hora de impartir sus clases de traducción. En el caso particular de enseñar la traducción a los arabófonos de ELE, puede decirse que los estudios académicos al respecto son también escasos, por no decir nulos.

Por otro lado, los estudios que abordan la didáctica de las LE en sí han experimentado grandes avances cuyo eco se manifiesta en la práctica docente. En la actualidad, el uso de la traducción forma parte primordial en la enseñanza académica de las LE, pues las asignaturas de esta materia son constantes en los planes curriculares de las diferentes facultades e instituciones académicas. A pesar de ello, la aplicación de la traducción en el aula de LE ha suscitado diversas opiniones entre los lingüistas, pues mientras algunos se han mostrado reticentes considerándola como un medio poco motivador, de escasa utilidad e incluso perjudicial; en las últimas décadas han surgido estudiosos que recalcan los aportes positivos del uso de la traducción en el aula de LE y, por ende, defienden la importancia y la necesidad de mantenerla como asignatura primordial en el plan curricular de las LE.

En este capítulo hemos tratado el uso de la traducción en la enseñanza de las LE, con especial hincapié a su aplicación como herramienta docente en la enseñanza de ELE. Asimismo, hemos recalcado el potencial del uso de la traducción en el aula de LE; teniendo en consideración la dimensión comunicativa que comparte la práctica traductora y la enseñanza de las LE. Hemos procurado, pues, defender que la utilización de la traducción puede contribuir, de forma enjundiosa y enriquecedora, en la

adquisición de las habilidades lingüísticas de LE; aclarar cuáles son las condiciones más propicias que permiten que la traducción sea eficaz en el aula de LE en tanto que técnica docente y comentar y analizar las insuficiencias actuales del uso de la traducción en este ámbito pedagógico.

Antes de adentrarnos en materia, hemos visto la necesidad de definir el concepto de la traducción que hemos utilizado en nuestro trabajo de investigación: nos hemos ocupado particularmente de los estudios de la traducción general, excluyendo, de esta forma, la enseñanza de la traducción de textos especializados, así como de la interpretación.

### **3.2. La traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE**

La profesión del traductor constituye una de las salidas laborales más interesantes y deseadas para aquellos que estudian LE. La integración de la asignatura de traducción en la programación docente de LE sirve, o debe servir, para que los aprendientes se percaten de la naturaleza de la profesión del traductor y de los requisitos que deben cumplir aquellos que tengan pensado seguir esta línea profesional después de graduarse. Pero para nosotros y nuestro estudio lo más fundamental es constatar que la traducción es una de las herramientas que, una vez empleada correctamente, ayuda a desarrollar las competencias lingüísticas de los aprendientes de LE.

A lo largo de la historia, no había vínculos tangibles entre la traducción y la didáctica en tanto que disciplinas académicas y objeto de estudio. Coincidimos en esto con Pintado Gutiérrez cuando afirma que “la didáctica y la traducción han permanecido como áreas independientes y apenas se han vinculado la una con la otra hasta las últimas décadas” (Pintado Gutiérrez, 2012: 326). En efecto, sólo en tiempos recientes se han empezado a crear objetivos comunes que han podido unir la traducción con la didáctica. La clave ha sido la enseñanza/aprendizaje de las LE. Sin embargo, en la práctica docente de lenguas extranjeras y desde siempre, los vínculos entre la traducción y el aprendizaje de LE son estrechos, y lo que ha ocurrido ahora es que la traducción como ciencia se ha preocupado de analizar su presencia y su naturaleza en tanto que recurso pedagógico en la adquisición de lenguas y ha dejado de ser un ejercicio denostado cuando los enfoques constructivo y comunicativo en la adquisición de

lenguas han suplantado a los métodos tradicionales de repetición y memorización de esquemas y construcciones lingüísticas.

La enseñanza de ELE a arabófonos no ha sido una excepción a esta trayectoria seguida por la traducción en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras, pues la traducción cuenta -y ha contado siempre desde su creación- como una asignatura primordial en el plan curricular de los departamentos de español en las distintas facultades, tal y como hemos constatado en el primer capítulo del presente trabajo. En este contexto, hay que hablar de la traducción como traducción pedagógica (en adelante, TP) que es el “uso de la traducción con fines didácticos en la enseñanza de lenguas” (Gasca Jiménez, 2017b: 90).

Para allanar el terreno en el que nos vamos a adentrar, es conveniente delimitar la naturaleza de la TP. Y así, Aaddi la describe como: “La traducción pedagógica consiste [...] en el uso de actividades de traducción que le permiten al aprendiente reflexionar y contrastar entre ambas lenguas para poder interiorizar las diferencias y desarrollar sus destrezas lingüísticas” (Aaddi, 2020: 44). Hurtado Albir, por su parte, define la TP en tanto que: “Es la utilización de la traducción de textos en la didáctica de lenguas, donde el objetivo de la traducción es esencialmente un perfeccionamiento lingüístico” (Hurtado Albir, 2001: 55). Hernández tiene la misma concepción de la TP que Hurtado Albir y la caracteriza como “una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal (L2) a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente” (Hernández, 1996: 249-250). Con base en estas definiciones, puede decirse que la TP es una actividad didáctica que tiene por objetivo principal desarrollar las destrezas lingüísticas de los estudiantes de LE a través de la manipulación de textos y asimilar las diferencias y similitudes entre las dos lenguas implicadas.

No obstante, nuestra tesis procura ir más allá de esta delimitación, pues como veremos más adelante, para el mejor aprovechamiento del uso la traducción en la enseñanza de LE, habría que tener por objetivo, aparte del perfeccionamiento lingüístico, iniciar a los alumnos al mundo de la traducción, brindándoles los conocimientos previos acerca del concepto de la traducción y haciéndoles conscientes de cómo es la profesión del traductor y cuáles son sus básicas herramientas. De forma similar, por medio la TP, pretendemos que los alumnos se familiaricen con el uso de los

diccionarios y las demás fuentes de documentación, interioricen técnicas y estrategias de traducción y desarrollen habilidades de expresión. Consideramos que ello será útil para que los alumnos tengan los suficientes conocimientos como para abordar, en un futuro, asuntos más avanzados acerca de la traducción profesional y especializada.

### **3.2.1. El uso de la lengua materna (LMA) en la enseñanza de LE**

La aplicación de la traducción como una herramienta didáctica de apoyo en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de LE supone, ineludiblemente, el uso de la LMA o, en menor medida, la primera lengua extranjera de los aprendientes. *A priori*, el uso de la LMA es un elemento de patente presencia en el aula de LE, de manera consciente y regulada o no, ya que, desde el primer momento del aprendizaje y basándonos en nuestra experiencia docente, los alumnos empiezan a contrastar entre las expresiones lingüísticas de su LMA y aquellas otras pertenecientes a la lengua que están estudiando.

Para facilitar el proceso de la adquisición de la LE, los alumnos principiantes de ELE suelen repetir dos preguntas básicas: ¿Cómo se dice en español/en LMA? y ¿qué significa en español/en LMA? Ambas preguntas implican el uso de la traducción en clase. De modo semejante, los docentes utilizan con frecuencia la LMA de los alumnos para ofrecer explicaciones y despejar dudas. Por tanto, el empleo de la LMA por parte de los alumnos o de los docentes en el aula de ELE, es un factor inevitable. Conviene recordar que, como veremos más adelante en los enfoques comunicativos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, existe una oposición frontal al uso de la LMA en el aula de LE. A este respecto, Sánchez Cuadrado comenta que:

El uso de la traducción en la enseñanza de idiomas establece un contexto en el que la L1 de los estudiantes ocupa un lugar por derecho propio, frente a la frecuente consigna de “sólo en la L2” que muchas veces se defiende en la enseñanza de idiomas actual siguiendo la estela de los enfoques comunicativos y que ha generado un rechazo casi absoluto hacia la presencia de la L1 en el aula de idiomas (Sánchez Cuadrado, 2015: 19).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es consciente de esta realidad lingüística de la permanencia de la lengua materna o de formación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas al referirse a que los alumnos de una lengua extranjera y de su correspondiente cultura no dejan de ser competentes en su lengua y

cultura maternas (o de formación); y tampoco esta nueva competencia en una segunda lengua se mantiene separada totalmente de la competencia en la lengua materna o de formación. Por este motivo, el MCER sostiene la adopción de enfoques plurales en la enseñanza de LE. De esta forma coincidimos con Reverter Oliver al señalar que “la adopción de enfoques plurales en la enseñanza de LE, en los que el docente ya no solo trabaje con la lengua de estudio, sino con el conjunto de lenguas que pueda encontrar dentro del aula; entre ellas, la LMA” (Reverter Oliver, 2020: 335).

En la misma línea, De La Nuez Mendizábal defiende que el uso de la LMA es indispensable, bien de manera regulada o interiorizada, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, pues dice:

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno utiliza, consciente o inconscientemente, la L1 para traducir conceptos o términos, para contrastar estructuras gramaticales o léxicas, además de otros aspectos que se dan en el aula. Esto es, a la hora de comenzar a aprender una lengua, el aprendiz, la mayoría de las veces, recurre a su lengua materna para agilizar su proceso de adquisición de la segunda lengua (De La Nuez Mendizábal, 2020: 11).

De hecho, en la clase de ELE para arabófonos, la LMA y la de estudio se enfrentan en los primeros tramos del aprendizaje, pues los estudiantes suelen emitir actos de habla en español imitando las estructuras gramaticales o estilísticas propias del árabe, de modo que, querámoslo o no, el uso de la traducción (interiorizada) se vuelve una práctica inevitable. Esta imitación de estructuras lingüísticas de la LMA a la hora de expresarse en la LE es la que conduce a producir interferencias y a un uso indebido de la LE. La orientación del docente debe realizarse en el sentido de que esas interferencias no se produzcan y, de producirse, hacerlas notar y proporcionar estrategias que las eviten. Los errores producidos por las interferencias lingüísticas derivadas de la copia de estructuras de la LMA en la LM constituyen, paradójicamente, un buen método para que el alumno perciba las características morfológicas, sintácticas y estilísticas que definen a cada una de las dos lenguas que intervienen en su proceso de aprendizaje.

En cuanto al valor de la traducción como recurso docente, Reverter Oliver (Reverter Oliver, 2020: 344) cree que el uso de la traducción no solo conlleva beneficios en el aprendizaje de la LE, sino también influye en el desarrollo de las

capacidades lingüísticas del alumno en su propia LMA. Al tratar esta cuestión, Reverter Oliver hace referencia a autores como Harvey (1996), Manyak (2004) o Cummins (2007) quienes constatan que el uso de la TP puede llegar a desarrollar las habilidades lingüísticas del alumno tanto en su LMA como en la LE que estudia (Reverter Oliver, 2020: 351). En nuestra opinión, ello se debe a que, al llevar a cabo tareas de TP, los estudiantes siguen un proceso de cotejo y comparación entre los dos idiomas que se dan cita en su aprendizaje de una segunda lengua. Y ello implica realizar búsquedas documentales y continuas lecturas en ambos idiomas con el fin de producir un TM que cumpla con las normas gramaticales y estilísticas de la LT sin interferencias de la LMA.

Y aquí habría que volver a recordar, como ya se ha hecho en el capítulo segundo, que muchos de los arabófonos nativos no dominan el uso del registro culto de su LMA. Ello supone un obstáculo añadido en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en los alumnos arabófonos de ELE que hay que tener en cuenta a la hora de plantear la enseñanza de cualquier LE a esta clase de alumnos de LE. Los motivos principales de la falta de dominio de la LMA por parte de los arabófonos son los siguientes:

- 1) El uso limitado del registro culto en la vida cotidiana y el predominio del uso de diferentes variantes diatópicas.
- 2) La influencia de lenguas extranjeras en el registro coloquial y formal del árabe debido a la persistencia de la presencia y el uso de las lenguas de las potencias coloniales que ocuparon y dominaron la mayoría de los países árabes.
- 3) Otorgar más importancia al aprendizaje de LE que a la propia LMA de los arabófonos, debido al avance experimentado por el mundo occidental con respecto al mundo árabe; lo que supone una valoración positiva para las lenguas occidentales y negativas para el árabe y demás lenguas de países menos desarrollados que los occidentales.
- 4) El uso frecuente de idiomas extranjeros en el seno la vida cotidiana del mundo árabe.

El uso de la traducción en el aula, y por extensión de la LMA por parte de los aprendientes de cualquier lengua, les permite ser conscientes de cuáles son las fórmulas de expresión de su LMA y de su correcto funcionamiento y, consecuentemente, de su operatividad a la hora de aprender una LE. Y de ahí que ello desemboque en la mejora de sus capacidades de expresión en su propia LMA; y más aún en la lengua de estudio.

Por esta razón, Reverter Oliver defiende que el uso de la traducción y la LMA en el aula de LE son “dos recursos con un potencial todavía en gran medida por explorar que podrían contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas tanto en la LE como en la LMA, así como de la competencia plurilingüe y pluricultural” (Reverter Oliver, 2020: 347).

El uso de la LMA en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras es, pues, un elemento de referencia por lo menos en los primeros tramos de estudio, ya que siempre se emplea de manera interiorizada. El alumno de LE, especialmente el principiante, realiza espontáneamente este tipo de contrastividad y confrontación entre su LMA y la lengua que estudia, en nuestro caso, entre el árabe y el español. Por esta razón, Carreres (2006) (*apud* Gasca Jiménez, 2017a: 208) sostiene que se trata de una práctica natural que utilizan los estudiantes para facilitar el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Como estamos ante una práctica natural e inevitable en el aprendizaje de LE, la prohibición por parte del docente de usar o no la LMA a sus alumnos no tiene ni sentido ni resultado, porque, según hace notar, muy acertadamente, Cuéllar Lázaro, “aunque el profesor pida a sus alumnos adultos que no traduzcan, éstos automáticamente y de manera interiorizada lo harán fundamentalmente en niveles iniciales” (Cuéllar Lázaro 2004: 2). Por esta razón, es más conveniente reglamentar el uso de la LMA dentro del aula que no prohibir su utilización de forma absoluta. Ello hará que los estudiantes sean conscientes de las posibilidades restringidas del uso de la LMA y puedan utilizarlas de forma más controlada con la guía y supervisión del docente. Esta manera de actuar posibilita que, en lugar de negar la realidad, se pueda aprovechar esta tendencia natural a la traducción (interiorizada) entre lenguas en beneficio de la enseñanza/aprendizaje de las LE, en general, y de la ELE para arábnos, en particular. En concomitancia con ello, Tejerina Machado apunta que: “Lo mejor que podemos hacer es plantear estrategias y actividades que hagan que su uso [el de la LMA] sea el más productivo posible y los prepare para niveles más avanzados donde su aplicación será distinta” (Tejerina Machado, 2021: 39).

En definitiva, el uso ordenado y con claros fines pedagógicos de la LMA no tiene por qué suponer “el menoscabo del papel preponderante que la L2 debe ocupar en el aula de idiomas; al contrario, puede servir para resolver de manera puntual problemas

de comprensión, además de servir de herramienta docente para promover una actitud de reflexión interlingüística” (Sánchez Cuadrado, 2015: 25). De hecho, el uso de la LMA en el aula de LE puede ser útil para el incremento de las habilidades lingüísticas tanto de la LE como de la propia LMA; siempre y cuando sea empleada con límites definidos.

### **3.2.2. La traducción pedagógica como instrumento comunicativo**

Hoy en día, la metodología aceptada y aplicada con mayor frecuencia en la didáctica de LE adopta el modelo comunicativo de la enseñanza; que se basa en “el aprendizaje por tareas, el trabajo colaborativo, la perspectiva del profesor facilitador del aprendizaje, el enfoque en el proceso y la enseñanza centrada en el alumno que realiza actividades significativas para construir su aprendizaje” (Lerma Sanchis, 2020: 80).

Visto que la traducción, como se ha indicado en el primer capítulo, se considera un acto de comunicación, y que es una perspectiva que creemos acertada en sus planteamientos, adoptamos esa perspectiva comunicativa de la traducción en esta nuestra investigación y en nuestro planteamiento docente de las LE y de la ELE en particular. Y ello porque, junto con la didáctica de idiomas, la traducción, a nuestro parecer, constituye una de las dos dimensiones que consideramos esenciales en la enseñanza/aprendizaje de LE. Y coincidimos plenamente con Sonia Colina cuando dice que: “tanto la didáctica de idiomas como la de la traducción parten en la actualidad de un enfoque comunicativo y ambas conciben la lengua como un instrumento de comunicación” (*apud* Sánchez Cuadrado, 2015: 11). De idéntica manera, Lerma Sanchis sostiene que la comunicación es “un concepto clave compartido por la traducción y el aprendizaje de una lengua extranjera” (Lerma Sanchis, 2020: 81). Por esta razón, el MCER (MCER, 2002: 14-15 y 85) contempla la traducción como un recurso de la mediación lingüística y la incluye entre las actividades comunicativas de la lengua. Y resulta apropiada esta decisión del MCER, ya que recoge la opinión de los investigadores en la enseñanza/aprendizaje de LE como Tejerina Machado quien confirma que:

Actualmente la traducción juega un papel muy distinto en la enseñanza de lenguas al que tenía en un comienzo. También cambia la forma de ver el aprendizaje de idiomas, y se centra en otros objetivos, siendo uno de los más importantes: la comunicación (Tejerina Machado, 2021: 7).

Sánchez Cuadrado refuerza esta circunstancia al recordar que “es imprescindible tomar conciencia de la dimensión comunicativa de la actividad traductora, puesto que es esta característica la que le confiere su verdadero papel en la enseñanza de idiomas” (Sánchez Cuadrado, 2015: 16). De ahí que el uso de la TP puede estar en línea con los objetivos de los enfoques comunicativos de la enseñanza de idiomas ya que atiende a los mismos parámetros de: “la autonomía del aprendizaje, el análisis de la interlengua (IL) y la atención a los procesos comunicativos que están en la base de dicha IL” (Gil García y Kondo Pérez, 2005: 35). A este respecto, Pintado Gutiérrez comenta que:

El propósito de la traducción en la clase de LE es muy importante como forma especial de uso de la lengua esencialmente comunicativa (que además facilita la adquisición de la competencia comunicativa de una lengua extranjera). Por ello la traducción pedagógica encuentra su razón de ser dentro de un currículo de lenguas bajo un paradigma comunicativo y dinámico (Pintado Gutiérrez, 2012: 321).

Roser Nebot, por su lado, defiende la dimensión comunicativa en el marco de la enseñanza de la traducción, pues considera que el texto en sí es “como un acto de comunicación. De ello se deduce que hubiera de enjuiciarse de la misma forma que los demás actos de comunicación y, además, atender a sus aspectos singulares” (Roser Nebot, 1999: 303). En otra ocasión, Roser Nebot explica que la dimensión comunicativa de la traducción supone la aplicación del método funcional al enseñar tanto la traducción como las LE, pues dice:

Este cariz de situación comunicativa de la traducción llama a la adopción de un enfoque funcional en su enseñanza y de la enseñanza de la lengua, lugar de celebración del rito de la traducción. [...] De esta manera el proceso de aprendizaje de la traducción habrá de dirigirse a enfrentar, de forma guiada, al alumno a la traducción de textos-tipo referidos a otras tantas situaciones de comunicación traductiva y a todos aquellos agentes que intervienen en esa situación comunicativa de traducción (Roser Nebot, 2001: 322).

De hecho, la dimensión comunicativa de la traducción ha permitido que su uso pedagógico esté presente dentro del aula de LE a la sombra de los métodos comunicativos de enseñanza. A este respecto Trovato ofrece la siguiente reflexión:

El uso de la traducción se perfila como la adopción de una técnica didáctica entre otras muchas [...] dentro de un enfoque en el que se da prioridad a la comunicación en su sentido más amplio. Esta es precisamente la clave que posibilita la introducción de la traducción con fines pedagógicos dentro de la enseñanza comunicativa de las lenguas (Trovato, 2019: 21).

A la vista de estas consideraciones, la posición contraria al uso de la TP en la enseñanza/aprendizaje de LE se ha visto debilitada, ya que uno de sus argumentos radica en que la traducción no es una práctica de índole comunicativa sino que es “una actividad artificial que no tiene lugar dentro de una metodología comunicativa” (Gasca Jiménez, 2017a: 208). Sin embargo, no hay contradicción entre el uso de la TP y la aplicación del método comunicativo en la enseñanza de idiomas a no ser en lo que respecta al modo de empleo. Lerma Sanchis refleja esta postura al defender que:

El uso de metodologías comunicativas en la didáctica de lenguas extranjeras y de la traducción, el concepto de traducción como acto de comunicación intercultural y la inclusión de la mediación como habilidad lingüística en documentos de referencia nos parecen puntos de partida importantes para preparar un futuro en el que las diversas modalidades de traducción puedan tener su espacio en clases de LE (Lerma Sanchis, 2020: 95).

En definitiva, estamos convencidos de que la TP puede formar parte del repertorio de recursos pedagógicos que el docente emplea en el aula de LE. Y por el mismo motivo, creemos que la adquisición de ELE requiere la combinación entre el método comunicativo de la enseñanza de LE y el uso de la LMA de los alumnos que implica el empleo de la TP. A este respecto, estamos de acuerdo con Carrión Urbisagastegui, quien, en su estudio, ha llegado a la siguiente conclusión: “La traducción pedagógica [...] debe estimarse como una actividad comunicativa” (Carrión Urbisagastegui, 2019: 104). La razón de ello está en que, según Carrión Urbisagastegui, la TP tiene por objetivo, en alguna parte, desarrollar la competencia traductora. Por tanto, “es válida la complementación de un enfoque comunicativo y traductológico dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras” (Carrión Urbisagastegui, 2019: 104).

Nuestro objetivo estriba en buscar una situación ecléctica que reconcilie el empleo de la TP y el método comunicativo de la enseñanza de LE, en contraposición a aquellos defensores del método comunicativo de la enseñanza de LE que adoptan una postura

radical en contra de utilizar la LMA y la traducción dentro del aula de LE. Creemos que ello se puede lograr una vez que la LMA y la TP sean utilizadas de manera regulada, metodológica y controlada en un marco cooperativo. El hacerlo optimizaría el uso de la traducción como recurso didáctico, potenciaría las posibilidades pedagógicas de la traducción como una herramienta de apoyo para desarrollar las habilidades lingüísticas y los conocimientos extralingüísticos de los estudiantes de ELE, en particular, aquellos que sean arabófonos. Al mismo tiempo, este uso combinado de la LMA y la TP llevaría a los alumnos a asimilar elementos distintivos en relación con las formas de expresión de cada idioma, las nociones primordiales de la naturaleza de la traducción, las estrategias y las herramientas básicas del traductor profesional. Del mismo modo, les permitiría manejar adecuadamente los recursos de documentación y de búsqueda lexicográfica y tener una idea realística del mundo laboral en el que algunos se involucrarán en el futuro. Para ello, confeccionaremos un material didáctico coherente que contenga actividades de mediación lingüística dentro de un contexto comunicativo de la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos, donde la LMA y la TP ocupen un lugar de relevancia.

### **3.2.3. El uso de la traducción pedagógica**

Los métodos para enseñar idiomas han ido evolucionando y sucediéndose a lo largo de los siglos, siendo que el papel que desempeña de la traducción en cada método ocupa un lugar distintivo. Hay dos directrices en la enseñanza/aprendizaje de LE que sintetizan en sí mismas la evolución en el empleo de la TP y la postura adoptada con respecto a ella en las clases de LE:

- 1) Lee y traduce
- 2) No pienses en tu idioma, no traduzcas.

La primera directriz -"lee y traduce"- condensa el método tradicional del uso de la TP, en donde se otorga un papel fundamental a la traducción y a la LMA, integrando en el material educativo la teoría de la traducción, listados de vocabulario traducido y orientaciones de carácter gramatical. El segundo modelo -más moderno desde un punto de vista cronológico no en cuanto a su valoración positiva- que representa la directriz -"no pienses en tu idioma, no traduzcas"-, tiene que ver, en cambio, con los métodos directos de la didáctica de idiomas -a partir del planteamiento que hacen de ellos

Lambert Sauveur, Maximilian Berlitz y James Worman en el último tercio del siglo XIX y en Estados Unidos (Ariane Ruyffelaert, 2020, 3-6)- cuyo objetivo es, según Cuéllar Lázaro, excluir cualquier actividad relacionada con la traducción y la LMA y, además, pone especial interés en el diseño de tareas y actividades que creen en el aula situaciones comunicativas:

Con los métodos directos, la lengua materna desaparece del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y se excluye cualquier actividad relacionada con la traducción. La práctica didáctica [...] se caracteriza por la coexistencia de distintas corrientes metodológicas con una orientación comunicativa. El objetivo es que el estudiante sea capaz de comprender y de producir actos de habla, adecuados a una intención comunicativa [...]. Para la consecución de este fin se pone especial interés en el diseño de tareas y actividades que creen en el aula situaciones comunicativas: éstas constituirán la piedra angular en el momento de planificar el proceso de aprendizaje (Cuéllar Lázaro, 2004: 1-2).

Amin, por su parte, recuerda que el rechazo frontal a la TP en los métodos directos de la enseñanza/aprendizaje de LE partió y evolucionó “desde un enfoque que se sustenta exclusivamente en la gramática-traducción hasta métodos puramente comunicativos que rechazan de forma tajante el uso de la lengua materna” (Amin, 2018: 102).

De hecho, el uso de la traducción pasó de ser el eje central de la enseñanza/aprendizaje de LE a ser rechazado en la práctica docente. En las últimas décadas, la docencia de idiomas se ha visto influida por las tendencias que defienden el plurilingüismo y, por tanto, el empleo de la traducción como recurso adicional para reforzar las competencias lingüísticas (comprensión y expresión) de la lengua objeto de estudio. De esta forma, el papel que ha desempeñado la traducción como instrumento didáctico en aula de LE ha pasado por tres etapas que se han ido cambiando según los enfoques y criterios imperantes.

### **3.2.3.1. Primera etapa: método de gramática-traducción**

El uso de la traducción desempeñaba una función preponderante en la enseñanza de lenguas clásicas. El método Gramática-Traducción era el eje central que protagonizaba esta etapa y en cuya aplicación priorizaba “la traducción de estructuras

gramaticales y vocabulario suelto desligado de su contexto” (Amin, 2018: 104). Según García Castañón, su aplicación ocupó, en la historia contemporánea, el período comprendido entre los años 1840 y 1940 (García Castañón, 2014: 12). Autores como Amaro Bonilla (2017: 13) o Trovato (2019: 4) sostienen que este método surgió a finales del siglo XVIII en Prusia, siendo que su consolidación se produjo en el siglo XIX y se utilizó hasta los albores de la segunda mitad del siglo XX.

A lo largo de este siglo, entre la mitad del siglo XIX y la del siglo XX, el uso de este método era el único medio que se empleaba en la enseñanza de las LE, sobre todo en el mundo occidental, que defendía el aprendizaje deductivo de las reglas gramaticales de la LE a través de hacer uso de la traducción de textos, en su mayor parte, literarios (Vázquez Mariño, 2012: 2-3). Gasca Jiménez describe la naturaleza de esta corriente metodológica y afirma que:

El método gramática-traducción había dominado el campo de la enseñanza de lenguas. El objetivo de este método era facilitar la lectura de literatura en la lengua meta, por lo que se trabajaban exclusivamente la comprensión lectora y la producción escrita. Las reglas gramaticales se analizaban y memorizaban para luego traducir oraciones desde y hacia la lengua meta (Gasca Jiménez, 2017a: 208).

Siguiendo esta línea de acción, las actividades que propone el método Gramática-Traducción quedan reducidas al aprendizaje memorístico de reglas gramaticales, listas de vocabulario traducido y la consiguiente realización de ejercicios de traducción de acuerdo a una visión literalista. De hecho, los manuales<sup>50</sup> que aplicaban este método no son nada más que una recopilación de textos que no se ajustan a unos criterios de selección o, con mayor frecuencia, recogen traducciones anotadas con comentarios relacionados sobre todo con el léxico o la gramática. Así pues, el concepto fundamental de la traducción quedó reducido a subrayar las dificultades léxicas que, en ocasiones, se resolvían con listas de vocabulario traducido que no fomentaban el descubrimiento contextual (Plaza Lara, 2014: 197-198). Hurtado Albir, al describir la naturaleza de los manuales tradicionales para la enseñanza/aprendizaje de LE y el papel de la traducción

---

<sup>50</sup> Como ejemplo de estos manuales mencionamos los de Seidenstücker y los de Plötz que, según García Castañón, “organizaban su contenido en torno a aspectos puramente gramaticales donde se explicaban las diferentes reglas y se incluían una serie de ejemplos a modo de ilustración para que el estudiante pudiese interiorizar la norma de uso. También incluían unos ejercicios de traducción en forma de oraciones sencillas que los estudiantes debían traducir mecánicamente entre su lengua materna y la lengua extranjera que se estudiaba” (García Castañón, 2014: 11).

en la didáctica tradicional de las LE, expresa que: “Sirvan de ejemplo aquellos manuales utilizados en la didáctica tradicional de lenguas, donde la unidad didáctica se construía a partir de listas de vocabulario *traducido* y textos [...] para traducir a la lengua materna y a la lengua extranjera del estudiante” (Hurtado Albir, 2003a: 16). Y Martín Sánchez detalla los objetivos que pretendía el método Gramática-Traducción junto con sus procedimientos:

El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas (Martín Sánchez, 2009: 62-63).

En relación con el tipo de textos que empleaba este método de Traducción-Gramática, Hurtado Albir confirma que “suele tratarse de textos literarios o de alto nivel estilístico, muy por encima de los conocimientos lingüísticos del alumno [...] y de sus conocimientos culturales y literarios” (Hurtado Albir, 2003a: 16). Por esta razón, el que los alumnos de LE traduzcan textos literarios puede conducir a causarles frustración y desmotivación. Y de ahí que Vaquero Martín explique que:

Este método resultaba especialmente tedioso, puesto que incluye innumerables reglas gramaticales, interminables listas de vocabulario y textos, de los cuales se exigía una traducción casi perfecta, lo que, como es lógico, terminaba por desanimar al alumnado debido a su dificultad y acababa por desmotivarlos (Vaquero Martín, 2019: 7).

Así pues, en el método Gramática-Traducción predomina la transposición literal y mecánica de enunciados de un idioma a otro, siendo que los comentarios y anotaciones son únicamente de carácter léxico o gramatical. Se enseñaba la traducción en esta fase siguiendo el paradigma de “*lea y traduzca*” como la única consigna metodológica, pues el acto pedagógico no iba más allá de que el estudiante recibiera textos para traducir, mientras el docente, o el alumno más aventajado, proponía la solución correcta o la traducción que correspondía mejor al original (Hurtado Albir, 2003a: 16).

Según este método, el docente se limitaba a dar explicaciones de las reglas gramaticales que contenía el texto planteado y entregaba listados de vocabulario que los alumnos debían memorizar. Por consiguiente, “la lengua que se estaba estudiando apenas tenía cabida en situaciones distintas a las mencionadas y en ningún caso la comunicación en el aula se producía en la lengua de estudio” (Vaquero Martín, 2019: 6).

Se entiende, entonces, que el uso de la traducción siguiendo el método tradicional llega a transgredir el concepto de la comunicación y, por ende, va en contra de los métodos directos de la enseñanza de LE que contemplan la comunicación como elemento sustancial en el aula de LE. De ahí que a finales del siglo XIX empezaron a aparecer reiteradas críticas que abogan la inviabilidad de este método, resaltando sus defectos y defendiendo su invalidez. Alcarazo López y López Fernández aclaran el quid de este rechazo:

Esta metodología, [...] fue posteriormente rechazada por basarse en la traducción de oraciones fuera de contexto, usada como práctica repetitiva de determinadas estructuras gramaticales y con una gran dependencia de la memorización de listas de vocabulario. El legado negativo del Método Gramática-Traducción afectó profundamente el papel de la traducción en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras (Alcarazo López y López Fernández, 2014: 3).

De ello se puede deducir que el motivo del rechazo del uso de la TP por parte de los métodos directos en la enseñanza/aprendizaje de LE no consiste en el mero hecho de utilizar la traducción en la didáctica de LE, sino en el modo de aplicación de la misma. En este punto, coincidimos con Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta cuando afirman que “muchos de los detractores de la traducción lo que verdaderamente rechazan es el método específico de gramática y traducción como base central en el aprendizaje de la lengua” (Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta. 2018: 53).

Siguiendo esta perspectiva, se puede aseverar que en la actualidad muchos docentes relacionan la utilización de la TP con los efectos negativos de este método cuya metodología estaba centrada en el profesor y con un enfoque gramatical que excluía otros aspectos de la lengua, desconsideración de las destrezas orales y auditivas,

una descontextualización de la lengua y la desmotivación estudiantil (Carreres y Noriega Sánchez, 2011: 283).

Debido a esta impresión negativa que dejó detrás de sí el método Gramática-Traducción, su uso empezó a relegarse a un segundo plano y luego ha sido desterrado por completo del aula de LE con la irrupción de los métodos directos y comunicativos a finales del siglo XIX y que concluyeron por imponerse a mediados del siglo XX. Estos métodos han sido reacios a aceptar la traducción como técnica o recurso, y, por tanto, se posicionan “como una clara oposición a las técnicas metodológicas que existían previamente” (Gil García y Kondo Pérez, 2005: 34).

### **3.2.3.2. Segunda etapa: método directo**

La segunda etapa se inicia a finales del siglo XIX y se prolonga hasta los últimos años del siglo XX; período en el cual prevalecieron los métodos que favorecían el uso “predominante (e incluso exclusivo) de la L2 en clase y el enfatizar la destreza oral sobre la escrita” (Alcarazo López y López Fernández, 2014: 3). Es decir, los métodos directos surgidos de los planteamientos de Sauveur, Berlitz y Worman. Estas corrientes metodológicas, según Gierden Vega, “desdeñaron por completo y de forma hiperbólica [...] la traducción y al método gramática-traducción tradicional en sí [...] sin tan siquiera habilitar un espacio mínimo para la lengua materna” (Gierden Vega, 2002-2003: 91). De este modo, apareció un rechazo completo al uso de la traducción y la LMA de los aprendientes por considerarlo una práctica perjudicial y causante de interferencias en la adquisición de la LE. Por esta razón, la traducción fue casi abandonada como recurso docente en la enseñanza/aprendizaje de LE. Sobre esta situación, Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta comentan que “la traducción ha experimentado un proceso de ostracismo durante muchos años debido a nuevas metodologías que tendían a evitar el uso de la lengua materna en el aula, al menos en estadios no iniciales de aprendizaje” (Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta, 2018: 51). Guerrero García apunta a que, debido a la metodología contemporánea -deudora del método directo- en la enseñanza/aprendizaje de LE, “la traducción como recurso en la enseñanza de idiomas se ha convertido en un tema esquivo por parte del profesorado creándose una idea equivocada de su uso a la hora de aprender una L2” (Guerrero García, 2020: 70).

El método directo abogó, desde el principio, por enseñar la LE solo y exclusivamente a través de la LE. De esta forma, se relegó el uso de la traducción a un papel secundario centrado en ser una herramienta explicativa del docente para transmitir el significado de algún concepto que resultase complicado de parafrasear en la LE. Por tanto, se desterró prácticamente el uso de la traducción de los planes curriculares y de los manuales didácticos de LE. A lo anterior Gasca Jiménez añade que, como consecuencia de tal destierro, se dio paso a lo que se denomina “el principio del monolingüismo, según el cual la primera y la segunda lengua se mantienen estrictamente separadas la una de la otra durante el aprendizaje” (Gasca Jiménez, 2017a: 208).

En este período de predominio del método directo en la enseñanza/aprendizaje de LE, ha habido consenso teórico-práctico en tildar a la TP como una práctica inadecuada y, por ende, han arreciado las críticas y los argumentos en contra de su uso didáctico en la enseñanza de LE. Caballero Rodríguez recopila los siguientes argumentos en contra de la utilización de la traducción como recurso pedagógico en la enseñanza-/aprendizaje de LE (Caballero Rodríguez, 2010: 339-340):

- Es imposible, porque en vez de una destreza que se puede aprender, se trata de un don o arte innato que no se puede adquirir ni desarrollar.
- Es una actividad artificial y desligada del mundo real.
- Enfrenta al estudiante a problemas poco menos que irresolubles con frecuencia, resultando en su frustración.
- Tiene un valor práctico muy limitado, pues las traducciones que se practican están desligadas de las cuatro destrezas básicas de lenguaje: la escritura, la lectura, la capacidad de comprensión auditiva y la expresión oral.
- Es un ejercicio contraproducente, pues obliga al estudiante a ver el idioma que está aprendiendo a través de los patrones de la lengua materna.
- Crea la falsa impresión de que siempre es posible encontrar equivalentes exactos entre dos lenguas.
- Tiene como prerequisite el conocimiento de ambas lenguas en un nivel casi nativo, por lo que carece de aplicación didáctica para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Es pertinente recalcar que las críticas antes citadas han sido refutadas posteriormente a partir de los últimos años del siglo XX mediante estudios de investigación que han tenido por objetivo, como veremos más adelante, vislumbrar el valor y la utilidad de la TP y reivindicar la regularización metodológica de su uso.

Reverter Oliver constata también el rechazo de la TP durante la etapa de predominio del método directo al realizar una revisión de algunos manuales de la enseñanza de LE de esa etapa y llega a la conclusión de que, desde que aparecieron los llamados “*métodos naturalistas* [métodos directos], que conllevaron la adopción de un enfoque monolingüe, se han rechazado de forma casi sistemática la LMA y la traducción en las aulas de idiomas [...] al ser considerados perjudiciales para el aprendizaje de la nueva lengua” (Reverter Oliver, 2020: 333). Esto significa que el rechazo de la TP tuvo gran eco tanto en la práctica dentro del aula como en los planes curriculares y los manuales de LE.

A pesar de todo ello, la traducción permaneció en segundo plano como un elemento de referencia y empleada de forma interiorizada; especialmente en las fases iniciales de estudio en donde los alumnos practican espontáneamente este tipo de contrastividad y cotejo entre su LMA y la lengua de estudio. A este respecto, Sánchez Cuadrado enfatiza en que el uso de la traducción permaneció en la sombra y que “estos métodos directos realmente no lograron eliminar del todo el uso de la traducción como herramienta pedagógica para aprender un idioma” (Sánchez Cuadrado, 2015: 14). En la misma línea Reverter Oliver constata la minusvaloración sufrida por la traducción en las aulas de LE durante esta etapa:

La imposición de un enfoque monolingüe ya empujó en su día a ciertos docentes y alumnos a utilizar la LMA de forma clandestina, a experimentar sentimientos de culpabilidad o falta de profesionalidad por hacerlo y a cumplir con las premisas de los métodos monolingües forzosamente, aunque estos no dieran respuesta a las necesidades del alumnado (Reverter Oliver, 2020: 334).

En el caso particular de los arabófonos de ELE, los alumnos suelen utilizar su LMA para contrastar las distintas estructuras lingüísticas entre el árabe y el español y facilitar así el proceso del aprendizaje; tomando como referencia las similitudes -reales o figuradas- que presentan ambos idiomas, sobre todo, en cuanto al plano léxico. Los

docentes, por su parte, aprovechan los aspectos de similitud/divergencia entre ambos idiomas para crear puntos de enlace y motivar a los estudiantes a contrastar las formas expresivas y estructurales que distinguen cada uno de los dos idiomas.

La rehabilitación de la TP en el aula de LE se ha producido en los dos últimos decenios del siglo XX coincidiendo con el asentamiento de los estudios de traducción y las investigaciones de la teoría de la traducción en el ámbito universitario en tanto que disciplina independiente o escindida de la lingüística aplicada. Así lo testimonia Lerma Sanchis (2020: 80) cuando habla del reconocimiento académico de la ciencia de la traducción, de la creación de titulaciones universitarias de traducción e interpretación y del auge que gozó esta disciplina y el de los estudios de lenguas extranjeras a partir de la reivindicación del valor pedagógico de la traducción en la clase de LE por parte de algunos investigadores como Titford (1985), Duff (1989), Süß (1997), Malmkjaer (1998) o Hurtado Albir (1994).

### **3.2.3.3. Tercera etapa: traducción pedagógica**

Partiendo de estos estudios de traductología o teoría de la traducción, dio inicio la última etapa que se caracteriza por la revaloración del uso de la TP en el aula de LE. Más tarde, se publicaron más trabajos de investigación que reivindican la rehabilitación del uso metodológico y normalizado de la traducción en la enseñanza de LE. Estas nuevas investigaciones “han demostrado que la interferencia de L1 a L2 no explica muchos de los errores cometidos por los aprendientes y que la utilización de L1 en clase puede ser beneficiosa” (Alcarazo López y López Fernández, 2014: 3). Estamos de acuerdo con esta premisa, pues en el caso particular de los arabófonos de ELE, creemos que los errores comunes y las deficiencias de realización lingüística que tienen algunos estudiantes arabófonos de ELE no se deben únicamente a las interferencias que provoca el árabe como LMA. Todo lo contrario, la similitudes fonéticas y léxicas entre el árabe y el español constituyen un factor motivador que facilita la adquisición de la lengua de estudio. En realidad, el uso o no de la LMA en clase de LE no impide la aparición de interferencias. Asimismo, Süß afirma, en relación con las interferencias que se producen en razón de la LMA, que:

No hay manera de evitar ni de esquivar la influencia o interferencia de la primera lengua (lengua materna) a la hora de expresarnos en otro idioma. La idea

de una expresión monolingüe directa sin ningún tipo de interferencias parece ser una «mentira piadosa», al menos en cuanto a lo que a los procesos mentales se refiere. Hay que reconocer que en los últimos años son cada vez más los profesores de la ELE que vuelven a tener en cuenta la lengua materna en sus planteamientos didácticos (Süss, 1997: 59).

Siguiendo esta perspectiva, en los albores del tercer milenio, el MCER apoya la integración de la TP en el currículum de LE al considerar que la traducción forma parte de las actividades que hay que tener en consideración en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las LE. Asimismo, revela el importante papel que la traducción desempeña como una actividad mediadora entre lenguas y culturas (MCER, 2002: 14, 85, 97 y 145):

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

De esta forma, el MCER defiende la utilidad del uso de la TP, pues en palabras de Lerna Sanchis “cuando refiere las actividades de la lengua, sitúa la mediación al mismo nivel que las actividades de comprensión, expresión o interacción” (Lerna Sanchis, 2020: 82). Creemos que el hecho de que el MCER -siendo el documento de referencia por excelencia en relación con la enseñanza/aprendizaje de LE en los países de la Unión Europea- incluya las actividades de mediación lingüística en el repertorio de tareas para la adquisición de las LE marca un cambio total en el uso sistemático y metodológico de la TP.

En relación con la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, se considera el Instituto Cervantes como la institución oficial creada por el gobierno español para promover la enseñanza de ELE en el plano universal. En el mundo árabe, se cuenta con las contribuciones de esta institución, al lado de la labor académica de las universidades locales, para fomentar el estudio y la enseñanza de ELE<sup>51</sup>. El plan

---

<sup>51</sup> Como se ha señalado en el capítulo primero y según Salgado Suárez: “En el Norte de África hay once Institutos Cervantes: seis en Marruecos, presentes en Marrakech, Casablanca, Rabat, Tánger, Tetuán y

curricular del Instituto Cervantes se fundamenta en las directrices del MCER en cuanto al diseño de actividades formativas. Y entre las actividades que adopta el plan curricular del Instituto Cervantes destacan tareas de mediación que tienen que ver con actividades de traducción, directa o inversa, siguiendo las pautas educativas del MCER (López Casanovas, 2021: 13-14).

Por otro lado, para poder aceptar el uso de la TP, es necesario vencer primero la convicción de que el uso de tanto la traducción como la LMA es una práctica perjudicial y que el monolingüismo es la mejor manera de llevar el proceso de enseñanza de las LE. Además, habría que eliminar la creencia de que la LMA y la lengua de estudio “se alojaban en cavidades distintas del cerebro y que, por lo tanto, las dos lenguas podían y debían aprenderse por separado” (Reverter Oliver, 2020, 336). La razón de la necesidad de eliminar esta aprensión es porque no se han obtenido datos empíricos que fundamenten su veracidad. En cambio, estudios empíricos<sup>52</sup> basados en encuestas y análisis de resultados ponen de relieve las ventajas del uso de la TP y lo único que colocan en entredicho es únicamente su modo de empleo. Por esta razón, coincidimos con García Benito cuando afirma que “en el futuro el debate debe centrarse no ya en la utilización o no de la traducción como actividad en la clase de LE, sino en el uso que los docentes hagan de ella: cómo plantearla, explotarla, aprovecharla y cómo conseguir implicar en ella a sus alumnos” (García Benito, 2019: 227).

Así pues, a lo largo de las últimas décadas encontramos que muchos estudiosos han planteado la rehabilitación de la traducción en la didáctica de las LE en general bajo el rótulo de la enseñanza comunicativa y han mostrado la utilidad de la TP, siempre que sea empleada metodológica y adecuadamente. En esta revalorización docente de la TP destacamos los siguientes estudios: Delisle (1984), Lavault (1984), Hurtado Albir (1996, 2001, 2003c (dir.), 2015a, 2015b y 2019), Gierden Vega (2002-2003) Cuéllar Lázaro (2004 y 2005), Sánchez Iglesias (2009), García Castañón (2014), Sánchez Cuadrado (2015, 2017a y 2017b), Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017),

---

Fez; uno en Túnez; dos en Egipto, ubicados en El Cairo y Alejandría y dos en Argelia, uno establecido en Argel y otro en Orán. Los tres restantes se encuentran en Oriente próximo: en Ammán (Jordania), en Beirut (Líbano) y en Damasco (Siria). Este último está cerrado temporalmente por su actual situación política” (Salgado Suárez, 2016: 3). También se puede constatar esta información en el siguiente enlace: “Sedes del Instituto Cervantes en el mundo”:  
[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/direcciones\\_contacto/sedes\\_mundo.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm)

<sup>52</sup> Gasca Jiménez (2017a), Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta (2018) o Fabián Vega y Abreus González (2021).

Gasca Jiménez (2017a y 2017b), Amin (2018), Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta (2018), Abdel-Latif (2019), Vaquero Martín (2019), García Benito (2019), García Benito y Díaz Ferrero (2020), De La Nuez Mendizábal (2020), Lerma Sanchis (2020), Fabián Vega y Abreus González (2021), López Casanova (2021) y Tejerina Machado (2021). Los resultados que exponen estos estudios han logrado refutar la mayor parte de los razonamientos que esgrimían los detractores del uso de la traducción en el aula de LE. Además, han logrado resaltar algunos de los beneficios que pueda acarrear su uso. A modo de ejemplo, citamos el siguiente cuadro en donde Sánchez Cuadrado (Sánchez Cuadrado 2015: 35-36) expone, de forma sintética y ordenada, la refutación de los argumentos en contra del uso de la TP:

<b>ARGUMENTOS EN CONTRA</b>	<b>ARGUMENTOS A FAVOR</b>
1. La traducción acaba con el principio del “monolingüismo” de la clase de idiomas.	1. Este “monolingüismo” no se ve reflejado muchas veces en las prácticas docentes reales y desprecia la L1 como instrumento cognitivo y pedagógico.
2. La traducción es la “quinta destreza” y no está relacionada directamente con las otras cuatro y no debe usarse para practicarlas.	2. La traducción es una actividad integradora que combina varias dificultades al mismo tiempo en lugar de estructuras aisladas y, además, se aproxima al uso real de la lengua.
3. La traducción ocupa un tiempo que se podría dedicar a las otras destrezas.	3. Si es así, es porque a pesar de sus desventajas se sigue utilizando, así que mejor hacerlo de manera apropiada.
4. La traducción provoca transferencia negativa entre la L1 y la L2.	4. Usada como estrategia cognitiva, puede evitar dicha transferencia.
5. La traducción restringe la libertad y el modo de expresarse del estudiante puesto que lo obliga a transmitir determinada información.	5. La traducción amplía las habilidades del estudiante puesto que aumenta su alcance lingüístico al conseguir eliminar determinadas estrategias de evitación presentes en otras tareas de expresión libre.
6. Las actividades de traducción	6. De nuevo, las actividades de traducción

tienden a contener más dificultades léxicas y gramaticales que otras tareas, lo cual puede frustrar al estudiante.	integran muchos contenidos y no se centran en estructuras aisladas, lo cual es más cercano al uso real de la lengua.
7. La traducción de un texto puede dificultar su comprensión, puesto que desvía la atención del estudiante de la L2 hacia el proceso traductor.	7. La traducción obliga a una mejor y detallada comprensión del texto para poder traducirlo, además de aportar estrategias de lectura.
8. Cuando se traduce hacia la lengua materna, los estudiantes suelen producir a un nivel inferior al que normalmente tienen cuando usan su L1.	8. La traducción puede tener un impacto positivo en la L1 de los estudiantes.
9. La traducción puede promover la creencia de que existen equivalencias directas (o unívocas) en un nivel semántico, en vez de prestar atención a los factores contextuales.	9. La traducción permite explicar de manera eficiente nuevo vocabulario y, por lo tanto, los estudiantes amplían su repertorio léxico, por lo que se evita la traslación semántica directa de la L1 cuando se usa la L2.

Por su parte, Serra Heredia (Serra Heredia, 2012: 28-29) recoge de forma resumida y contrastada otra relación de argumentos en contra y a favor del uso de la TP:

<b>La traducción como recurso pedagógico</b>	
<b>Argumentos en contra</b>	<b>Argumentos a favor</b>
Es una actividad artificial y forzada que no tiene cabida en una metodología comunicativa.	Es una actividad natural y necesaria.
Se centra sólo en dos competencias lingüísticas: la escritura y la lectura.	También puede contribuir a desarrollar destrezas orales.
Fuerza a observar la lengua extranjera bajo el mismo punto de vista que usan en su lengua materna.	Permite entender la influencia que tiene la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera.
Puede causar interferencias y dependencia de la lengua materna.	Permite contrastar dos lenguas y explorar sus puntos más fuertes y más débiles. Contribuye al aprendizaje consciente de la

	lengua extranjera.
Sólo funciona en contextos literarios.	Permite que los alumnos trabajen con materiales auténticos. Permite cubrir diversos estilos, formatos y campos.
Puede resultar una actividad frustrante o desmotivadora.	Permite seleccionar materiales en función de las necesidades del alumno.
No es un acto comunicativo.	Desarrolla la comunicación hacia y desde la lengua extranjera.
Es una anacronía apartada de la realidad de los alumnos.	Tiene en cuenta el contexto.
Obliga a los alumnos a trabajar solos.	Favorece la participación activa de los alumnos, la discusión y el debate.
No es el objetivo de la enseñanza de lenguas.	Permite detectar y corregir errores.

Por otro lado, con el fin de cuestionar la validez y la utilidad del uso de la traducción en el aula de LE, acudimos al estudio cualitativo y cuantitativo que ha llevado a cabo Gasca Jiménez (Gasca Jiménez, 2017a) en un grupo de estudiantes de ELE a los que les proporcionó un texto para traducir antes y después de impartirles un curso de traducción. El estudio revela resultados favorables al uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE, pues, según Gasca Jiménez, los estudiantes fueron identificando progresivamente las diferencias entre su LMA y la lengua de estudio; tomando en consideración los aspectos sintácticos y estilísticos diferenciales entre ambas lenguas (Gasca Jiménez, 2017a: 222). Tras ello, Gasca Jiménez llega a la siguiente conclusión:

El análisis cuantitativo muestra que la incorporación de la traducción pedagógica mediante una metodología activa - que combine el trabajo individual y colaborativo y promueva la reflexión- tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas en la segunda lengua. Particularmente, este impacto positivo se hace evidente en la habilidad de transferir información en la traducción inversa ( $L1 > L2$ ) y en la habilidad de usar técnicas de traducción con mayores niveles de precisión. El análisis cualitativo sugiere que esta metodología permite que los estudiantes aborden la traducción como una actividad comunicativa, [...] que desarrollen habilidades para identificar y respetar los rasgos

diferenciales entre las dos lenguas, lo que a su vez les permite minimizar las traducciones literales agramaticales (Gasca Jiménez, 2017a: 225).

En otro estudio llevado a cabo por Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta (2018), las investigadoras realizaron encuestas entre los alumnos antes y después de impartir el curso llevando a cabo dos pruebas (inicial y otra final) de traducción y de redacción para “comprobar que la traducción ayuda en la mejora en el dominio de la producción escrita” (Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta, 2018: 52). El resultado de la encuesta final fue también favorable, ya que el 90 % de los encuestados mostraron que estaban de acuerdo o muy de acuerdo con el empleo de la TP en clase de LE: “porque es un reto que ayuda a mejorar la gramática y el vocabulario de la L2” (Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta, 2018: 66-67). Asimismo, en este mismo estudio de Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta, la variación de los resultados de las pruebas de traducción y expresión escrita mostró señales de mejora. Las autoras comentan al respecto:

La mejora de la expresión escrita tras la práctica de la traducción pedagógica [...] ha sido sustancial en la prueba final, evidenciando un mayor conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada. Los reiterados ejercicios de traducción les han servido para consolidar la correcta forma de los términos y evitar formas inexistentes, falsos amigos o faltas ortográficas en L2 (Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta, 2018: 70).

De ahí, Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta (2018: 70) llegan a la conclusión de que los alumnos manifestaron una actitud favorable hacia el uso de la TP con el objetivo de “comparar y contrastar la lengua propia y la lengua meta y a descubrir diferencias que antes habían pasado por alto [...] a la vez que una mayor motivación e implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje”.

Partiendo de estas pruebas, cabe indicar que mejorar la expresión escrita de los aprendientes de LE es uno de los elementos que exige el MCER para los seis niveles de dominio lingüístico propuestos (2002: 30-31). Por ende, se hace necesario buscar las herramientas y recursos que pueden llevar a los aprendientes a lograr alcanzar esos niveles de dominio lingüístico. Y La TP, como se ha constatado, es uno de estos recursos.

Hacemos mención, asimismo, de otro estudio reciente llevado a cabo por Fabián Vega y Abreus González (2021) en donde se analiza las ventajas del uso de la TP y la importancia del uso de las técnicas y estrategias de traducción en la clase de LE. Los investigadores emplearon las encuestas dirigidas a estudiantes de inglés en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" en Cuba. El resultado fue que el 86.2% de los encuestados considera indispensable el uso de la TP, así como sus técnicas y estrategias (Fabián Vega y Abreus González, 2021: 170)

Al hilo de lo anteriormente expuesto, en el día de hoy parece que el monolingüismo que imperaba en el ambiente educativo de la LE en el siglo pasado ha vuelto a ser una práctica desaconsejada, ya que la LMA y la LE, inevitablemente, se interrelacionan entre sí en el cerebro del alumno. Así pues, “la constatación de que el estudiante recurre a la traducción de manera inevitable ha contribuido a revisar la aproximación que se realiza a la traducción en el aula de lenguas extranjeras” (López Casanovas, 2021: 15).

De ahí que se haya comenzado a recomendar la adopción de enfoques plurales en la enseñanza de LE, en donde el uso de la traducción y la LMA forme parte fundamental del proceso de aprendizaje de la LE, teniendo por objetivo desarrollar las competencias plurilingües y pluriculturales de los aprendientes. A pesar de ello, Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta advierten que “el empleo de la traducción como recurso pedagógico todavía no está plenamente incorporado a la enseñanza porque cada vez se da más importancia a la comunicación oral frente a la escrita como destreza principal que se quiere perfeccionar en el aula de idiomas” (Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta, 2018: 55).

En este sentido, creemos que habría que diferenciar entre el aprendizaje de LE en contextos académicos superiores y el aprendizaje de LE en centros privados y/o para menores de edad; pues en este último caso, se suele dar prioridad a la oralidad y se prevalece con frecuencia el modelo audio-lingual<sup>53</sup> para aprender la LE. En contextos académicos, en cambio, se prioriza la expresión escrita sobre la oral o, por lo menos, están al mismo grado de importancia. Por tanto, defendemos el uso de la TP en la

---

<sup>53</sup> Este modelo se basa, sobre todo, en la adquisición de la LE mediante la repetición de ciertas estructuras lingüísticas; prevaleciendo así la oralidad y la pronunciación y dejando en segundo lugar el desarrollo las destrezas de la expresión escrita.

enseñanza/aprendizaje de LE en contextos universitarios de alumnos, obviamente, adultos, como un recurso adicional.

### 3.3. Las ventajas del uso de la TP en el aula de LE

En la línea de reivindicar el uso de la traducción como un recurso en la enseñanza de LE, habría que arrojar un rayo de luz sobre las ventajas de su uso. Sostenemos que la utilización de la traducción en la clase de LE puede ser un valioso medio de aprendizaje, pues ayuda a que los aprendientes capten y asimilen las similitudes y divergencias entre las dos lenguas implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Mediante el proceso contrastivo que se emplea al traducir, los estudiantes van desarrollando sus habilidades para identificar y respetar los rasgos distintivos entre las dos lenguas implicadas, lo que a su vez les “permite minimizar las traducciones literales agramaticales” (Gasca Jiménez, 2017a: 225) y ayuda a evitar producir posibles interferencias a la hora de expresarse, de forma oral o escrita. Se trata, entonces, de estimular la conciencia metalingüística que, según indica Fernández Martín, lleva “al alumno a comprender ciertos procesos gramaticales de la lengua objeto como la cohesión textual que garantizan los mecanismos fóricos de referencia que son especialmente complejos de aprehender mediante la simple exposición a una muestra de lengua que los contenga” (Fernández Martín, 2020: 72). Alonso Rey va por el mismo camino al defender el uso de la TP una vez usada en un marco contrastivo, pues alega que:

Frente a los temores de refuerzo de la interferencia, transferencias semánticas y de correspondencia 1 a 1, la TP, en un marco contrastivo, es un instrumento valioso para poner de relieve las divergencias entre los sistemas y ayuda a que el aprendiz se percate de la existencia de diferencias y esté alerta. Con el apoyo de los conocimientos metalingüísticos y de reflexión sobre el funcionamiento de ambos sistemas, permite, además, dotar al aprendiz de recursos estratégicos para controlar su acceso al conocimiento de la LO y su producción, domeñando los errores de interferencia (Alonso Rey, 2020: 51).

De esta situación de vaivén entre las dos lenguas que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE surge un estadio lingüístico, es decir, una lengua media o de mediación entre aquellas dos que se usan en ese proceso de enseñanza/aprendizaje de LE. Esta lengua media o de mediación o, mejor, este estado medio interlingüístico recibe el nombre de “*interlingua*”. Cárdenas Cornelio explica que la *interlingua* es un

fenómeno que se presenta durante el proceso del aprendizaje de una LE y que produce errores de interferencia (Cárdenas Cornelio, 2016: 20). Por tanto, sostenemos que los conocimientos que aporta la TP permitirían que los alumnos perciban las estructuras gramaticales desde una visión global, eso es, en un marco contrastado entre las dos lenguas implicadas.

Por otro lado, los alumnos de LE, en general, se encontrarán ante la necesidad de usar la traducción y la mediación lingüística en muchas situaciones de su vida (mediante traducir, sintetizar o parafrasear). Por tanto, se hace necesario practicar estas modalidades para su próximo uso.

Asimismo, la incorporación de la TP en el currículo de los estudios de LE ayuda a ampliar los conocimientos de los aprendientes de la lengua extranjera y sirve como base esencial para seguir profundizando en los estudios de la traducción en fases más avanzadas de aprendizaje, tratando temas más complicados sobre la traducción especializada, el mercado laboral o el mundo profesional de la traducción.

Con el fin de mostrar las ventajas del uso de la TP, nos remitimos a Caballero Rodríguez quien expone los argumentos de aquellos que abogan por la integración de la traducción en la enseñanza de LE (Caballero Rodríguez, 2010: 341-342):

- Aceptémoslo o no, los estudiantes emplearán la traducción, bien de forma regulada o interiorizada. Por tanto, sería beneficioso establecer una práctica abierta de la misma, con la guía y supervisión del docente.
- La traducción es una actividad cada vez más práctica y útil en el mundo crecientemente globalizado en el que vivimos.
- Al embarcarse el estudiante en la búsqueda de soluciones satisfactorias a los retos que surgen en la traducción, ésta fomenta un entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua –tanto de la materna como de que se está aprendiendo.
- La traducción sensibiliza al estudiante acerca de las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales que existen entre las dos lenguas.
- La reflexión con el estudiante sobre las diferencias y similitudes entre las lenguas que traduce le ayudarán a entender la interacción entre ambas y, por tanto, a evitar ciertos errores frecuentes.

- Mediante su ejercicio, los estudiantes aprenden que la traducción no es la mera sustitución de palabra por palabra. Esto les lleva a desmentir por sí mismos el mito de la existencia de una equivalencia exacta de vocablos y expresiones entre las dos lenguas.
- Durante la práctica de la traducción, el estudiante adoptará el papel de mediador entre culturas, lo que le llevará a desarrollar valiosas habilidades interculturales. Cabe destacar una mayor sensibilidad para identificar diferencias culturales y una mayor tolerancia hacia las costumbres y cultura del otro, enraizada en su comprensión de las mismas.

García Benito, por su parte, hace hincapié en que la TP desarrolla las habilidades lingüísticas e interculturales:

El ejercicio de la traducción, debidamente integrado con el resto de las destrezas clave para el aprendizaje de LE [...] proporciona al estudiante un ámbito más para la práctica y consolidación de sus habilidades lingüísticas e interculturales. Los ejercicios de traducción ayudan a ganar conciencia del lenguaje ideal de cada tipo de texto, contribuyendo a la formación de conciencia crítica de la cultura de la LE, evitando rotulaciones estereotipadas en relación a la cultura extranjera, al mismo tiempo que permiten una participación más activa de los alumnos y promueven un reequilibrio de poder en la clase (García Benito, 2019: 227).

Conviene señalar, en este contexto, que la TP posee un carácter interdisciplinar; razón por la que se involucran otras ventajas no solo en la adquisición de la lengua de estudio y su cultura, sino también en la mejora del dominio de la propia LMA de los discentes y de su correspondiente cultura. La interdisciplinariedad que ostenta la TP y el tratamiento detenido de textos de la otra cultura en diferentes ámbitos, implica conocer una amplia gama de tipologías textuales, contextos culturales y variedad de vocabulario. Como consecuencia, ello influye en incrementar la cultura general de los alumnos y, por otro lado, acrecienta sus conocimientos lingüísticos de la LE. Por esta razón, la selección de textos debería respetar esta faceta interdisciplinar de la traducción, ya que contribuye a formar un bagaje cultural contrastado en los alumnos. El docente es quien, como veremos más adelante, acomete la tarea de la selección textual para sus clases, y, por tanto, debe elegir textos que reflejen la realidad y la naturaleza de la LE.

El MCER resalta la importancia del aspecto cultural contrastivo entre las dos lenguas y culturas implicadas en el contexto de enseñar/aprender las LE, postulando la adquisición de lo que denomina “la consciencia intercultural”:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna (MCER, 2002: 101).

Creemos que la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de LE debe entenderse en el sentido de asumir y cotejar los aspectos culturales más relevantes de ambas lenguas para que, al final del proceso de aprendizaje, los aprendientes adquieran lo que es la competencia intercultural, siendo ésta uno de los objetivos de la enseñanza de LE. Creemos que la adquisición de esta competencia podría ser conseguida mediante hacer uso adecuado de la traducción en el aula de LE, en general, y de ELE, en particular. En nuestra opinión, la traducción de textos de índole variada y en diversos ámbitos del saber entre ambas lenguas en cuestión repercute en el desarrollo de la cultura general contrastiva de los alumnos. Cacela defiende esta idea cuando manifiesta que:

Como no podemos desligar la lengua de la cultura, tampoco podemos separar la cultura de la traducción pues, ya sea de manera oral o escrita, siempre tendremos que tener presente la implicación cultural del mensaje que debemos trasladar a la lengua meta, y cuya presencia será mayor o menor, según la intención de la comunicación (Cacela, 2021: 113).

Cabe indicar que este tipo de contrastividad cultural no debería, a nuestro juicio, plantearse en el nivel inicial en donde los discentes aún siguen en el estadio de conocer las facetas lingüísticas del idioma y, por tanto, no serían aptos como para asimilar, con el doble sentido de entender y cotejar, las diferencias interculturales entre las dos lenguas implicadas en la adquisición de la LE.

Es preciso destacar también que, al emplear la traducción directa, se pretende desarrollar, primordialmente, las habilidades de comprensión lectora, pues mediante la

detenida y reflexionada lectura de un texto, los aprendientes identificarán otros rasgos que caracterizan el texto objeto de traducir de los que no se suelen percatar en su lectura. Mediante la traducción directa, el alumno puede llevar a cabo la identificación del registro, las formas de expresión, las estructuras lingüísticas y estilísticas y la manera de expresar textos coherentes y consistentes en español. En contraste, al emplear la traducción inversa, se tiene por objetivo desarrollar las habilidades de expresión escrita, y, por extensión, la oral; ya que se pretende aplicar lo aprendido con anterioridad en cuanto al uso de las diferentes estructuras lingüísticas, el registro y el trasvase de los elementos culturales en donde entra en juego la búsqueda documental.

Por otro lado, los alumnos recurren, al traducir, a tomar una serie de decisiones inherentes a la labor traductora que están realizando; por lo que adquieren flexibilidad y desarrollo intelectual. A este respecto y en relación con el aprendiente de LE, Pegenaute señala que:

El ejercicio continuado de la traducción resulta en este sentido de gran interés en su formación intelectual, ya que le obliga a valorar su propia capacidad, no solo de comprensión sino también de expresión y le familiariza además con una actividad de gran importancia en el mundo de hoy (Pegenaute, 1996: 121).

El desarrollo intelectual junto con mejorar el dominio de los aspectos gramaticales, estructurales, léxicos y culturales en un marco contrastivo entre ambas lenguas convierte, desde nuestra óptica, a la TP en una herramienta de gran valor en el aula de LE y, en particular, de ELE.

Aparte de ello, creemos que el uso de la TP permite que los alumnos aprendan la autonomía en el aprendizaje, la toma de decisiones y a autocorregirse. De esta manera coincidimos con Polo Pérez, quien sostiene que -mediante su adiestramiento en la TP- una vez el alumno toma conciencia de “las diferencias entre ambas lenguas se vuelve capaz de “autocorregirse y anticiparse a la aparición de interferencias, lo cual también se puede interpretar como una prevención contra la fosilización de errores en niveles más avanzados de su interlengua” (Polo Pérez, 2013-2014: 27). Trovato, por su parte, enfatiza en que “la realización de actividades de traducción pedagógica favorece sin duda el desarrollo de la autonomía del alumno de cara a la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa e intercultural” (Trovato, 2019: 21-22).

Cabe indicar que el uso de la TP, a nuestro juicio, despierta en la personalidad del alumno el espíritu crítico, e incluso el autocrítico, preparando a los aprendientes a ser usuarios conscientes de la lengua y fomentando el debate y la búsqueda de soluciones viables de los distintos problemas que vayan encontrando durante su labor traductora.

Debido a estos planteamientos positivos hacia el uso de la TP en el aula de LE, autores como Zabalbeascoa (1990: 79), Alcarazo López y López Fernández (2014: 5), Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017: 104) o Amin (2018: 115) perciben la traducción como la quinta destreza practicada en el aula de LE, que se suma a las otras cuatro destrezas tradicionales (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) que se deben desarrollar en cualquier curso de LE.

Pese a que la TP no constituye el eje central del aprendizaje, debe de estar presente en la formación de los estudiantes universitarios de LE; ya que les proporciona un fondo léxico contextualizado, les permite concebir la naturaleza de la lengua de estudio y les posibilita el expresar en ella frases y textos corregibles y criticables. Además, la TP ofrece a los alumnos el poder cotejar los elementos culturales y las formas expresivas entre los dos idiomas en cuestión mediante un proceso de contrastividad, para que así sean cautelosos ante la posibilidad de incurrir en errores innecesarios a causa de interferencias lingüísticas.

En el caso particular de la TP entre el árabe y el español, su uso tiene mayor transcendencia y hay una necesidad perentoria de ella en el aula de ELE. Los dos idiomas -aunque sin olvidar los aspectos de similitud e influencia que ya se han visto- pertenecen a dos familias lingüísticas distintas y, por tanto, a dos bagajes lingüísticos y culturales desiguales. Si los estudiantes no se conciencian de estas diferencias, producen lo que los docentes solemos denominar “*arabismos*” que son la expresión en español estructuras lingüísticas pensadas en árabe. Por lo que se hace más necesario enseñarles cómo esquivar las interferencias mediante subrayar las divergencias y los contrastes entre ambas lenguas. Con la práctica constante de la TP, “las operaciones interlingüísticas llevadas a cabo por los alumnos, resultarán cada vez más automáticas y acertadas, lo cual contribuirá a evitar el molesto fenómeno de las fosilizaciones” (Trovato, 2019: 22).

A partir de todo lo expuesto, podemos afirmar que, *a priori*, la traducción en el aula de LE no debe ser considerada como un intruso, sino que conduce al mismo fin que los otros recursos que puedan darse cita en el aula de LE y, además, llega a incrementar los conocimientos lingüísticos y culturales de los alumnos al equiparar dos sistemas lingüísticos diferentes en el plano lingüístico, pragmático, cultural e ideológico dentro de un marco comunicativo.

Queda por plantear la manera de usar la TP para que los aprendientes de LE, en general, y de ELE, en particular, se beneficien de su potencial. En este contexto habría que preguntarse si el uso de la TP ha vuelto con la misma rigidez en su aplicación que antes tenía y si se ha mantenido el método tradicional de Gramática-Traducción sin cambios. La realidad demuestra, como veremos más adelante, que el uso de la TP todavía carece de una metodología directiva y se practica de forma esporádica y desordenada y, en muchas ocasiones, se confunde su uso con la didáctica de la traducción profesional.

### **3.4. Traducción pedagógica versus pedagogía de la traducción**

La enseñanza de la traducción en el plano académico comprende dos vertientes; de cada una de las cuales dependen objetivos diferentes en el aprendizaje. La primera vertiente consiste en formar traductores profesionales capaces de integrarse en el mercado laboral. La segunda vertiente estriba, como hemos visto, en emplear la traducción como un recurso didáctico en el aprendizaje de LE. Las dos vertientes se complementan entre sí, pues el rol de la traducción en los cursos de LE debe de ser comprendido como una fase inicial en el aprendizaje de la traducción profesional. Asimismo, las ventajas del aprendizaje de la TP siempre desembocan, de una u otra forma, en un enriquecimiento del nivel lingüístico del idioma de estudio e, incluso, del idioma materno. Llegados a este planteamiento y en el marco de la LE en los estudios universitarios, hay que hacer la salvedad de que los estudiantes del cuarto año de grado deberían, supuestamente, tener un nivel lingüístico elevado; de modo que no se espera que la asignatura de la traducción sirva a incrementar el nivel lingüístico de los aprendientes, sino, más bien, conducir directamente a la formación de traductores profesionales o, al menos, a poner las bases para una formación y adiestramiento posteriores en la traducción profesional.

En este contexto, se distingue entre la enseñanza de la traducción llevada a cabo para llegar a un determinado fin y la enseñanza de la traducción como fin en sí misma. Dicho con otras palabras, se puede distinguir entre la traducción pedagógica y la pedagogía o la didáctica de la traducción, ya que la primera se refiere a la enseñanza de la traducción con el fin de desarrollar las competencias lingüísticas y como una iniciación a los estudios de la traducción profesional. La traducción pedagógica, en cambio, es la que se ocupa de enseñar la traducción como fin en sí misma y suele ser en un curso por derecho propio y, en muchas ocasiones, se trata de enseñar la traducción de textos especializados. En palabras de Asquerino Egoscózábal: “la traducción pedagógica persigue que el alumno desarrolle su capacidad de comprender y de producir actos de habla, mientras que la traducción profesional prepara a los alumnos para que ejerzan la profesión de traductor” (Asquerino Egoscózábal, 2015: 5).

En definitiva, la pedagogía o la disciplina de la traducción es la rama del saber que se ocupa de la formación de futuros profesionales de la traducción. Por tanto, a diferencia de la TP, se suele prestar especial atención a la teoría de la traducción y proporcionar a los estudiantes las herramientas y técnicas para poder ejercer la traducción profesional (Sánchez Cuadrado, 2015: 8). Por esta razón, en la pedagogía de la traducción se da por hecho que los estudiantes dominan los dos idiomas que intervienen en el proceso translativo y, por tanto, el eje vertebral del proceso de enseñanza aprendizaje aquí consiste en desarrollar la competencia traductora y llevar a los alumnos a familiarizarse con las herramientas del traductor profesional, las exigencias del mercado laboral y la terminología especializada de alguno (o más) de los campos del saber.

Aclaradas ya estas nociones distintivas, resulta pertinente señalar que al plantear el tema de la enseñanza de la traducción se suele confundir entre ambas vertientes de la traducción. Tal confusión, según Sánchez Cuadrado “lleva a muchos docentes de idiomas y expertos en lenguas a concluir que la traducción es algo ajeno a las prácticas del aprendizaje de idiomas” (Sánchez Cuadrado, 2015: 8). Por este motivo nos parece oportuno enumerar algunas diferencias entre la traducción pedagógica (TP) y la pedagogía de la traducción llamada, con mayor frecuencia, didáctica de la traducción (en adelante, DT) a fin de soslayar la confusión al utilizar la traducción pedagógica (TP) en los cursos de idiomas que pueden ser o no la antesala de estudios de traducción



dentro de la pedagogía de la traducción. Exponemos a continuación un cuadro en donde resumimos las primordiales características diferenciadoras entre ambas vertientes de la traducción:

Nº	Traducción pedagógica	Pedagogía de la traducción
1	Es un medio para aprender y dominar un idioma extranjero mediante la manipulación de textos, haciendo hincapié en la observación de las diferencias lingüísticas o estilísticas de cada idioma.	Es un fin en sí misma y tiene el objetivo de formar traductores profesionales.
2	El uso de la TP termina cuando el alumnado asimile los conocimientos básicos de la LE, así como de su cultura, historia y de sus formas de expresión.	La utilización de la DT empieza en donde termina el uso de la TP, pues procura llevar al alumno a convertirse en mediador cultural entre su idioma materno y el idioma que ha aprendido en la primera fase.
3	Las competencias que procura adquirir la TP tienen que ver con el manejo del lenguaje, las técnicas y estrategias de traducir, las básicas herramientas del traductor y el “desarrollo de la competencia comunicativa” (Sánchez Cuadrado, 2015: 12).	Tiende a desarrollar la competencia instrumental/profesional que incluye “conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: conocimientos del mercado laboral y comportamiento del traductor profesional, conocimiento y uso de las fuentes de documentación de todo tipo y de las nuevas tecnologías necesarias para el traductor” (Barceló Martínez y Delgado Pugés, 2017: 33-34). Estos conocimientos y competencias son las que diferencian el traductor profesional de cualquier otra persona bilingüe.
4	La TP es un recurso para la adquisición de la LE que se estudia; en donde no se exige que los	La DT requiere de los alumnos un excelente conocimiento tanto del idioma como del uso de los diccionarios y estar

	alumnos dominen la LE ni tengan especiales habilidades de tecnología.	familiarizados con el uso de los medios informáticos.
5	La TP no tiende normalmente a la traducción especializada sino a trabajar con el registro general de la lengua en diferentes temáticas.	La DT presta mayor importancia al lenguaje de especialidad en uno o más campos del saber.
6	Los textos que se usan en la TP son, o deberían de ser, de carácter variado y general para ilustrar una amplia gama de aspectos lingüísticos y culturales de la LE.	En la DT se tiende a elegir textos reales del mercado laboral según el área de especialización.
7	En los niveles elementales de la TP, se trabaja sobre todo en el nivel de frases sencillas o fragmentos breves de algún texto. Se incrementa el nivel y la extensión de los textos que se plantean para traducir acorde del avance de los alumnos.	En la DT se trata de traducir textos completos y relativamente largos. Suelen ser de documentos originales: “un certificado de nacimiento, contrato de arrendamiento, manual de instrucciones, informes médicos, o una sentencia judicial” (Alcarazo López y López Fernández, 2014: 2-3).
8	En la TP, el interés pedagógico se centra en el proceso (García Benito, 2019: 199).	En la DT, el interés pedagógico se centra, en mayor medida, en el producto (García Benito, 2019: 199).
9	En la TP se recurre con mayor frecuencia a la traducción inversa para desarrollar las habilidades de expresión en la LE (Alcarazo López y López Fernández, 2014: 2)	En la DT se concede mayor práctica de la traducción directa (Sánchez Cuadrado, 2015: 12).

Cabe señalar que las dos vertientes de la traducción en el plano académico pueden intercambiar en el aula de idioma según las condiciones intrínsecas del grupo de aprendientes, ya que, en algunas ocasiones, sobre todo en niveles avanzados, puede que los alumnos muestren interés por aspectos y actividades propios de la DT: traducir encargos reales de textos especializados, aprender el uso de algunas herramientas del traductor profesional o tratar cuestiones relacionadas con el mercado laboral. Por ello,

es labor del docente determinar las necesidades y carencias del grupo de estudiantes al que imparte el curso -así como sus potencialidades- para poder concretar el contexto de enseñanza en función de ello.

Nos parece conveniente volver a acentuar el hecho de que la TP tiende a utilizar la traducción general y la traducción inversa, en donde el proceso es el eje en torno al cual gira el aprendizaje. Y ello con el fin de desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos de LE. En contraste, la didáctica de la traducción tiende a usar la traducción directa y textos de especialidad, en donde se otorga más interés al producto final. Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta resaltan estas diferencias, al reseñar que:

La traducción profesional suele ser traducción directa (de L2 a L1), [...] y se traducen textos completos más o menos largos. En cambio, la traducción pedagógica suele recurrir a la traducción de L1 a L2. [...] La pedagógica se utiliza como instrumento para concienciar al alumno de las diferencias semánticas y sintácticas entre las dos lenguas, a diferencia de la traducción profesional en donde la traducción del texto es el principal objetivo de la actividad, ocupando los problemas lingüísticos un segundo plano (Barbasán Ortuño, Pérez-Sabater y Montero-Fleta, 2018: 53).

En este contexto, habría que subrayar el objetivo primordial de la TP: desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa en la LE que, a su vez, se divide en capacitar a los estudiantes tanto en la expresión escrita como en la comprensión lectora. Si admitimos que la traducción inversa es “un componente particularmente fructífero en la adquisición de una lengua” (Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2017:104) y, por tanto, desemboca en desarrollar las capacidades de la expresión escrita en la LE, la traducción directa también llega a capacitar al alumnado en la comprensión lectora de textos redactados en español. En consecuencia, defendemos que en la TP se pueden usar las dos modalidades de traducción, directa e inversa, por igual; a fin de llegar a los objetivos planteados. Es decir, simultanear e intercambiar las actividades de traducción directa e inversa; pero haciendo más énfasis en ésta última modalidad. La razón es que se pueden emplear otras actividades pedagógicas, aparte de la traducción, para llegar a interiorizar la comprensión lectora sin establecer contrastes entre la LMA y la LE. Por este motivo se da prioridad a la traducción inversa en el aula de LE, ya que,

coincidiendo con Gierden Vega, la traducción inversa es un recurso mediante el cual se puede “activar mecanismos productivos en las diversas áreas de la gramática: morfología, léxico, tejido fraseológico, entramados sintácticos y destacar los contrastes existentes” entre las dos lenguas implicadas (Gierden Vega, 2002-2003: 93). En este sentido, la traducción directa pretende desarrollar la comprensión lectora, mientras la traducción inversa sirve para las habilidades de la expresión escrita en la LE. De ahí que la direccionalidad de la TP defina el objetivo por el cual se va orientando el aprendizaje.

En contraste, y en relación con la direccionalidad de la traducción, Roser Nebot sostiene que es desaconsejable encargar tareas de traducción inversa a los alumnos de traducción -aunque podría ser aplicable, en su perspectiva, a los alumnos de LE- antes de haber tenido suficiente experiencia de inmersión en un ambiente lingüístico de la lengua de estudio:

Afrontar la traducción inversa sin haber adquirido un discernimiento efectivo de los cambios que se producen al pasar de un texto de una lengua a otra origina frustración y desánimo en el alumno, amén de graves fallos en el ejercicio de la profesión (Roser Nebot, 1999: 302).

Sin embargo, Roser Nebot, no descarta el uso de la traducción inversa totalmente, sólo que la reduce al sólo objetivo de ir creando una intuición lingüística en el aprendiente de LE o en el alumno de traducción a través de la traducción inversa de enunciados y textos muy breves y le otorga, a largo plazo y con la repetición debida, unos resultados satisfactorios:

En la didáctica de la traducción inversa lengua A (español en la mayoría de casos que nos ocupan)/árabe tiene que dar cabida, entre otros intereses, a una apreciación de las líneas fundamentales que definen la mentalidad o la lógica lingüística árabe. Puede parecer una tarea trabajosa pero el manejo constante de técnicas y textos en la traducción inversa acaba por dotar de esa intuición que, como dicen los árabes "apresa el espíritu de la lengua árabe" y conduce a una traducción adecuada si no genial (Roser Nebot, 1999: 302).

A la luz de las conclusiones de Roser Nebot, nos parece razonable que no sea aconsejable hacer uso de la traducción inversa para textos largos, complejos y

especializados (sobre todo literarios<sup>54</sup>) o aquellos cuyo nivel lingüístico, cultural y pragmático supere el de los alumnos. Sin embargo, dado que la TP tiene por objetivo primordial afianzar el nivel de la lengua de estudio, habría que plantear textos, por un lado, de menos complejidad y longitud, y por el otro, de carácter variado y llano, de modo que carezcan de lenguaje de especialidad y complejidades léxicas, estilísticas y gramaticales, salvo si las destrezas lingüísticas de los alumnos, sobre todo de nivel avanzado, así lo permiten. De esta manera, se puede lograr motivar a los estudiantes y no causarles frustración y desánimo, y al mismo tiempo, desarrollar sus habilidades lingüísticas mediante la ampliación de su fondo léxico y su bagaje cultural e inducirles a entrenar la expresión escrita en la LE que estudian.

Es obvio que existe diferencia de objetivos y metodología entre enseñar la traducción para futuros traductores o para estudiantes de LE. Por ello es importante remarcar al estudiante el significado y el propósito de la traducción que va a llevar a cabo (García Benito, 2019: 211). Por tanto, para que el uso de la TP como herramienta didáctica sea fructífero, hay que concretar sus objetivos generales y particulares, determinar las tareas y actividades de traducción, preparar un material didáctico progresivo en su dificultad que responda a unos parámetros definidos y al nivel medio de los estudiantes del curso. Aclaradas estas cuestiones, pasamos a tratar las condiciones e insuficiencias actuales en el uso de la TP en el aula de LE, con especial hincapié en la clase de ELE para arabófonos.

### **3.5. Condiciones de uso de la TP en el aula de LE**

En la didáctica de LE, se suelen combinar un conjunto de actividades que forman parte del repertorio pedagógico de la enseñanza. Como hemos indicado antes al hablar de la metodología más aceptada en la actualidad en el aula de LE, el modelo comunicativo de enseñanza/aprendizaje es el más extendido. Se basa en “el aprendizaje por tareas, el trabajo colaborativo, la perspectiva del profesor facilitador del aprendizaje, el enfoque en el proceso y la enseñanza centrada en el alumno que realiza actividades significativas para construir su aprendizaje” (Lerma Sanchis, 2020: 80). Dichas actividades señaladas por Lerma Sanchis pretenden desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa del alumno, siguiendo unos objetivos claros y definidos.

---

<sup>54</sup> El MCER (2020: 115) exige llegar al nivel C2 o superior para poder abordar una traducción literaria.

Frente al método no comunicativo de Gramática-Traducción, en donde la traducción monopolizaba el panorama didáctico de la LE y se hacía aprender el idioma casi únicamente mediante la traducción, la TP nunca debería situarse como la piedra angular del curso ni ser la única actividad que se practica en el aula. Debería ser un recurso auxiliar que complementa el perfil didáctico del plan curricular.

Por otro lado, el uso de la TP requiere que los alumnos hayan adquirido los conocimientos básicos de la lengua de estudio, de modo que sean capaces de formular frases cortas. El proceso del aprendizaje puede continuar hasta los niveles más avanzados. Así pues, hay que plantear la siguiente pregunta: ¿Cuándo se puede utilizar la TP en la clase de LE? Amin defiende que “esta metodología de enseñanza se puede empezar a incluir desde los niveles más elementales (A1-A2) hasta los más avanzados (C1-C2)” (Amin, 2018: 106). No obstante, otros investigadores (y nosotros nos sumamos a esta postura), defienden que, una vez los alumnos hayan adquirido “un mínimo de vocabulario y de conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera, [...] su uso didáctico es particularmente apropiado a partir de los niveles A2 y B1 del MCER” (Caballero Rodríguez, 2010: 342) antes de utilizar la TP en el aula debido a que los ejercicios de la traducción requieren esos mínimos en vocabulario y gramática. En la misma línea, García Benito se adhiere a esta postura al comentar que:

El uso de la traducción con fines didácticos es apropiado una vez que el estudiante ha adquirido ya unos conocimientos básicos de la LE, puesto que las actividades de traducción requieren un mínimo de vocabulario y de conocimiento de las estructuras gramaticales de la LE. Así pues, proponemos, [...] el uso didáctico de la traducción como apropiado a partir de los niveles A2, B1 del MCER (García Benito, 2019: 202-203).

Desde esta premisa, una vez el alumno haya adquirido un nivel básico de la lengua de estudio (poder formular frases y ser capaz de leer con la ayuda del diccionario bilingüe), ya se pueden dar los primeros pasos en enseñarle a traducir. Roser Nebot establece que el objetivo primordial de la enseñanza de la traducción se resume en “llevar al alumno a un grado de conocimiento de esta lengua [la LE] que posibilite un desarrollo autodidacta posterior. Para ello, debería contar con un nivel suficiente de lengua [LE] que lo situara en el umbral de esa condición de autodidacta” (Roser Nebot, 2001: 321). Esta concepción de la TP nos parece del todo acertada, ya que la

autodidáctica en fases posteriores de aprendizaje será un elemento esencial en un método comunicativo de la enseñanza/aprendizaje de LE. Estimamos que los conocimientos que se requieren para situarse en el umbral de esta condición de autodidacta se cifran en la capacidad de formar frases sencillas con la ayuda del diccionario bilingüe.

Cuando la LE se haya afianzado de forma adecuada, la TP se convierte en un ejercicio muy adecuado en el aprendizaje. Y para ello se recomienda trabajar con textos más largos con el fin proporcionar a los aprendientes más caudal léxico contextualizado y familiarizarlos con las distintas estructuras lingüísticas que se quieren adquirir y tipologías textuales, mediante un proceso de contraste y confrontación interlingüística e intercultural entre las dos lenguas implicadas. En niveles más avanzados, se puede trabajar con textos más complejos que alberguen aspectos culturales más elaborados y plantear cuestiones de índole profesional, tales como las estrategias de llevar a cabo una búsqueda documental compleja o el uso de las diferentes herramientas de traducción del traductor profesional. El grado de dificultad y sofisticación de los textos planteados para traducir, así como las cuestiones tratadas, deberán ir incrementándose de forma proporcional de acuerdo al avance del nivel lingüístico de los alumnos y según los objetivos específicos de cada nivel de conocimientos. Alonso Rey va por el mismo camino al referirse a los niveles de la TP, pues dice:

Se recomienda que en los niveles iniciales las actividades se desarrollen como forma de control o andamiaje y conduzcan a la consolidación de la gramática y del vocabulario; en los niveles intermedios, el objetivo sería aprender a lidiar con los errores mediante el contraste para, finalmente, en los niveles avanzados, trabajar con la traducción de textos completos (Alonso Rey, 2020: 29).

Es de destacar que, en el momento de usar la TP, el nivel de dominio de la LMA no cobraría menos importancia, sino que “puede llegar a tener la misma importancia, o incluso más en ciertos contextos y actividades” (De La Nuez Mendizábal, 2020: 8-9). La razón es que las actividades de la TP implican el uso de ambas lenguas, materna y adquirida, por igual.

A ello hay que añadir que el grupo de estudiantes debe compartir la misma LMA para poder hacer uso de la TP, ya que las actividades de la TP se basan en hacer uso de

la LMA común entre los estudiantes y la lengua de estudio. El empleo de la TP en un grupo de estudiantes multilingüe obstaculiza el proceso de aprendizaje. Por ello, García Castañón subraya que el grupo de aprendientes “debe ser lo más homogéneo posible tanto en nivel de competencia con la L2 como en poseer una lengua materna común” (García Castañón, 2014: 27). Esta homogeneidad lingüística contribuye a que los estudiantes se beneficien en mayor medida de las clases, soslaya la pérdida del tiempo y favorece la igualdad entre los alumnos del grupo con respecto a asimilar la información que se está impartiendo.

Por otro lado, es preferible que los alumnos sean adultos, ya que, según esbozan Hernández (Hernández, 1996: 250) y García Castañón (García Castañón, 2014: 26), la reflexión y el análisis que implica la realización de las tareas de traducción exigen que los alumnos posean una serie de capacidades acordes a un cierto grado de madurez intelectual y cognitiva. De esta forma, se reducen las posibilidades de emplear la TP con grupos de estudiantes que aún no hayan alcanzado la fase universitaria o, al menos, los cursos superiores de la enseñanza secundaria y el bachillerato. A pesar de ello, se trata de “una preferencia para un desarrollo óptimo y eficaz de las actividades de traducción dentro de la clase de ELE” (García Castañón, 2014: 26).

Por otra parte, el uso de la TP exige plantear objetivos determinados, una metodología coherente y textos seleccionados según un criterio de rentabilidad traductiva que acompañen, de modo gradual, el avance en el nivel de los aprendientes. En caso contrario, el uso de la TP “puede resultar una práctica incorrecta e incluso dañina” (Pintado Gutiérrez, 2012: 335). García Benito afirma que la TP “como cualquier otro recurso, si está mal dimensionada, mal contextualizada y/o mal evaluada, si es usada en demasía, por ejemplo, puede volverse contraproducente, desmotivante y/o frustrante” (García Benito, 2019: 226).

Como resultado de las consideraciones anteriores, las condiciones que consideramos propicias para el empleo de la TP en la clase de LE pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Formar parte del repertorio didáctico como herramienta auxiliar, pero nunca como el eje central del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Que los estudiantes y el docente compartan la misma LMA.

- Que el grupo de aprendientes sea lo más homogéneo posible en cuanto a tener una común LMA y un similar nivel lingüístico, tanto en la LMA como en la LE.
- Que los alumnos hayan adquirido los conocimientos mínimos de la LE como para poder formular frases cortas con la ayuda del diccionario bilingüe.
- Es preferible que sea empleada en grupos de adultos en un sentido cognitivo.
- Tener determinados objetivos de aprendizaje para cada nivel de conocimientos lingüísticos en la lengua de adquisición.
- Concretar la metodología que seguirá el docente al impartir las clases.
- Organizar y fundamentar previamente un material didáctico que contenga tareas y actividades de traducción que coincidan con el nivel lingüístico, las carencias y las necesidades de los aprendientes.

Definidas las condiciones de empleo la TP, conviene insistir en que, partiendo de nuestra práctica docente, el uso de la TP en el contexto de la enseñanza de ELE a arabófonos sufre insuficiencias que afectan directamente en la eficacia del proceso de enseñanza/aprendizaje de la materia.

### **3.6. Insuficiencias actuales de la TP en la clase de ELE para arabófonos**

Pese a la reconsideración de la TP como un recurso auxiliar en la enseñanza/aprendizaje de las LE, su utilización dentro del aula carece de un método directivo definido y definitivo que permita al docente llevar su clase de manera controlada sin haberla organizado y sólo contando con su adaptación de la TP como ese recurso auxiliar. De acuerdo a los datos que manejamos como docentes de ELE y las experiencias que registran los investigadores en la enseñanza/aprendizaje de LE, la TP está incluida en los programas curriculares de forma intuitiva según el parecer de cada docente. Por lo cual, se puede afirmar, en consonancia con Pintado Gutiérrez (Pintado Gutiérrez, 2012: 335) y García Benito (García Benito, 2019: 201), que se trata de un recurso docente cuya realidad refleja una situación desordenada y caótica. La razón es que la integración de la TP como actividad en el aula de lenguas no ha seguido un paradigma teórico, sino que se ha incluido en el currículo de manera mecánica y sin reflexión acerca de cuál debe ser su papel específico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE. Tejerina Machado afirma, y nosotros con ella, que “el

papel de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras todavía no está perfectamente delineado” (Tejerina Machado, 2021: 10).

Hasta el momento, el uso de la TP adolece de la falta de pautas metodológicas que determinen la manera de emplearla óptimamente en el aula de LE. Hurtado Albir (Hurtado Albir, 2003a: 20) señalaba, en su momento, que había habido avances en el campo de la enseñanza de la traducción, aunque se refería, concretamente, a la traducción dentro de la didáctica de la traducción. A pesar de ello, sigue produciéndose en la actualidad las siguientes carencias en lo referente a la TP:

- 1) falta de un marco metodológico propio
- 2) criterios de selección de textos
- 3) actividades pensadas para guiar al alumno a traducir correctamente
- 4) definición de objetivos específicos de aprendizaje en la LE con el uso de la traducción
- 5) indicaciones de cómo resolver los problemas de traducción.

Asimismo, el MCER cuando incluyó la traducción entre las actividades de mediación lingüística en el ámbito de la enseñanza de LE, no especificó un marco teórico ni objetivos de aprendizaje ni actividades metodológicas de aplicación. A este respecto, Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez indican que:

[...] el MCER [...] no ofrece descriptores detallados que describan la competencia mediadora que los aprendientes deben alcanzar en cada uno de los seis niveles, mientras que sí se ofrecen para las cuatro destrezas tradicionales. Esta falta de parámetros claros para la enseñanza y la adquisición de la mediación explica, al menos en parte, la casi total ausencia de actividades de mediación en los manuales y en los programas de estudio (Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2017: 100).

El volumen complementario del MCER de 2020, considerado como actualización de los descriptores del MCER de 2002, ratifica el uso del plurilingüismo y las actividades de mediación intralingüística en la enseñanza de las LE. En este documento, se percibe una mejora notable (aunque insuficiente) en relación con el tratamiento de la mediación -y, por ende, de la traducción- en el contexto de la enseñanza de las LE, ya que se ha dedicado más espacio para describir y diagramar las distintas actividades de

medicación. En el caso concreto de la TP, el MCER (MCER, 2020: 115-117) estipula una descripción (resumida) de su uso en cada uno de los niveles de aprendizaje de la LE (desde A1 hasta C2) y con la intención de lograr los siguientes objetivos:

- 1) proporcionar una traducción aproximada del contenido general del enunciado
- 2) captar la información esencial del enunciado
- 3) captar matices en la información que proporciona el enunciado.

Con dicho fin pedagógico de alcanzar estos tres objetivos, el MCER establece una tipología de traducciones en relación con su grado de complejidad a la hora de obtener resultados:

El/la usuario/a y/o aprendiente plurilingüe con un nivel de dominio más modesto se encuentra a veces en situaciones en las que debe realizar una traducción escrita de un texto en un contexto profesional o personal. En este caso, se le pide que reproduzca el mensaje fundamental del texto fuente y no necesariamente que interprete el estilo y el tono del texto original [...] La progresión ascendente de la escala se muestra de una manera muy similar a la de la escala anterior. En los niveles más bajos, la actividad implica traducciones aproximadas de textos breves que contienen información sencilla y conocida, mientras que en los niveles más altos los textos originales son cada vez más complejos y la traducción es cada vez más precisa y fiel al original (MCER, 2020: 115).

Esta tipología o grados de complejidad de la traducción nos parece innovadora, porque no considera la TP como una rígida operación consistente en transmitir códigos lingüísticos a otra lengua, sino más bien una herramienta para llegar a una comunicación efectiva dentro de las necesidades de la situación y de las posibilidades de traducción del traductor, es decir, del usuario de la LE que deba llevar a cabo la traducción. De esta manera, para los niveles iniciales de conocimiento de la LE, el MCER orienta a utilizar textos breves, siendo que la traducción de los mismos no tiene por qué reflejar todos los detalles del original sino que únicamente tiene que mostrar el avance en el dominio de la LE del alumno en aquellos aspectos que se pretende conseguir con la traducción. Por ello, la naturaleza de los textos planteados tiene que ir en consonancia con el nivel lingüístico de los alumnos en la LE y ser cada vez más complejos, a medida que ese nivel lingüístico se eleva, exigiendo a los estudiantes el proporcionar traducciones cada vez más precisas y fieles (MCER, 2020: 115). De ahí, el

volumen complementario del MCER d 2020 propone un uso de la traducción escalonado de modo que “la escala se mueve desde la traducción aproximada de información cotidiana y rutinaria de textos sencillos en los niveles más bajos hasta la traducción con creciente fluidez y precisión de textos cada vez más complejos” (MCER, 2020: 115).

No obstante, una vez más, nos parecen insuficientes las aportaciones del MCER de 2020 para diagnosticar las carencias didácticas de la TP y solventar las insuficiencias actuales de la misma. La razón de esta insuficiencia de las aportaciones del MCER de 2020 está en que sus descriptores adolecen de guías orientativas en relación con los objetivos y tareas de traducción que el docente puede implementar en la clase. De esta manera, deja la aplicación práctica de sus orientaciones al parecer personal de cada docente.

Los estudios que aparecieron en los últimos veinte años que han abordado el uso de la TP en la enseñanza/aprendizaje de LE, no han llegado a solventar las carencias señaladas sino de forma parcial. La mayor parte únicamente abogan por la integración de la TP en el currículum de LE, estipulan contraargumentos para defender su uso, enumeran algunos aspectos del potencial que tiene y ofrecen consejos abstractos de cómo conducir la clase de traducción en el aula de ELE. Valgan como ejemplo las palabras de Fabián Vega y Abreus González: “Es vital que los docentes sean capaces de emplear de manera adecuada las estrategias y técnicas de traducción que les permitirán, no solo facilitar el aprendizaje del idioma, sino fomentar la utilización consciente de estas por los estudiantes” (Fabián Vega y Abreus González, 2021: 168). Otros estudios proponen algunas actividades dispersas que, a nuestro juicio, carecen, en su mayoría, de propuestas que impliquen una definición precisa de objetivos y criterios de la selección del material didáctico. García Benito y Díaz Ferrero confirman esta situación cuando observan que:

A pesar de que hoy en día está fuera de toda duda la consideración de la traducción como actividad en el aula de LE, su integración no ha seguido un paradigma teórico [...]. Buena parte de los estudios [...] se centra en el «por qué» y «para qué» de la traducción como actividad en la clase de LE, dejando de lado la cuestión fundamental de «cómo» hacer posible esta integración (García Benito y Díaz Ferrero, 2020: 11).

Y, efectivamente, gran parte de los estudios llevados a cabo hasta la fecha sobre el uso de la TP en el aula de LE no han llegado a definir, con rigor y coherencia, los niveles y objetivos de aprendizaje, los criterios de selección del material didáctico o las actividades coherentes como para poder implementar la TP en el aula de LE de forma apropiada, y por ende, fructífera. Como consecuencia, el modo de aplicación de la TP en el aula de LE queda sujeto al parecer y a la pericia personal de cada docente. Por este motivo, Gasca Jiménez apunta que “a pesar de los esfuerzos de muchos pedagogos por restablecer la traducción como herramienta didáctica, su uso sigue asociándose con el ya abandonado método gramática-traducción” (Gasca Jiménez, 2017a, 207).

En el caso concreto de la TP para arábifonos de ELE, conviene destacar que, tras haber recabado los datos y consultar los planes curriculares de los departamentos de español en algunas universidades egipcias<sup>55</sup>, nos hemos dado cuenta de que la traducción representa una de las asignaturas primordiales y permanentes a partir del segundo semestre del estudio de ELE. Sin embargo, es notoria también la falta de consignas metodológicas que ayuden, por un lado, al profesor a organizar la progresión de sus clases y, por otro lado, al estudiante para poder beneficiarse de esta asignatura. De igual manera, en este contexto universitario egipcio las universidades mencionadas, se detectan las mismas carencias antes expuestas en cuanto a la falta de definición de niveles, objetivos y actividades de la TP en el aula de LE.

En esas universidades egipcias y en la mayor parte de los casos, se aplica en clases el axioma de “*lea y traduzca*” que se basa en la comprensión del texto de partida y trasladar su contenido a la lengua meta de manera mecánica cambiando el léxico y la sintaxis en la medida de la capacidad meramente lingüística del alumno. De este modo, se descartan de la traducción los elementos extralingüísticos del texto, la aplicación de la mediación lingüística, el uso consciente de las fuentes de documentación y las herramientas del traductor. Asimismo, los comentarios que suelen aportar los docentes durante el uso de la TP se centran en aspectos lingüísticos de carácter léxico, terminológico, estilístico o gramatical que ellos conocen de antemano pero que el alumno no ha observado ni puede hacerlo cuando ha realizado la traducción. Esta situación coincide con lo que ya había señalado Hurtado Albir en su momento sobre la

---

<sup>55</sup> En particular, los del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Al-Azhar, de la Universidad de ‘Ayn Šams y de la Universidad de El Cairo.

implementación de la TP, tanto en el aula de LE como en el aula de pedagogía de la traducción:

No existe una pedagogía del error; el profesor, o el manual, corrige la traducción propuesta por el estudiante ofreciendo la suya, pero no se busca la causa del error ni se proporciona al alumno un método de trabajo para no caer otra vez en un error del mismo tipo (Hurtado Albir, 2003a: 17).

El axioma de "*lea y traduzca*" conduce, a nuestro juicio, a desmotivar al alumnado y, asimismo, no aporta soluciones aplicables a otras ocasiones similares. Roser Nebot expresa su opinión acerca de esta actuación en estos términos:

Pero el único medio que tenía (tiene) el alumno para comprobar el acierto o no de su propuesta de traducción era la opinión sancionadora del profesor. Algo muy semejante a una apuesta mutua o quiniela, lo que debilita el interés del alumno y, lo que es peor, injerta en él un ánimo de inseguridad que se intensifica en la misma medida que se suceden las ocasiones para traducir. El método del acierto y el error se revela, aquí, contraproducente. [...] Esto hace que las clases sean muy rígidas ya que quedan reducidas a la presentación de propuestas por parte del alumnado y a la corrección y comentario de las mismas por parte del profesor. En nuestra opinión, en estas condiciones, no se verifica ningún aprendizaje (Roser Nebot, 1999: 303).

De esta manera, para que los aprendientes puedan construir su propio aprendizaje, habría que, en primer lugar, "considerar el texto como un acto de comunicación" (Roser Nebot, 1999: 303) y, luego, practicar el proceso traductor estando inmersos en situaciones comunicativas. Para ello, se precisa contar con actividades didácticas que lleven a los alumnos a este fin y, también, contar con una adecuada orientación pedagógica que les facilite la tarea de construir el andamiaje de su aprendizaje. El docente, en este caso, habría de limitarse a orientar y dirigir el proceso del aprendizaje y, por otro lado, proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias que correspondan a cada tarea.

Abdel-Latif, catedrático egipcio de ELE, describe el método que se suele emplear en la universidad egipcia al impartir las clases de traducción en el aula ELE para arabófonos:

El estudiante recibe un texto que ha de traducir solo, y como puede, en casa y sin ninguna indicación de parte del profesor. Los alumnos, [...] sin ninguna metodología, intentan traducir sin comprender muy bien el sentido. [...] Los alumnos preparan el texto, frase por frase, de forma escrita para la siguiente sesión. En clase, entre casi todo el grupo se va leyendo el TO y su traducción frase por frase. Cada frase, o par de frases, es leída por un alumno diferente. En total se hace, delante de todo el grupo y avanzando frase por frase, un análisis detallado de la gramática y el vocabulario del TO para aplicarlo luego a la traducción, directa o inversa, de las oraciones del texto. El profesor pide otras alternativas a la traducción de la frase leída o corrige la versión dada. Al final, el profesor o el alumno más aventajado [...] dan la solución correcta. Los alumnos apuntan la traducción correcta sin saber las causas de sus errores ni las razones de esta ‘opción correcta’. En caso de que se dieran justificaciones, suelen ser de carácter lingüístico. Ahí se acaba el acto pedagógico (Abdel-Latif, 2019: 12).

Consideramos acertada la descripción de este autor acerca de la situación actual en la enseñanza la traducción en la universidad egipcia, pues, en el plano práctico, no se suele seguir ningún parámetro pedagógico al impartir esta asignatura. La implementación de la TP se fundamenta en el parecer propio de cada docente quien encauza la clase según su perspectiva personal. A ello añadimos que los textos que se traducen suelen ser especializados, pues -con excepción del primer semestre de estudio- se imparten asignaturas de traducción política, literaria, periodística, religiosa o médica. El nivel de los textos que se plantean para traducir suele ser superior al nivel de conocimiento lingüístico de LE de los estudiantes. Asimismo, no se proporciona a los aprendientes, metodológicamente hablando, directrices o estrategias que faciliten la labor traductora aplicables a otras situaciones; ni se confiere importancia a las herramientas del traductor ni a las fuentes de documentación. De idéntica manera, se descarta tratar cuestiones acerca del uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción como los diccionarios electrónicos y las herramientas de búsqueda documental que se encuentran disponibles en el internet o tratar la cuestión de la traducción automática.

Por otro lado, se suele impartir una asignatura dedicada a la teoría de la traducción, que, en la mayor parte de los casos, no lleva ninguna aplicación práctica. El resultado al que conduce esta situación es a convertir la TP en un recurso inoperante e

improductivo. Además, según nuestra experiencia docente, los alumnos se frustran en muchas ocasiones al encontrarse ante textos, sobre todo literarios o científicos, que superan su nivel tanto en el plano lingüístico como en el estilístico, cultural y pragmático.

A ello hay que añadir que, en cuanto a la selección de los textos, el criterio habitualmente seguido en esta fórmula egipcia de aplicación de la TP en el aula de LE se basa, exclusivamente, en la complejidad del vocabulario y de los aspectos gramaticales que contiene el texto, nunca en su adecuación al nivel de conocimientos de LE del alumno ni a sus necesidades de ampliación de los mismos. Como consecuencia, en muchas ocasiones, la clase de TP se reduce a descodificar el significado de este “complejo” vocabulario mediante listas de palabras junto con su traducción descontextualizada. De esta manera, los alumnos no se percatan de la diversidad de acepciones que pueda poseer un vocablo al situarlo en otro contexto, como tampoco lo hacen de las estructuras gramaticales que aparezcan en el texto.

En otras ocasiones, el docente elige un texto y se lo entrega a los aprendientes junto con la traducción que él considera más correcta. Los alumnos solo tienen que comparar el TM con el TO y memorizar las nuevas palabras. En clase, el docente se limita a hacer comentarios dispersos sobre la traducción que había propuesto con anterioridad como la más acertada.

Esta situación, se produce, como hemos señalado antes, por la falta de un marco metodológico, la indefinición de niveles, objetivos y actividades de traducción y la ausencia de criterios para la selección de textos siguiendo una secuencia de complejidad creciente.

Con base en estas consideraciones, creemos que el uso de la TP todavía sigue, en gran medida y en el ámbito académico egipcio, la herencia tradicional de la didáctica de lenguas al hacer uso de la traducción mediante el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales y vocabulario. Lo único que lo diferencia del método Gramática-Traducción es que ya no se considera la piedra angular del aprendizaje de las LE.

Cabe remarcar que son pocos, por no decir inexistentes, los estudios realizados acerca de cómo emplear la TP en la clase de ELE para arábigos. Por tanto, la

situación actual del uso de la traducción en las clases para arabófonos de ELE en la universidad árabe, en general, y la egipcia, en particular, merece una reflexión especial para trazar las líneas orientativas que pueda seguir el docente de ELE en su uso de la TP. Ello requiere tomar las medidas para preparar un plan de estudio coherente que responda a las necesidades de los alumnos. De ahí la importancia del presente trabajo que pretende dar los primeros pasos hacia la creación de un material didáctico que, por un lado, solvete las carencias señaladas en el uso de la TP en el aula de LE y, por otro, organice las propuestas ya realizadas hasta la fecha, añada nuestra propia y las adapte todas al binomio lingüístico español/árabe.

En este aspecto, se puede decir que la enseñanza de ELE para arabófonos en la mayoría de las instituciones académicas, sobre todo en Egipto, no ha llegado a atender las necesidades de los alumnos con respecto a beneficiarse del potencial pedagógico de la TP. Partiendo de esta premisa, planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo se puede hacer fructífero y productivo el uso de la traducción en el aula de ELE a arabófonos? ¿Cómo se puede aprovechar el uso de la LMA y la traducción para enseñar ELE a arabófonos? Creemos que la clave está en la determinación de los niveles lingüísticos de ELE que se pretenden alcanzar en cada curso o en cada grupo y en la determinación de los objetivos de aprendizaje, los criterios de selección de material didáctico y el diseño de unidades didácticas que contengan actividades y tareas de traducción que congenien con el nivel y las necesidades de los alumnos de cada fase educativa.

En los siguientes apartados, intentaremos:

- Establecer dichos niveles de aprendizaje.
- Definir los objetivos generales de la TP para cada nivel.
- Concretar los criterios de selección del material didáctico.
- Proponer actividades de traducción que veamos apropiadas para cada nivel.
- Crear una propuesta metodológica de la enseñanza de la traducción a arabófonos de ELE. Esta propuesta se plantea como el primer paso hacia la creación de un material didáctico completo, coherente y eficaz en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos.

## **Capítulo cuarto**

### **El uso de la traducción en la enseñanza de ELE para arabófonos**

#### 4.1. Consideraciones preliminares

En vista de las carencias antes mencionadas en relación con el uso de la TP en el aula de ELE; y en búsqueda de unos criterios definitorios que establezcan una implementación metodológica de la TP, en el presente capítulo se ha dividido el proceso de la enseñanza/aprendizaje de la TP en tres niveles y marcado los correspondientes objetivos y actividades de traducción para cada nivel. Asimismo, para el mejor aprovechamiento del estudio y la enseñanza de la TP, hemos propuesto unos criterios para la selección de los textos y materiales necesarios, así como presentado sugerencias con el fin de mejorar la práctica docente la TP en el aula de ELE. El conjunto de estos criterios y sugerencias establece un uso metodológico y normalizado de la TP y, por tanto, conduce, o debería conducir, a rescatar la utilización de la TP en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de ELE para arábigos después de muchos años de implementación esporádica e intuitiva<sup>56</sup>.

#### 4.2. Niveles de aprendizaje

Los MCER de 2002 y de 2020 establecen tres niveles comunes de referencia en cuanto al aprendizaje de las LE: básico (A), independiente (B) y competente (C). Cada uno de estos tres niveles está formado por dos subniveles: A1 - A2, B1 - B2 y C1 - C2. Los alumnos pertenecientes a cada subnivel deben, en teoría, cumplir una serie de competencias lingüísticas. Exponemos a continuación las competencias que deberían cumplir los alumnos que pertenecen a cada subnivel, según postula la última actualización del MCER de 2020:

Usuario Básico	A1	Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades concretas. Se presenta a sí mismo/a y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que el/la interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a a
----------------	----	--

<sup>56</sup> Los criterios que hemos propuesto en este capítulo pueden ser extrapolables, en su mayoría, a otros binomios lingüísticos de enseñanza/aprendizaje de LE fuera del árabe y el español; sólo que considerando la naturaleza específica de las dos lenguas implicadas y las destrezas lingüísticas que se persigue desarrollar en los alumnos.

		cooperar.
	A2	Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato, así como temas de necesidad inmediata.
Usuario independiente	B1	Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora textos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.
	B2	Comprende las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
Usuario competente	C1	Comprende una amplia variedad de textos extensos y de un alto nivel de exigencia, y reconoce en ellos significados implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y

		detallados sobre temas complejos, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.
	C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diversas fuentes orales y escritas para presentarlos de manera coherente. Se expresa de manera espontánea, con gran fluidez y con precisión, diferenciando matices de significado más sutiles incluso en situaciones de mayor complejidad.

Niveles comunes de referencia del MCER (MCER, 2020: 195)

Recordamos que el MCER considera que el empleo de traducción forma parte de las actividades de mediación interlingüística reconocidas y recomendadas en el aula de LE. Para describir las competencias que se pretenden alcanzar con el uso de la traducción en el aula LE, el volumen complementario del MCER (MCER, 2020: 116-117) estipula los mismos niveles de aprendizaje y esboza las destrezas de traducción que se persigue desarrollar en cada uno de ellos:

		<b>Traducir un texto escrito por escrito</b>
Usuario Básico	A1	Traduce palabras/signos y frases sencillas/os (de lengua A a lengua B) con la ayuda de un diccionario, pero puede que no siempre seleccione el significado apropiado.
	A2	Usa un lenguaje sencillo para realizar una traducción aproximada (de lengua A a lengua B) de textos muy breves sobre temas conocidos y cotidianos que contienen vocabulario de mayor frecuencia; a pesar de los errores, la traducción resulta comprensible.
Usuario independiente	B1	Realiza traducciones aproximadas (de lengua A a lengua B) de textos sencillos de carácter fáctico, escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar, siguiendo de cerca la estructura del original; aunque puede haber errores lingüísticos, la traducción es comprensible.
	B2	Realiza traducciones (de lengua A a lengua B) organizadas con claridad y que reflejan un uso normal de la lengua, pero que

		pueden presentar una influencia muy marcada del orden, la estructura de párrafos, la puntuación y ciertas formulaciones del original.
Usuario competente	C1	Traduce (a lengua B) textos abstractos (escritos en lengua A) sobre temas sociales, académicos y profesionales de su especialidad, transmitiendo correctamente aspectos valorativos y argumentos, así como muchas de las inferencias relacionadas con ellos, aunque en algunas expresiones pueda notarse una influencia muy marcada del original.
	C2	Traduce (a lengua B) material técnico (escrito en lengua A) que no es de su especialidad, siempre que la precisión del contenido de la traducción sea revisada por un/a especialista del área en cuestión.

Niveles de mediación - traducir un texto escrito por escrito (MCER, 2020: 116-117)

Según la tabla anterior, hemos observado que el MCER defiende emplear únicamente la traducción (inversa “*de lengua A a lengua B*”) en todos los niveles del ELE. Ello significa que el MCER descarta la traducción directa (en nuestro caso, del español al árabe) y, como consecuencia, relega a un segundo plano el uso de la traducción para desarrollar la comprensión lectora de textos en LE a través de la traducción inversa. Por otro lado, el MCER apela a hacer uso de la traducción desde el primer semestre de estudio, fase en la cual los alumnos, como hemos constatado en el capítulo anterior, aún no están cualificados como para realizar tareas de traducción, sobre todo, inversa.

Por nuestra parte y partiendo de la tabla de niveles lingüísticos establecida por el MCER, hemos denominado, en nuestra investigación sobre el uso de la TP en la enseñanza de LE -en especial, ELE-, nivel elemental (A) al nivel básico del MCER, nivel intermedio (B) a su nivel independiente y nivel avanzado (C) a su nivel competente.

Resulta oportuno subrayar que los estudios de ELE en el mundo árabe, concretamente en la universidad egipcia, suelen durar unos ocho semestres repartidos a lo largo de cuatro años académicos. A nuestro modo de ver, creemos que el nivel

elemental de la TP para arabófonos de ELE se debería iniciar en el segundo año de estudio, lo que supondría el nivel A2 – B1 del MCER; ya que no consideramos apropiado iniciar el aprendizaje de la traducción en el nivel A1. La razón es que los estudiantes durante el primer año de estudio se limitan a aprender los mecanismos de la LE y acumular un instrumental léxico que les permita comprender y/o producir ideas y formular frases completas. Así pues, a partir del segundo año de estudio, los aprendientes ya pueden aplicar lo aprendido con anterioridad a través de tareas de traducción. El nivel intermedio, a nuestro juicio, abarcaría el tercer año de estudio que supondría, por tanto, enseñar los niveles B1 – B2 del MCER. El nivel avanzado se implementaría en el cuarto, y el último año, de estudio, lo que significaría explicar los niveles B2 – C1 del MCER. En cuanto al nivel C2, creemos que éste resulta pertinente para los estudios de posgrado en donde se pueden tratar temas de mayor complejidad y profesionalidad relacionados con la traducción.

En el nivel elemental (A) consideramos apropiado empezar con traducciones aproximadas de palabras, frases o textos muy breves sobre temas conocidos y cotidianos. El nivel intermedio (B), a nuestro juicio, es la base fundamental sobre la cual se centra el núcleo del aprendizaje, ya que se comienza a abandonar la traducción aproximada y se tiende más a confeccionar textos consistentes y fieles al original. Se trata de traducir textos completos, pero breves, que implican abordar problemas traslativos, búsquedas documentales sencillas y aspectos lingüísticos y culturales de fácil asimilación en un arco contrastivo entre el árabe y el español. En el nivel avanzado (C), se traducen textos de mayor extensión y complejidad, se profundiza más en las estrategias de documentación y en las herramientas del traductor profesional. En este último nivel (C), por tanto, se intenta desarrollar la competencia traductora propiamente dicha, que comprende una serie de subcompetencias como la cultural, la instrumental, la comunicativa, la profesional y la temática.

No obstante, esta delimitación de niveles de aprendizaje no la consideramos suficiente, ya que habría que determinar también los objetivos generales de aprendizaje para cada uno de estos tres niveles. Y a la luz de los objetivos planteados, se especificarán las oportunas actividades que se implementarían en cada nivel.

### 4.3. Objetivos del aprendizaje de la TP

La didáctica de cualquier disciplina debe partir del diseño de objetivos claros, pues ello define el camino por donde va el docente y abrevia el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por esta razón, Hurtado Albir enfatiza en que “los objetivos constituyen el esqueleto en torno al cual se confecciona la enseñanza; si no se plantean objetivos, la enseñanza peca de impresionismo y de falta de coherencia” (Hurtado Albir, 2003a: 45).

Delisle fue el pionero en estipular objetivos de aprendizaje para la enseñanza de la traducción. Sin embargo, estos objetivos pueden ser establecidos en el uso de la TP en el aula de LE. Siguiendo, pues, Delisle (Delisle *apud* Hurtado Albir, 1996: 33) en sus objetivos para la enseñanza de la traducción, la TP en el aula de LE debería tender a lograr los siguientes objetivos:

- 1) Establecer la diferencia entre equivalencias en el plano de las lenguas y equivalencias de sentido.
- 2) Saber extraer las nociones clave de un texto.
- 3) Saber efectuar una exégesis léxica.
- 4) Captar la organización textual.

Ya dentro de las elaboraciones teóricas sobre el uso de la TP en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, Berenguer (Berenguer, 1996: 14) coloca el acento en cinco objetivos generales a los que debe orientarse la TP en el aula de LE:

- 1) Desarrollar la comprensión lectora
- 2) Aprender a disociar las dos lenguas en contacto
- 3) Preparar al alumno para la utilización de diccionarios y otras obras de consulta
- 4) Hacer del futuro traductor un experto en cultura
- 5) Sensibilizar al alumno a la actividad traductora, tematizando en clase aspectos relacionados con la traducción

Unos años más tarde, Hurtado Albir, también dentro de los estudios de traducción o traductología, acuña la denominación “iniciación a la traducción” para referirse a la enseñanza/aprendizaje de la traducción general que precede la enseñanza de la traducción especializada (Hurtado Albir, 2003b: 99). Hurtado Albir defiende que esta

modalidad procura que “los estudiantes capten los principios fundamentales que rigen la traducción, asumiendo principios y estrategias que les permiten enfrentarse posteriormente a los diversos campos de especialización del traductor” (Hurtado Albir, 2003b: 99). Partiendo de este planteamiento global, se comprende que Hurtado Albir no se refiere al uso de la traducción (o sea de la TP) en el aula de LE, sino a la didáctica de la traducción. Incluso así, los objetivos que Hurtado Albir plantea para organizar la enseñanza/aprendizaje de esta “iniciación a la traducción” pueden ser aplicados a todos los niveles de la enseñanza/aprendizaje de LE, tanto al nivel elemental (A) (objetivos 1 y 2) como al intermedio (B) y al avanzado (C). Para estos dos últimos niveles (B y C) todos los objetivos son de posible consideración en el uso de la TP en el aula de LE:

- 1) Asimilar las estrategias y los principios metodológicos básicos del proceso traductor.
- 2) Dominar los elementos de contrastividad fundamentales entre el par de lenguas.
- 3) Conocer los aspectos profesionales básicos.
- 4) Saber detectar y resolver los problemas básicos de la traducción de textos. (Hurtado Albir, 2003b: 100).

A efectos prácticos, creemos que los objetivos que proponen Delisle, Berenguer y Hurtado Albir son genéricos, ya que no especifican ni metodología de aplicación ni clasificación de niveles de aprendizaje.

Dentro del proceso didáctico de la TP, planteamos que los objetivos de la misma deberían centrarse en desarrollar en los estudiantes de ELE (particularmente arabófonos) las distintas destrezas que aseguren:

- 1) producir traducciones meritorias (de forma individual o colaborativa)
- 2) mejorar sus habilidades de comprensión y expresión en la LE y en su propia LMA
- 3) optimizar sus conocimientos socioculturales sobre los países en donde se habla español
- 4) descubrir y familiarizarse con el uso correcto de las herramientas de documentación para la traducción
- 5) asimilar las técnicas y estrategias de traducción en las distintas tipologías textuales
- 6) conocimiento y manejo de las fases de traducir un texto

- 7) manejo las técnicas de revisión de textos traducidos
- 8) evaluación de la precisión y consistencia de los textos ya traducidos
- 9) capacidad de autoevaluación y autocorrección de su propia traducción en cuanto a la ortografía, la terminología y las estructuras morfosintácticas y estilísticas.

Por otro lado, mediante la utilización de la TP en la enseñanza/aprendizaje de la LE, se ha de procurar dar a conocer algunas nociones acerca del mercado laboral, las herramientas básicas del traductor profesional y el desarrollo tecnológico que se relaciona con el mundo de la traducción. De ahí, consideramos que, desde nuestra óptica, los objetivos de la TP tienen que desarrollar siete capacidades o, mejor dicho, competencias en los alumnos arábófonos de ELE:

- 1) competencia lingüística: incrementar tanto el nivel de la LE como el de la LMA.
- 2) competencia contrastiva: localizar los aspectos de similitud y diferencia que puedan causar interferencias entre el árabe y el español
- 3) competencia documental: conocer y saber evaluar los diferentes recursos de búsqueda documental en el binomio lingüístico español/árabe; así como aprender a acceder a textos paralelos consistentes y aprender y crear estrategias de traducción según la tipología textual de la tarea.
- 4) competencia metodológica y profesional: brindar conocimiento acerca de las fases de traducción de un texto, la profesión del traductor, el mercado laboral y las principales herramientas del traductor profesional.
- 5) competencia mediadora: practicar tareas de mediación lingüística como realizar traducciones resumidas o parafraseadas o adecuar el registro del lenguaje de un texto traducido partiendo del original.
- 6) competencia intercultural: potenciar la cultura general del alumno y los conocimientos socioculturales contrastivos entre la cultura española y la árabe.
- 7) competencia comunicativa y textual: poder entender, analizar y traducir distintas tipologías textuales y, asimismo, poder participar en diferentes situaciones comunicativas en el aula mediante el taller de traducción o las tareas cooperativas que se desarrollen en el aula.

A nuestro modo de ver, creemos que uno de los elementos básicos para el uso fructífero de la TP consiste en clarificar los objetivos de aprendizaje y determinar cuáles sirven para cada nivel. Una vez determinados los objetivos, ya se pueden tratar la

cuestión de la selección de textos y las actividades de traducción que se pueden emplear en cada una de las fases del aprendizaje. Acto seguido, el segundo paso es elaborar una serie de unidades didácticas que incluyen, debidamente, tanto los objetivos como las actividades preestablecidas.

Dicho así, tras haber revisado la bibliografía pertinente y los estudios que tratan el tema, hemos organizado y recapitulado los objetivos que han sido marcados en dichos estudios y, acto seguido, hemos incorporado nuestra propia aportación agregando nuevos objetivos y adaptándolos al uso de la TP para arabófonos de ELE. Para ello, hemos seguido la clasificación de tres niveles que hemos propuesto más arriba siguiendo el modelo diseñado por el MCER.

#### **4.3.1. Nivel elemental (A)**

##### **4.3.1.1. Preparar al alumno para el uso de los diccionarios**

Los diccionarios representan el material de apoyo por excelencia para el estudiante de LE. El manejo del diccionario en el binomio lingüístico español/árabe, como hemos indicado antes, constituye uno de los retos a los que los aprendientes arabófonos se deben enfrentar. Creemos que uno de los objetivos de la fase elemental del uso de la TP debería ser enfocado a enseñar la manera más adecuada de hacer consultas en diferentes diccionarios, sobre todo electrónicos. Asimismo, habría que enseñar a los alumnos cómo pueden asegurarse de que el vocablo resultado de la búsqueda es el adecuado para el contexto de la frase o el texto que estén traduciendo y, además, cuándo y por qué hay que descartar alguna acepción que figura en el diccionario y, por ende, algún término que la incluya.

Aprender a manejar las obras lexicográficas constituye la primera fase de aprender a documentarse. García Castañón confiere un gran valor al hecho de que los estudiantes se familiaricen con el uso de los materiales de apoyo y consulta, pues dice: “Es imprescindible dentro de cualquier formación académica, incluido el aprendizaje de lenguas extranjeras, familiarizarse con materiales de apoyo y consulta que puedan ser útiles en los momentos previos, durante e incluso a modo de comprobación del texto meta obtenido” (García Castañón, 2014: 28). Los diccionarios bilingües representan el material de apoyo por excelencia en este primer nivel de enseñanza/aprendizaje (A) de

LE. Por el contrario, no es recomendable utilizar el diccionario monolingüe en este nivel.

#### **4.3.1.2. Asimilar la naturaleza de la traducción**

La TP en el nivel elemental (A) tiene que, a nuestro juicio, perseguir que los aprendientes sean conscientes de los fundamentos que rigen la traducción en tanto que mecanismo de conocimiento y reconocimiento del funcionamiento de los elementos estructurales y de comunicación en cada una de las dos lenguas que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Se trata de una fase introductoria a la realidad del acto traslativo como ejercicio de manejo y dominio de la lengua que se quiere adquirir y de consolidación de la competencia lingüística en la LMA. Se procura, pues, que los alumnos sean conscientes de que el acto traductor no se trata de una transcodificación abstracta de signos lingüísticos que requiere únicamente el dominio del español y el árabe. En cambio, se trata de aprender a adquirir una serie de competencias y habilidades para reforzar sus aptitudes lingüísticas en las dos lenguas que intervienen en la traducción desde la perspectiva de acto de comunicación de la traducción. Hurtado Albir alude a esta cuestión al afirmar que con este objetivo se “persigue que los estudiantes capten qué principios han de observar y qué estrategias pueden utilizar para recorrer correctamente el proceso traductor y lograr, así, la equivalencia de traducción que convenga en cada caso” (Hurtado Albir, 2003b: 100). Se trata, pues, de buscar la equivalencia y el sentido de las palabras con el fin de comunicar y “transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas” (MCER, 2020: 104). Y ello con el objetivo de que el alumno aprenda y asimile los elementos lingüísticos de la segunda lengua en proceso de adquisición en contraste con aquellos otros de su LMA.

#### **4.3.1.3. Desarrollar la expresión escrita**

Las tareas sencillas de traducción inversa (del árabe al español) constituyen una de las primeras fases hasta familiarizarse con la redacción de frases y la producción de textos en español. Por tanto, “las actividades de traducción pedagógica proporcionan un contexto excelente para la provisión a los estudiantes de estrategias que pueden ayudarles a mejorar su expresión escrita” (Sánchez Cuadrado, 2015: 244). Asimismo, la traducción hacia la LE implica recodificar y reverbalar el contenido del TO en la LM,

teniendo presente el uso de los componentes léxicos y morfosintácticos. No se debe exigir en este nivel que la traducción sea idéntica al original en cuanto al registro, el estilo o el tono, sino más bien se orienta a realizar traducciones aproximadas que reproduzcan el mensaje fundamental del texto fuente.

#### **4.3.1.4. Desarrollar la comprensión lectora**

Por medio de realizar traducciones directas se logra que los aprendientes principiantes tengan más capacidades de lectura y comprensión de textos redactados en español. Es indispensable que, para realizar traducciones directas hacia la lengua materna, el alumno deba ser capaz de comprender primero el TO. Por tanto, los alumnos deberían tener los conocimientos básicos en cuanto a poseer un léxico pertinente y corpus gramatical suficiente del español para entender los elementos lingüísticos del texto objeto de traducción. Al hacer repetidas lecturas, detenidas y ponderadas, de textos cuya índole sea variada, se desarrolla en los alumnos la comprensión lectora. Esto les permite acumular más herramientas léxicas contextualizadas e incrementar el corpus de conocimientos gramaticales incorporando usos de la lengua presente en los textos utilizados en la traducción.

La consecución de la comprensión lectora, lo mismo que el dominio de la expresión escrita, conduce al afianzamiento de los conocimientos lingüísticos de la LE y, también de la LMA; cuestión esta última que supone un refuerzo a la capacidad para adquirir la segunda lengua.

#### **4.3.1.5. Ampliar y asentar los conocimientos lingüísticos y gramaticales contrastivos**

Con la práctica de los ejercicios de TP se persigue ampliar nuevos conocimientos lingüísticos de la LE y practicar los estudiados en estadios anteriores. García Castañón apunta que mediante el uso de la TP “el docente puede introducir nuevos contenidos lingüísticos que puede explicar posteriormente, o dejar que los estudiantes indaguen por su cuenta al respecto fomentando así un aprendizaje más autónomo siempre bajo la guía del docente” (García Castañón, 2014: 28).

Para afianzar los conocimientos de la gramática que han sido estudiados con antelación y evitar incurrir en errores innecesarios a causa de interferencias lingüísticas,

se puede proponer una amplia gama de ejercicios traduciendo frases o textos breves que alberguen diversos aspectos gramaticales del español, como, por ejemplo, el uso contrastivo de los verbos *ser* y *estar*, las preposiciones, los tiempos verbales, el uso de los pronombres reflexivos o la concordancia verbal. A este respecto, Amin pondera las posibilidades pedagógicas de la TP cuando dice que:

La traducción orientada a la gramática busca por un lado afianzar los conocimientos gramaticales y, por otro, evitar los problemas en los que se suele incidir justamente por interferencia de la lengua materna. A su vez, ayuda al alumno a descubrir las similitudes y diferencias entre su lengua y la que está estudiando (Amin, 2018: 107).

Amin presenta en su estudio unas cuantas tareas para trabajar los aspectos gramaticales en un marco contrastivo entre el árabe y el español, pues propone la traducción directa o inversa de frases sencillas teniendo en cuenta el uso diferenciado de los verbos *ser* y *estar*, los verbos irregulares, los verbos reflexivos, los pronominales, las preposiciones, los tiempos del pasado, los adverbios y la concordancia de los tiempos verbales (Amin, 2018: 107-112). Del estudio de Amin (Amin, 2018: 107-112) hemos tomado nota de algunas de estas tareas para diseñar la propuesta de actividades de traducción en el aula de ELE para arabófonos.

#### **4.3.1.6. Captar la finalidad comunicativa de la traducción**

Se trata de asimilar que la traducción es un proceso de comprensión y expresión con el fin de comunicarse. Ello tiene como corolario que los alumnos deben tener presente la importancia de considerar el destinatario; que es el receptor de la traducción (Hurtado Albir, 2003b: 101). Antes de ello, en el mismo acto de percepción de la finalidad comunicativa, se supone que los aprendientes sabrán ponerse en el lugar del emisor del texto y, luego, en lugar del destinatario; a fin de comprender las ideas del TO según la intención de su autor y, acto seguido, estipular las ideas de forma coherente respetando el destinatario (su edad, formación y cultura). En palabras de Hurtado Albir, “ponerse en la piel del autor del original, buscar espontaneidad en la lengua de llegada, pensar en el destinatario” (Hurtado Albir, 2003b: 101).

### **4.3.2. Nivel intermedio (B)**

#### **4.3.2.1. Desarrollar las destrezas de la comprensión lectora y de expresión escrita**

Estos dos objetivos se repiten en este nivel al igual que están presentes en el nivel elemental (A), pero de manera más adentrada, es decir, trabajando con textos más largos y complejos, en los cuales se puedan abordar más aspectos lingüísticos y extralingüísticos. Con respecto a desarrollar la comprensión lectora, Berenguer expone los tres aspectos que se desprenden de este objetivo (Berenguer, 1996: 14-15):

- Captar el sentido del TO, es decir, alejarse de las estructuras lingüísticas del texto y prestar atención a la idea que pretende expresar su autor.
- Captar la función del texto «el registro lingüístico y el destinatario del texto traducido».
- Realizar un análisis de texto adecuado a la traducción «quién dice qué sobre qué, cómo, dónde, a través de qué canal (es decir, en lenguaje oral o escrito), a quién y con qué finalidad» (Berenguer, 1996: 14-15).

Todos aquellos aspectos lingüísticos y extralingüísticos que se dan cita en el acto comunicativo de la traducción relacionados con la comprensión lectora pueden ser ya planteados de manera formal a partir del nivel intermedio (B1-B2 del MCER). En esta fase el alumno debe fijarse, aparte de en los aspectos lingüísticos, en el sentido de los enunciados y en las diferentes tipologías textuales de los textos cuya traducción se les propone.

En cuanto a la mejora de la expresión escrita, ésta se consigue mediante la práctica de la traducción inversa del árabe al español de textos de mediana extensión y dificultad. A partir de este nivel intermedio (B) se empieza a abandonar la traducción aproximada y a producir textos que reflejan un uso normal de la lengua.

Por otro lado, para redactar traducciones más meritorias, se propone orientar a los alumnos a consultar textos paralelos en la LM cuyo contenido temático sea cercano al texto objeto de traducción. La razón estriba en que ello debería permitir que los alumnos tengan acceso a una terminología y unas características textuales que se suelen emplear en español en textos de similar tipología temática y estructural. El resultado de tales

traducciones, con independencia de su calidad y acierto, promueve el desarrollar las destrezas tanto de la comprensión lectora como de la expresión escrita.

#### **4.3.2.2. Aprender a contrastar entre el árabe y el español**

Como en todo contacto que se produce entre dos lenguas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, los alumnos arabófonos de ELE se hallan ante una barrera pragmática respecto al diferente modo de expresarse en árabe y en español. Para sobrepasar esa barrera o destruirla hay que enseñar a los alumnos a disociar, de forma contrastiva, los modos de expresión las dos lenguas implicadas; llevando a los aprendientes a ser conscientes de las diferencias y similitudes entre el árabe y el español en cuanto al léxico, al orden de los componentes de la oración (plano morfológico y sintáctico) y los usos pragmáticos vigentes en ambas lenguas. Martínez Caballero señala la importancia de esa consciencia lingüística de los alumnos de LE -y también de los docentes de LE- con respecto a las similitudes y disimilitudes entre los dos sistemas idiomáticos que utilizan en su adquisición de una segunda lengua:

Mediante la comparación sistemática de dos lenguas -la lengua materna y la lengua meta- se podrán prever las áreas que presumiblemente presentarán más dificultades en el proceso de aprendizaje; debemos atender, por tanto, a la distancia interlingüística de las mismas; es decir, al grado de semejanza y divergencia existente entre la lengua nativa y la lengua que se desea aprender (Martínez Caballero, 2020: 12).

Hurtado Albir abunda en esta perspectiva y piensa que el dominio de los elementos de contrastividad entre las dos lenguas implicadas en la enseñanza/aprendizaje de LE se logra haciendo conocer y enseñando al estudiante a manejarse en “las diferencias fundamentales entre las dos lenguas en lo que se refiere a las convenciones de la escritura, el léxico, la sintaxis, la elaboración del texto y los elementos socioculturales” (Hurtado Albir, 1996: 36). Hurtado Albir explica en otro estudio que la finalidad de poseer criterios contrastivos en la comparación entre sistemas lingüísticos consiste en que “los estudiantes aprendan a conocer y resolver los problemas generados por las diferencias [...] entre las dos lenguas” (Hurtado Albir, 2003b: 103). De este objetivo se desprenden, según expone Hurtado Albir, cinco objetivos específicos (Hurtado Albir, 2003b: 103):

- 1) dominar las diferencias de las convenciones de escritura
- 2) dominar los elementos de interferencia léxica
- 3) dominar los elementos de discrepancia morfosintáctica
- 4) dominar las diferencias en cuanto a los mecanismos de coherencia y cohesión
- 5) dominar las diferencias estilísticas.

En la ELE para arabófonos la enseñanza/aprendizaje del contraste lingüístico entre el español y el árabe tiene tres núcleos fundamentales:

- 1) Ortografía
- 2) Léxico
- 3) Morfosintaxis

En cuanto a la ortografía, se tienen que trabajar los siguientes aspectos:

- signos de puntuación
- siglas y abreviaturas
- división de las palabras al final de la línea
- transliteración o transcripción de nombres propios y topónimos
- análisis fonémico de las palabras
- análisis ortográfico de las palabras

En cuanto al léxico, se han de contemplar las siguientes cuestiones:

- campos semánticos
- sinonimia y antinomia
- préstamos lingüísticos
- terminología
- coherencia y cohesión textuales

El examen contrastivo entre los dos sistemas en los planos morfosintáctico y expresivo encierra gran potencial para evitar las interferencias al producir actos de habla. En él se cotejan:

- orden oracional
- clases de oración

- oraciones subordinadas
- concordancia del adjetivo
- concordancia verbal
- uso del subjuntivo
- voz pasiva
- uso de las preposiciones
- uso de los verbos *ser* y *estar*
- uso de los pronombres y verbos reflexivos
- elipsis del sujeto
- uso de los artículos determinados e indeterminados

En estos tres núcleos temáticos y partiendo de ellos, el docente puede adentrar en otras cuestiones más complicadas como abordar las diferencias estilísticas entre el árabe y el español, el concepto de la equivalencia traductora y la flexibilidad del proceso traductor ante elementos que comprenden culturemas.

#### **4.3.2.3. Captar la influencia árabe en el español y descubrir los falsos amigos**

Se trata de concienciar a los aprendientes del acervo lingüístico del español del que forma parte el elemento árabe, sobre todo pero no únicamente, en el plano léxico. De manera similar, habría que procurar examinar las similitudes léxicas y fraseológicas entre el árabe y el español para conocer cuáles de ellas son verdaderas similitudes y cuáles de ellas son aparentes. A este respecto hemos visto ya la evolución semántica diacrónica de algunos vocablos españoles con etimología árabe. El objetivo de la enseñanza/aprendizaje del contraste lingüístico entre el árabe y el español se cifra, pues, por un lado, en motivar a los alumnos a percibir y ser conscientes de los rasgos comunes entre su LMA y la lengua de estudio; y, por otro, reconocer los falsos amigos léxicos y sintácticos que obstaculizan el proceso de aprendizaje.

#### **4.3.2.4. Iniciarse al uso de las herramientas de documentación y la traducción asistida por ordenador**

Con herramientas de documentación nos referimos a obras de referencia tanto en árabe como en español. Y se trata de dar de conocer (y de cómo usar) los diccionarios disponibles (bilingües y monolingües, enciclopedias (bilingües y monolingües), bases de

datos, fuentes de textos paralelos y manuales de gramática. El objetivo primordial del manejo de estas herramientas de documentación es conseguir encontrar equivalencias léxicas, morfológicas y sintáctica adecuadas y producir traducciones meritorias. Gil-Bardají aconseja “dedicar una parte de la clase a comentar los problemas surgidos durante el proceso de documentación (tanto léxica como de contenido informativo) y a proponer posibles soluciones a estos” (Gil-Bardají, 2019: 278). Hurtado Albir, por su parte, añade que, en aras de una mejor utilización de las fuentes informatizadas, habría que aprender a evaluar las fuentes de documentación y seguir un cierto orden de consulta (Hurtado Albir, 2003b: 104). De hecho, estos dos puntos nos parecen importantes; porque debido a la amplia gama de información existente en internet, los alumnos necesitan orientación por parte del docente acerca de la manera (y el orden) de utilizar y evaluar tales fuentes.

Estas herramientas de documentación forman parte de la bibliografía de la asignatura a la que los alumnos tienen que acudir durante y después del curso. Por este motivo nos parece fundamental enseñar a los alumnos cómo identificar, usar y evaluar la calidad de las herramientas de documentación en donde el árabe y español tengan cabida<sup>57</sup>. Asimismo, y en este contexto, hay que concienciar a los alumnos de la realidad de la traducción automática concebida como una herramienta auxiliar para la verificación y el contraste de traducciones, así como para la motivación en aras de un perfeccionamiento mayor en la habilidad traductora.

#### **4.3.2.5. Desarrollar la competencia comunicativa**

El uso de la traducción en un curso de ELE no debe ser enfocado de manera exclusiva a traducir textos, sino que la clase debe incluir actividades de traducción que pongan el foco de interés en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua de estudio.

Se puede incluir diversas actividades en donde no se pida a los alumnos traducir el texto, sino crear una situación comunicativa entre sí, teniendo que elaborar, con base en el texto planteado, resúmenes, diálogos o preguntas y respuestas. Se pretende que los aprendientes, mediante las actividades de traducción, sean capaces de comprender y

---

<sup>57</sup> Recordamos que en el segundo capítulo del presente trabajo hemos enumerado y analizado las herramientas de búsqueda documental en donde figura el binomio español/árabe.

producir actos de habla similares en el contexto en el que los plantea el texto. Es decir, que los estudiantes, en parejas o en grupos, intenten imaginar situaciones comunicativas y producir textos o diálogos relacionados.

También que se puede realizar, con planteamiento cooperativo, un subrayado de dificultades y retos localizados al traducir el texto planteado. Acto seguido, los alumnos, con la guía del docente, se ponen a discutir las posibles estrategias para superarlos. Ello nos lleva al siguiente objetivo que reside en fomentar el trabajo en grupo.

#### **4.3.2.6. Familiarizarse con realizar tareas cooperativas de traducción**

Frente al tradicional método de enseñanza en donde el profesor era quien protagonizaba el proceso didáctico, las metodologías comunicativas promueven el trabajo cooperativo en el aula de idiomas. Para lograr la participación activa de los aprendientes, proponemos un taller de traducción en la clase de LE donde los ejercicios traslativos se lleven a término de forma cooperativa con la orientación del docente. Franco Aixelá ha diseñado la siguiente actividad para el taller de traducción de LE que nosotros consideramos excelente:

Consiste en la lectura por turnos de una propuesta de traducción [...] con la mirada puesta no sólo en criticar las carencias que pueda presentar, sino en la postulación de otras posibilidades, así como de los posibles caminos que conduzcan a ellas. El papel del profesor en este tipo de actividad consistirá, en primer lugar, en coordinar el debate; en segundo, en plantear nuevos problemas y nuevas estrategias que puedan haber escapado a la atención de los alumnos; y, en tercero y último, en encauzar el debate de modo que las conclusiones no se limiten a un análisis impresionista, sino que puedan relacionarse con otros casos y comentarios teóricos para elevarlas dentro de lo posible a la condición de generalizaciones, permitiendo así la creación de analogías y reglas que los alumnos puedan interiorizar como criterios de traducción pertinentes que tener en cuenta ante otras apariciones de elementos semejantes (Franco Aixelá, 1996: 81).

En relación con la realización de debates, recomendamos que sean, en medida de lo posible, en la lengua de estudio para desarrollar así la expresión oral y crear situaciones comunicativas en el aula. De esta forma, se logra la participación activa, cooperativa y dinamizadora de los alumnos, mientras el papel del docente se ciñe a

organizar el proceso del aprendizaje, dar instrucciones, despejar dudas o aportar información inherente a los temas tratados. Cabe resaltar la dimensión socioconstructivista que puede adoptar el taller de traducción, con lo que esta perspectiva conlleva de motivación y de refuerzo de la autoestima lingüística de los alumnos y que, consecuentemente y según García Castañón, “puede conllevar un aumento de su rendimiento académico” (García Castañón, 2014: 28).

#### **4.3.2.7. Conocer las fases del proceso de traducción de un texto**

Al principio del curso, el docente debe explicar a los aprendientes los pasos que deben seguir para traducir un texto. Consideramos que las directrices orientativas que Gierden Vega formula para sus alumnos al empezar la traducción de algún texto son muy adecuadas (Gierden Vega, 2002-2003: 97):

- 1) presentación y lectura del texto
- 2) tipificación y evaluación del texto
- 3) subrayado y atención a las dificultades que se pretenden analizar, eso es, determinar los vocablos que presumiblemente les son desconocidos o las unidades léxicas provistas de un significado figurativo
- 4) realización de una primera traducción provisional
- 5) revisión y comentario crítico.

Es evidente que después del paso nº 3, entra en juego la búsqueda documental que sirve para desvelar el significado y/o el sentido de unidades léxicas y/o fraseológicas que presenten al alumno dificultades de traducción. A las directrices de Gierden Vega nosotros añadiríamos otro consistente en tomar apuntes individuales de los elementos, estructuras, términos o frases que cada estudiante haya encontrado problemáticos al traducir; con el objetivo de comentarlos luego ante toda la clase y realizar una puesta en común. Ello, por un lado, permite que el docente sepa de antemano las dificultades más habituales a las que los alumnos suelen enfrentarse en este nivel educativo a la hora de traducir y, por otro, aportaría más interacción y cariz comunicativo en el aula al abordar las estrategias de superación de las dificultades de traducción. Por otra parte, la compilación de los mencionados apuntes individuales donde se recogen aquellos aspectos lingüísticos problemáticos que hayan encontrado los alumnos al realizar la traducción proporciona todo una base de datos al profesor sobre cuáles son los escollos

más comunes y su grado de complicación en la adquisición de la LE que enseña, lo que resulta en un conocimiento que le puede guiar magníficamente en la adopción de criterios eficientes a la hora de seleccionar los textos para traducir y las actividades de toda índole que puede acometer en su clase para la enseñanza/aprendizaje de su LE.

De similar manera, Hurtado Albir determina, desde el punto de vista profesional y dentro de la didáctica de la traducción, tres etapas para elaborar una traducción (Hurtado Albir, 2003b: 104):

Antes. Situar el texto y efectuar una lectura exhaustiva; identificar desconocimientos lingüísticos y extralingüísticos; programar las tareas de documentación; detectar problemas de comprensión y de reformulación.

Durante. Traducir oralmente; usar el dictáfono y ordenadores; redactar el primer borrador buscando una escritura fluida; dejar *reposar* la traducción.

Después. Captar la importancia de revisar la traducción y que para ello conviene: 1) efectuar sucesivas lecturas de la traducción como si fuera un original en lengua de llegada, verificando y corrigiendo la claridad de las ideas, la corrección ortográfica, léxica, morfosintáctica, estilística; 2) volver al original para verificar si se han trasladado bien las cifras, los datos, los nombres propios, las enumeraciones, las ideas del original y los aspectos formales.

Estas orientaciones permiten que los aprendientes alcancen la competencia metodológica del acto traductor, a la par que la competencia lingüística en la lengua de estudio, haciendo posible el mejor aprovechamiento del potencial pedagógico traductivo y lingüístico del material utilizado. Una vez entregada el texto traducido junto a los demás componentes de la tarea y bajo la supervisión del profesor, los alumnos exponen y defienden sus respectivas traducciones. En este momento, el papel del docente consiste en

- validar las soluciones de traducción propuestas por los alumnos
- explicar los elementos lingüísticos de la LE presentes en el texto que se ha propuesto para traducir que resulten de gran economía (es decir, de probada utilidad) en su adquisición
- explicar los elementos lingüísticos que hayan obstaculizado la comprensión del texto propuesto para traducir

- Explicar los errores de uso de la LE que se hallen en las traducciones de los alumnos
- Explicar los aciertos de uso de la LE que se hallen en las traducciones de los alumnos
- Explicar la tipología del texto propuesto para traducir

#### **4.3.2.8. Saber extraer las ideas clave de un texto**

El estudiante tiene que aprender a sintetizar el texto propuesto para traducir tomando apuntes de sus ideas básicas que le sirva de plantilla para realizar una traducción sintética o parafraseada del texto. Este tipo de traducción le ayudará a captar la finalidad comunicativa del texto y la importancia de la fase de comprensión del mismo, adiestrándolo para convertirse en un mediador entre las dos lenguas implicadas en la enseñanza/aprendizaje de LE. Trovato explica el valor del resumen de textos como actividad de mediación lingüística:

El resumen presenta una doble ventaja: por un lado, instar a los estudiantes a extraer los elementos esenciales de un mensaje y, por el otro, reproducirlo en su totalidad a través de un proceso de reformulación que les empuje necesariamente a recurrir a circunloquios, locuciones sinonímicas o explicativas o bien optar por palabras distintas a las originales. Lo anterior puede permitir al estudiante ampliar su caudal léxico y reforzar el uso de nuevos ítems lingüísticos. Al margen de eso, el resumen es una estrategia muy apropiada para fortalecer el esfuerzo de memoria y se presta eficazmente a la reflexión metalingüística, puesto que los estudiantes han de realizar un esmerado análisis textual y de las estructuras morfosintácticas (Trovato, 2013: 113).

Como bien señala Trovato, mediante esta técnica los alumnos serán capaces de manipular los textos de forma innovadora y, acto seguido, podrán formular otros de similares características con base en los conocimientos adquiridos. La paráfrasis, en cambio, se trata de “ampliar la interpretación de un texto, o sea, transmitir su mismo significado aplicando un proceso de reformulación que se despliega en varios planos: morfosintáctico, léxico, semántico” (Trovato, 2015: 393). Está claro que parafrasear implica reexpresar el contenido del texto bien en la misma lengua o en el otro idioma. Nos referimos entonces, respectivamente, a la mediación intralingüística o la interlingüística. Ello implica, en ambos casos, desarrollar en los alumnos el concepto de

la creatividad mediante incrementar sus habilidades de expresividad en español al realizar traducciones amplificadas de textos informativos o argumentativos (noticias o cuentos cortos) desde la LMA a la LE; o bien tareas de paráfrasis intralingüística español/español.

El hecho de saber extraer las ideas clave de un texto para hacer luego traducción sintética o parafraseada ayuda, desde nuestra óptica, a incrementar el caudal léxico de los estudiantes, descubrir otras formas de expresar un determinado enunciado, desarrollar la competencia mediadora y fomentar la creatividad y el análisis crítico. Por otro lado, la importancia de practicar actividades de mediación lingüística (haciendo traducciones resumidas o parafraseadas) consiste en que los alumnos de LE en general van a encontrarse ante diversas situaciones cotidianas en donde tendrán que realizar, de forma oral o escrita, este tipo de mediación.

#### **4.3.3. Nivel avanzado (C)**

##### **4.3.3.1. Desarrollar las habilidades de la comprensión lectora y de expresión escrita**

Aparte de lo explicado al respecto de la comprensión lectora y la expresión escrita en los dos niveles anteriores, en el nivel avanzado (C) se persigue ofrecer conocimientos extralingüísticos al tratar textos que comprendan componentes culturales o sentidos figurados de cierta complejidad. De ello desprende el ser capaz de identificar y asimilar las connotaciones que pueda contener un texto dado y la importancia de saber a quién está destinada la traducción, es decir, el tipo del receptor que va a leer esta traducción. En cuanto a la expresión escrita en la LE, en este nivel avanzado (C) se persigue confeccionar traducciones autoevaluadas por los alumnos mediante, como veremos más adelante, hacer uso del portafolio y de la lista de control, a través de los cuales el alumno va verificando la corrección de los distintos aspectos lingüísticos que figuran en el TM.

Por otro lado, en el nivel avanzado (C) se dan los primeros pasos en la traducción de textos de temática especializada no demasiado compleja como pueden ser textos científicos, jurídicos o administrativos. Y ello, para que el alumno vaya asimilando la naturaleza de la terminología y el lenguaje de este tipo de textos. Sin embargo, debido a la naturaleza de la TP, este objetivo no consiste en abordar a fondo cuestiones de

terminología especializada, sino que ha de limitarse a dar ideas globales para clarificar algún concepto traductológico en concreto que sirva para aclarar todavía más las condiciones en las que sucede en acto comunicativo de la traducción dentro del aula de LE pero no para explicar la perspectiva traductológica de la traducción. Hurtado Albir, describe acertadamente cómo debe ser el uso de la TP en este tipo de ejercicios de traducción -aunque ella asigne esta definición a la didáctica de la traducción-: “más que un recorrido por textos es un recorrido por problemas: la utilización de un texto [...] «especializado» es una excusa para plantear un problema de traducción de índole «general» y enseñar a resolverlo” (Hurtado Albir, 1996: 37). Los problemas a los que se refiere Hurtado Albir son problemas traductológicos. Sin embargo, al usar la TP en el aula de LE, lo que se busca es mostrar el funcionamiento de la LE que se quiere adquirir y no el arte y la técnica de traducción en sí.

#### **4.3.3.2. Desarrollar la competencia textual**

Es decir, aprender a distinguir entre diferentes tipologías textuales y ser consciente de los registros (formal o informal) de los distintos textos (García Castañón, 2014: 42). El hecho de reconocer el funcionamiento del texto en su estructura y advertir que cada lengua posee sus propias formas de expresión, ayuda a que los alumnos deduzcan el contexto social, ideológico o temporal de producción del texto y la naturaleza del destinatario del texto. El objetivo de ello es que el alumno pueda producir redacciones más coherentes en la LM. Acerca de este objetivo, Hurtado Albir indica que los alumnos han de saber percibir la existencia de diferentes funcionamientos textuales (tipos, géneros, discursos) y registros lingüísticos (campo, modo, tono) (Hurtado Albir, 2003b: 103):

El estudiante ha de captar que, según los diferentes tipos de textos, se plantean diferentes problemas de traducción y que debe adoptar diferentes estrategias y soluciones [...].

1. Captar la existencia de diferentes funcionamientos textuales (tipos, géneros, discursos) y que cada uno posee un entramado de relaciones característico. Se trata de saber identificar el tipo y género, sus características textuales (organización textual, rasgos de cohesión), su registro lingüístico (campo, modo, tono), y sus características lingüísticas (léxico, fórmulas codificadas, estructuras).

2. Captar que los textos funcionan de manera diferente en cada lengua, es decir, que el entramado de categorías textuales requiere medios diferentes en cada lengua.
3. Captar que se plantean problemas de traducción preferentes según el tipo y género textual: problemas de tipo lingüístico, extralingüístico, textual y pragmático.
4. Captar que han de aplicarse estrategias preferentes en cada caso

Se trata entonces de captar los niveles del lenguaje, la función del texto y los distintos tipos y géneros textuales.

#### **4.3.3.3. Ampliar los conocimientos socioculturales**

Los aspectos culturales de la lengua representan un elemento relevante en el conocimiento y dominio de la misma, ya que no se trata solo de emitir conceptos sino también de cómo expresarlos de modo acertado en una lengua determinada. El conocimiento exclusivo de los componentes morfológicos, léxicos y sintácticos de una lengua no son suficientes para poder expresarse con propiedad en ella, escrita u oralmente, ni tampoco para poder comprender enunciados orales y escritos en esa lengua. Aparte de ello, es necesario saber cómo entienden el manejo de su lengua sus hablantes nativos y cómo la emplean en cada acto de habla que realizan. Esto se denomina la dimensión sociocultural de la lengua y requiere de una competencia específica que debe ser adquirida por el estudiante de LE.

Para adquirir dicha competencia sociocultural se precisa, de acuerdo a Hurtado Albir, consolidar los conocimientos básicos de la cultura asociada con la lengua de estudio y familiarizarse con conceptos relacionados con el arte, la historia, la política, la economía o el sistema jurídico (Brehm Cripps y Hurtado Albir, 2003: 63). Para lograrlo, se deben trabajar textos de cada tipología temática usada en la LE y se tienen que emplear textos paralelos extraídos a través de las herramientas de documentación disponibles tanto en papel como en internet. Los alumnos tienen que prestar atención a la terminología usada en cada campo semántico (que es diferente -aunque equivalente en un acto de comunicación de la misma naturaleza- en cada lengua) y a los culturemas propios de la LE y la forma de expresarlos.

#### **4.3.3.4. Desarrollar las destrezas de análisis crítico de la traducción**

Se trata de que los aprendientes sepan razonar su aceptación, rechazo o modificación de una traducción, ya sea propia o hecha por otros. Este objetivo persigue que los alumnos aprendan a localizar los supuestos errores (falso sentido, sin sentido, contrasentido, adición, supresión, inadecuación al registro o incoherencia textual) y saber justificar, defender y corregir dichos errores. Ello proporciona al estudiante su autonomía como autodidacta y fortalece su capacidad de autoevaluación que desemboca en una actitud que, según Hurtado Albir, “garantiza una mayor seguridad del estudiante en cuanto a las soluciones traductorales que adopta. Es también, de paso, el pretexto para familiarizarle con el baremo de corrección que el profesor va a utilizar para calificarle” (Hurtado Albir, 1996: 41). Valorar, corregir y comentar una traducción fomenta el espíritu crítico y las capacidades de buscar soluciones alternativas tanto en el ámbito de la traductología como en el dominio de la LE que se intenta adquirir a través de TP. Se puede lograr este objetivo mediante la aplicación de una serie de actividades como:

- corregir una traducción mal hecha
- cotejar dos traducciones del mismo TO
- editar un texto traducido mediante un traductor automático
- revisar las traducciones que los compañeros de clase habían realizado con anterioridad.

#### **4.3.3.5. Captar la diferencia entre la traducción literal y libre**

Con este objetivo se persigue asentar y ratificar los contenidos lingüísticos estudiados en estadios anteriores en relación con verter el sentido (la equivalencia dinámica de Nida) del TO en la LM y reproducir traducciones que respetan el contexto, el receptor y las limitaciones de expresión de la LM. Para ello, se persigue concienciar a los alumnos de las diferencias entre una traducción literal y una libre que atiende a reexpresar el sentido contextualizado contando con el material lingüístico que han asimilado en los dos niveles anteriores y que tiene que servirles de base para adquirir otros contenidos lingüísticos más complejos y elevados. A tal efecto, se puede plantear la producción de (y/o comparación entre) dos traducciones: una realizada atendiendo a la literalidad traductora y otra, en cambio, a las premisas de la traducción libre,

siguiendo en ello los diferentes grados de traducción literal y de distintos tipos de traducción libre que propone Newmark (Newmark, 1988: 47).

#### **4.3.3.6. Asimilar la equivalencia traductora**

Este objetivo procura que los aprendientes adquieran las correspondientes estrategias que les permiten efectuar traducciones meritorias que reflejen una equivalencia dinámica de los componentes del TO en la LM; respetando el contexto y los modos de expresión propios de los actos de habla de la LM y su correspondiente destinatario. Es decir que adquiera la destreza de la equivalencia traductora tanto en los enunciados orales como en los escritos. Se debe insistir aquí en que el objetivo es habilitar a los alumnos para que sean capaces de realizar traducciones de equivalencia dinámica (Nida) o de equivalencia comunicativa (Newmark), pues este tipo de traducción se aviene más a los objetivos de la TP en este nivel (C), siempre dejando claro que lo que importa es el manejo comunicativo de la lengua y no la técnica de traducción en sí, aunque no tiene por qué desatenderse este aspecto en el caso en el que el nivel del alumnado lo permita.

La conveniencia de este tipo de traducción en el aula de LE, aunque no se corresponde totalmente con la TP, viene justificada porque “la búsqueda de equivalencias no es una mera transcodificación de elementos lingüísticos y de unidades aisladas, sino un proceso analógico y de exploración profunda de la lengua de llegada” (Hurtado Albir, 2003b: 102). Proceso analógico y exploración profunda de LM que permiten elevar el nivel de conocimiento de ésta en el alumno animándole a adquirir nuevas herramientas expresivas en la LE.

En toda traducción, pero más en este tipo de traducción de equivalencia dinámica o comunicativa, hay que considerar tres elementos esenciales:

- 1) el receptor de la traducción
- 2) la terminología propia de cada clase de texto
- 3) el registro lingüístico

A este respecto, Galán Mañas señala que “el estudiante debe comprender que la equivalencia traductora tiene un carácter dinámico, asimilar las diferencias fuera y dentro de contexto y practicar estrategias para la búsqueda de equivalencias

contextuales” (Galán Mañas, 2014: 34). A nuestro juicio, el hecho de potenciar estos aspectos incita a realizar, con más facilidad, adaptaciones lingüísticas de elementos culturales como el caso de traducir el humor, los refranes o las expresiones típicas en la otra cultura. Aparte de ello, creemos que, al poner este objetivo en práctica, los alumnos captarán que la finalidad de la traducción es comunicar una información al otro que pertenece a un registro lingüístico distinto, y, por tanto, a otra forma de expresión disímil.

#### **4.3.3.7. Conocer los aspectos profesionales básicos de la traducción**

Mediante este objetivo se persigue que los aprendientes conozcan la naturaleza de la labor del traductor profesional, sus herramientas y algunas nociones acerca del mercado laboral. Según Hurtado Albir (Hurtado Albir, 2003b: 103-104), se trata de tener conocimiento de los tipos de traductores (independientes o asalariados), los encargos reales de traducción, las herramientas del traductor profesional y, por otro lado, conocer las etapas que el traductor profesional debería seguir en la elaboración de una traducción. Se trata, pues, de presentar una idea global sobre el mundo editorial y las salidas laborales del traductor (editoriales, traductores *freelance*, medios audiovisuales, agencias privadas y organismos públicos).

En relación con las herramientas del traductor, es obvio que se trata de profundizarse en las estrategias del uso de las fuentes de consulta documental. Aparte de los medios de documentación básicos (diccionarios bilingües, bancos de datos y enciclopedias), en este nivel (C) se procede a enseñar el uso del diccionario monolingüe y las obras de referencia sobre temas especializados tanto del árabe como del español. Asimismo, se considera oportuno enseñar en clase la forma de funcionamiento y de uso de las memorias de traducción como *Trados Studio*, *Wordfast*, *MemSource* o *OmegaT*.

Todas estas herramientas auxiliares de la traducción tienen también que ser objeto en clase de la pertinente evaluación y validación dependiendo de la evolución que cada una de ellas haya experimentado hasta el momento de ser utilizada en clase con el fin de confeccionar una lista de herramientas en función de su calidad y adecuación a las necesidades de traducción del aula de LE en este nivel avanzado (C).

#### 4.4. Selección del material didáctico

La selección de textos es el eje central del material didáctico en torno al cual gira el proceso de la enseñanza de la TP; ya que los textos constituyen la piedra angular en la estructuración de las clases de traducción a los alumnos de ELE.

Tras haber recabado los estudios que abordan esta cuestión, resulta notorio que los trabajos de investigación al respecto son escasos. Por tanto, la selección de textos para la clase de traducción en la LE adolece de falta de criterios pedagógicos que dirijan la búsqueda, elección y organización docente de este material didáctico. Partiendo de nuestra experiencia docente y del estudio de Abdel-Latif (2019), constatamos que los textos que se proponen para traducir en la clase de traducción en un curso de LE, por lo menos en las universidades egipcias, “se trata de una sucesión de textos sin ninguna ligazón entre ellos [más] que el [vínculo] temático y sin más referencias que el nombre de la asignatura” (Abdel-Latif, 2019: 18). Creemos que la falta de directrices que orienten y regulen el proceso de selección de los textos que han de manejarse en la asignatura de traducción en el aula de LE conduce a la arbitrariedad de los contenidos del curso y supone el desviamiento de los objetivos pertinentes, ya que no se trata de realizar una recopilación arbitraria de textos, sino que “debe haber un hilo conductor que los guíe y una línea de actuación que los haga progresar” (Abdel-Latif, 2019: 19).

La elaboración de un material didáctico a través de la selección de textos que se ajusten al nivel de los alumnos y las necesidades temáticas de la asignatura es, a nuestro parecer, una tarea laboriosa y, además, requiere de una actualización constante con cada grupo de estudiantes. A este respecto, Le Poder señala que “establecer parámetros válidos para la selección textual que no sean arbitrarios y, en cambio, sean reales de cara a su aplicación didáctica, resulta un tanto complejo” (Le Poder, 2007: 17).

En cuanto al modo de llevar a cabo la selección de textos para traducir en la clase de LE, todos los investigadores que hablan de ello están de acuerdo en que debe seguir unos criterios de adecuación que organicen el material con anterioridad a su selección. Así Kamal Zaghoul aconseja que: “Una buena selección de textos requiere establecer unos criterios metodológicos que se ajustan a los objetivos de aprendizaje” (Kamal Zaghoul, 2010: 189). Abdel-Latif defiende lo mismo al afirmar que este proceso “no

puede dejarse al libre albedrío. [...] deben dejar paso a una selección de textos más adecuada a los objetivos de aprendizaje” (Abdel-Latif, 2019: 19).

La clase de traducción en un curso de ELE se considera, como hemos aludido antes, una introducción o iniciación a la traducción en sí, en donde los aprendientes:

- 1) incrementan su caudal léxico y morfosintáctico
- 2) contextualizan el bagaje léxico y morfosintáctico que poseen
- 3) verifican y aumentan sus conocimientos culturales en su LMA o de formación y el español
- 4) captan las similitudes, divergencias y contrastes que caracterizan la relación que puedan tener su LMA o de formación y el español
- 5) comparan las diferentes tipologías textuales existentes en su LMA o de formación y el español
- 6) conocen el acto comunicativo que constituye la traducción
- 7) se familiarizan con las estrategias que intervienen o pueden intervenir en el proceso traductor.

Partiendo de esta idea, sostenemos que los textos que se tienen que proponer en la clase de la TP deben ser de carácter general y variado. En cuanto a los textos de índole general, Kelly (Kelly, 1997: 175) explica que los textos generales consisten en aquellos que no incluyen rasgos propios de los textos especializados, los cuales se caracterizan por una peculiar terminología, temática y un estilo propios (Kelly, 1997: 175). De esta forma, quedan excluidos de los textos de carácter general, según Kelly, los textos literarios, los no contemporáneos (de lenguaje antiguo) y los de lenguaje de especialidad (científicos, jurídicos, económicos o técnicos). Asimismo, están descartados los textos expresivos (literarios), y en menor medida, los vocativos y persuasivos (Kelly, 1997: 176-177). Para Kelly, los textos generales están constituidos por los informativos o divulgativos que carecen de temática especializada y lenguaje de especialidad (Kelly, 1997: 176). En contraste, Hurtado Albir se muestra en contra de esta concepción y defiende que:

si se contemplan únicamente textos informativo-divulgativos se restringe abundantemente los problemas de traducción a que hay que enfrentar a los estudiantes,  
*Enseñar a traducir: Metodología para la formación de traductores e*

*intérpretes* ya que estos textos no son representativos del abanico de problemas de traducción a los que, a mi modo de ver, conviene enfrentar a los estudiantes antes de la «traducción especializada (Hurtado Albir,1996: 31).

En el marco de la TP, la traducción representa un recurso auxiliar para el aprendizaje de los componentes lingüísticos de la LE y no va más allá, a excepción quizás del nivel (C) de aprendizaje, de una iniciación a la misma desde la perspectiva de la traductología. Por esta razón, lo más idóneo, a nuestro parecer, introducir textos con lenguaje de especialidad solo en el nivel avanzado (C). En los dos primeros niveles se recomienda trabajar con textos informativos de índole variada para cubrir un gran abanico de temática y registros.

En cuanto al carácter variado de los textos, Hurtado Albir apunta que sería pertinente que el alumnado “se enfrente a la traducción de un abanico de textos capaz de recoger elementos prototípicos significativos de ese entramado de relaciones; de este modo, se irá enfrentando a funcionamientos textuales diferentes según el tipo de texto” (Hurtado Albir, 1996: 38). Por otra parte, coincidimos con Franco Aixelá al justificar la variedad textual por dos razones (Franco Aixelá, 1996: 76):

- 1) para motivar a los alumnos y evitar que se cansen de ver el mismo tema u objeto de estudio
- 2) por la exhaustividad, es decir, extender un amplio abanico de tipos de textos que permitiría desarrollar las competencias lingüísticas y traslativas de los alumnos de ELE.

Franco Aixelá hace hincapié en que la variedad de los textos “supone un instrumento indudable para fomentar el estímulo intelectual tanto por la posibilidad de aprender cosas nuevas como por la de enfrentarse a retos igualmente novedosos a partir de distintas cosmovisiones” (Franco Aixelá, 1996: 76). Tal afirmación es una realidad puesto que proponer textos variados ayuda a estimular el intelecto de los alumnos, suprime el aburrimiento, proporciona más fondo léxico, incrementa el bagaje cultural y hace que los estudiantes se enfrenten ante una mayor gama de tipologías textuales y registros lingüísticos. Sin embargo, la variedad de textos debe atenerse a ciertas consideraciones que exponen con claridad Alcarazo López y López Fernández:

Dedicar tiempo a la elección de los textos a traducir es esencial: deben ser variados e interesantes, y representar una variedad de registros y estilos. Es imprescindible que el profesor analice los textos detenidamente antes de usarlos [...] para evaluarlos según el objetivo que busca en clase [...] y adaptarlos al nivel de los estudiantes. Un texto demasiado difícil puede obtener el resultado contrario al que buscamos, causando desmotivación y confusión si aparecen estructuras gramaticales que no se han tratado todavía o léxico con el que los estudiantes no están en absoluto familiarizados (Alcarazo López y López Fernández, 2014: 5-6).

Por otro lado, Delisle (*apud* Sánchez Trigo, 1997: 241) sostiene que, en un curso de iniciación a la traducción, es conveniente utilizar textos pragmáticos, es decir aquellos que se utilizan principalmente para transmitir una información y de los cuales el aspecto estético no es el aspecto dominante. En este caso y como ya señaló en su momento Kelly, habría que descartar la traducción de textos literarios en donde el valor estético es un factor predominante. Sánchez Trigo comenta que los textos pragmáticos a los que refiere Delisle podrían ser artículos de prensa, la correspondencia general, los folletos explicativos no técnicos, la documentación turística, informes, documentos oficiales y cualquier texto de tipo general que trate temas sociales, económicos, deportivos o similares (Sánchez Trigo, 1997: 242).

Asimismo, Vega Expósito asevera que los textos de la traducción general deben ser de contenido asimilable por personas de una cultura general media (Vega Expósito, 1999: 250). Con base en esta opinión de Vega Expósito, Kamal Zaghoul propone una tipología textual para la TP que está constituida por “textos periodísticos (información y opinión), fragmentos de literatura juvenil, publicidad, folletos turísticos, correspondencia, biografías, instrucciones sencillas, recetas de cocina, cartas de restaurante, guías de viajes, facturas, cómics, viñetas, canciones, etc.” (Kamal Zaghoul, 2010: 187).

A la hora de definir criterios para la selección de textos aptos para la didáctica de la traducción, Franco Aixelá establece seis parámetros para llevar a cabo dicha selección que nosotros consideramos igualmente utilizable para la elección de material didáctico de esta índole en la clase de traducción de LE (Franco Aixelá, 1996: 77):

- 1) autenticidad
- 2) variedad
- 3) atractivo
- 4) relevancia
- 5) gradación
- 6) flexibilidad.

Orozco, por su parte, propone dos criterios básicos para la elaboración de una selección textual para traducción (Orozco, 2003: 2):

- 1) adecuación del texto (longitud, estructura interna, género, tipo, modo, campo y tono) al objetivo que persigue la unidad didáctica
- 2) cantidad de problemas (y nivel de dificultad de los mismos) que presenta el texto en una o en más fases del proceso de traducción (comprensión, transferencia, reformulación). Para ello habría que tenerse en cuenta todo tipo de problemas (lingüísticos, extralingüísticos, de transferencia o pragmáticos)

Dentro también de la didáctica de la traducción, Sevilla Muñoz, enumera cuatro parámetros que consideramos perfectamente aplicables a los textos que puedan ser utilizados en la clase de traducción de LE. Según Sevilla Muñoz, los textos elegidos para su traducción en una clase con objetivos pedagógicos son (Sevilla Muñoz, 2006: 298):

- 1) que sean textos auténticos, es decir, que procedan de una fuente real y sean susceptibles de convertirse en encargos de traducción
- 2) que sean textos completos o contengan una idea completa
- 3) que sean textos variados en cuanto a la temática, el género y el grado de especialización
- 4) que sean susceptibles de ser traducidos por los alumnos, pues un texto de excesiva dificultad carecerá de valor pedagógico. Este último criterio implica la necesidad de conocer el nivel de los alumnos, sus expectativas e intereses.

A pesar de que Franco Aixelá, Orozco y Sevilla Muñoz proponen estos criterios en relación con la enseñanza de la traducción para traductores (traducción profesional), todos los parámetros que proponen se adaptan a los objetivos y al uso de la TP para

estudiantes de ELE; exceptuando los criterios que exigen que los textos sean auténticos y completos, pues no lo consideramos un requisito imprescindible para los textos de traducción en LE, debido a la naturaleza de los objetivos de la TP en la LE. Los parámetros y criterios establecidos por Franco Aixelá, Orozco y Sevilla Muñoz son válidos por completo en la asignatura de traducción de LE en los niveles medio (B) y avanzado (C); pero no lo son para el nivel elemental (A) en donde se trabaja con frases sencillas, fragmentos o textos cortos.

A los anteriores parámetros de Franco Aixelá, Orozco y Sevilla Muñoz añadimos otro que nos parece oportuno a la hora de escoger los textos, aunque ha sido apuntado por Orozco de manera general: la brevedad de los mismos. Los textos usados para traducir en LE deben ser breves, ya que ello permite hacer hincapié en los elementos lingüísticos de la LE que se quieren enseñar -que son, por otra parte, el objetivo primordial del uso de la traducción en LE- y poder presentar distintos elementos léxicos, morfosintácticos y culturales en diferentes textos o uno sólo de esos elementos lingüísticos en contextos diversos.

Por otra parte, Franco Aixelá, Orozco, Sevilla Muñoz y los demás investigadores que hemos consultado están de acuerdo en que uno de los criterios esenciales para la selección de los textos por traducir es el grado de dificultad que los mismos tienen que presentar a los alumnos para que sirvan al objetivo pedagógico de enseñar a traducir (en el caso de algunos de estos investigadores) o enseñar la LE (en nuestro caso y en el de otros investigadores). Otro de los autores que remarca esta cuestión del grado de dificultad del texto como criterio *sine qua non* para su elección como texto por traducir en el aula es Mayor Serrano, quien defiende que “lo más razonable es vincular cada clase de texto y, por tanto, el tipo de texto al que pertenecen a un grupo de problemas de traducción” (Mayor Serrano, 2007: 124). Al referirse al grado de dificultad de un texto para su uso como material didáctico, Orozco detalla que el texto ha de ser elegido de acuerdo a los problemas de traducción que presenta al alumno:

Una opción para seleccionar los textos que se van a traducir en clase de forma más "rigurosa" sería determinar el nivel de dificultad de un texto según los problemas de traducción que presenta. Por ejemplo, para la primera fase del aprendizaje, resultan especialmente adecuados los textos que presentan una

cantidad limitada de problemas de traducción que son ilustrativos de la tipología textual a la que pertenecen (Orozco, 2003: 2).

En el uso de la TP en el aula de LE, el grado de dificultad de un texto para ser usado como traducción no reside tanto en sus problemas de traducción como en sus problemas de comprensión, pues, lo que primero se pretende es que el alumno comprenda las estructuras lingüísticas del texto que se le ofrece para traducir -en la traducción directa- o el saber utilizar los elementos lingüísticos de la LE que conoce para realizar una traducción inversa. Y a estos dos criterios debe ceñirse la selección de textos en la asignatura de traducción en LE.

En este marco de actuación, la progresión de dificultad que establece Sánchez Trigo para el uso de textos para traducir es muy adecuada a las necesidades de TP en el aula de LE, cuando propone cuatro categorías de dificultad que deben observar los textos que se vayan a utilizar en la clase de traducción (Sánchez Trigo, 1997: 240):

- 1) textos imposibles de traducir literalmente y que responden a una situación comunicativa clara y/o cercana al estudiante (comics, algunas publicidades, prospectos, cartas comerciales)
- 2) textos fáciles de comprender, pero difíciles de reformular (cartas al director, algunas publicidades)
- 3) textos difíciles de comprender (textos especializados)
- 4) textos difíciles de desverbalizar (textos expresivos)

Ahora, tras el acuerdo en el grado de dificultad diverso que tienen que tener los textos utilizados en la asignatura de traducción -didáctica de la traducción o TP-, éste debe estipularse en relación con el grupo de alumnos que cursan dicha asignatura. Llegados aquí, el profesor debe diagnosticar el nivel medio de los estudiantes de cada grupo para poder ajustar los objetivos y el contenido del curso de que se trate. Y es un análisis que se debe repetir en cada estadio del proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, puesto que el progreso lineal no está asegurado y puede haber retrocesos y avances inesperados en el nivel de dominio de la LE entre los estudiantes.

De ahí, consideramos imprescindible que, al principio de cada curso o semestre en cada nivel de aprendizaje, el docente dirija un test evaluativo a los estudiantes que le

permita medir el nivel o los niveles de LE de aquéllos; para que así la selección del nivel de textos para trabajar en clase esté fundamentada. Dicha prueba debería ser repetida periódicamente para evaluar el avance, estancamiento o retroceso del nivel del alumnado, y acto seguido, incrementar, mantener o disminuir el nivel de dificultad de los textos.

Una vez determinado el nivel o niveles de los aprendientes, el docente ya puede ir escogiendo los textos que congenien más con las necesidades lingüísticas de sus alumnos.

Los textos pueden ser extraídos de manuales de lengua extranjera como son -en el caso de ELE- *Prisma, Sueña, Eco, Gente, Mañana, Aprende y Español en marcha*. Estos manuales tienen la ventaja de haber llevado a cabo con anterioridad la selección de los textos en relación con el nivel lingüístico de la LE para el cual han sido diseñados. Por otra parte, se debería recurrir -en aras de la autenticidad de los textos, aunque los textos de los manuales pueden ser también reales- a otras fuentes para extraer textos. Estas fuentes pueden ser artículos de prensa, cuentos cortos, folletos turísticos, recetas de cocina, correspondencia, publicidades comerciales o canciones subtítuladas.

Aparte del test evaluativo para conocer el nivel de LE que poseen los alumnos de cada curso, nivel y grupo, el docente podría acompañarlo de una encuesta acerca del tipo de textos que los alumnos esperan hallar en clase, con el propósito de saber las expectativas e intereses del alumnado en cuanto al contenido textual de la asignatura. Las expectativas de los alumnos en relación con los textos que quisieran tratar en la clase de LE son de suma importancia para involucrarles en la dinámica docente. A este respecto, Kussmaul advierte que:

Se recomienda que los estudiantes sean capaces de tomar una actitud positiva hacia sus tareas. Les debería gustar su texto [...] o al menos debería gustarles traducirlo. [...] Como profesores, debemos tener cuidado al seleccionar los textos, teniendo en consideración el adecuado grado de dificultad en relación con la etapa específica de estudio<sup>58</sup> (Kussmaul, 1995: 51).

---

<sup>58</sup> "Students should be able to take a positive attitude toward their task. They should like their text [...] or at least should like translating it. [...] As teachers, we should take care to select texts with an appropriate degree of difficulty for the specific stage of translator training".

Si, por el contrario, los alumnos de LE no sientan que sus necesidades de aprendizaje lingüístico están representadas en los textos y los materiales didácticos de la clase, el uso de la traducción -ya sea en la didáctica de la traducción o en la TP usada en la LE- “puede acarrear cierto rechazo por parte del alumnado, que preferiría algo más cercano a sus inquietudes y manera de expresarse” (Franco Aixelá, 1996: 76).

Recordemos que la TP en el aula de ELE hace uso frecuente de la traducción inversa, es decir del árabe al español. En esta tesitura y para la selección textual de los ítems de traducción en ELE para arabófonos proponemos que el docente consulte los materiales pedagógicos de la enseñanza del árabe que se imparten en los institutos de secundaria del país árabe en el que tenga su docencia y, asimismo, en los manuales diseñados para enseñar el árabe a extranjeros, cuyos textos son normalmente clasificados también según el grado de dificultad. De la misma forma, se pueden seleccionar cuentos o folletos turísticos u otro tipo de texto breve redactado en árabe.

En el caso de la traducción directa -muy productiva a la hora de cimentar los conocimientos lingüísticos aprendidos de ELE- sería de gran utilidad si los textos electos girasen en torno a temas en boga propios del mundo hispano con el fin de incrementar el bagaje cultural de los alumnos en relación con la vida cotidiana de los hispanohablantes y, por ende, de la cultura e historia de éstos.

La búsqueda que realiza el docente para preparar textos que cumplan con estos criterios es una actividad laboriosa que consume mucho tiempo y esfuerzo, pero al mismo tiempo, es imprescindible para el éxito de la docencia de esta materia. Y este éxito está ligado a la constante renovación y puesta al día del corpus de textos usados para la TP en la LE dependiendo de los criterios de pertenencia a grupos y niveles que hemos señalado en los epígrafes precedentes. Franco Aixelá resalta este aspecto aludiendo a la flexibilidad del docente para introducir los cambios oportunos en el corpus de textos seleccionados para la traducción a albur de los cambios en el nivel de conocimientos de los alumnos:

En la práctica, este criterio implica que no sea didácticamente sensato contar antes de comenzar las clases con un conjunto rígido de textos que entregar al alumno. Por el contrario, será preciso crear y ampliar constantemente un «banco de textos» clasificado con criterios pedagógicos (problemas de traducción, tipos

textuales, etc.). Este banco o archivo servirá para ir escogiendo sobre la marcha -en función de las necesidades y gustos de los alumnos, así como de la propia dinámica de enseñanza- los textos más adecuados para aprovechar cada momento del curso (Franco Aixelá, 1996: 79).

Dentro de estas directrices y para el nivel elemental (A), recomendamos usar textos breves e incluso frases sueltas que presenten un número limitado de problemas de traducción y con aquellos elementos de la LE -aspectos gramaticales que han sido estudiados con antelación o actos de habla de situaciones comunicativas de la vida cotidiana- que deseamos sean adquiridos o que ya son conocidos y dominados; de modo que permitan que el alumno emplee la traducción literal en muchas ocasiones.

Para el nivel intermedio (B), proponemos explotar textos de mayor longitud en donde la traducción literal pueda acarrear a tergiversar el sentido del texto. Para el nivel avanzado (C), habría que utilizar textos todavía más extensos que presenten problemas singulares de traducción y que contengan estructuras gramaticales más complejas, así como sentidos que incluyan elementos culturales y extralingüísticos o de mayor complejidad. Un ejemplo de ello es la traducción del humor, la publicidad y los comics en donde entra en juego los elementos extralingüísticos y en donde se traduce contexto y cultura más que palabras y frases. Este tipo de textos implica, por otra parte, una búsqueda documental más profunda y específica.

Aparte de los textos para traducir, recomendamos que el docente elija también textos traducidos previamente y plantearlos en clase para que los alumnos analicen y critiquen la traducción de dichos textos. También se pueden elegir dos traducciones de un único TO y realizar el cotejo entre ambas. La explotación de este tipo de textos en clase desarrolla las capacidades de análisis y crítica y motiva al alumnado para confeccionar traducciones de mejor calidad.

Por otro lado, a pesar de que el estudio de la teoría de la traducción es propio de la DT, consideramos que no es nada desdeñable incluir en el material didáctico de nuestra disciplina algunas nociones propias de la traductología. Se trata de contenidos teóricos acerca de, por ejemplo, las estrategias de traducción, la competencia traductora, las modalidades de traducción, la fidelidad traductora y la equivalencia o la literalidad en la traducción. En este sentido, se debería recomendar a los alumnos la lectura de algunos

libros acerca de la teoría de la traducción, preferiblemente en su LMA para poder asimilar su contenido con mayor facilidad. Proponemos los siguientes libros de Muḥammad ‘Anānī:

- نظرية الترجمة الحديثة: مدخل لعلم الترجمة (2003)
- فن الترجمة (2000)
- مرشد المترجم (2005)

La selección de estos libros en concreto ha sido por los siguientes motivos:

- 1) están escritos en la LMA de los alumnos
- 2) su contenido es útil, fluido y de exposición sencilla
- 3) están disponibles en formato electrónico.

La lectura de estos libros facilitaría el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE y de la propia traducción en tanto que disciplina universitaria y no como recurso auxiliar de LE, aunque también en este aspecto pedagógico, puesto que se comprende mejor su rol en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE.

Una vez seleccionado y clasificado el material didáctico, queda por tratar la manera de cómo explotar dichos textos. Para ello, abordaremos en el siguiente apartado las posibles actividades y tareas de traducción que pueden ser implementadas en el contexto de usar y enseñar la traducción para arabófonos de ELE.

#### **4.5. Actividades de traducción en el aula de ELE**

Tras haber definido los criterios de la selección de los textos, el próximo paso consiste en concretar la metodología para explotar dichos textos. Para ello, se precisa diseñar una serie de actividades usando la traducción de los textos seleccionados y debidamente enlazadas con los objetivos de aprendizaje de cada nivel de conocimiento de ELE, ya también establecidos con anterioridad. Creemos que los ejercicios de traducción deben de ser protagonizados por los alumnos, pues el rol del docente en este caso se centra en orientar y organizar el proceso pedagógico.

Con actividades de traducción no solo nos referimos a aquellas que consisten en la mera transposición del contenido semántico de algún texto de un idioma a otro, sino

más bien consideramos las actividades desde un ángulo más amplio, pues son todos aquellos ejercicios en donde se emplean tanto la LMA como la LE a partir de un texto. En estas coordenadas, De arriba García y Cantero Serena acuñan el término “microhabilidades textuales” para referirse a todas las destrezas que se pueden ejercitar a partir el uso de un texto en clase y lo relacionan con la mediación lingüística (De arriba García y Cantero Serena, 2004: 17). A partir del término “microhabilidades textuales” y su referencia a la mediación lingüística conciben las siguientes actividades de mediación escrita (aunque también puede ser oral): sintetizar, parafrasear, citar, traducir, apostillar y adecuar (De arriba García y Cantero Serena, 2004: 17). En cuanto a las dos últimas microhabilidades -apostillar y adecuar-, Trovato explica que se trata, respectivamente, de “añadir notas a un texto para que su comprensión resulte más ágil” (Trovato, 2015: 186) y “adaptar un texto a una tipología concreta de lectores” (Trovato, 2015: 189).

La bibliografía de referencia relativa a las actividades de la TP en la enseñanza/aprendizaje de ELE, a pesar de ser reducida, nos pueden inspirar para proponer otras actividades y aplicar sus ideas al binomio lingüístico español/árabe. Nosotros nos hemos basado en los siguientes estudios para idear y elaborar las actividades que conforman nuestra propuesta didáctica de TP en el aula de ELE: Süß (1997), Thomas (1995), Valero Garcés (1996), Hurtado Albir (1996 y 2003b), García-Medall (2001), Gierden Vega (2002-2003), Caballero Rodríguez (2010), Vázquez Mariño (2012), Galán Mañas (2014), García Castañón (2014) Alcarazo López y López Fernández (2014), Asquerino Egoscozábal (2015), Hurtado Albir (2015a), Sánchez Cuadrado (2015), Gasca Jiménez (2017a), Amin (2018) o García Benito (2019). Al consultar estos trabajos, nos hemos dado cuenta de que los ejercicios que proponen, pese a que son inspiradores, adolecen, en su mayoría, de falta de determinación clara de objetivos, de ausencia de criterios de selección de materiales y de carencia de directrices y de temporización -en el sentido de ubicación temporal de cada ejercicio en la secuencia de progresión del proceso de enseñanza/aprendizaje- a la hora de ser puestos en práctica. Asimismo, exceptuando el estudio de Amin (2018), el resto de las propuestas han sido diseñadas para otros binomios lingüísticos fuera del árabe y el español.

En este trabajo hemos organizado y categorizado las actividades y tareas de traducción que se encuentran dispersas en los artículos y trabajos de investigación mencionados; con el objetivo de crear una guía de consulta que sirva, por un lado, al docente de ELE para gestionar metodológicamente sus clases de traducción y, por otro, a los alumnos que necesitan un manual de referencia en donde se ofrecen actividades de traducción pedagógica. A estas actividades y tareas recopiladas en otras investigaciones y propuestas didácticas, hemos incorporado otras de inspiración propia adaptando unas y otras para ser implementadas en el marco de los estudios de ELE para arabófonos. Este contexto específico de ELE para arabófonos ha hecho, como es lógico, que hayamos considerado en nuestra propuesta didáctica únicamente aquellas actividades recopiladas en otras investigaciones que tuvieran un grado de aplicación óptimo en aquél. De todos modos y en todo momento, hemos indicado si la actividad ha sido planteada o sugerida en otro estudio o si procede de nuestra propia inventiva.

Estas actividades y tareas de traducción están enmarcadas en tres bloques que corresponden a los de los objetivos que hemos trazado antes para cada nivel de enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos, siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas.

#### **4.5.1. Nivel elemental (A)**

Las actividades en este nivel pueden clasificarse bajo el rótulo de la "*pretraducción*". Bajo este rótulo se plantean cuestiones de índole introductoria a la traducción propiamente dicha. El fin de estas actividades *pretraducción* es que los alumnos tengan las bases necesarias que les permitan, en este nivel y los dos futuros, entender y llevar a cabo el proceso traductor con mayor eficacia. Así que proponemos iniciar el curso proporcionando algunas nociones básicas acerca de la realidad de la traducción como acto de comunicación, el uso de los diccionarios bilingües y las herramientas básicas del traductor. Luego, se pasa a encargar a los alumnos a que realicen actividades simples de traducción cuyo nivel de dificultad irá incrementándose una clase tras otra. Para este nivel, proponemos las siguientes actividades:

#### 4.5.1.1. Traducción de frases cortas con atención a aspectos gramaticales

Esta actividad implica plantear frases cuya traducción puede representar, para los alumnos principiantes, aspectos gramaticales conflictivos y, por ende, necesitan de explicación adicional. Nos referimos a aspectos tal y como el uso de los pronombres reflexivos, los verbos copulativos *ser* y *estar*, los complementos directos e indirectos, las preposiciones, los pronombres interrogativos, las perífrasis verbales, la voz pasiva, la concordancia verbal o las oraciones subordinadas. Las actividades de este tipo ponen de relieve las diferencias estructurales y gramaticales existentes entre el árabe y el español en un arco contrastivo y, por otro lado, resaltan las interferencias sintácticas y estilísticas que pueden darse en alumnos arabófonos de ELE, de modo que éstos puedan soslayarlas a la hora de realizar redacciones o intervenciones orales en español. De hecho, Amin señala que la traducción orientada a la exposición de los componentes de la gramática persigue afianzar esos componentes gramaticales, al mismo tiempo que persigue “evitar los problemas en los que se suele incidir justamente por interferencia de la lengua materna, pues [...] ayuda al alumno a descubrir las similitudes y diferencias entre su lengua y la que está estudiando” (Amin, 2018: 107).

Con esta meta, el docente prepara enunciados relacionados con algún aspecto gramatical y encarga a los alumnos traducirlos al español, de forma individual o en parejas. En este particular, Amin propone la siguiente tarea en relación con la diferencia de significado y de uso en español de los verbos copulativos *ser* y *estar* a partir de un cuadro de equivalencias que se proporciona en un primer instante a los alumnos (Amin, 2018: 108):

Traduce las siguientes frases empleando los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y explicando las diferencias existentes entre ambos:	
أين (يعقد) الامتحان؟ ¿Dónde es el examen?	أين (وضعت) الامتحان؟ ¿Dónde está el examen?
الطعام فاسد La comida está mala	الأكل سيئ La comida es mala
هذا الفيلم ممل	أشعر بالملل

Esta película es aburrida	Estoy aburrida
هو طفل بدين	تبدو أكثر بدانة بهذه الملابس
Él es un niño gordo	Estás más gordo con esta ropa
هو طفل متيقظ	الأطفال مستيقظون
Es un niño despierto	Los niños están despiertos
كم سعر الطماطم اليوم؟	كم السعر؟
¿A cómo están los tomates?	¿Cuánto es?

A la luz de esta actividad, los alumnos tendrán que completar el siguiente cuadro y aportar frases diferentes:

Los usos del verbo SER	Los usos del verbo ESTAR

Proponemos otra tarea relacionada con este tipo de actividades:

Traduce al español las siguientes frases teniendo en cuenta el uso de los complementos directos e indirectos. Una vez traducidas, subraya el complemento indirecto de cada frase.

(يقول لي – أقول لهم – يقولوا لنا. أقرضته قلمًا – أقرضوهم قلمًا – أقرضونا قلمًا. يعطي الهدية لصديقه – يعطيها له – يعطونا ما طلبناه منهم).

¿Qué dificultades has encontrado al traducir estas frases? Enuméralas y explica cómo has podido superarlas.

#### 4.5.1.2. Traducción dirigida

Mediante esta actividad, se les ofrece a los alumnos un texto escrito en árabe junto con preguntas en español a las que los aprendientes deberán contestar también en la LE según su propia comprensión del texto original. En palabras de Süß, siendo el pionero

en proponer este tipo de tareas: “Se traduce un texto corrido, pero la traducción se prepara por preguntas y respuestas formuladas en el idioma extranjero” (Süss, 1997: 61). Creemos que los textos elegidos deben de ser breves siendo que su nivel ha de ajustarse al nivel lingüístico de la mayoría de los alumnos del grupo de ELE de que se trate en este nivel elemental (A). Asimismo, este ejercicio puede llevarse a cabo de forma escrita u oral, individual, por parejas o grupos, de modo que, aleatoriamente, un alumno pronuncia la pregunta mientras el otro la responde basándose en la información que ha entendido del texto.

Vázquez Mariño propone realizar esta actividad de forma cooperativa entre grupos de cuatro personas (Vázquez Mariño, 2012: 7). Según Vázquez Mariño, a cada grupo se le entrega diferentes textos sobre turismo. Una vez leídos, “el profesor o los compañeros se hacen preguntas y debaten sobre el contenido del texto en español” (Vázquez Mariño, 2012: 7). En esta actividad, y en nuestro caso particular, se entiende que los textos utilizados deben ser redactados en árabe, siendo que tanto las preguntas como las respuestas serán formuladas en español. Creemos que esta actividad ayuda a fomentar situaciones comunicativas en el aula y, además, a desarrollar las habilidades de expresión oral y escrita en la LE. Proponemos que el encabezado del ejercicio sea:

A la luz del texto anterior, responde las siguientes preguntas en español.

#### 4.5.1.3. Traducción orientada a repasar contenidos léxicos y funcionales

Esta actividad persigue contextualizar, revisar y poner en práctica el vocabulario aprendido en unidades didácticas estudiadas con anterioridad. Amin defiende que es una manera de practicar aspectos léxicos y sintácticos al mismo tiempo (Amin, 2018: 112-113). Amin propone traducir del árabe al español frases relacionadas con las formas de saludos, despedidas o proporcionar información personal (Amin, 2018: 112):

Mi tía es rubia y guapa.	خالتي شقراء وجميلة
Mi padrastro está enfermo.	زوج والدتي مريض
Mis sobrinos están en casa.	أولاد أخي في المنزل
Soy abogado.	أنا محامي
Tengo que ir al dentista.	يجب عليّ أن أذهب لطبيب الأسنان
¿Conoces a un buen cirujano?	هل تعرف جراحًا جيدًا

#### 4.5.1.4. Traducción inversa de situaciones comunicativas

Se trata de expresar en ELE un acto de comunicación indicado en árabe usando las fórmulas y las estructuras lingüísticas más apropiadas dentro de los conocimientos que se hayan impartido con anterioridad de ELE y que hayan sido asimilados por los alumnos. En este caso, siguiendo a López Casanovas, “no se pide al alumno una traducción, sino que interprete, entienda la situación y busque entre su repertorio cómo se expresaría en español en esa situación” (López Casanovas, 2021: 36). El objetivo es fomentar la competencia comunicativa y las habilidades de búsqueda de equivalentes válidos en español de situaciones comunicativas indicadas en árabe. En este tipo de tarea, se puede proporcionar a los estudiantes, por ejemplo, distintas formas de despedida o de felicitación en árabe y solicitar de ellos la búsqueda y la utilización de las fórmulas en español para actuar en estas situaciones. Para la realización exitosa del ejercicio, se habrán de tomar en cuenta tanto el estilo formal/informal de las frases como el interlocutor a quien se le dirige el discurso. Una tarea de este tipo la ofrece esta secuencia de fórmulas de expresión fática en árabe:

Expresa en español las posibles acepciones de las siguientes frases situacionales:

كل عام وأنتم بخير – ألف مبروك – حمدًا لله – على سلامتكم – رمضان مبارك/كريم – الحمد لله – إلى اللقاء.

¿Cómo te expresarías en español en las siguientes situaciones?

تريد إلغاء الموعد مع الطبيب وتطلب تحديد موعد آخر.

تشعر بالتعب وتعتذر من مديرك لعدم استطاعتك الذهاب للعمل.

تطلب الحساب في المطعم وتشكر النادل على حسن المعاملة.

تسأل صديقك عن عنوان سكنه ومتى تستطيع أن تزوره.

تطلب شراء تذكرة قطار من مدريد إلى غرناطة.

جاوب من يسألك كيف يصل إلى وسط المدينة.

Como se puede notar, se trata de expresar en la otra lengua las diferentes posibilidades de comunicar una situación determinada. El docente puede encargar a los alumnos el preparar más situaciones y expresarlas en español.

López Casanovas comenta otra actividad posible relacionada con la traducción de situaciones comunicativas. Se trata de un pequeño diálogo en un restaurante entre el camarero y el cliente (López Casanovas, 2021: 37), pero puede reflejar cualquier otra interacción social de la vida cotidiana. Como en todos, o casi todos, los ejercicios que se plantean en el aula de ELE se proporciona la información acerca de la situación comunicativa en la LMA de los alumnos -en nuestro caso, el árabe- mientras el diálogo debe ser redactado (y/o pronunciado) en español. Basándonos en esta idea, se pueden sugerir numerosos ejercicios al cambiar tan solo la situación y la información proporcionada en árabe. Este tipo de tarea, como se puede intuir, debe llevarse a cabo en parejas o en grupos de tres o cuatro alumnos, acorde de la naturaleza de la situación.

López Casanovas recoge otra tarea de mediación que consiste en la simulación de una breve llamada telefónica entre dos amigos, un acto de compraventa en una tienda o una entrevista de trabajo (López Casanovas, 2021: 43). En nuestro caso, y siguiendo la dinámica que propone López Casanovas, los diálogos que se desarrollan en estas situaciones estarán escritos en español y en árabe, con la particularidad de que no recogen las palabras exactas de cada interlocutor sino las acciones, ideas o informaciones que se deben expresar en el diálogo. No hay pues traducción de los diálogos, sino la formulación en ELE de la información que debe aparecer en cada diálogo. El docente debe proporcionar detalles en árabe acerca de cada situación comunicativa para que la realización de la tarea sea más sencilla. Con base en la información proporcionada, los alumnos deben recrear en español las situaciones comunicativas presentadas en árabe, haciendo uso de las fórmulas y de las estructuras lingüísticas más apropiadas en el contexto planteado.

#### **4.5.1.5. Traducción directa e inversa de textos breves**

El objetivo en esta actividad persigue desarrollar las habilidades de la expresión escrita (traducción inversa) y la comprensión lectora (traducción directa). Siguiendo las indicaciones del MCER, se trata de realizar una traducción aproximada, pero satisfactoria, del contenido del texto. Con la práctica, los alumnos se darán cuenta de

que la traducción no consiste en substituir signos lingüísticos por otros en la otra lengua, sino en encontrar el sentido de las palabras y buscar un equivalente adecuado a ese sentido, y de ahí, elaborar traducciones más consistentes y fieles al original.

Para poner en práctica esta actividad, Vázquez Mariño propone aplicar la técnica denominada *rompecabezas* que consiste en dividir un texto en tres partes y entregar cada parte a varios grupos de tres alumnos. Cada uno de los grupos, y de forma cooperativa entre sus miembros, debe traducir su correspondiente parte del texto; “y luego los que tengan la misma sección se reúnen para comparar lo que hayan traducido e intentan negociar la mejor traducción. Después, se juntan de nuevo con los compañeros de su grupo precedente y deciden entre todos cuál es el mejor resultado de la traducción” (Vázquez Mariño, 2012: 7).

Esta actividad también se puede implementar de forma individual en el sentido de que cada una de las tres partes del texto sea traducido por un solo alumno y que después haya una puesta en común general de repaso de las traducciones. En cuanto a los textos, proponemos elegir, por ejemplo, textos breves y sencillos sobre lugares de interés en España. El siguiente texto puede servir como modelo:

#### 59 غرناطة

هي ملتقى الحضارات منذ العصور القديمة، كانت المدينة الأخيرة التي بقيت تحت السيطرة العربية في إسبانيا، توجد عند سفح جبال سييرا نيفادا و تجذب كل عام الملايين من الزوار لكونها إحدى الوجهات الأكثر جمالا وبسبب اتسامها بالحياة الثقافية و الأجواء الرائعة. ستري كيف أن الشوارع مفعمة بالحيوية على الدوام وممتلئة بالمقاهي حيث يمكنك تذوق بعض المقبلات المحلية للمنطقة.

يعد قصر الحمراء المعلم التاريخي الأكثر رمزية في المدينة و هو عبارة عن مجموعة من المباني والحدائق التي يعود تاريخها إلى مملكة بني الأحمر والتي تطل على المدينة من فوق تل وقصر الحمراء هو إحدى عجائب الدنيا الكبرى. وعلى ذلك فإن منظمة اليونسكو صنفته بأنه تراثا إنسانيا عالمي مثلما صنفت حدائق خينز اليف وحي البيازين وهما معلمان اخران في غرناطة.

وعلاوة على ذلك فإن من يمكن رؤية أماكن أخرى رائعة جدًا عند القيام بجولة بمركز التاريخي

<sup>59</sup> Este texto ha sido recogido (con algunos cambios) desde la sección árabe de la WEB oficial del turismo español: <https://www.spain.info/gcc/ar/destinations/granada/>

كالكاتدرائية كما يمكن ملاحظة الإرث الإسلامي سواء في المأكولات أو الصناعات التقليدية أو في طريقة تخطيط الشوارع.

Trovato, como los demás investigadores sobre la enseñanza de la LE consultados y nosotros mismos, reitera que la práctica de actividades de este tipo debe realizarse de forma gradual, es decir, “en una primera etapa empezar por párrafos breves y sencillos desde un punto de vista conceptual y de contenido. A medida que los estudiantes adquieren familiaridad con la tarea propuesta, se pueden utilizar textos más amplios y densos” (Trovato, 2013: 112).

#### **4.5.1.6. Traducción de vocabulario polisémico y elección de sinónimos**

Con esta actividad se pretende mostrar a los alumnos las diferentes acepciones que pueda tener un vocablo dado y de su grado de correspondencia y disimilitud con equivalentes de sus distintas acepciones. Se recomienda empezar con vocablos simples pero representativos de distintas áreas del saber, dejando de esta forma, la terminología especializada para fases posteriores de aprendizaje. En este sentido, Caballero Rodríguez remarca el valor pedagógico de los ejercicios de traducción basados en el vocabulario y las expresiones idiomáticas:

Conviene darse cuenta de que el uso de la traducción no tiene por qué limitarse a textos de considerable extensión, como era el caso del método de gramática y traducción, sino que la traducción [...] de vocabulario y expresiones idiomáticas tiene un gran valor didáctico (Caballero Rodríguez, 2010: 345).

De hecho, el objetivo es enriquecer el caudal léxico del alumno y habilitarle para que sepa contrastar el modo de expresión entre su LMA (árabe) y la LE (español). Del mismo modo, mediante la realización de esta actividad se pretende concienciar a los aprendientes arábófonos del carácter polisémico que poseen algunos términos, tanto en árabe como en español; así como del uso adecuado de los diccionarios a la hora de elegir y cerciorarse la pertinencia del equivalente que se ha de seleccionar para expresar las distintas acepciones de un mismo vocablo en el otro idioma (español o árabe).

Para trabajar con términos polisémicos y equivalentes sinónimos, proponemos la siguiente tarea:

Mediante el uso de los diccionarios F. Corrientes y Julio Cortés, identifica las diferentes acepciones significativas de los siguientes vocablos. Acto seguido, forma una frase en español con cada acepción y luego tradúcelas todas al árabe. Ten en cuenta el carácter polisémico de los vocablos.

**(Banco – bolsa – capital - carrera – corriente – mono – planta).**

Ahora haz lo mismo en el sentido contrario.

(رَفِيقٌ – سَائِلٌ – ضَرْبٌ – عَامِلٌ – عُضْوٌ – عَيْنٌ – فَتْحٌ).

Es recomendable que esta tarea se practique en pareja o en grupo. Se pueden sugerir otras actividades parecidas como, por ejemplo, la identificación de sinónimos y antónimos de algunos vocablos y, acto seguido, formar frases y traducirlas a la otra lengua. Es evidente las posibilidades de crear una multitud de ejercicios con base en una idea inicial con solo cambiar los vocablos y la direccionalidad de la tarea.

#### 4.5.1.7. Glosario final

Se trata de una labor cooperativa consistente en crear un glosario del vocabulario aprendido durante todo el curso. Para ello, el docente puede crear una hoja de cálculo en *Google Drive*<sup>60</sup> y compartir su enlace con los estudiantes del curso. Cada alumno puede acceder al enlace y editar el archivo añadiendo nuevo contenido. El profesor tiene acceso a ver y corregir los cambios efectuados e, incluso, conocer la identidad de quien haya hecho cada uno de los cambios. Se puede dividir la clase en grupos y a lo largo del período del curso y que cada grupo colabore en confeccionar su propio glosario. Se ha de orientar a los estudiantes a contextualizar los vocablos añadidos por medio de la mención de una frase sencilla para cada acepción de los vocablos que vayan introduciendo y traducirla a la otra lengua.

<sup>60</sup> [https://www.google.com/intl/es\\_es/drive/](https://www.google.com/intl/es_es/drive/)

Aparte de *Google Drive*, hay programas más sofisticados y de mejor programación pero cuyas licencias son de pago periódico (*InterpretBank* o *Interlex*, por ejemplo). Los demás programas de activación gratuita no incluyen el árabe entre sus idiomas de trabajo. Y, por tanto, no serían válidos para usar en nuestro contexto de aprendizaje. La alternativa más viable y sencilla que hemos encontrado es el uso de las hojas de cálculo de *Google Drive*.

#### 4.5.2. Nivel intermedio (B)

A diferencia del nivel elemental (A), en las actividades que se muestran en el nivel intermedio (B) se inicia la traducción de textos completos con diferentes tipologías textuales. Sin embargo, al igual que en el nivel elemental (A), en este nivel intermedio (B) también se persigue que el alumno capte el sentido y la función de los textos y sea capaz de desarrollar las habilidades de comprensión lectora y de expresión escrita en un marco contrastivo. A ello se añade el conocimiento que debe tener de las fases de traducción de un texto e introducirse en las técnicas de búsqueda documental y del análisis de textos.

Para este nivel intermedio (B), proponemos las siguientes actividades:

##### 4.5.2.1. Traducción directa e inversa de textos de extensión reducida<sup>61</sup>

Para llevar a cabo esta actividad, el docente puede dividir la clase en parejas o grupos de tres, cuatro o cinco alumnos; o bien proponer la actividad de forma individual. Cada alumno o grupo tendrá que tomar apuntes sobre los desafíos y las cuestiones problemáticas que hayan encontrado durante la traducción del texto y después plantearlos y discutirlos en clase con la dirección del docente. Acerca de esta actividad, Caballero Rodríguez la plantea de esta manera: “al estudiante se le pide que haga una lectura previa, señale las dificultades de traducción que considera previsibles, haga varios borradores y someta su traducción a un periodo de enfriamiento antes de escribir su última versión de la traducción” (Caballero Rodríguez, 2010: 348). Esta misma actividad la organiza Gasca Jiménez de la forma siguiente (Gasca Jiménez 2017a: 213-214):

- 1) En parejas, los alumnos traducen un texto breve. Se les permite usar fuentes de consulta. Preparan una única traducción.
- 2) Se juntan con otra pareja, comparan las traducciones de los dos grupos, se ponen de acuerdo y preparan una versión final a partir de las dos versiones. Un miembro del equipo de cuatro escribe la versión final en un documento de *Google Docs*. El resto de los grupos de cuatro sigue el mismo procedimiento.

---

<sup>61</sup> Con textos de extensión reducida nos referimos a aquellos de longitud mediana, es decir, que ni son muy breves ni superan las 300 palabras.

- 3) Se proyecta el documento de *Google Docs* ante toda la clase y se lleva a cabo un análisis contrastivo de las versiones finales.

Aparte de las tareas de traducción de carácter cooperativo, se puede asignar textos para que cada estudiante los traduzca de forma individual fuera de las horas presenciales establecidas por el programa de la asignatura<sup>62</sup>. Gasca Jiménez sugiere disponer la tarea según el procedimiento que sigue:

Todos reciben el mismo texto de origen, preparan un borrador y, el último día de clase de la semana, siguiendo un formato de taller, los estudiantes presentan sus traducciones, reflexionan con el resto de la clase sobre sus elecciones y toman notas para preparar una versión final. La versión final la entregan de forma individual junto con una breve reflexión sobre las características del texto, las principales dificultades a las que se enfrentaron durante la traducción y las soluciones que pusieron en práctica (Gasca Jiménez, 2017a: 214).

#### **4.5.2.2. Restitución de un texto con base en apuntes sintéticos**

Hurtado Albir comenta otra tarea consistente en restituir un texto (Hurtado Albir, 1996: 46). Se trata de que los estudiantes escuchan un texto varias veces (mediante una grabación o la lectura del profesor), debiendo tomar notas de la información que contiene. En una segunda fase del ejercicio, los alumnos tienen que reconstruir el texto otra vez, pero en la otra lengua que interviene en el proceso de adquisición de la LE. Aunque Hurtado Albir ha creado esta tarea para ser implementada en la traducción directa, en nuestro caso, preferimos que sea una traducción inversa -del árabe al español-; es decir, que el texto escuchado y las notas que toman los alumnos sean en árabe; mientras que el texto que deben restituir y elaborar sea en español. Ello, a nuestro juicio, sirve para mejorar la expresión escrita en la LE y fomentar el espíritu creativo. Aparte de ello, esta actividad tiene también por objetivo, coincidiendo con Hurtado Albir, que los estudiantes capten la finalidad comunicativa de la traducción.

---

<sup>62</sup> Con horas no presenciales nos referimos al tiempo que tiene que dedicar el alumno a las tareas de la asignatura para poder completarlas o presentarlas en las horas presenciales del curso. Estas horas no presenciales pueden o no ser parte del horario lectivo como sucede con parte de los créditos ECTS en el Plan Bolonia, vigente en gran parte de los países europeos -incluido España-, en el que por cada 7,5 horas de clases presenciales -en persona o en remoto-, el alumno tiene que trabajar 2,5 horas de trabajo autónomo.

En el marco de esta tarea puede plantearse otra variante que consiste en proporcionar a los alumnos breves apuntes en árabe de los hechos de alguna historia, noticia o cuento. Los estudiantes, en parejas, tienen que redactar el cuento con su propio estilo basándose en los apuntes facilitados. Una vez reconstruidos la historia, la noticia o el cuento, cada pareja comenta las dificultades que ha encontrado y cómo ha podido superarlas. Creemos que este tipo de tareas fomenta también el espíritu creativo, el trabajo cooperativo, la expresión escrita y oral y la búsqueda documental.

#### 4.5.2.3. Traducción parafraseada

La paráfrasis, como actividad de mediación, se puede dividir en dos modalidades: interlingüística o intralingüística. En esta tarea, se trata de comprender un texto y expresar con otras palabras su contenido semántico en la misma lengua (intralingüística) o bien en la otra lengua (interlingüística).

Süss presenta un ejercicio de paráfrasis (de un enunciado oral o de un texto) al que le da el nombre de *la expresión análoga* y que consiste en “expresar analógicamente en el otro idioma el contenido de un mensaje sin atenerse a las estructuras lingüísticas del idioma de partida” (Süss, 1997: 64). Por su parte, Gasca Jiménez propone usar un texto breve de prensa para llevar a cabo este ejercicio de paráfrasis y seguir los siguientes pasos (Gasca Jiménez, 2017a: 212):

- 1) Los alumnos se organizan en parejas, toman turnos y se dictan mutuamente uno de los textos. A diferencia de los dictados tradicionales, los estudiantes tienen que escribir el mensaje del texto periodístico usando sus propias palabras, no las mismas que se les dictan.
- 2) La clase comenta las paráfrasis de todos los compañeros, haciendo énfasis en el registro de las palabras usadas.

En esta propuesta de Gasca Jiménez, la paráfrasis se usa para simplificar la expresión del texto, es decir, “expresar un texto con otras palabras -supuestamente más sencillas- aun manteniendo inalterado el significado original” (Trovato, 2015: 203). Por tanto, podemos desarrollar esta propuesta a través de incluir la LMA en la actividad, pues una vez simplificado el texto, encargamos a los estudiantes traducirlo a la LMA.

Siguiendo esta dinámica, proponemos ofrecer un texto sencillo en español y encargar a los alumnos hacer los siguientes cometidos:

- 1) Extraer las ideas clave del texto.
- 2) Reformular su contenido en la LE usando otros términos lingüísticos con la ayuda del diccionario de sinónimos y antónimos.
- 3) Expresar su contenido en la LMA, pero sin seguir la estructura del TO, es decir, formular en la LMA un texto de similares características que suponga un contenido semejante desde el punto de vista semántico y conceptual.
- 4) Realizar una traducción al español del texto árabe resultante.

De manera similar, la actividad puede llevarse a cabo en sentido lingüístico inverso, presentando un texto en árabe y pidiendo a los estudiantes “*parafrasearlo*” y expresar su contenido semántico en español sin atenerse a las estructuras lingüísticas del TO. A través de actividades semejantes se persigue fomentar la creatividad y las destrezas en la manipulación de textos.

#### **4.5.2.4. Traducción sintética**

Se trata de hacer análisis textual para extraer los elementos esenciales del TO y, acto seguido, expresar en el otro idioma un resumen fluido de su contenido sin que se sobrepase un determinado número de palabras establecido *a priori*. Basándonos en la propuesta de Vázquez Mariño (Vázquez Mariño, 2012: 8), la clase se divide en grupos y a cada uno de esos grupos se le entrega un texto escrito. Los estudiantes de cada grupo tienen que hacer un resumen en la misma lengua del texto y luego traducir el resumen al otro idioma. El siguiente paso consiste en que los grupos intercambian los resúmenes y las traducciones de los mismos que han realizado. Después, cada grupo debe revisar la labor de los compañeros y marcar lo que se puede mejorar del trabajo de otros grupos.

Trovato propone realizar este tipo de tareas en formato oral, pues dice: “Se puede utilizar un texto escrito y pedir a los estudiantes que realicen un resumen oral o bien leer un texto y pedir una síntesis oral” (Trovato, 2013: 112-113). En cuanto al tipo de textos, Trovato señala, en otra ocasión, que se puede emplear “textos argumentativos, narrativos, expositivos, periodísticos, informativos” (Trovato, 2015: 203).

#### 4.5.2.5. Aplicación de recursos tecnológicos en la traducción

Debido a la importancia del uso de los avances de la tecnología, hay que orientar a los estudiantes en la utilización de las herramientas electrónicas disponibles para facilitar la labor traductora. Para ello, se hace entrega a los alumnos de textos breves y se les encarga traducirlos haciendo uso de los diccionarios electrónicos. Es oportuno que el docente haga una presentación teórica y práctica de las fuentes de documentación disponibles<sup>63</sup>. A continuación se procede a realizar la tarea siguiendo las instrucciones que se indican aquí:

Con la ayuda de las fuentes de búsqueda documental (reverso, Almaany, glosbe, o similares), traduce el siguiente texto.

-----  
-----  
-----

¿A qué fuentes de búsqueda documental has recurrido?

¿Las herramientas de documentación que has usado, te han sido de ayuda para solucionar los problemas de traducción y realizar las consultas lingüísticas pertinentes? Explica las dificultades que has encontrado.

¿Qué recursos de búsqueda documental crees que pueden utilizarse para facilitar la traducción español/árabe/español y realizar consultas lingüísticas? Identifica herramientas electrónicas útiles (diccionarios, corpus bilingües, traductores automáticos o bancos de datos terminológicos. Indica cuáles consideras más útiles y por qué.

#### 4.5.2.6. Traducción automática

Partiendo de la máxima que dice *de los errores se aprende*, se propone esta actividad que insta emprender un análisis de errores de un texto traducido por algún traductor automático en línea. Esta actividad ayuda a los alumnos a darse cuenta de sus carencias lingüísticas y a deshacerse de ellas. Es recomendable llevar a cabo esta

---

<sup>63</sup> Para los recursos de búsqueda documental entre el árabe y el español, véase el apartado nº 2.4.3. del presente trabajo.

actividad en parejas o en grupo de tres o cuatro estudiantes, con el fin de estimular el espíritu crítico cooperativo y aplicar el concepto de trabajo en equipo, siendo éste una de las bases del método comunicativo de la enseñanza de LE.

Gasca Jiménez pondera la conveniencia de esta actividad y propone usarla con el siguiente procedimiento (Gasca Jiménez, 2017a: 214):

- los alumnos se organizan en parejas
- se les pide que comparen el texto de origen y la traducción producida por *Google Translate*, identificando posibles problemas de traducción y proponiendo alternativas para resolverlos
- se discuten los problemas de traducción detectados y las propuestas de traducción entre toda la clase.

En cuanto a la naturaleza del texto, se recomienda que sea un texto informativo breve, como, por ejemplo, una noticia de actualidad redactada en árabe clásico (traducción inversa). Es posible usar también textos en español para este ejercicio (traducción directa) pero en menor medida; ya que el objetivo principal de esta actividad consiste en desarrollar la competencia lingüística de la LE. Se recomienda que el tema del texto sea atractivo y de estilo llano, de modo que cumpla con las necesidades lingüísticas y los intereses temáticos de los alumnos. Por otro lado, se puede recurrir a más de un traductor automático para traducir el texto y luego examinar las diferencias de cada versión con objeto de corregir y redactar una traducción final satisfactoria.

Los objetivos específicos de esta actividad son los siguientes:

- 1) fomentar el análisis crítico y el trabajo en equipo
- 2) descubrir las flaquezas de los traductores automáticos entre el árabe y el español
- 3) acumular más vocabulario contextualizado
- 4) estimular la capacidad de crítica y de revisión y edición de textos traducidos
- 5) saber contrastar las estructuras lingüísticas y las formas expresivas y estilísticas entre la LMA (árabe) y la LE (español).

#### 4.5.2.7. Influencia árabe en el léxico español y la traducción de los falsos amigos

Se trata de promover el reconocimiento del “mestizaje lingüístico en la lengua española” (Quintana y Mora, 2002: 697). En concreto, concienciar a los alumnos de la huella árabe que ha dejado en el español en el plano léxico y cultural. Para ello, proponemos plantear primero en clase el concepto de la influencia lingüística y sus aspectos léxicos y culturales más relevantes relacionados con el binomio lingüístico español/árabe. Luego, disponer un listado de vocablos de etimología árabe y orientar a los alumnos a buscar la evolución etimológica de cada uno de ellos<sup>64</sup>. Acto seguido, los alumnos tendrán que formar frases con cada vocablo y traducirlas al árabe.

Para llevar a cabo esta actividad, se puede explotar textos que contengan vocablos que demuestran la influencia árabe sobre el léxico español o que parezcan que son de etimología árabe. Los alumnos, en este caso, tendrán que realizar traducciones, directas o inversas, de los textos que el docente haya preparado con antelación<sup>65</sup> y, luego, marcar los elementos que reflejen dicha influencia o que parezcan tenerla; y examinar su evolución etimológica o su ausencia de ella por no ser términos de origen árabe. Quintana y Mora proponen, en este sentido, concienciar a los alumnos de las características ortográficas más relevantes de los arabismos léxicos y encargarles, fuera del aula, a buscar en el diccionario los vocablos españoles que comiencen con la sílaba *al-*, y examinar la procedencia de cada vocablo, teniendo en consideración que no todas las palabras empezadas con esta sílaba tienen etimología árabe.

Por otro lado, para sensibilizar a los alumnos ante los falsos amigos léxicos, proponemos preparar una lista de los vocablos españoles comunes de origen árabe cuyo significado haya evolucionado y, por tanto, comprenda una apariencia de similitud semántica engañosa. Hurtado Albir propone elaborar listas paralelas y desordenadas de falsos amigos para hacer parejas. Luego, “los estudiantes han de encontrar diferentes

---

<sup>64</sup> Se recomienda recurrir, en este caso, al *Diccionario la Lengua Española (DLE)* editado por la RAE y al *Diccionario Etimológico del Castellano* para tener información de la procedencia y evolución lingüística de los vocablos propuestos. Ambos diccionarios están disponibles en línea. Respectivamente en: <https://www.rae.es/> y <http://etimologias.dechile.net/>.

<sup>65</sup> Véase Quintana y Mora, 2002: 704-709, en donde los autores proponen textos auténticos redactados en español para la práctica de actividades relacionadas con la influencia del árabe en el español. Para adaptar sus planteamientos a la TP, creemos que sería más conveniente hacer uso de la traducción inversa (de árabe a español) para que los alumnos puedan aprovechar mejor el potencial didáctico de la tarea. A pesar de ello, los textos que proponen Quintana y Mora, pueden servir como referencia de datos y lectura recomendada que el alumno puede realizar fuera del aula.

contextos de uso y proponer ejemplos de frases, planteando luego los equivalentes en lengua de llegada para cada caso” (Hurtado Albir, 1996: 51).

A nuestro juicio, creemos que la tarea puede ser realizada de forma individual o en parejas. Los estudiantes han de buscar la etimología árabe y el equivalente actual del significado de los vocablos de la tabla. Acto seguido, deben construir oraciones que contengan cada uno de estos vocablos y traducirlas al árabe.

<b>Vocablo</b>	<b>Palabra árabe cercana</b>	<b>Equivalente en árabe</b>	<b>Ejemplos contextualizados</b>
Alazán			
Albarán			
Albaricoque			
Alcalde			
Alcuza			
Arrope			
Hégira			
Mandil			

Es posible emplear el mismo procedimiento para trabajar los falsos amigos fraseológicos. En este caso, se cita la unidad fraseológica en español y se pide a los alumnos buscar el equivalente semántico en árabe, considerando que se trata de la analogía engañosa si se traduce literalmente. Ejemplos de falsos amigos fraseológicos podrían ser: (*Es como el búho – ir como anillo al dedo – caerse a alguien el alma en los pies*). Esta actividad sirve para orientar a los alumnos en el uso del diccionario monolingüe (preferiblemente el *DLE*) para conocer el significado y, en su caso, la evolución semántica y etimológica de los vocablos y unidades fraseológicas. Al final de la tarea, se pueden plantear las siguientes cuestiones:

Busca y discute con tu compañero algunos de los aspectos de influencia lingüística del árabe sobre el español.

Elabora una lista de vocablos españoles de origen árabe. Después construye oraciones con cada vocablo y tradúcelas al árabe.

¿Conoces más falsos amigos entre el árabe y el español?

¿Cómo crees posible identificar los falsos amigos?

#### **4.5.2.8. Retrotraducción**

La retrotraducción es “el proceso mediante el cual un texto traducido vuelve a traducirse a su idioma original con el fin de comprobar la exactitud, precisión y equivalencia de la traducción mediante la comparación de ambas versiones (Isart Gil, 2018: 29). Se trata de una actividad que se plantea habitualmente de forma cooperativa en el aula de ELE pero que también se puede organizar de manera individual. Su objetivo es que los estudiantes aprendan diversos modos en los que puede expresarse un mismo enunciado. Sánchez Cuadrado describe esta actividad con la siguiente estructura: Dividir la clase en grupos, a cada uno se le encarga traducir un párrafo o fragmento de una noticia. Al terminar la traducción, cada grupo pasa su traducción a otro para hacer la retrotraducción a la lengua de partida sin tener presente el original (Sánchez Cuadrado, 2015: 245).

Aunque Sánchez Cuadrado sugiere encargar a cada grupo traducir un fragmento de un texto único, creemos que sería más conveniente preparar textos distintos y completos para cada grupo; a fin de que la traducción de los fragmentos no se haga fuera de contexto. Una vez finalizada la traducción de los textos, se muestran las versiones resultantes ante toda la clase y se analizan (en forma de taller) los aciertos y los desaciertos cotejando el contenido semántico del TO con los textos retrotraducidos. En otra variante de esta actividad de retrotraducción, Sánchez Cuadrado propone alterar la dinámica e incluir la práctica de la comprensión auditiva y de la comprensión lectora. La variación que introduce Sánchez Cuadrado en la actividad de retrotraducción es como sigue (Sánchez Cuadrado 2015: 51):

- 1) Los estudiantes leen un texto en L1 que ha sido traducido del original en L2, prestando atención a sus características más destacables.
- 2) Los estudiantes escuchan una grabación del texto original en L2, primero en su totalidad y luego con pausas. Durante la escucha, los estudiantes anotan su versión en L2, usando el texto en L1 como guía.

Con base en la idea de esta actividad de retrotraducción se pueden elaborar diversas variantes mediante, por ejemplo, cambiar la direccionalidad, la naturaleza y el registro de los textos o la modalidad de explotación (oral o escrita).

#### **4.5.2.9. Consulta de textos paralelos**

Como hemos indicado antes, con textos paralelos nos referimos a aquellos que giran en torno al mismo campo temático y género textual que el texto que se pretende traducir. La lectura de estos textos paralelos debe realizarse en contraposición a la lengua del TO; es decir, en español si se traduce del árabe; y en árabe si se trata de una traducción directa desde el español. Mediante la lectura detenida de uno o varios textos paralelos al TO el alumno observa las distintivas formas de expresión en los dos idiomas y debe intentar imitar las características comunes de los textos paralelos que ha consultado -en cuanto al plano temático, el registro, la terminología y las expresiones- creando otro texto paralelo. En palabras de Sánchez Cuadrado, se trata de “la consulta de textos paralelos como forma de apropiarse de las características textuales, terminología, etc. propios del texto que se debe traducir” (Sánchez Cuadrado, 2015: 244). Para ello, y siguiendo a Hurtado Albir, “se buscan textos en las dos lenguas de un tipo textual muy «estereotipado» (cartas comerciales, anuncios por palabras, etc.); se elabora una ficha para su comparación en cuanto a: presentación, contenido, léxico, abreviaturas, fórmulas codificadas, estructuras gramaticales...” (Hurtado Albir, 1996: 47). Hurtado Albir propone, como actividad docente con los textos paralelos, proporcionar a los estudiantes un texto en su LMA y, una vez leído, encargarles a realizar el siguiente ejercicio (Hurtado Albir, 2015a: 208):

Encuentra, como mínimo, tres textos paralelos en español que aborden el tema del texto anterior. Durante la lectura, fíjate en la terminología usada, el registro y la estructura textual. Indica la información relevante que estos aspectos proporcionan al texto que has leído en tu LMA, así como los términos y estructuras que puedan servir como equivalentes en español y que hayas encontrado en los tres textos paralelos en español leídos.

Sánchez Cuadrado recoge de Nott (2005) el siguiente procedimiento para desarrollar esta actividad (Sánchez Cuadrado, 2015: 51):

- 1) Buscar textos (uno en LMA y otro en la LE) que compartan el mismo tema.
- 2) Los estudiantes trabajan en parejas con el texto en LMA y anotan los problemas léxicos, sintácticos y estilísticos que tendrían si tuvieran que traducirlo a la LE.
- 3) Los estudiantes analizan el texto en LE y reparan en las similitudes que comparte con el texto en LMA.
- 4) Los estudiantes usan todos los elementos pertinentes que se hayan observado en el texto de LE para resolver problemas al traducir el texto en LMA.
- 5) Después de que el profesor comente ante el grupo entero que participa en la actividad algunas de las estrategias y las soluciones empleadas por las distintas parejas en la realización de la tarea, los estudiantes entregan una versión final de su traducción a la L2 para que el profesor la evalúe.

#### **4.5.2.10. Identificación de aspectos contrastivos entre el árabe y el español**

Para aprender a contrastar y disociar entre los elementos y las estructuras lingüísticas de las dos lenguas, se puede emplear la traducción de oraciones o unidades fraseológicas breves o muy breves como la traducción de viñetas de cómics (Kamal Zaghoul, 2010: 191-191), anuncios publicitarios, locuciones adverbiales contextualizadas, refranes y cualquier otro tipo de enunciado de reducida extensión. Coincidiendo con Galán Mañas, al llevar a término actividades de este tipo “se profundiza en la necesidad de hacer frente a las interferencias de la lengua extranjera y se adquieren estrategias para evitar calcos” (Galán Mañas, 2014: 34). En cuanto al planteamiento de una tarea para el contraste entre la lengua árabe y el español, sugerimos que al inicio de la clase se realice una exposición sobre los elementos contrastivos entre el árabe y el español en el plano léxico, fraseológico, morfosintáctico

o sociocultural; centrándose en aquellos que suelen causar interferencias y llevan a producir calcos léxicos o sintácticos. Para lograrlo hemos ideado la siguiente tarea:

Traduce al árabe las siguientes oraciones, considerando las locuciones verbales o adverbiales marcadas en cursiva<sup>66</sup>.

1. Yo no *me ahogo en un vaso de agua*. Si hay un problema, busco la solución.
2. Si quieres aprobar el examen, debes seguir las instrucciones de tu profesor *al pie de la letra*.
3. Mi madre y yo tuvimos que limpiar toda la casa el fin de semana. Menos mal que vino mi tía a *echarnos una mano*, porque si no, no habríamos terminado.
4. *Estoy entre la espada y la pared*. Si acepto la propuesta de trabajar para esta empresa, pierdo mi libertad, pero si la rechazo, no voy a ganar dinero, que *buena falta me hace*.
5. Por favor, déjate de rodeos y *ve al grano*, que no tengo mucho tiempo.
6. ¿Cómo te va el proyecto que empezaste el mes pasado? - Muy bien. Todo *va sobre ruedas*. Espero terminarlo pronto.
7. Hace meses que trabajo en este libro y, a veces, estoy a punto de *tirar la toalla*.

El docente aprovecha esta actividad para abordar el concepto de la equivalencia traductora y la importancia de la competencia cultural. Asimismo, orienta a los estudiantes para que usen las herramientas de búsqueda documental más adecuadas y descubrir el significado de las locuciones que aparecen en cursiva en el ejercicio para luego intentar reproducir su equivalente dinámico en árabe. Para ello, se explican con anterioridad las distintas estrategias de documentación y la forma más efectiva de utilizar los diccionarios.

En la misma línea que la tarea anterior, Hurtado Albir propone el siguiente ejercicio (Hurtado Albir, 1996: 47):

Se busca un texto no demasiado largo en el que aparezcan palabras y expresiones que cobran un sentido inusitado y que por lo tanto necesitaran una equivalencia dinámica. Se elabora una lista con estas palabras; los estudiantes

---

<sup>66</sup> Los ejemplos han sido extraídos de Gordana Varnic (2003): *Hablar por los codos: Frases para un español cotidiano*, Madrid, Edelsa.

habrán de buscar su equivalencia, ayudándose del diccionario bilingüe; después se distribuye el texto de donde se han sacado y se efectúa el trabajo de comprensión y de reexpresión pertinente; al final, se comparan las equivalencias a que se había llegado fuera de contexto con las soluciones de traducción del texto. (cf. Delisle 1980, objetivo 1).

Por nuestra parte, y para insistir en la concienciación de los alumnos del fenómeno de las interferencias y evitar su aparición en los enunciados que aquellos produzcan tanto en la LMA (árabe) como en ELE, hemos elaborado la siguiente tarea:

En grupo, reflexionad sobre las diferencias y similitudes entre el árabe y el español. Preparad una lista de las diferencias entre ambos idiomas en relación con los siguientes aspectos:

- convenciones de escritura (siglas y abreviaturas, signos de puntuación, etc.),
- morfosintaxis (orden y estructura de las oraciones, expresión de la negación, la petición, la interrogación, etc.)
- locuciones verbales y adverbiales
- culturemas y elementos extralingüísticos

Procurad traer ejemplos de todo lo que planteáis.

Partiendo de una tarea compleja como la anterior, puede elaborarse una serie de tareas subordinadas en relación con cada uno de los aspectos aquí tratados. Una de estas tareas derivadas puede ser la traducción de siglas y abreviaturas del español al árabe. El árabe no permite el uso de siglas, sino que obliga a mencionar la secuencia completa de nombres y adjetivos que, en otras lenguas, dan lugar a las siglas. Es cierto que hay intentos de introducir el uso de siglas en el árabe pero continúa siendo una situación extraordinaria. Un ejemplo de ello es el nombre del grupo palestino de resistencia *Ḥamās* (حماس) que en árabe significa *movimiento de resistencia islámica* (حركة المقاومة الإسلامية). Pero, por el momento, es una excepción que confirma la regla de que el árabe no hace uso de siglas. Si hay un uso de siglas en árabe se lleva a cabo utilizando las siglas en el idioma occidental que mayor relación histórica ha tenido con el país árabe en el que se empleen esas siglas, normalmente, inglés y francés. Traemos a colación

aquí una tarea para entrenar a los alumnos arabófonos de ELE en la traducción de siglas del español al árabe:

Escribe la expresión completa de las siguientes siglas españolas. Con el uso de las fuentes de documentación, descubre el equivalente en árabe y busca más siglas y/o abreviaturas comunes. Identifica si hay siglas equivalentes usadas en árabe <sup>67</sup> .			
Sigla en español	Significado	Traducción del significado	Sigla equivalente en árabe (si la hay)
ONU			
OMS			
DNI			
IVA			
ESO			
EE. UU.			

#### 4.5.2.11. Dossier del curso

Aparte de elaborar un glosario del contenido léxico y fraseológico estudiado durante el curso, se les encarga a los alumnos que colaboren en grupos para crear un *dossier* o catálogo de los temas tratados (estrategias y fases de la traducción, herramientas de documentación o divergencias fundamentales entre el árabe y el español). Para ello, proponemos que el docente cree un documento *Word* modificable en *Google Drive* y lo comparta con los estudiantes del curso. Los alumnos van añadiendo y organizando el contenido, mientras el profesor da las directrices de cómo se debe realizar la tarea, observa y corrige el desarrollo del contenido del archivo.

<sup>67</sup> Esta actividad ha sido inspirada por Hurtado Albir (Hurtado Albir, 2015a: 143).

Asimismo, cada alumno, y de forma individual, puede encargarse de realizar dos traducciones, una directa y otra inversa, de dos textos (no especializados) de reducida extensión para evaluar su capacidad en aplicar lo que haya aprendido durante el curso. Con cada traducción, el alumno debe adjuntar un informe en donde detalle los pasos que haya seguido para traducir el texto, las fuentes de documentación utilizadas, los problemas más destacados con los que se haya enfrentado y cómo los ha podido resolver.

#### 4.5.3. Nivel avanzado (C)

En este nivel de aprendizaje avanzado (C) los alumnos deberían comprender textos extensos de significación compleja y poseer un vocabulario suficientemente extenso para expresarse adecuadamente -oralmente y por escrito- en textos o enunciados con estructuras coherentes en la temática e ideas expresadas y cohesionadas en su expresión morfológica y sintáctica. Además, deberían haber adquirido destrezas y estrategias de traducción de modo que les sea posible abordar actividades más complejas con textos todavía más largos que contengan aspectos extralingüísticos y lenguaje de especialidad. En estas condiciones, se proponen las siguientes actividades y tareas.

##### 4.5.3.1. Traducción de textos largos: el portafolio

Para los encargos de traducción de textos en este nivel avanzado (C), coincidimos con Caballero Rodríguez en la posibilidad de emplear el portafolio y la lista de control (Caballero Rodríguez, 2010: 348, 349 y 350). El portafolio es una hoja de seguimiento “en la que el estudiante tiene que apuntar la fecha en la que ha completado cada una de las partes de la tarea y -en la medida de lo posible- proporcionar pruebas de que así lo ha hecho” (Caballero Rodríguez, 2010: 348). A continuación se muestra el modelo de portafolios creado por Caballero Rodríguez (Caballero Rodríguez, 2010: 349).

Tarea	Fecha	Adjuntado
Lectura y relectura del texto		
Análisis estratégico: identificación y anotación de los retos de traducción		
Documentación: lectura de textos similares, uso		

del diccionario/s y otros recursos		
Primer borrador. Traducción centrada en el texto de origen		
Segundo borrador. Traducción centrada en el texto de destino		
Periodo de distanciamiento		
Traducción final (equilibrio entre el texto de origen y el de destino)		
Repaso usando la lista de control		
Redacción (para que el estudiante produzca un texto del mismo género aplicando lo aprendido)		
Repaso usando la lista de control		

La lista de control que propone Caballero Rodríguez sirve para que los alumnos, una vez traducido el texto, verifiquen que su redacción en LE cumple con los criterios preestablecidos. Para ello, se facilita una lista de observaciones lingüísticas y estilísticas referidas al uso de elementos lingüísticos y textuales que sirven de guía para efectuar la revisión de la traducción en LE. En el modelo de Caballero Rodríguez, la lista de control contiene los siguientes elementos:

- 1) estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión
- 2) elipsis del sujeto (no abusar de los pronombres personales)
- 3) el *a* personal
- 4) uso del artículo definido
- 5) uso de *Ser* y *Estar*
- 6) concordancia de los tiempos verbales
- 7) uso de subjuntivo, el perfecto y el imperfecto de indicativo
- 8) uso de conjunciones
- 9) uso de pronombres relativos.
- 10) uso de *se* impersonal
- 11) uso de voz pasiva
- 12) uso de preposiciones
- 13) tono y el registro del texto (formal o informal, tú o usted)
- 14) uso adecuado de vocabulario específico al tema

- 15) aspectos ortográficos
- 16) signos de puntuación.

Los elementos lingüísticos y textuales que aparecen en este modelo -u otros- de lista de control se utilizan, en su mayoría, de manera distinta en la LMA y en la LE, Esto es así porque, habitualmente, las normas de ortografía, puntuación, conjunción, subordinación o frecuencia de uso de la voz pasiva -por ejemplo- son diferentes por divergencia o contraste entre la LMA y la LE. Y es lo que ocurre, en gran medida entre el árabe y el español a la hora de redactar textos en ambas lenguas.

Junto a la revisión guiada que ofrece la lista de control, la hoja de seguimiento permite que los alumnos sean conscientes de cada una de las fases de la traducción y sean capaces de autoevaluar sus aciertos y sus errores y, posteriormente, de evitar estos últimos en sucesivas prácticas de traducción.

Para organizar esta actividad, el docente tiene que elegir textos relativamente extensos y no especializados que atiendan al nivel lingüístico medio de la clase, así como a las necesidades temáticas que ese mismo nivel precise, procurando que coincidan, en la medida de lo posible, con los intereses que hayan mostrado los alumnos en la encuesta que les ha sido dirigida al inicio del curso.

Una vez realizada la tarea, Caballero Rodríguez sugiere encargar a los alumnos producir en LE un texto de similares características que el texto original traducido, es decir de la misma tipología textual y temática, aunque sea con diferente contenido (Caballero Rodríguez, 2010: 348).

#### **4.5.3.2. Comparación de traducciones**

Con objeto de fomentar el análisis crítico de traducciones, capacitar para la identificación de las causas comunes que producen una traducción inadecuada y desarrollar la búsqueda de soluciones alternativas, Süß (1997: 63), Hurtado Albir (1996: 47-48 y 2015a: 87-88), Caballero Rodríguez (2010: 344), Vázquez Mariño (2012: 7-8) y Gasca Jiménez (2017a: 213) coinciden en la conveniencia de emplear el análisis contrastivo entre traducciones de un único TO. Presentamos a continuación algunas propuestas de comparación de traducciones que consideramos aplicables en la

enseñanza/aprendizaje de la ELE para arabófonos partiendo de las tareas ideadas por Gasca Jiménez, Hurtado Albir y Süss:

- Comparación por parejas de dos traducciones de un mismo TO (Gasca Jiménez, 2017a: 213)
  - 1) Los alumnos se organizan en parejas y reciben dos traducciones de un mismo texto de origen. A continuación les pide identificar las diferencias entre los dos textos.
  - 2) Ante toda la clase, cada pareja de alumnos presenta las diferencias que han encontrado en las dos traducciones con respecto al TO y tratan de justificar las diferencias haciendo referencia a los factores extralingüísticos de los textos (objetivo, audiencia, tiempo, etc.)

Gasca Jiménez señala que, en esta tarea, es recomendable fomentar la reflexión sobre la motivación que puede haber detrás de los cambios con preguntas como: ¿a qué se deben los cambios observados?, ¿se deben a un cambio de audiencia, por ejemplo?” (Gasca Jiménez, 2017a: 213).

- Comparación individual entre dos traducciones de un mismo TO (Hurtado Albir, 2015a: 87-88)

Hurtado Albir, por su parte, propone entregar a los alumnos dos traducciones del mismo TO y encargarles a responder las siguientes preguntas:

¿Cuál te parece mejor? ¿por qué?
Subraya las formulaciones que te parezcan confusas en la peor traducción.
Compáralas con la mejor traducción.

Süss (Süss, 1997: 63) opina que esta actividad se puede plantear haciendo que los alumnos traduzcan un texto ya traducido y publicado previamente por un traductor profesional. Acto seguido, deben comparar la traducción publicada con su propia versión y tomar notas de observaciones que pueden ser aplicadas de forma general al traducir otros textos. Con esta actividad, según señala Süß, “los alumnos pueden darse cuenta de que existen diferentes tipos de traducción, diferentes funciones, y muchas

veces también, diferentes soluciones. Pueden hacerse una idea de los aspectos polifacéticos del oficio de los traductores” (Süss, 1997: 63).

- Comparación de dos traducciones con marcado distinto nivel (satisfactorio/reprovable) de un mismo TO (Hurtado Albir, 1996: 47)

Dentro de las tareas de comparación de traducciones, Hurtado Albir propone una actividad basada en la comparación de dos traducciones con un nivel extremo de traducción adecuada y de traducción inapropiada de un mismo TO. En esta actividad:

Se buscan dos o más traducciones de un mismo original: unas más adecuadas a la lengua de llegada y otras con calcos. Los estudiantes han de analizar los textos revisando su calidad lingüística y detectando todo aquello que no sea propio de la lengua de llegada; se intenta detectar el origen de cada error y justificar los aciertos; después, comparando con el original, se verifican las causas de los calcos lingüísticos (Hurtado Albir, 1996: 47).

Hurtado Albir establece un baremo de corrección en la comparación de traducciones basado en la clasificación de los errores de traducción en tres categorías (Hurtado Albir, 2015a: 216-217):

- 1) errores que afectan al sentido del TO
- 2) errores que afectan a la expresión en la lengua meta (LM)
- 3) errores pragmáticos

A continuación detallamos el modelo de baremo de corrección en la comparación de traducciones creado por Hurtado Albir a partir de la clasificación de errores en tres categorías propuesta por ella misma (Hurtado Albir, 2015a: 216-217):

#### **Errores que afectan al sentido del texto original**

- Contrasentido (CS). Sentido contrario al del texto original.
- Falso sentido (FS). Sentido diferente al del texto original.
- Sin sentido (SS). Formulación incomprensible o falta de claridad.
- No mismo sentido (NMS). Matiz del texto original no reproducido (reducir o exagerar su significación, introducir ambigüedad, falta de precisión, etc.).

- Adición (AD). Inclusión de información innecesaria.
- Supresión (SUP). Supresión de información necesaria.
- Referencia extralingüística mal solucionada (EXT). Referencia cultural, temática o enciclopédica no resuelta o mal resuelta.
- Inadecuación de registro (REG). No reproducción o reproducción inadecuada de elementos relativos al registro lingüístico (campo, modo y tono).

#### **Errores que afectan a la expresión en la lengua de llegada**

- Ortografía y tipografía (O). Faltas de ortografía y acentos. Errores de puntuación. Errores de convenciones tipográficas: uso de estilos de letra (negrita, cursiva, etc.), comillas, mayúsculas, signos (guion, raya, barra, etc.), abreviaturas, siglas, etc. Errores de edición: separación de párrafos, espacios entre palabras, etc.
- Morfosintaxis (MF). Errores morfológicos y sintácticos. Usos no idiomáticos (abuso de la pasiva, de pronombres personales sujeto, etc.).
- Léxico (LEX). Barbarismos y calcos. Registro inadecuado, regionalismos, inexactitudes, etc.
- Textual (T). Incoherencias. Mal encadenamiento discursivo: uso indebido de conectores y de mecanismos de referencia. Inadecuación a las convenciones del género textual.
- Estilo (EST). Formulación no idiomática, defectuosa o poco clara. Falta de eufonía, estilo pesado o telegráfico, pleonasmos, falta de riqueza expresiva, etc. (no idiomáticos y no presentes en el texto original).

#### **Errores pragmáticos (PR)**

Solución no acorde con la finalidad de la traducción (en relación con el tipo de encargo y el destinatario).

#### **4.5.3.3. Traducción parafraseada**

La paráfrasis, interlingüística o intralingüística, se mantiene como tarea en el nivel avanzado (C), pero se diferencia del nivel intermedio (B) en dos aspectos:

- 1) extensión y complejidad de los textos



- 2) fomento del espíritu creativo del alumno añadiendo más elementos lingüísticos sobre la secuencia de los hechos del TO.

Esto significa que si se traduce un cuento del árabe al español, los alumnos - aparte de realizar una traducción parafraseada del texto- tienen que cambiar y/o añadir más ítems de información en su traducción del cuento o en el propio texto del cuento. Hurtado Albir denomina esta actividad como “traducción amplificada” y precisa que consiste en, reeditar el texto varias veces, pero produciendo efectos diferentes como mostrar exageración o expresar alegría, tristeza o hostilidad (Hurtado Albir, 1996: 48). Para ello, Hurtado Albir propone buscar “textos cortos (noticias o historias breves); [...] los estudiantes han de reexpresar la noticia varias veces [...] amplificándola y produciendo cada vez efectos diferentes: minimizarla, exagerarla, expresar alegría, tristeza, hostilidad, añadir juicios de valor” (Hurtado Albir, 1996: 48). Ello desarrolla en los alumnos la habilidad de manipular textos, fomenta su espíritu creativo y les capacita para producir textos en español de diferentes tipologías textuales. Asimismo, es una actividad que enseña a los aprendientes a pensar en la LE, ya que “enfoca la traducción no desde la perspectiva de decir lo mismo en otra lengua, sino desde decir lo mismo de otra manera en ese mismo idioma” (Tejerina Machado, 2021: 19).

#### **4.5.3.4. Subtitulación de vídeos**

Se trata de una actividad dinámica, entretenida y, al mismo tiempo, encierra gran potencial pedagógico para la enseñanza/aprendizaje de LE. La idea de esta actividad la hemos tomado de Serra Heredia, quien plantea ordenar a los alumnos a que hagan encargos de subtitulación de vídeos fuera del horario lectivo (Serra Heredia, 2012: 48-50). La subtitulación significa en el artículo de Serra Heredia y en la actividad de traducción que proponemos, traducir (traducción directa o inversa) el contenido lingüístico de los vídeos. Se trata de dividir la clase en grupos y encargar que cada grupo elija un video corto, de entre 2 a 4 minutos, del contenido que prefiera, y que prepare una subtitulación del mismo, para ser posteriormente expuesta en clase para defender, analizar y comentar.

Para practicar esta actividad, se hace necesario contar con un programa de subtitulación. Serra Heredia aconseja que sea uno sencillo y de descarga gratuita (Serra Heredia, 2012: 48). He aquí el enlace de donde se puede descargar uno de estos

programas gratuitos. <https://subtitle-workshop.uptodown.com/windows>. Antes de que los alumnos inicien la tarea, el docente explica brevemente el funcionamiento del programa a los alumnos y éstos, en casa, deberán descargarlo e instalarlo en sus ordenadores. Es recomendable tener el guion del audio que aparece en el video, si está disponible, para que los alumnos vayan consultando y verificando lo que se dice en el audio del vídeo para poderlo traducir de manera pertinente. Si no es así, el docente, con anterioridad al encargo de subtitulación, o los alumnos, durante la realización de la tarea, debe extraer el guion de los diálogos o las voces que se oyen en el vídeo.

García Benito también es partidario de emplear esta actividad y la califica como una técnica innovadora para el aprendizaje de LE caracterizada por ser un ejercicio de “mediación cognitiva” estimulante y motivador (García Benito, 2019: 222-223). García Benito desgrana más adelante las posibilidades pedagógicas de la subtitulación de vídeos en la enseñanza/aprendiza de la LE:

Se trata también de una actividad de traducción susceptible de ser utilizada para trabajar diferentes niveles de lengua [...] en función del grado de complejidad de los materiales audiovisuales elegidos para subtítular y posteriormente traducir, además de permitir a los estudiantes desarrollar de manera transversal otras competencias relacionadas con la alfabetización múltiple, cultura colaborativa, responsabilidad social o accesibilidad (García Benito, 2019: 223).

En cuanto al contenido de los vídeos, se recomienda que éstos sean de carácter informativo y de lenguaje sencillo. García Benito propone que, en los primeros tramos, “los estudiantes subtítulan una serie de materiales seleccionados previamente por el profesor, para continuar más adelante teniendo que subtítular vídeos que habrán escogido ellos mismos” (García Benito, 2019: 220) acorde a sus preferencias temáticas.

Por nuestra parte, indicar que en, nuestro caso, tres de los objetivos específicos de este ejercicio son los siguientes:

- 1) practicar la traducción de textos orales
- 2) desarrollar la búsqueda documental
- 3) iniciación a la subtitulación

#### 4.5.3.5. Traducción literal versus traducción libre

Con el fin de que los alumnos puedan comprobar la naturaleza de la traducción literal frente a la traducción propiamente dicha o la traducción libre y tengan un concepto nítido de la equivalencia traductora, se les proporciona un texto y se solicita de ellos el traducirlo dos veces: la primera siguiendo estrictamente la estructura y locuciones del TO y producir, así, una traducción literal (por muy defectuosa que sea); y la segunda vez prestando atención al sentido del texto y respetando las normas estilísticas de la LM.

Hurtado Albir plantea otra actividad para percibir la diferencia entre la traducción literal y libre. En esta actividad, Hurtado Albir propone buscar un texto de gran coherencia textual en donde el contexto cognoscitivo sea importante para la significación de las frases. Acto seguido, se separan las frases que forman el texto y se escribe “cada una de ellas en una ficha. Cada estudiante (o grupo) ha de traducir una frase. Después se «organiza» el original; se efectúa el proceso de traducción y, al final, se comparan las equivalencias textuales con las equivalencias frásticas” (Hurtado Albir, 1996: 47-48).

En la misma línea, Roser Nebot abunda en tratar esta perspectiva, pues, en su propuesta, encarga a sus alumnos la traducción del título de la novela *como agua para chocolate*, que al traducirlo literalmente pierde su sentido en el TM. En palabras de Roser Nebot, “al intentar la traducción de *como agua para chocolate* había un impedimento en hacerlo en traducción de uno a uno [...]. Ese impedimento era el desconocimiento que los hablantes de árabe poseen de un plato gastronómico como el chocolate a la taza” (Roser Nebot, 1999: 302). La selección de títulos de libros para la traducción, o de otros enunciados semejantes como (lemas publicitarios o propagandísticos, marcas comerciales...) -considerando su idoneidad para del ejercicio- tiene el objetivo, según postula Roser Nebot, de “dotar de estrategias heurísticas o de mostrar el proceso de inferencia inversa en la reconstrucción de los contenidos pragmáticos aplicados a la traducción” (Roser Nebot, 1999: 304).

Así pues, mediante esta tarea de traducción, Roser Nebot pretende concienciar a sus alumnos de que el texto debe ser considerado “como un acto de comunicación” y

que “de ello se deduce que hubiera de enjuciarse de la misma forma que los demás actos de comunicación” (Roser Nebot, 1999: 303).

Por nuestra parte, proponemos realizar una tarea que estriba en traducir algunos refranes del árabe al español o viceversa. Para ello, el docente elige algunos proverbios árabes o refranes españoles que, debido a factores extralingüísticos, no sea posible traducirlos literalmente. Seguidamente, el docente pide a los alumnos exponer dos (o más traducciones) de cada proverbio o refrán: una siguiendo la literalidad traductora y otra(s) aplicando alguno de los procedimientos traslativos (como la adaptación) para llegar a producir el equivalente dinámico del proverbio.

Una vez realizadas las dos o más traducciones, literales y dinámicas, el docente dirige a los alumnos las siguientes preguntas para el debate:

¿Es posible la traducción literal entre idiomas? ¿por qué?

---

---

---

---

¿Qué resultado tiene una traducción literal entre el árabe y español?

---

---

---

---

¿Cómo defines la equivalencia traductora?

---

---

---

---

La traducción obedece a los imperativos de la comunicación. ¿Cómo explicarías este

concepto? ¿Y por qué la traducción literal impide lograr la finalidad comunicativa del acto traslativo?

---

---

---

---

#### 4.5.3.6. Cambio de registro

Thomas (1995) propone una actividad llamada *reescritura de textos*. En esta actividad, el docente encarga a los alumnos traducir un texto. Después les pide que hagan una nueva o más versiones con ciertos parámetros comunicativos modificados (registro de lengua, público receptor, carácter y jerarquía del sujeto, etc.) (Thomas (1995) *apud* García Medall, 2001: 8), introducidos por los alumnos mismos con la orientación del profesor. Esto quiere decir que en cada versión el alumno debe usar un nivel diastrático de la lengua y un distinto grado de formalidad en el tono del texto que se avengan con los nuevos parámetros lingüísticos y contextuales establecidos. Tejerina Machado explica las ventajas de la *reescritura de textos* y su potencial docente cuando dice que:

Esta actividad es muy interesante ya que [...] lo que se consigue con este proceso es enfocar el texto origen desde distintos puntos de vista y fijándose en determinados aspectos que, en condiciones normales, se pasarían por alto. De esta forma, los estudiantes necesitan observar minuciosamente el contenido y comprenderlo para poder reescribirlo. Esto también permitiría entender aquello que en un primer momento no entendieron (Tejerina Machado, 2021: 31).

Para nosotros, el valor de la reescritura de textos como actividad pedagógica en el uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de la ELE para arabófonos, se halla en desarrollar la capacidad de manipulación de textos y de percepción de matices en la expresión lingüística de ELE en relación con las variantes diastráticas y diatópicas, idiolectos, tecnolectos y convenciones textuales y de comunicación.

#### 4.5.3.7. Traducción del humor

Coincidimos con Vegara Fabregat al afirmar que el humor “puede constituir un vehículo interesante para la transmisión de muchos aspectos lingüístico-culturales, sobre todo cuando hablamos de los niveles más altos” (Vegara Fabregat, 2018: 91). La explotación de elementos humorísticos en la clase de ELE ayuda a que los alumnos puedan observar y aprender matices culturales singulares en un arco contrastivo entre el árabe y el español.

Debido a los elementos extralingüísticos y los culturemas que albergan los elementos humorísticos, la traducción del humor suele ser una tarea laboriosa pero, al mismo tiempo, divertida y con un alto grado de motivación para los estudiantes. En muchos casos, resulta imposible transmitir la misma carga jocosa al TM a causa de la falta de equivalencias pragmáticas. Por esta razón, las tareas de traducción del humor en el aula de ELE no deben consistir siempre en verter la carga humorística del chiste, sino en concienciarse de las limitaciones lingüísticas y estilísticas que posee cada idioma en un marco contrastivo.

Como actividad basada en la traducción del humor proponemos una tarea de traducción de chistes que siga los siguientes pasos:

- 1) Preparar un número de fichas igual al número de alumnos que participan en la tarea que contengan, cada una de ellas, un chiste (en español o en árabe) con culturemas propios de cada lengua.
- 2) Entregar una ficha a cada alumno y encargarle que intente comprender la carga humorística de cada chiste y traducir dicha carga humorística al otro idioma.
- 3) Los alumnos intercambian la ficha con el chiste que han traducido con otro alumno que, sin ver el original, intenta, por su parte, aprehender el rasgo de humor que debería contener el chiste traducido.
- 4) Ante toda la clase, el docente elige algunas de las traducciones y comenta la importancia del elemento o elementos culturales que puedan contener los chistes traducidos y comentados y las estrategias para buscar la equivalencia dinámica en su traducción.

Mediante el cotejo de las traducciones que los alumnos han realizado de los chistes y su grado de acierto, se puede determinar las carencias lingüísticas y traductivas generales del grupo en cuanto dificultades que los alumnos suelen encontrar en la traducción de textos y los errores que se suelen cometer durante el proceso traductor. Recomendamos que el profesor plantee que los alumnos expresen los problemas que han hallado al traducir y cómo han conseguido o han intentado solucionarlos. La experiencia del docente le permitirá aportar más soluciones y estrategias, despejar dudas y franquear dificultades, haciendo que los alumnos vean tales problemas más simples de lo que son.

#### **4.5.3.8. Traducción o interpretación a la vista (traducción improvisada)**

De acuerdo con Süß, la traducción improvisada (o traducción o interpretación a la vista) es “una actividad que está, por así decirlo, a medio camino entre la traducción y la interpretación. [...] Este tipo de traducción -tanto en versión directa como inversa-, forma parte del examen de traductores jurados en algunos Estados Federales de Alemania” (Süß, 1997: 66). Tal como plantea el ejercicio Süß, a los estudiantes se les entrega un texto breve en árabe o en español (traducción directa o inversa) de carácter informativo sobre algún tema cotidiano. El alumno debe traducir (o interpretar) el texto a la vista después de haberlo leído de antemano, pero sin tomar apuntes, y realizar las búsquedas documentales pertinentes sobre las frases cuyas equivalencias desconozca. De esta forma, se estimula la técnica de la lectura rápida y se desarrollan las habilidades de comprensión lectora y expresión oral. Acerca de esta actividad Süß comenta:

Para hacer bien una traducción improvisada, hay que analizar lo más rápidamente posible lo que quiere decir el texto. Lo fundamental, por lo tanto, es una técnica de lectura rápida, o de captación del sentido. Por eso, muchas veces, los resultados son mejores en la traducción inversa, porque los candidatos entienden mejor el texto de partida. [...] Es importante que se seleccionen los textos con buen criterio: tienen que ser informativos, concretos (informaciones o noticias de prensa sobre acontecimientos, declaraciones hechas, etc.) y lógicos. No son aptos textos descriptivos, poéticos o filosóficos (Süß, 1997: 66).

#### 4.5.3.9. Traducción profesional

Pese a que la TP no tiene por objetivo enseñar la traducción en tanto que técnica ni formar a traductores profesionales, en el nivel avanzado (C) el docente puede plantear algunas tareas propias de la didáctica de la traducción -en especial encargos profesionales de traducción- para iniciar a los alumnos en el lenguaje de especialidad y en las técnicas y estrategias de traducción ya desde un punto de vista traductológico y no de enseñanza/aprendizaje de la LE. Y ello a modo de introducción a la traducción como disciplina y como técnica para que, en su caso, su estudio con tal naturaleza tenga un desarrollo en fases posteriores. Se trataría, entonces, de traducir, entre otras posibilidades, un acta de nacimiento, un título universitario, un informe médico o un contrato de arriendo del árabe al español y, en menor medida, del español al árabe.

En este tipo de tareas de traducción profesional, se pueden plantear actividades que sirvan para ilustrar algunos aspectos básicos de la profesión y también de la traductología como ciencia y disciplina universitaria. Para ello, Hurtado Albir propone rellenar y luego debatir la siguiente ficha (Hurtado Albir, 2015a: 58-59):

<b>Los diferentes tipos de traductor</b>			
<b>Tipo de traductor</b>	<b>Textos que se traducen</b>	<b>Ámbito de empleabilidad</b>	<b>Estatus laboral</b>
<i>Ej.: Traductor de libros (editorial)</i>	<i>Textos literarios (novelas, cuentos, etc.), ensayos, manuales, etc.</i>	<i>Editoriales</i>	<i>Autónomo</i>

Mediante el debate, el profesor va proporcionando información sobre el tema de los traductores profesionales y la traductología y encarga a los alumnos que busquen más detalles sobre cada tipo de traductor y sus correspondientes funciones. En la misma línea, se pueden plantear otras cuestiones inherentes al tema como es el de las herramientas más importantes del traductor profesional (¿cuáles son y cómo se usan?).

#### 4.5.3.10. Dossier del curso

Se mantiene en este nivel avanzado (C) el mismo modelo de dossier del curso que hemos propuesto en el nivel intermedio (B) pero empleando el portafolio y la lista de control. Al fin del curso, cada aprendiente entrega al profesor su trabajo junto con los documentos adjuntos según establece la tarea.

Después de haber planteado el anterior repertorio de tareas para el uso de la TP en la ELE para arabófonos, se puede afirmar que el docente de ELE ya tiene a su disposición un extenso abanico metodológico de tareas de traducción que presentan situaciones comunicativas y de mediación lingüística aptas para la enseñanza/aprendizaje de ELE y para su perfeccionamiento. Las tareas expuestas y otras similares encierran un gran potencial pedagógico para el alumno arabófono de ELE; pues una vez realizadas correctamente -en la progresión, distribución y el número de veces que sea necesario-, el nivel lingüístico, tanto en español como en árabe, de aquél irá incrementándose de forma gradual, siendo capaz, además, de utilizar las estrategias de traducción para aquilatar sus conocimientos de ELE y sus habilidades comunicativas en español entre las que se contará, en una dimensión práctica, la traducción.

Por otra parte, hay que hacer la observación pedagógica de que el docente no tiene por qué echar mano de todas y cada una de las actividades antes explicadas en su aula de LE, en general, y de ELE para arabófonos en particular; como tampoco tiene que seguir a rajatabla el procedimiento que hemos/han propuesto para cada una de ellas. Por el contrario, dependiendo de la naturaleza de la clase, el nivel lingüístico del grupo de alumnos, las necesidades de aprendizaje de éstos y sus preferencias temáticas, el docente irá eligiendo y modificando estas actividades, excluyendo algunas de ellas e introduciendo otras. El docente tiene que decidir cómo y cuándo se aplica una actividad para que sea lo más productiva, funcional e interesante para su grupo de aprendientes y conseguir los objetivos deseados. En este sentido, Tejerina Machado indica que “la habilidad y creatividad del profesor influye a la hora de trabajar con estas actividades” (Tejerina Machado, 2021: 46). Las actividades de TP propuestas aquí para su organización en el aula de ELE para arabófonos se ofrecen en tanto que recopilatorio de referencia que sirva de guía para su práctica y de inspiración para la creación de otras similares que pueden ser aún más productivas e interesantes.

Es importante recalcar que este abanico de recursos metodológicos constituye el primer paso hacia la creación de un material didáctico organizado y cohesionado para cada nivel de enseñanza/aprendizaje de LE, en general, y de ELE para arabófonos, en particular. Así pues, en aras de la elaboración de ese manual de uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE o de ELE para arabófonos, cada una de las actividades mencionadas más arriba pueden ser modificadas, desarrolladas e incluso sustituidas. Creemos que la aportación que presentamos en este estudio puede ejercer de aliciente para consolidar el papel de la TP en la clase de ELE, particularmente, para arabófonos. Es el principio del camino hacia la formulación de un material didáctico integral y clasificado en niveles de aprendizaje.

#### **4.6. Sugerencias y recomendaciones para integrar la TP en la clase de ELE para arabófonos**

Para mejor aprovechamiento de la TP en el aula de LE, en particular para arabófonos de ELE, enumeramos algunas sugerencias que estimamos pertinentes a la hora de impartir clases de traducción en ese espacio educativo:

- 1) Al inicio del curso, habría que explicar a los aprendientes la naturaleza de la traducción y su importancia como método comunicativo. Además, con el objetivo de motivarlos, es recomendable empezar el curso con introducción en donde se aclare su utilidad en el marco de la enseñanza de lenguas.
- 2) Realizar un test evaluativo de nivel lingüístico al grupo de estudiantes a fin de determinar el nivel medio de ELE del alumnado que participa en el curso. Con base en el resultado de dicho test, se puede proceder a elegir los textos que se plantearán para traducir en clase. Recomendamos volver a realizar esta evaluación del nivel lingüístico de manera periódica para diagnosticar el avance, estancamiento o retroceso de los alumnos, con el fin de ajustar los contenidos de los textos que se trabajan en clase al nivel lingüístico alcanzado o poseído por aquéllos.
- 3) Adiestrar en el uso eficaz de los diferentes tipos de diccionarios y las demás herramientas que se usarán en clase a lo largo del curso.
- 4) Priorizar el proceso (la práctica de la traducción) sobre el producto (el texto traducido) mediante la puesta en práctica de una metodología activa y colaborativa (Gasca Jiménez, 2017a: 225).

- 5) Trabajar sobre textos de tema variado e interesante para los alumnos, en donde se resalten las diferencias lingüísticas, estructurales, culturales y pragmáticos entre el árabe y el español.
- 6) Promover el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la TP.
- 7) Promover el análisis crítico y contrastivo entre el español y el árabe a través de actividades como el análisis de dos o más traducciones del mismo texto o la consulta de textos paralelos.
- 8) Subrayar la importancia de los factores extralingüísticos que rodean los textos de origen y sus traducciones (Gasca Jiménez, 2017a: 225).
- 9) Fomentar una dinámica de clase más dialógica en el que se invite al estudiante a expresar sus reflexiones acerca de cuestiones de traducción como, por ejemplo, la que surge en torno a los problemas de traducción de la fraseología (Caballero Rodríguez, 2010: 344) y (García Benito, 2019: 227).
- 10) Integrar la traducción en el resto de destrezas clave del aprendizaje de ELE -la lectura, la escritura, la destreza auditiva y la oral- (Caballero Rodríguez, 2010: 344).

## **Capítulo quinto**

### **Propuesta didáctica para el uso de la traducción en el aula de ELE para arabófonos**

## 5.1. Planteamientos de base de la propuesta didáctica

Para articular el proceso de la enseñanza/aprendizaje de la TP en el aula de ELE para arabófonos, hace falta elaborar una propuesta didáctica cuyo objetivo consiste en aplicar los conocimientos y planteamientos expuestos en los capítulos anteriores de esta investigación. Como se ha podido comprobar, no existe un número elevado ni de investigaciones ni de propuestas didácticas que concreten el uso de la TP en el aula de ELE y muchos menos de ELE para arabófonos

Aquí presentamos una propuesta didáctica para el uso pedagógico de la traducción en el aula de ELE para arabófonos cuyo objetivo fundamental es mejorar el nivel lingüístico de los alumnos en las diferentes competencias comunicativas tanto en la ELE como en su LMA (árabe) a través del uso de la traducción como situación comunicativa en ELE y en LMA.

Tal propuesta didáctica se ha ideado en tanto que herramienta con una doble finalidad. Por un lado, se pretende favorecer el uso de la traducción en la enseñanza de ELE para arabófonos poniendo a disposición del docente, y también de los alumnos autodidactas, una amplia gama de actividades e ideas inspiradoras entre las que poder elegir las tareas que mejor convengan a cada grupo de estudiantes o, en el caso del aprendizaje autodidacta, a cada estudiante. Por otro lado, esta propuesta didáctica se considera como el resultado de un trabajo de investigación que aporta materiales de análisis y reflexión para futuros investigadores del uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de las LE y de ELE, en general, y de las LE y de ELE para arabófonos, en particular. Se trata entonces de un manual didáctico que puede ser empleado en diferentes contextos docentes -en su mayoría universitarios pues tal es el espacio para el que ha sido proyectada en un principio- con el fin de guiar el proceso de la enseñanza/aprendizaje de LE y de ELE, cuyo contenido puede ser aprovechado en mayor o menor grado dependiendo de cada situación pedagógica en la que se vea conveniente tomarlo como referencia.

El nivel para el que ha sido pensada esta propuesta didáctica es el nivel intermedio (B) de ELE para arabófonos. Así pues, se proponen una serie de unidades didácticas que comprenden un conjunto de tareas que guardan relación directa con los objetivos pedagógicos y las actividades de enseñanza/aprendizaje expuestos en el capítulo

anterior (cuarto) para este nivel de aprendizaje intermedio (B). Cabe señalar que, si bien las unidades didácticas que se presentan a continuación corresponden al binomio lingüístico español/árabe en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, son susceptibles de ser utilizadas y adaptadas a otro par de lenguas involucradas en ese proceso con el solo cambio de materiales y ejemplos y, en su caso, objetivos.

## **5.2. Contexto de aplicación de la propuesta didáctica**

La propuesta didáctica que aquí presentamos está diseñada para ser impartida en el contexto universitario de la enseñanza de ELE para arabófonos en el nivel intermedio (B), dentro del plan de estudios del Departamento de Español de la Facultad de Lenguas y Traducción perteneciente a la Universidad de Al-Azhar. Ello significa su utilización en el tercer año del estudio de la Licenciatura de Lengua y Literatura Españolas<sup>68</sup>. Hemos elegido precisamente el tercer curso de la Licenciatura de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad de Al-Azhar porque es el curso en el que el alumno toma contacto con la traducción de textos íntegros, ya que el uso de la TP en los dos cursos anteriores se considera, como ya se ha indicado, un preámbulo en donde se da al alumno las primeras nociones de la traducción y se trabaja con ella en el plano de palabras u oraciones sueltas; pero no se pretende capacitarle en la habilidad traductora en sí ni dotarle estrategias de documentación ni solución de problemas de traducción ni se utiliza la traducción en tanto que situación comunicativa, cosa que sí ocurre y debe hacerlo en este nivel intermedio (B). Es decir, que se entiende la traducción como un recurso para el incremento y la mejora del conocimiento de ELE entre los arabófonos y no como una técnica y una ciencia independientes que hay que aprender.

### **5.2.1. El Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Al Azhar**

El Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Al-Azhar fue fundado el año 1962 en la Facultad de Lenguas y Traducción en el Cairo (Makki, 2003: 6). Los estudios de ELE en este Departamento están distribuidos en cuatro años académicos. Cada año se divide en dos semestres que corresponden a dos fases de estudio, siendo que la primera fase consta de 15 semanas mientras la segunda dura 16

---

<sup>68</sup> La elección de este Departamento en concreto se debe a que es el departamento del que formamos parte de su cuerpo de docencia.

semanas. Después del primer semestre se convocan los exámenes que serán seguidos por unas dos semanas de periodo no lectivo. Al final del segundo semestre, se convocan de nuevo los exámenes finales y, acto seguido, se dan por terminados los estudios del año académico.

El actual plan de estudios del Departamento de Lengua y Literatura Españolas comprende asignaturas de índole variada con el objetivo de proporcionar y afianzar un nivel lingüístico óptimo a los alumnos en ELE y desarrollar sus conocimientos culturales relacionados con el español. Así pues, a lo largo de los cuatro años de estudio, el programa incluye asignaturas de lingüística (gramática, fonética, semántica), literatura (de España y de Latinoamérica), conversación y lectura y, así como asignaturas de traducción. Exponemos a continuación las asignaturas que se cursan en el Departamento para cada año de estudio, según el plan curricular del año académico 2022/2023 que se encuentra disponible en la web oficial de la Facultad de Lenguas y Traducción de la Universidad de Al-Azhar<sup>69</sup>:

Año académico	Semestre	Asignaturas
Primero	Primero	1. Literatura andalusí الأدب الأندلسي 2. Lectura y audición (1) القراءة والاستماع (1) 3. Fonética (1) الصوتيات (1) 4. Gramática (1) القواعد (1) 5. Diccionarios y lexicografía المعاجم اللغوية
	Segundo	1. Expresión escrita الكتابة والتعبير 2. Traducción español/árabe/español الترجمة من الإسبانية وإليها 3. Lectura y audición (2) القراءة والاستماع (2) 4. Gramática (2) القواعد (2) 5. Conversación (1) المحادثة (1)
Segundo	Primero	1. Gramática (3) القواعد (3) 2. Conversación (2) المحادثة (2)

<sup>69</sup> <http://www.azhar.edu.eg/languages/homepage>

		3. Fonética (2) الصوتيات (2) 4. Introducción a la traductología المدخل إلى علم الترجمة
	Segundo	1. Historia y civilización de la España Musulmana تاريخ وحضارة إسبانيا الإسلامية 2. Historia de la literatura española en la Edad Media تاريخ الأدب الإسباني في العصر الوسيط 3. Traducción política الترجمة السياسية 4. Gramática (4) القواعد (4) 5. Conversación (3) المحادثة (3) 6. Ensayo (1) المقال (1)
Tercero	Primero	1. Ensayo (2) المقال (2) 2. Aplicaciones lingüísticas التطبيقات اللغوية 3. Historia de la literatura española en el Siglo de Oro تاريخ الأدب الإسباني في العصر الذهبي 4. Traducción literaria الترجمة الأدبية 5. Textos poéticos (1) النصوص الشعرية (1)
	Segundo	1. Historia de la literatura española durante los siglos XVIII y XIX تاريخ الأدب الإسباني خلال القرنين 18 و 19 2. Historia de la literatura morisca تاريخ الأدب الموريسكي 3. Textos teatrales (Siglo de Oro) النصوص المسرحية (العصر الذهبي) 4. Traducción de textos religiosos (1) الترجمة الدينية (1) 5. Modelos narrativos anteriores al siglo XX النماذج القصصية قبل القرن العشرين
Cuarto	Primero	1. Historia de la literatura española contemporánea تاريخ الأدب الإسباني المعاصر 2. Textos teatrales (Siglo XX) النصوص المسرحية (القرن العشرون) 3. Traducción jurídica y comercial الترجمة التجارية والقانونية 4. Introducción a la semántica المدخل إلى علم الدلالة 5. Modelos narrativos del siglo XX النماذج القصصية من القرن العشرين
	Segundo	1. Lingüística اللغويات 2. Traducción de textos religiosos (2)

		الترجمة الدينية (2) 3. Historia de la literatura española contemporánea تاريخ الأدب الإسباني المعاصر 4. Literatura contemporánea de América Latina أدب أمريكا اللاتينية المعاصر 5. Traducción científica الترجمة العلمية 6. Textos poéticos (2) النصوص الشعرية (2)
--	--	--

Tabla de todas las asignaturas que se cursan en el Departamento de Lengua y Literatura españolas para el año académico 2022/2023 (elaboración propia).

En cuanto la media de alumnos que se matriculan en el departamento, se estima en un promedio entre 30 a 40 estudiantes en cada año académico.

### 5.2.1.1. Perfil del alumnado

Los alumnos que se matriculan al primer año de esta Licenciatura proceden, por norma general, del bachillerato sin haber tenido conocimiento alguno del español. Durante la educación obligatoria (primaria, secundaria y bachillerato) se les suele enseñar el inglés y, en menor medida, el francés. Por tanto, en el primer año de estudios universitarios empieza el aprendizaje de español desde los primeros tramos (el abecedario, vocabulario cotidiano y gramática básica del español).

En cuanto al perfil de los estudiantes de tercer curso de Licenciatura, que constituyen el grupo de estudiantes a los que está destinada nuestra propuesta didáctica, resulta oportuno confirmar que el árabe es su lengua materna; siendo que su edad oscila entre 19 y 24 años y su supuesto nivel del español es el nivel B1 del MCER y, en algunos casos, alcanzaría el B2. Así pues, en este nivel intermedio B1, y siguiendo los criterios del MCER, se supone que el alumno ha adquirido las siguientes capacidades lingüísticas:

- Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc.
- Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla el idioma.

- Elabora textos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal.
- Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes (MCER, 2002: 26 y MCER, 2020: 195).

Para el alumnado que haya alcanzado el nivel B2, las capacidades lingüísticas que deberían ser adquiridas son las siguientes:

- Comprende las ideas principales de textos complejos, tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad.
- Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes.
- Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones (MCER, 2002: 26 y MCER, 2020: 195).

Cabe señalar que las características de este perfil de alumnado son las más frecuentes, e incluso, podrían corresponder al perfil del alumnado arábófono de ELE en otras universidades tanto en Egipto como otros países del mundo árabe. Por tanto, la propuesta didáctica podría ser destinada, en principio, a cualquier grupo de estudiantes cuyo perfil sea semejante al que acabamos de describir.

#### **5.2.1.2. Perfil del profesorado**

En contraste con el método monolingüe del aprendizaje de las LE, en las clases de traducción para arábófonos de ELE el docente debe ser conocedor de los dos idiomas que se dan cita en el aula, la LMA y la LE. Esta circunstancia permite solventar problemas de traducción y despejar dudas en la LMA de los alumnos cuando la situación lo requiera, lo que facilita la comunicación entre los estudiantes y el profesor en todo momento.

En relación con los profesores del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Al-Azhar, hay que señalar que todos ellos dominan el

árabe y el español y que han realizado estudios de traducción a lo largo de su trayectoria académica. Algunos de los docentes del Departamento se han especializado en estudios de traducción y dedican su investigación académica a éstos. Por otra parte, muchos de los docentes del departamento ejercen de traductores profesionales a la par que la docencia en la universidad. De ahí que, estos profesores, que son al mismo tiempo, traductores profesionales, hayan acumulado una experiencia que les capacita para transmitir conocimientos traslativos a los alumnos con la ayuda de un material didáctico bien conocido y trabajado desde el punto de vista de la traducción aplicada a la enseñanza/aprendizaje de LE y, sobre todo y en el plan de estudios actual, aplicada a la traductología.

### 5.2.2. Las asignaturas de traducción español/árabe/español

Las asignaturas de traducción en este Departamento de Lengua y Literatura Españolas son troncales y graduales, impartándose desde el segundo semestre del primer curso académico (algo que consideramos inapropiado) hasta el último semestre del cuarto curso. Basándonos en el propio plan de estudios del Departamento (ver anexo nº 4), se puede extraer los siguientes datos en relación con las asignaturas de traducción que se imparten en cada uno de los semestres:

<b>Año académico</b>	<b>Semestre</b>	<b>Las asignaturas de traducción</b>
Primero	Primero	-----
	Segundo	- Traducción español/árabe/español
Segundo	Primero	- Introducción a la traductología. Es una asignatura en donde se imparten contenidos relacionado con la teoría de la traducción.
	Segundo	- Traducción política
Tercero	Primero	- Traducción literaria
	Segundo	- Traducción de textos religiosos (1)

Cuarto	Primero	- Traducción jurídica y comercial
	Segundo	- Traducción científica - Traducción de textos religiosos (2)

Tabla de las asignaturas de traducción que se cursan en el Departamento de Lengua y Literatura españolas para el curso académico 2022/2023 (elaboración propia).

Fijándonos en la tabla anterior, se puede deducir que la TP se imparte únicamente en la asignatura *Traducción español/árabe/español* en el segundo semestre del primer año académico, cuyo contenido nos parece, teóricamente hablando, muy por encima de las capacidades lingüísticas e intelectuales de las que suelen gozar los alumnos de este primer curso, pues, en general, su nivel en lengua española apenas llega a ser un A1. La razón es que, según el plan curricular de la asignatura *Traducción español/árabe/español*<sup>70</sup>, se estudian aspectos relacionados con la profesión del traductor y el mercado laboral, la traducción de expresiones idiomática, los análisis textuales y la crítica de traducciones. Las asignaturas de traducción que se imparten en el resto de los cursos están dedicadas o a la teoría de la traducción o a la enseñanza de la traducción de textos de especialidad. De esta forma, el uso de la TP como tal está casi ausente en el plan de estudios de la Licenciatura de Lengua y Literatura Españolas.

En cuanto a las horas lectivas, el programa actual dedica cuatro horas semanales para cada una de las asignaturas de traducción; lo cual, a efectos prácticos, da un total de 60 horas de clase presenciales a lo largo de cada semestre. Con respecto al porcentaje de las horas lectivas de las asignaturas de traducción en comparación con las demás asignaturas que incluye el programa, es oportuno destacar que en el cuarto año académico las horas lectivas dedicadas a las asignaturas de traducción constituyen el 30% del total; mientras que en el segundo y tercer año de la Licenciatura constituyen el 20%. En el primero año académico se dedica un 10% de las horas lectivas a proporcionar un material pedagógico relacionado con la traducción. Ahmed Mohammed detalla estos datos en la tabla que citamos a continuación (Ahmed Mohammed, 2022: 2997):

---

<sup>70</sup> Ver anexo nº 4.

Curso académico	Asignaturas de traducción	Número de horas lectivas semanales de las asignaturas de traducción	Porcentaje de horas lectivas de las asignaturas de traducción dentro del currículo
Primer curso	1- Traducción del/al español	Cuatro horas	10%
Segundo curso	1- Introducción a la traductología. 2- Traducción política	Cuatro horas cada asignatura	20%
Tercer curso	1- Traducción literaria. 2- Traducción de textos religiosos	Cuatro horas cada asignatura	20%
Cuarto curso	1- Traducción jurídica y comercial. 2- Traducción científica. 3- Traducción de textos religiosos	Cuatro horas cada asignatura	30%

Cabe destacar que el programa de asignaturas del plan de estudios del Departamento de Lengua y Literatura Españolas, no contabiliza las horas de trabajo autónomo del alumno fuera de las clases presenciales. En nuestra opinión, consideramos imprescindible dividir el tiempo dedicado a la enseñanza/aprendizaje de la traducción en horas lectivas presenciales y otras no presenciales en donde los estudiantes realizan los ejercicios y las tareas relacionadas con las actividades que se proponen en la clase presencial. De esta manera, aparte de las 60 horas presenciales de la asignatura, proponemos dedicar, por lo menos, igual número de horas (60) para que los alumnos apliquen los conocimientos que hayan aprendido en clase mediante el uso de estrategias y herramientas de traducción, llevando a cabo las tareas y trabajos que les haya

encomendado el profesor y, por otro lado, realizar las lecturas recomendadas para la adquisición de ELE en lugar de las lecturas actuales sobre teoría de la traducción.

Resulta pertinente aclarar aquí una confusión en relación con el uso de las asignaturas de traducción en este Departamento. Aunque éstas -con excepción de la traducción que se imparte en el segundo semestre del primer curso que es una asignatura de traducción pedagógica- son asignaturas de traductología y propias de la didáctica de la traducción, por sus nombres, en realidad, únicamente utilizan la traducción como un recurso docente para enseñar ELE. Esta contradicción viene demostrada por el hecho de que los alumnos que cursan esas asignaturas de traductología, todavía no han alcanzado el nivel necesario que les permita traducir textos generales y especializados o asumir cuestiones complejas del proceso traductor. Esta actuación docente parte de una confusión entre el uso de la traducción en la enseñanza de LE y la enseñanza de la traducción como técnica profesional y disciplina científica universitaria.

De ahí que todas las asignaturas de traducción del Departamento de Lengua y Literatura Españolas deben considerarse en su totalidad como asignaturas de TP disfrazadas con denominaciones de asignaturas de teoría y práctica de la traducción, con excepción de la del primer semestre del segundo curso que aborda cuestiones teóricas e históricas relacionadas con la traductología. Ello conduce a un uso deficitario de la traducción en el aula de ELE para arabófonos e impide obtener resultados satisfactorios del proceso de su enseñanza/aprendizaje. Esta contradicción podría resolverse, a nuestro juicio, mediante la actualización del plan de estudio del Departamento, introduciendo asignaturas de TP verdaderas en título y contenido.

Aclarada esta cuestión, y partiendo del planteamiento que hemos establecido en los capítulos anteriores, proponemos reformular el proceso de la enseñanza/aprendizaje de la traducción en el Departamento y aplicar las recomendaciones del MCER en relación con el uso de la traducción en el marco de aprender las LE y, en nuestro caso, en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos. Así pues, proponemos crear tres asignaturas de ELE donde la TP tenga una presencia significativa en los tres niveles de dominio del idioma: elemental (A), intermedio (B) y avanzado (C). El primer nivel elemental o básico (A) de TP, a nuestro juicio, debería ser impartido en el segundo año académico; mientras el nivel intermedio (B) de TP se enseñaría, como hemos dicho

antes, en el tercer curso. El nivel avanzado (C) de TP podría ser ofrecido en el último año de estudio.

### **5.3. Objetivos generales de la propuesta didáctica para el uso de TP en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos**

Nuestra propuesta didáctica parte de la definición previa de los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar durante y al final del proceso de la enseñanza/aprendizaje para arabófonos. Estimamos que los objetivos planteados son los mejores para adquirir las competencias deseadas en el conocimiento y uso de ELE para los arabófonos. A continuación exponemos tanto los objetivos a los que se dirige nuestra propuesta didáctica de TP en el aula de ELE para arabófonos como las competencias que perseguimos alcanzar a través del logro de aquéllos.

Los objetivos de la propuesta didáctica que aquí presentamos son los siguientes:

- 1) Revisar el contenido del curso anterior.
- 2) Descubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos y diagnosticar su nivel medio de ELE y sus conocimientos sobre la traducción español/árabe/español.
- 3) Establecer las bases del aprendizaje y dar a conocer los contenidos de la materia que los estudiantes van a cursar.
- 4) Fomentar la autonomía individual del alumno y el trabajo colectivo entre el alumnado mediante talleres de TP.
- 5) Desarrollar las destrezas de la expresión escrita y de la comprensión lectora en español.
- 6) Conocimiento de las fases de traducción de un texto y adquisición de las estrategias necesarias para llevar a cabo su traducción.
- 7) Capacitación para llevar a término el análisis, la síntesis y la visualización de las ideas básicas de un texto.
- 8) Iniciación al uso de las herramientas de documentación y a la traducción asistida por ordenador.
- 9) Determinar las limitaciones de la traducción automática en el binomio lingüístico español/árabe.
- 10) Concienciar de la existencia de vocablos españoles de origen árabe, así como de falsos amigos léxicos y fraseológicos.

- 11) Insistir en la consulta de textos paralelos para la elaboración de traducciones mejor acabadas.
- 12) Percepción y manejo de los contrastes lingüísticos (fonéticos, morfológicos, léxicos y sintácticos) entre el árabe y el español con el fin de evitar interferencias en ambos sentidos de la comunicación.
- 13) Estimular el espíritu creativo.
- 14) Comprender la finalidad comunicativa de la traducción.
- 15) Aprender las normas básicas que rigen la actividad traductora.

Como consecuencia de alcanzar los anteriores objetivos, los alumnos tendrían desarrolladas las siguientes competencias:

- La competencia lingüístico-contrastiva, mediante el perfeccionamiento de las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora en ELE y en LMA (árabe), en un arco contrastivo entre ambas lenguas, en donde los alumnos sean capaces de percibir las similitudes y las diferencias en el plano estructural y expresivo entre el árabe y el español.
- La competencia documental, mediante el conocimiento, la práctica y el saber evaluar los diferentes recursos de búsqueda documental, así como el manejo textos paralelos.
- La competencia metodológica y estratégica, conociendo las fases de la traducción de un texto y las estrategias para la solución de problemas de traducción.
- La competencia mediadora, con la realización de tareas de mediación lingüística como realizar traducciones resumidas o parafraseadas.
- La competencia extralingüística, aprendiendo a reconocer los elementos culturales en un texto o frase y saber traducirlos siguiendo el concepto de la equivalencia dinámica.
- La competencia cultural, incrementando la cultura general del alumno, así como sus conocimientos socioculturales contrastivos entre las culturas española y árabe.
- La competencia textual, conociendo, analizando y traduciendo distintas tipologías textuales y participando en diferentes situaciones comunicativas tanto en el aula como fuera de ella (en la biblioteca o en el espacio virtual).

#### 5.4. Metodología docente

Nuestra propuesta tiene como base la aplicación del enfoque por tareas y el taller de traducción en un contexto cooperativo. La propuesta didáctica se compone de unas once unidades didácticas que sirven, en su esencia, para atender a cada uno de los objetivos de aprendizaje que hemos trazado para el nivel intermedio (B). Cada unidad está formada por dos tareas que corresponden a cada una de las actividades que hemos propuesto en el capítulo cuarto.

Las unidades didácticas están orientadas a que el alumno construya y desarrolle sus conocimientos y destrezas lingüísticas y traductoras a través de la práctica individual o colectiva y la guía orientativa del docente. De esta forma, se seguirá un enfoque cognitivo-constructivista en las tareas y actividades propuestas en cada unidad didáctica.

La propuesta didáctica se atiene al enfoque por tareas, siguiendo en ello a Hurtado Albir, quien propone una metodología activa y una orientación constructivista del aprendizaje, en donde el estudiante protagoniza el proceso del aprendizaje con autonomía; aprendiendo, con la guía del profesor, a traducir haciendo tareas y descubriendo principios y estrategias. De esta forma, el estudiante será capaz de construir la estructura de su competencia traductora:

Se enmarca en una orientación constructivista del aprendizaje y en la línea pedagógica de la formación por competencias [...] y utiliza el marco metodológico del enfoque por tareas y proyectos de traducción. [...] Se propone una metodología activa, en la que el estudiante aprende a traducir haciendo tareas y descubriendo principios y estrategias, y construye así los andamiajes de su competencia traductora (Hurtado Albir, 2015a: 9).

Aplicando este enfoque, el alumno se convierte en el eje central del proceso del aprendizaje, desempeñando un papel positivo en clase y construyendo sus propios conocimientos acerca de la materia. Por otro lado, el papel del profesor se reduce a orientar y guiar el proceso de la enseñanza, dar directrices y explicaciones inherentes a cada uno de los temas tratados.

Por otro lado, en cada tarea se enumerarán los objetivos específicos, la dinámica de la tarea, el método de actuación en clase o el procedimiento y la distribución de tiempo. Asimismo, en cada tarea dejamos a disposición del alumno directrices y orientaciones de carácter pedagógico y/o traductológico que sirven para trabajar la tarea de manera adecuada. Aparte de ello, se plantean cuestiones y preguntas abiertas inherentes al tema de la actividad para emprender el debate y la lluvia de ideas<sup>71</sup>, así como para potenciar la reflexión de los alumnos sobre conceptos acerca de la traducción español/árabe/español. De modo similar, se incluyen tareas relacionadas con la unidad didáctica que los alumnos deberán llevar a cabo fuera de clase (de forma individual o cooperativa).

Al principio del curso, se recomienda proporcionar información complementaria como los diccionarios y fuentes de búsqueda documental disponibles para llevar a cabo las tareas que se plantearán a lo largo del curso. Durante el proceso del aprendizaje, se irán introduciendo más conceptos acerca de las estrategias de traducción para que el aprendizaje sea fructífero en el marco del aprendizaje de ELE para arabófonos.

Los contenidos del curso se dividen, como es natural, en teóricos y prácticos. En la presentación de los contenidos teóricos se plantearán debates acerca de algunos conceptos sobre la traductología atendiendo a las lecturas recomendadas que los estudiantes habrán realizado con anterioridad a cada clase. En la parte práctica, se pretende llevar a cabo el proceso traslativo en sí por medio del análisis de los textos y la realización de las actividades programadas.

En este sentido, vemos conveniente enumerar las tareas que se recomienda realizar dentro y fuera de la clase. En primer lugar, nos referimos aquéllas que se proponen para su realización durante las clases presenciales:

- 1) Debates breves sobre conceptos relacionados con la traductología.
- 2) Proporcionar orientaciones de cómo realizar las tareas de traducción y señalar los objetivos que se pretende conseguir.

---

<sup>71</sup> La lluvia o tormenta de ideas "*brainstorming*" es una técnica del trabajo en equipo que consiste en "la generación de ideas o de resolución de problemas en la que cada componente de un grupo de personas aporta lo que se le va ocurriendo de forma espontánea" (DLE, lema: tormenta).

- 3) Talleres y seminarios de traducción: traducciones, exposición de encargos de traducción y debates sobre las estrategias por seguir al traducir algunos aspectos lingüísticos.
- 4) Análisis de errores de los trabajos entregados y ofrecer recomendaciones para una mejor práctica traductora y documental.
- 5) Presentación de tareas y encargos de traducción que hayan sido realizadas fuera de clase, así como presentación de los trabajos finales del curso.
- 6) Exámenes.

En segundo lugar, nos referimos a las actividades realizadas de forma no presencial (fuera de clase). Se trata de encargos de traducción que se realizan de forma individual, en pareja o en grupo fuera de la clase (en la biblioteca o en casa de forma telemática -haciendo uso de los entornos virtuales- si la dinámica de la tarea no es individual). Son, en su mayoría, encargos de traducción para su presentación y discusión en los talleres presenciales. Entre las tareas no presenciales destacamos las siguientes:

- 1) Lectura de artículos (o textos similares) que tratan el tema de la unidad didáctica que está en curso. Se recomienda, en este nivel intermedio (B), leer contenidos en la LMA (árabe) para poder interiorizar mejor tanto la información como las estructuras lingüísticas que se pretende sean adquiridas.
- 2) Lectura de obras sobre la teoría de la traducción. Los alumnos preparan algunos conceptos de traductología para debatir en clase.
- 3) Uso de estrategias de búsqueda documental y entrenamiento en la resolución de problemas de traducción. Utilización de cada una de las herramientas a las que el docente vaya haciendo referencia en clase, apuntar dudas y dificultades para su discusión en la clase presencial.
- 4) Traducción de los textos planteados para su posterior exposición y discusión en clase.
- 5) Revisión, comentario y crítica de las traducciones de textos que han sido llevadas a cabo otros estudiantes.
- 6) Creación de un glosario bilingüe electrónico de vocablos, locuciones y expresiones tratados a lo largo del curso; con el propósito de fomentar en los aprendientes el hábito de confeccionar sus propias herramientas e instrumentos de

trabajo. Asimismo, se ha de elaborar un *dossier* de los temas abordados (estrategias y fases de la traducción, fuentes de documentación y similitudes, contrastes y divergencias entre el árabe y el español, etc.).

- 7) Realización de un trabajo individual final de traducción para evaluar el avance del nivel de cada estudiante antes del examen final.

En cuanto a la evaluación, ésta se efectuará basándose en el modelo para la corrección de traducciones propuesto por Asquerino Egoscozábal (Asquerino Egoscozábal, 2015: 49):

<b>RÚBRICA</b>	<b>VALORACIÓN</b>
<b>1. Con respecto al texto original</b>	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

<b>2. Con respecto al texto meta</b>	<b>VALORACIÓN</b>
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
2.3. El texto respeta las convenciones de género textual de la lengua meta	

<b>3. Con respecto a la tarea de traducción</b>	<b>VALORACIÓN</b>
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

Por otro lado, al final del curso, se tiene pensado dirigir los alumnos una breve encuesta de satisfacción en donde puedan expresar su valoración con respecto a la adecuación y pertinencia del proceso de la enseñanza/aprendizaje y las sugerencias que se proponen para futuros cursos. La encuesta es anónima para dar a los alumnos más

libertad en expresar sus opiniones y sugerencias. A continuación presentamos los contenidos de dicha encuesta:

<b>Encuesta de satisfacción<sup>72</sup></b>	
Fecha de realización: --/--/----	Curso académico:
Nombre de la asignatura: -----	-----
<b>Por favor, valora de 1 a 5 (5 = mayor grado de satisfacción)</b>	

<b>Contenido</b>	<b>Los contenidos han cubierto tus expectativas</b>	① ② ③ ④ ⑤
	Los temas se han tratado con la profundidad que esperabas	① ② ③ ④ ⑤
	Las tareas y actividades han sido útiles para mejorar tus conocimientos de español y de la traducción español/árabe/español	① ② ③ ④ ⑤
<b>Metodología y organización</b>	La duración del curso ha sido adecuada al programa	① ② ③ ④ ⑤
	La metodología se ha adecuando a los contenidos	① ② ③ ④ ⑤
	Las condiciones ambientales (aula, mobiliario y recursos utilizados) han sido adecuadas para facilitar el proceso formativo	① ② ③ ④ ⑤
<b>Profesorado</b>	El profesor domina la materia	① ② ③ ④ ⑤
	Los contenidos se han expuesto con la debida claridad	① ② ③ ④ ⑤
	Motiva y despierta interés en los asistentes	① ② ③ ④ ⑤
<b>Valoración y</b>	El curso recibido es útil para tu formación	① ② ③ ④ ⑤

<sup>72</sup> El diseño de esta encuesta ha sido inspirado en un modelo que utiliza la Universidad Complutense de Madrid.

<b>sugerencias</b>	Señala aspectos para mejorar la calidad de esta acción formativa: ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----
<b>Gracias por tu colaboración.</b>	

### 5.5. Evaluación diagnóstica

Al principio del curso, el docente debe definir las necesidades de los alumnos que integran el grupo de su clase, así como evaluar su nivel medio del español. Para ello, proponemos organizar tres actividades en las primeras clases presenciales:

- 1) Prueba de expresión escrita en español de un tema de carácter general.  
Al inicio del curso, el docente encarga a los alumnos redactar en papel un texto que no exceda las 300 palabras en un tiempo máximo de 25 minutos. El docente puede proponer algunos temas de la actualidad o bien sobre cuestiones cotidianas como, por ejemplo: “Las vacaciones del verano pasado”, “la familia de mi amigo”, “enviar una carta de reclamación a una aerolínea en donde se explica una incidencia durante un viaje”, etc. Los alumnos eligen cualquier tema de entre los propuestos y realizan la redacción.
- 2) Debate acerca de los conocimientos del grupo de aprendientes sobre la realidad del acto traductor, las técnicas para traducir textos, las facilidades y dificultades de la traducción entre el árabe y el español y las fuentes de documentación disponibles en este binomio lingüístico, etc. La duración del debate no debe exceder los 45 minutos.
- 3) Hacer un diagnóstico pormenorizado para determinar los intereses y necesidades del grupo de estudiantes. Para ello, se dirige un cuestionario sencillo cuyo propósito consiste en que el docente sepa las expectativas e intereses del alumnado en cuanto al contenido temático y textual de la asignatura; es decir el tipo de textos que prefieren tratar y los temas que les gustaría estudiar durante el

curso. Proponemos a continuación el siguiente cuestionario<sup>73</sup> como modelo de análisis de necesidades y situación al inicio del curso. Se trata de una encuesta cuantitativa que contiene preguntas, en su mayoría, de tipo *Likert* del 1 al 5 (el 1 sería el mínimo y el 5 sería el máximo). Asimismo, contiene preguntas abiertas de respuesta libre a las que los alumnos pueden responder en árabe o en español.

<b>Nombre del alumno</b>		<b>Fecha: -- / -- / ----</b>	
-----		<b>Edad: -----</b>	
<b>Por favor, marca con X de 5 (mucho) a 1 (nada)</b>			
¿Crees que es de utilidad pedagógica estudiar traducción como uno de los medios para aprender el español?		① ② ③ ④ ⑤	
¿Sueles cotejar las combinaciones lingüísticas entre el árabe y el español de los textos que vas leyendo mientras estudias?		① ② ③ ④ ⑤	
¿Las tareas de traducción te resultan entretenidas?		① ② ③ ④ ⑤	
¿Estarías interesado en ejercer de traductor profesional después de graduarte?		① ② ③ ④ ⑤	
¿Qué nivel de español crees que has alcanzado hasta ahora?			
- A2		① ② ③ ④ ⑤	
- B1		① ② ③ ④ ⑤	
- B2		① ② ③ ④ ⑤	
- C1		① ② ③ ④ ⑤	
¿Cómo te gustaría trabajar en clase?			
1. Solo (haciendo ejercicios individuales)		① ② ③ ④ ⑤	
2. En parejas		① ② ③ ④ ⑤	
3. En grupos		① ② ③ ④ ⑤	

<sup>73</sup> Elaboración propia.

4. Toda la clase con el profesor	① ② ③ ④ ⑤
<p>¿Cuáles de estos temas consideras necesario tratar en clase?</p> <p>1. Diferencias y similitudes entre el árabe y el español</p> <p>2. Aspectos gramaticales contrastivos</p> <p>3. Interferencias semánticas y estructurales más comunes entre el árabe y el español</p> <p>4. Fuentes de consulta y búsqueda documental</p> <p>5. Estrategias, procedimientos y fases en la traducción entre el árabe y el español</p> <p>6. El mercado de la traducción y la labor del traductor profesional</p> <p>7. Otros temas (especifica...)</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p>
<p>¿Qué tipo de textos prefieres trabajar en clase?</p> <p>1. Textos de temas cotidianos (sobre la familia, el trabajo, la universidad, el transporte, un viaje al extranjero, etc.)</p> <p>2. Situaciones comunicativas (conversaciones telefónicas, en un comercio, en el aeropuerto, correspondencia, etc.)</p> <p>3. Textos sobre política, historia, economía, gastronomía, etc.</p> <p>4. Noticias de España</p> <p>5. Turismo y lugares de interés</p>	<p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p>

6. Tiempo libre, arte y aficiones (música, deporte, cine, etc.)	① ② ③ ④ ⑤
7. Medio ambiente y naturaleza	① ② ③ ④ ⑤
8. Coloquialismos, frases hechas, locuciones adverbiales y refranes	① ② ③ ④ ⑤
9. Textos especializados (jurídicos, administrativos, médicos, etc.)	① ② ③ ④ ⑤
10. Otro tipo de textos (especifica...)	
-----	
-----	
-----	
<b>Muchas gracias por tu colaboración.</b>	

Mediante los datos que deduce el docente tras la realización, y ulterior análisis, de estas tres actividades, se puede tener una idea más o menos completa del nivel lingüístico de los alumnos, sus conocimientos sobre el mundo de la traducción y sus preferencias en cuanto al tipo de textos y de temas que desean tratar en la asignatura. Esta encuesta inicial permite al docente conocer las necesidades de los alumnos de su clase y así poner los medios para remediar las carencias más comunes entre los alumnos durante el transcurso de las clases del semestre. Asimismo, le permite escoger y explotar el tipo de textos que resulten más atractivos y variados según las preferencias temáticas que han mostrado los alumnos en la encuesta y, de igual manera, según el nivel lingüístico de la mayoría de ellos.

### 5.6. Recursos necesarios

Para obtener un óptimo rendimiento de las distintas tareas propuestas, nos parece conveniente disponer de un aula equipada, al menos, con un ordenador con conexión a internet y conectado a un proyector de contenidos digitales y altavoces junto a una pantalla de proyección. Este equipo es imprescindible para proyectar los textos ante el alumnado y mostrar la forma de hacer las consultas documentales, utilizar las técnicas y

estrategias de traducción y, además, demostrar cómo se pueden usar las herramientas del traductor, que en el día hoy, se han informatizado en su mayoría.

A fin de llevar a cabo las tareas planteadas de la manera más rentable, pedagógicamente hablando, se recomienda que cada estudiante disponga de un terminal informático (ordenador, tableta o similares) con acceso a internet para hacer consultas documentales y seguir el planteamiento del docente durante los minutos dedicados a la práctica. Por otro lado, en las actividades fuera de clase, es conveniente potenciar el uso de las herramientas de los entornos virtuales para facilitar el intercambio de información y la entrega de trabajos; así como la comunicación entre el profesor y los alumnos o los alumnos entre sí en actividades cooperativas no presenciales. Para ello, se recomienda crear un espacio virtual para la asignatura en donde se puedan realizar reuniones y talleres de traducción, colgar indicaciones y orientaciones pedagógicas y dosieres relacionados con las tareas.

### **5.7. Unidades didácticas**

Se relatan a continuación once unidades didácticas que se caracterizan por seguir el enfoque por tareas y el trabajo colaborativo. En la elección de los textos y temas, hemos procurado acercarnos a la cultura y vida de España, pues hemos elegido textos que tratan facetas de la vida social, turística, política o económica de España. La mayoría de los textos son “auténticos”, es decir, tomados de una fuente real y accesible aunque adaptados a los objetivos pedagógicos de cada unidad didáctica. Tras la presentación de cada texto, se hace mención de su procedencia.

Como ya se ha señalado antes, cada unidad didáctica incluye dos tareas, con excepción de la unidad didáctica XI que sólo contiene la tarea final. Cada una de estas dos tareas contiene los elementos y aspectos que mostramos a continuación:

1. Título de la tarea.
2. Objetivos que se pretenden conseguir con la realización de la tarea.
3. Dinámica del trabajo, es decir, los alumnos trabajan individualmente, por parejas o en grupos.
4. Materiales y recursos necesarios.

5. Duración o tiempo previsto para la realización de la tarea. En este aspecto temporal de las tareas se especifica si el tiempo forma parte de las horas presenciales de las que se integra el curso o se realiza en horas no presenciales<sup>74</sup> fuera de clase.
6. Procedimiento o técnica para realizar la tarea.

Cada tarea se desarrolla, en principio, en una sesión de clase presencial y en donde se orienta a los alumnos en el trabajo que realizarán fuera de dicha clase presencial. En algunos casos, dejamos comentarios y directrices en donde hacemos referencia a cuestiones que consideramos relevantes en cuanto a fundamentaciones teórico-traductivas u orientaciones pedagógicas para trabajar la tarea de forma más adecuada. En otras ocasiones, planteamos preguntas abiertas relacionadas con el tema de la tarea para suscitar la lluvia de ideas, potenciar la reflexión de los alumnos sobre conceptos e ideas acerca de la traducción español/árabe/español y promover el interés en realizar búsquedas a fin de conseguir información adicional sobre el tema de la tarea.

### **5.7.1. Unidad didáctica I: traducción directa e inversa de textos de extensión reducida**

#### **5.7.1.1. Tarea 1: traducción inversa árabe/español**

##### **Objetivos:**

1. Desarrollar la expresión escrita.
2. Captar el sentido de las frases y de la función del TO.
3. Realizar un análisis adecuado del TO.
4. Reexpresar el sentido del TO respetando las normas de expresión del español.
5. Captar las similitudes y divergencias de expresión entre el árabe y el español.
6. Utilizar fuentes de consulta documental.
7. Desarrollar la competencia textual y ampliar la cultura general del estudiante.
8. Iniciar en la práctica de la traducción a la vista.

---

<sup>74</sup> Como ya se ha indicado anteriormente, con horas no presenciales nos referimos al tiempo que tiene que dedicar el alumno a las tareas de la asignatura para poder completarlas o presentarlas en las horas presenciales del curso. Estas horas no presenciales pueden o no ser parte del horario lectivo como sucede con parte de los créditos ECTS el Plan Bolonia, vigente en gran parte de los países europeos - incluido España-, en el que por cada 7,5 horas de clases presenciales -en persona o en remoto-, el alumno tiene que trabajar 2,5 horas de trabajo autónomo.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / por parejas / en grupos

**Duración:** Dos horas presenciales y dos horas no presenciales

**Materiales:** Texto redactado en árabe de tema general, ordenador conectado a internet y proyector de contenidos digitales junto a pantalla de proyección.

**Procedimiento:**

1. Se distribuye el texto entre los alumnos. Individualmente, cada alumno efectúa una lectura rápida del texto y subraya los elementos que le son problemáticos.
2. En parejas, los alumnos tienen que tomar notas del mensaje principal del texto, los vocablos que desconocen y las frases que presentarían problemas de traducción.
3. Cada pareja empieza a traducir el texto haciendo uso de las fuentes de búsqueda documental disponibles.
4. Una vez traducido el texto, la pareja de alumnos se junta con otra para comparar las dos versiones traducidas y, juntos, preparan una traducción final mejorada.
5. Un miembro del equipo de cuatro alumnos redacta la versión final en un documento *Google Docs*. El resto de los grupos sigue el mismo procedimiento.
6. Se proyecta el documento *Google Docs* con las traducciones finales de todos los grupos ante toda la clase y se lleva a cabo un análisis contrastivo de las versiones.
7. El último paso consiste en que cada alumno cuente a su compañero, oralmente y en español, el contenido del texto, sin mirar la traducción.

## Aplicación de la tarea:

Siguiendo el procedimiento anterior, traduce el siguiente texto al español:

### اللغة الإسبانية: نشأتها وانتشارها وأهميتها<sup>75</sup>

لا يخفى على أحد الأهمية التي غدت تتبوأها اللغة الإسبانية على المستوى العالمي، ففي العالم اليوم ما ينوف على الأربعمئة مليون شخص يتكلمون الإسبانية التي أضحت دون أدنى شك إحدى أكثر اللغات الحية فاعلية وانتشارا وتأثيرا، حيث تتراعى أطراف الخارطة اللغوية لهذه اللغة من إسبانيا الأوروبية إلى إسبانيا اللاتينية أو ما اصطلح على تسميته بالمعجم الجغرافي أمريكا اللاتينية أو أمريكا الإسبانية (...). أما بلدان أمريكا الجنوبية التي تنطق باللغة الإسبانية فهي: الأرجنتين والأوروغواي والباراغواي وتشيلي وبيرو وبوليفيا والإكوادور وكولومبيا وفنزويلا والمكسيك وجواتيمالا وهندوراس والسلفادور ونيكاراجوا وكوستريكا وبنما وكوبا والجمهورية الدومانيكية. ولم يقتصر انتشار اللغة الإسبانية داخل أمريكا اللاتينية، بل تعداه ليصل إلى الفلبين، وغينيا الاستوائية، وبورتوريكو، والمكسيك الجديد، وأريزونا، وفلوريدا في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. وتستخدم في بعض الولايات والمدن في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية: كاليفورنيا، ونيفادا، وكولورادو، وتكساس، وسان فرانسيسكو، وسان دييجو، ولوس انجلوس (...).

أما إسبانيا ونعني بها الوطن والتراب كما نعرفها اليوم فقد تحدث سكانها دائما اللغة الإسبانية وخصوصا بعد أن توحدت أراضي ممالكها وتحققت لها وحدتها اللغوية في القرن السادس عشر. وقد سميت اللغة الإسبانية بهذا الاسم نسبة إلى اسم إسبانيا الذي أطلقه الرومان على شبه الجزيرة الإيبيرية. كما يطلق على اللغة الإسبانية أيضا اللغة القشتالية (lengua castellana) نسبة إلى إقليم قشتالة الشمالي. ثم انتشرت في نطاق أوسع كلغة حضارة.

## Orientación teórica:

Lee el texto con atención y marca los vocablos que desconozcas en árabe. Consulta el diccionario el *AlMaany* para descubrir el significado en árabe de dichos vocablos. Acto seguido, busca su equivalente dinámico en español en el diccionario *Julio Cortés* y asegúrate de que has elegido la acepción correcta. Usa las fuentes de

<sup>75</sup> Texto adaptado de la revista de ciencias humanas y sociales *Dirasāt* (2009), Vol. 24-25, p. 27, Disponible en: <https://journals.ju.edu.jo/DirasatHum/article/download/1886/1874> [Última consulta: 06/07/2022].

documentación electrónicas para cerciorarte del correcto uso de las palabras y expresiones que vayas usando en la traducción del texto. Recuerda que se traduce el sentido del texto; no las palabras que lo componen.

Fuera de la clase presencial, cada alumno debe traducir individualmente un texto de características similares (aunque sea de tema diferente) al traducido en la clase presencial, aplicando los conocimientos que ha conseguido aprender tras haber realizado la actividad. Se trata de preparar un borrador y notas de los problemas que cada alumno vaya a encontrar al traducir el nuevo texto. En clase o en el espacio virtual, se discuten las notas con el docente en formato de taller con la participación del resto de los estudiantes; para que, luego, cada alumno prepare la versión final de su texto. Los trabajos se entregan de forma individual al profesor, preferiblemente, en formato electrónico.

Al finalizar la tarea, cada alumno debe responder a las siguientes preguntas:

¿Qué dificultades has tenido al traducir el texto? ----- ----- ----- -----
¿Cómo las has podido solucionar? ----- ----- ----- -----
¿Qué aspectos nuevos de traducción has descubierto? ----- ----- -----

### 5.7.1.2. Tarea 2: traducción directa español/árabe

#### Objetivos:

1. Desarrollar la expresión escrita.
2. Captar el sentido de las frases y de la función del TO.
3. Realizar un análisis adecuado del TO.
4. Reexpresar el sentido del TO respetando las normas de expresión del árabe.
5. Captar las similitudes y divergencias de expresión entre el árabe y el español.
6. Utilizar fuentes de consulta documental.
7. Desarrollar la competencia textual y ampliar la cultura general del estudiante.
8. Desarrollar la competencia metodológica en el acto traductor mediante el conocimiento de las estrategias y de las fases de traducción de un texto.
9. Practicar la traducción a la vista.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas / en grupos

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:** Texto redactado en español de tema general, ordenador conectado a internet y proyector de contenidos digitales junto a una pantalla de proyección.

#### Procedimiento:

1. Se distribuye el texto entre los alumnos. Individualmente, cada alumno efectúa una lectura rápida del texto y subraya los elementos que le son problemáticos.
2. En parejas, los alumnos tienen que tomar notas del mensaje principal del texto, los vocablos que desconocen y las frases que presentarían problemas de traducción.
3. Cada pareja empieza a traducir el texto haciendo uso de las fuentes de búsqueda documental disponibles.
4. Una vez traducido el texto, la pareja de alumnos se junta con otra para comparar las dos versiones traducidas y, juntos, preparan una traducción final mejorada.
5. Un miembro del equipo de cuatro alumnos redacta la versión final en un documento *Google Docs*. El resto de los grupos sigue el mismo procedimiento.

6. Se proyecta el documento *Google Docs* con las traducciones finales de todos los grupos ante toda la clase y se lleva a cabo un análisis contrastivo de las versiones.
7. El último paso consiste en que cada alumno cuente a su compañero, oralmente y en árabe, el contenido del texto, sin mirar la traducción.

### **Aplicación de la tarea:**

Siguiendo el procedimiento anterior, traduce el siguiente texto al árabe

#### **La agricultura en España<sup>76</sup>**

La agricultura fue, hasta la década de 1960, el soporte principal de la economía española pero actualmente emplea solo alrededor del 6% de la población activa, por lo que España ya no es un país agrario.

Los principales cultivos son el olivo, la cebada, el trigo, la remolacha azucarera (o betabel), el maíz, la patata (o papa), el centeno, la avena, el arroz, los tomates y la cebolla. El país tiene también extensos viñedos y huertos de cítricos y olivos. Las condiciones climáticas y topográficas hacen que la agricultura de secano sea obligatoria en una gran parte de España. Las provincias del litoral mediterráneo tienen sistemas de regadío desde hace tiempo y este cinturón costero que anteriormente era árido se ha convertido en una de las áreas más productivas de España, donde es frecuente encontrar cultivos bajo plástico. Buen ejemplo de ello lo hallamos en la provincia de Almería, donde se encuentra la mayor extensión de invernaderos del mundo, lo cual, gracias a la enorme producción de productos hortofrutícolas, le ha valido a Almería el título de "Huerta de Europa".

### **Orientación teórica:**

Para traducir el texto, procura seguir las fases que se muestran a continuación:

- Antes de iniciar la traducción: situar el texto y efectuar una lectura atenta; identificar desconocimientos lingüísticos y extralingüísticos; programar las tareas de documentación y detectar problemas de comprensión y de reformulación.

---

<sup>76</sup> Texto adaptado de Wikipedia: Disponible en: [https://es.wikipedia.org/wiki/Agricultura\\_en\\_Espa%C3%B1a](https://es.wikipedia.org/wiki/Agricultura_en_Espa%C3%B1a) [Última consulta: 06/07/2022].

- Durante la traducción: traducir oralmente el texto (traducción a la vista); usar el dictáfono y el ordenador; redactar el primer borrador de la traducción buscando una escritura fluida y dejar reposar la traducción.
- Después de la traducción: percibir la importancia de revisar la traducción y que para ello conviene:
  - 1) efectuar sucesivas lecturas de la traducción como si fuera un original en la lengua de llegada, verificando y corrigiendo la claridad de las ideas, la corrección ortográfica, léxica, morfosintáctica y estilística del texto.
  - 2) volver al original para verificar si se han trasladado bien las cifras, los datos, los nombres propios, las enumeraciones, las ideas del original y los aspectos formales.

Fuera de la clase presencial, cada alumno debe traducir individualmente un texto de características similares (aunque sea de tema diferente) al traducido en la clase presencial, aplicando los conocimientos que ha conseguido aprender tras haber realizado la actividad. Se trata de preparar un borrador y notas de los problemas que cada alumno vaya a encontrar al traducir el nuevo texto. En clase o en el espacio virtual, se discuten las notas con el docente en formato de taller con la participación del resto de los estudiantes; para que, luego, cada alumno prepare la versión final de su texto. Los trabajos se entregan de forma individual al profesor, preferiblemente, en formato electrónico.

Al finalizar la tarea, cada alumno debe responder a las siguientes preguntas:

<p>¿Qué dificultades has tenido al traducir el texto?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>¿Cómo las has podido solucionar?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

¿Qué aspectos nuevos de traducción has descubierto?

## 5.7.2. Unidad didáctica II: restitución de un texto con base en apuntes sintéticos

### 5.7.2.1. Tarea 1: restituir un diálogo o situaciones comunicativas en español

#### Objetivos:

1. Desarrollar las destrezas de expresión escrita.
2. Captar la finalidad comunicativa de la traducción.
3. Conferir destrezas en el tratamiento traductivo de los textos.
4. Potenciar el uso de las fuentes de consulta documental.
5. Fomentar el espíritu creativo y el trabajo cooperativo.
6. Capacitar en las destrezas de expresión oral.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas

**Duración:** Una hora presencial y dos no presenciales

**Materiales:** Elementos y apuntes de un relato corto

#### Procedimiento:

1. Se proporciona a los alumnos apuntes en árabe de los hechos de algún relato corto.
2. Los estudiantes, en parejas, tienen que redactar en español el relato con su propio estilo personal basándose en los apuntes facilitados.
3. Una vez reconstruido el relato, cada pareja comenta las dificultades que han encontrado y cómo han podido superarlas.
4. Al final, algunos alumnos, de forma aleatoria e individual, narran el relato en voz alta ante toda la clase.

### Aplicación de la tarea:

Restituye un relato basándote en los apuntes que se mencionan a continuación:

1. ذهب الرجل إلى محطة القطار ليشتري تذكرة للسفر من مدريد إلى غرناطة
2. تدور محادثة بين الرجل والموظف في شباك التذاكر حول المواعيد المتاحة والأسعار
3. يختار الرجل موعد ومكان المقعد
4. يقوم بدفع ثمن التذكرة ويأخذ الباقي
5. يسأل عن مكان صالة الانتظار
6. يشكر الموظف ثم يتوجه إلى صالة الانتظار حتى يأتي موعد انطلاق القطار

### Orientación teórica:

Al escribir el relato, procura crear situaciones comunicativas para exponer el transcurso de los hechos. Presta atención al uso de los marcadores discursivos (asimismo, sin embargo, o sea, en cambio, por cierto, etc.), la coherencia textual y los signos de puntuación. Se puede restituir el relato en forma de una conversación entre dos personas. Una vez restituido el texto, se elige aleatoriamente parejas para pronunciar el relato reconstruido y el diálogo elaborado en voz alta.

Fuera de las clases presenciales, cada alumno debe redactar, como elaboración propia, otros relatos cortos o conversaciones basadas en situaciones comunicativas ficticias o reales haciendo uso de los diccionarios y las demás fuentes de consulta documental disponibles. Los trabajos se entregan individualmente al profesor.

#### 5.7.2.2. Tarea 2: restituir un texto en español

#### Objetivos:

1. Desarrollar la expresión escrita.
2. Captar la finalidad comunicativa de la traducción.
3. Capacitar en las destrezas del tratamiento de textos.
4. Desarrollar la capacidad de comprensión auditiva.
5. Saber extraer las ideas básicas de un discurso oral.
6. Capacitar en las destrezas de la expresión oral.

7. Potenciar el uso de las fuentes de consulta documental.
8. Fomentar el espíritu creativo y el trabajo cooperativo.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:**

- 8) Ordenador conectado a internet, altavoces y proyector de contenidos digitales, junto con una pantalla de proyección.
- 9) Grabación de un texto, un video informativo o un texto para leer en voz alta.

**Procedimiento:**

1. Los estudiantes, mediante grabación o lectura del docente, escuchan un texto sencillo dos o tres veces en árabe.
2. Cada alumno, individualmente, debe tomar notas de las ideas principales del texto (no se trata de un dictado, sino de tomar apuntes del contenido general del texto).
3. Con base en los apuntes anotados, se tiene que redactar un texto que permita su lectura fluida en español y que contenga la misma información que la grabación o que el texto leído.
4. Cada alumno forma pareja con otro y ambos intentan mejorar el texto y confeccionar una versión final haciendo uso de las fuentes de documentación.
5. Al final, se selecciona algunos alumnos, de forma aleatoria, para que lean el texto resultante en voz alta ante toda la clase.

## Aplicación de la tarea:

Siguiendo el procedimiento anterior, restituye en español el siguiente texto sobre el sistema educativo en España.

### التعليم في إسبانيا<sup>77</sup>

التعليم إلزامي لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6-16 سنة في إسبانيا. وبشكل عام وبالنظر إلى المعايير والتوافر ، تعد المعايير التعليمية في الدولة الأسبانية أعلى من معظم الدول الأوروبية وعلى ذلك فإن كل طفل لديه فرصة للحصول على تعليم مناسب.

#### الحضانة (0-6 سنوات)

الحضانة هي أفضل طريقة لتكييف الأطفال مع اللغة والثقافة الإسبانيتين، وله فيها مرحلتان من 0-3 سنوات و 3-6 سنوات.

المرحلة الأولى (0-3 سنوات) لا تمولها الدولة. قد تجد دور حضانة حكومية ولكن سيكون هناك دائماً رسوم.

بالنسبة للمرحلة الثانية (3-6 سنوات) يتم الإلحاق بالمدارس التمهيدية وفي الغالب بمدرسة ابتدائية. يمكن أن تكون هذه المدارس مدارس حكومية ومدارس مجانية أو مدارس خاصة.

#### التعليم إلزامي (6-16 سنة)

لجميع الأطفال المقيمين في إسبانيا، يتألف التعليم إلزامي من مرحلتين:

المدرسة الابتدائية (التعليم الابتدائي) للأطفال من سن 6 إلى 12 عامًا.

المدرسة الثانوية الإلزامية ( التعليم الثانوي الإلزامي - ESO) للأطفال من سن 12 إلى 16 عامًا.

يتعين على الأطفال اجتياز الاختبارات النهائية في نهاية العام الدراسي لمواصلة الدراسة في العام المقبل. وخلاف ذلك، يجب عليهم إعادة الفصل (...).

<sup>77</sup> Texto adaptado de la página *Spain Homes*. Disponible en: <https://spainhomes.com/ar/blog/life-in-spain/education-in-spain> [Última consulta: 22/08/2022].

## التعليم غير الإلزامي (16-18 سنة)

للأطفال الذين يكملون التعليم الإلزامي خياران:

تعليم البكالوريا لمدة عامين للاستعداد للتعليم العالي وامتحانات القبول بالجامعة، أو دورات مهنية لتلبية الاحتياجات في مجالات الأعمال المختلفة.

### **Orientación retórica:**

Para trabajar esta tarea no hay que seguir estrictamente el estilo ni el orden del TO. El objetivo es crear en la otra lengua un texto fluido que contenga la mayoría de las ideas planteadas. Para lograrlo hay que basarse en los apuntes tomados durante la escucha del texto grabado/leído y tener en cuenta el correcto uso de la gramática, los marcadores del discurso y los signos de puntuación. Recurre a las fuentes de documentación para localizar la terminología que se suele emplear en español para referirse a cada una de las etapas educativas. Entre las fuentes de documentación inherentes a la terminología, se pueden consultar textos paralelos en español sobre el tema del texto grabado/leído.

Fuera de las clases presenciales, se orienta a los alumnos a seguir el mismo procedimiento para trabajar otros materiales (un video documental o una noticia interesante, por ejemplo) de unos dos minutos de duración. Los alumnos tienen que apuntar las dificultades que han afrontado y la manera de superarlas; para comentarlas luego ante toda la clase.

### **5.7.3. Unidad didáctica III: traducción parafraseada**

#### **5.7.3.1. Tarea 1: paráfrasis interlingüística**

#### **Objetivos:**

1. Ser capaz de extraer las ideas clave de un texto.
2. Desarrollar la competencia mediadora.
3. Captar la finalidad comunicativa de la traducción.
4. Desarrollar las habilidades de la expresión escrita.
5. Capacitar en las destrezas del tratamiento de textos.
6. Fomentar el espíritu creativo y el trabajo cooperativo.

7. Incrementar el caudal léxico de los estudiantes.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** En parejas / en grupo

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:** Un texto en árabe de tema general y un proyector de contenidos digitales junto con una pantalla de proyección.

**Procedimiento:**

1. En parejas, cada alumno dicta a su compañero un breve texto en árabe. A diferencia de los dictados tradicionales, hay que escribir el texto y resumir las ideas principales que lo integran.
2. Los dos alumnos colaboran para expresar en español el contenido semántico del texto árabe sin atenerse a las estructuras lingüísticas del TO.
3. Se expone el trabajo de algunos alumnos (de forma aleatoria) con el proyector de contenidos digitales sobre una pantalla de proyección para suscitar el debate con toda la clase.

**Aplicación de la tarea:**

Realiza una traducción parafraseada al español del siguiente texto aplicando el procedimiento anterior:

الرئيس السيسي يتباحث هاتفياً مع رئيس وزراء إسبانيا لتعزيز التعاون في المجال السياحي  
وتشجيع الاستثمار<sup>78</sup>

تلقى الرئيس عبد الفتاح السيسي اليوم اتصالاً هاتفياً من "بيدرو سانثيز"، رئيس وزراء إسبانيا.  
وصرح السفير بسام راضي، المتحدث الرسمي باسم رئاسة الجمهورية بأن الرئيس أشاد خلال  
الاتصال بالعلاقات الثنائية المتميزة التي تربط بين مصر وإسبانيا، معرباً عن التطلعات إلى

<sup>78</sup> Adaptado del periódico digital *al-Yawm al-sābi'*, 7 de junio 2021. Disponible en: <https://www.youm7.com/5560449> [Última consulta: 19/07/2022].

استمرار التعاون بين البلدين الصديقين في كافة المجالات، ومواصلة العمل الوثيق من أجل الارتقاء بالعلاقات الثنائية، خاصةً في القطاعات التي تتمتع فيها إسبانيا بتميز مثل الرعاية الصحية والشحن البحري والطاقة المتجددة، بالإضافة إلى تعزيز التعاون في المجال السياحي وتشجيع الشركات الإسبانية على الاستفادة من الفرص الاستثمارية المتاحة في مصر، لا سيما في المشروعات القومية الكبرى.

من جانبه؛ أعرب رئيس الوزراء الإسباني عن تقدير بلاده لمصر قيادة وشعباً، مؤكداً عمق أواصر الصداقة والروابط الممتدة التي تجمع بين البلدين، وتطلع بلاده للارتقاء بالعلاقات الثنائية بين الجانبين في مختلف المجالات. كما أكد رئيس الوزراء الإسباني حرص بلاده على التنسيق والتشاور المكثف مع مصر، مثنياً دورها في إرساء دعائم الاستقرار في الشرق الأوسط ومنطقة البحر المتوسط، وجهودها في مكافحة الإرهاب والفكر المتطرف والهجرة غير الشرعية.

وأضاف المتحدث الرسمي أن الاتصال شهد تناول سبل تطوير العلاقات الثنائية، وكذا التشاور حول القضايا الإقليمية والدولية ذات الاهتمام المشترك، لا سيما قضية الهجرة غير الشرعية، بالإضافة إلى تطورات القضية الفلسطينية، وكذلك مستجدات الأوضاع على الساحة الليبية، حيث استعرض الرئيس في هذا الخصوص الجهود المصرية لتحقيق التسوية السياسية لمختلف الأزمات في المنطقة.

### **Orientación teórica:**

La paráfrasis interlingüística es una actividad de mediación lingüística y consiste en expresar analógicamente en otro idioma el contenido de un mensaje sin atenerse a las estructuras lingüísticas del idioma de partida. Se trata entonces de comprender el texto y expresar su contenido semántico en la otra lengua, pero de manera distinta, generalmente, más sencilla.

Fuera de las horas presenciales, cada alumno debe buscar otros textos en árabe y realizar una traducción parafraseada al español de su contenido semántico. Acto seguido, debe apuntar las dificultades que ha encontrado y las estrategias que ha descubierto y aplicado en la tarea. En la siguiente clase, se discuten dichas dificultades y estrategias ante todo la clase.

### 5.7.3.2. Tarea 2: paráfrasis intralingüística

#### Objetivos:

1. Ser capaz de extraer las ideas clave de un texto.
2. Desarrollar la comprensión lectora.
3. Ampliar el caudal léxico y reforzar el uso de los nuevos ítems lingüísticos adquiridos.
4. Desarrollar la competencia mediadora.
5. Ampliar las habilidades de expresión escrita.
6. Capacitar en las destrezas de la manipulación de textos.
7. Ampliar la cultura general sobre las costumbres de España.
8. Fomentar el espíritu creativo.
9. Orientar en la lectura textos paralelos sobre el tema en ambos idiomas.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:** Un texto en español de tema general

#### Procedimiento:

1. Extraer las ideas clave del texto.
2. Leer textos paralelos en español.
3. Reformular en español el contenido del texto, usando otros términos lingüísticos con la ayuda del diccionario de sinónimos y antónimos.
4. Leer textos paralelos en árabe.
5. Expresar en árabe el contenido del texto español, pero sin seguir la estructura del TO, es decir, crear en árabe un texto de similares características al TO que comprenda un parecido contenido semántico y conceptual.
6. Realizar una traducción al español del texto árabe resultante.

### Aplicación de la tarea:

Aplica el procedimiento anterior al texto que se muestra a continuación:

#### **La Tomatina: Fiesta de interés turístico internacional<sup>79</sup>**

El origen de esta multitudinaria "batalla" de tomates se remonta a una pelea juvenil sucedida en el año 1945 y, desde entonces, no ha dejado de celebrarse ningún año.

El último miércoles del mes de agosto se celebra en la localidad de Buñol *la Tomatina*. Esta peculiar fiesta congrega todos los años a multitud de personas dispuestas a pasar un buen rato de risas y diversión a base de tomatazos. En esta alegre batalla campal los participantes disfrutan como niños lanzando tomates a todo aquel que se cruza en su camino.

La jornada comienza a las 9 de la mañana, en la plaza del pueblo, tomando fuerzas con los bollos que el Ayuntamiento reparte. Poco a poco, el lugar se va llenando de gente. Antes del combate, se levanta un enorme palo cubierto de jabón en cuyo extremo se coloca un jamón. Los más intrépidos intentan trepar a lo más alto para conseguir el premio, en medio del regocijo general. Mientras, desde los balcones se lanzan cubos de agua a las personas que van acudiendo para prepararse antes de la batalla. A las once suena el disparo que indica el inicio de la lucha, y al fondo de la calle aparece el primer camión cargado con la "munición" anunciando su entrada con la bocina. Los que van en el remolque empiezan a lanzar los primeros tomates. Por fin, el vehículo se detiene y suelta su carga, es entonces cuando la multitud se abalanza para aprovisionarse de "balas" y, en pocos segundos, todo se tiñe de rojo. Uno tras otro, van llegando camiones con tomates, hasta que se produce el segundo disparo que señala el fin de la batalla. En ese momento comienza la dura tarea de limpiar con mangueras a los valientes que han participado, los cuales ya piensan en *la Tomatina* del año siguiente.

### Orientación teórica:

La paráfrasis intralingüística<sup>80</sup> consiste en simplificar el discurso y expresar el contenido del texto con otros términos generalmente más sencillos. Para trabajar esta

<sup>79</sup> Texto adaptado del portal oficial de turismo en España: Disponible en: <https://www.spain.info/es/agenda/la-tomatina/> [Última consulta: 18/08/2022].

tarea se debe intentar buscar vocablos, expresiones y estructuras lingüísticas distintas de las que figuran en el original pero que expresen un contenido semántico lo más cercano posible. Para ello se ha de recurrir al uso de locuciones sinonímicas, utilizar diccionarios de sinónimos y antónimos u otras herramientas que ayuden a cambiar el contenido expresivo del texto, pero manteniendo inalterado su mensaje. Es importante asegurarse de que el significado del sinónimo/antónimo sea parecido al término o locución originales sin que altere el mensaje del texto. De ahí, hay que consultar las acepciones de ambos vocablos en el diccionario monolingüe (español/español), preferiblemente el *DLE*.

Fuera de las horas presenciales, cada alumno elige dos textos que le resulten atractivos, en cuanto a la temática, y aplicar el procedimiento anteriormente explicado en esta tarea. Las tareas se entregan individualmente al profesor.

#### **5.7.4. Unidad didáctica IV: traducción sintética**

##### **5.7.4.1. Tarea 1: síntesis español/árabe**

#### **Objetivos:**

1. Ser capaz de extraer las ideas clave de un texto y hacer resúmenes textuales.
2. Desarrollar las destrezas de la comprensión lectora y la expresión escrita.
3. Desarrollar la competencia mediadora.
4. Capacitar en las destrezas del tratamiento de textos.
5. Ampliar el caudal léxico de los alumnos y reforzar el uso de los nuevos ítems lingüísticos adquiridos.
6. Captar la finalidad comunicativa de la traducción.
7. Incrementar la cultura general de la vida en España.
8. Inducir a realizar búsquedas documentales para encontrar equivalentes sintéticos o sinonímicos (síntesis intralingüística o cambio de registro).

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** En parejas / en grupos

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

---

<sup>80</sup> Conocida también como traducción intralingüística

**Materiales:** Texto en español de tema general

**Procedimiento:**

1. La clase se organiza en grupos. A cada grupo se le entrega un texto en español.
2. Los estudiantes de cada grupo tienen que extraer las ideas principales del texto y producir, basándose en ellas, un texto fluido de modo que no exceda las 300 palabras.
3. Traducir el texto sintetizado al árabe.
4. Los grupos intercambian las traducciones con el fin de que un grupo revise y mejore el trabajo de otro.

**Aplicación de la tarea:**

Aplica el procedimiento anterior para realizar una traducción sintética del siguiente texto sobre la Navidad en España.

### LA NAVIDAD EN ESPAÑA<sup>81</sup>

La Navidad es la fiesta más esperada en todo el mundo occidental y en todos los países las cosas más importantes de esta celebración son principalmente tres: la familia, los regalos y la comida. Las fechas importantes pueden variar de un país a otro y, aunque los hispanohablantes compartimos la misma lengua, nuestros países tienen costumbres diferentes. Te mostramos las tradiciones de los españoles.

#### ¿NACIMIENTO O ÁRBOL DE NAVIDAD?

La tradición española en Navidad es colocar en casa un pequeño belén que recrea el nacimiento de Jesucristo. Los tamaños y las calidades varían mucho de unos hogares a otros. Pero hay casas en las que montar el belén se convierte en un verdadero acontecimiento, incluso, aunque la familia no sea religiosa. En todos los belenes encontraremos el portal de Belén con la Virgen María, San José y el Niño Jesús, además del arcángel Gabriel, el buey y la mula. Las figuras de los tres Reyes Magos, Melchor,

<sup>81</sup> Texto adaptado de "Habla cultura: Recursos para estudiantes y profesores de español". Disponible en: <https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/costumbres/la-navidad-en-espana/> [Última consulta: 19/07/2022].

Gaspar y Baltasar, con sus pajes y sus camellos, también son esenciales. Y si hacemos un belén un poquito grande, colocaremos un montón de figuritas de barro para recrear el pueblo de Belén. Las figuritas más típicas son los pastores, los animales y las mujeres que lavan en el río. También se colocan casitas, montañas con nieve, un río con su puente y las casitas del pueblo. Hay hasta quien coloca musgo de verdad para decorar. ¡Ah, y no pueden faltar unas lucecitas para iluminarlo por la noche!

A los niños les encanta jugar con las figuritas del belén y ayudar a prepararlo.

El árbol de Navidad es una costumbre más nueva. Se empieza a popularizar en los años setenta del siglo pasado y ahora está también presente en todos los hogares.

### **LAS 12 UVAS DE LA SUERTE**

Aunque no te lo creas, la tradición de las 12 uvas es relativamente reciente. Tiene poco más de 100 años pero está tan arraigada que no existe un hogar en España en el que no se coman las uvas para recibir al Año Nuevo. Dice la tradición que a las 12 de la noche del día 31 de diciembre debemos comernos una uva por cada campanada siguiendo el ritmo del reloj de la Puerta del Sol de Madrid (o del ayuntamiento o plaza del pueblo del lugar donde nos encontremos). ¿Por qué lo hacemos? Porque dicen que trae buena suerte.

Todo empezó en 1909, un año en el que hubo una muy buena cosecha de uvas en Alicante y a los campesinos se les ocurrió venderlas como las “uvas de la buena suerte”, diciendo que, si se tomaba una uva con cada campanada del reloj, se tendría todo un año de buena suerte. A la gente le hizo mucha gracia la idea. Y, por si acaso, todos en España, y la mayor parte de Latinoamérica, tomamos las uvas para recibir el Año Nuevo y tener 365 días de buena suerte. Eso sí, hay que tener mucho cuidado para no atragantarse. ¡Son muchas uvas para 12 segundos! Si las pelas, les quitas las pepitas o compras uvas genéticamente modificadas sin pepitas, la buena suerte no está asegurada.

### **LOS REYES MAGOS**

A finales de octubre, muchos padres comienzan a decirles a sus hijos que, si no se portan bien, los Reyes Magos les traerán carbón en lugar de los regalos que pidan por Navidad. Porque, en España, las figuras más mágicas de la Navidad son los Reyes, no

Papá Noel. Es cierto que Papá Noel está ganando terreno y normalmente los niños españoles reciben regalos de ambos. Papá Noel viene el día 25 de diciembre (o el 24 por la noche), los Reyes Magos vienen el 6 de enero. Cuando los niños se levantan por la mañana, encuentran todos los regalos que han traído los Reyes esa noche.

Los niños tienen que escribirles una carta a los Reyes, o a su rey preferido: Melchor, Gaspar o Baltasar. En la carta tienen que explicarles qué quieren como regalo y también explicarles lo bien que se han portado. Después tienen que echar la carta a un buzón de correos. Todas las ciudades organizan su propia cabalgata de Reyes el día 5 por la tarde. Las caras de los niños son geniales cuando ven a sus majestades por las calles de su ciudad. Si vas a alguna de ellas, ¡ten cuidado con los caramelos que los Reyes y sus amigos tiran desde las carrozas!

### **Orientación teórica:**

Para sintetizar el texto, procura extraer los elementos esenciales de cada uno de los mensajes del texto, prescindiendo de los detalles menos relevantes que, al quitar del texto, no afectan al mensaje principal del mismo. Acto seguido, reproduce la totalidad de los elementos extraídos en un texto fluido. Intenta emplear un estilo y vocablos distintos a los utilizados en el TO, siempre tras haberse cerciorado del correcto uso de los sinónimos y los antónimos. Una vez reformulado el texto sintetizado, hay que revisarlo unas cuantas veces para asegurarse de su consistencia lingüística. El último paso es traducir el texto resultante al árabe con la ayuda de las fuentes de búsqueda documental

Fuera de las horas presenciales, en parejas, los alumnos participan en elegir textos de carácter informativo o periodístico (una noticia o relato juvenil, por ejemplo) para realizar una traducción sintética aplicando los conocimientos que han adquirido. Los trabajos se entregan al profesor por parejas.

#### **5.7.4.2. Tarea 2: síntesis árabe/español**

##### **Objetivos:**

1. Ser capaz de extraer las ideas clave de un texto y hacer resúmenes textuales.
2. Desarrollar las destrezas de la expresión escrita.

3. Fomentar la creatividad y la autonomía en el proceso de traducción.
4. Desarrollar la competencia mediadora.
5. Mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita en ambos idiomas.
6. Desarrollar las destrezas de la expresión oral.
7. Capacitar en las destrezas del tratamiento de textos.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:** Texto en árabe de tema general

**Procedimiento:**

Se le entrega a cada alumno un texto en árabe y se le pide seguir los siguientes pasos:

1. Leer con atención el texto original.
2. Extraer las ideas principales del texto.
3. Realizar un resumen fluido de su contenido semántico (máximo 150 palabras).
4. Traducir el resumen al español y, luego, leerlo en voz alta ante toda la clase.

**Aplicación de la tarea:**

سفير إسبانيا بالقاهرة: العلاقات السياسية المصرية الإسبانية على أعلى مستوى<sup>82</sup>

أكد السفير الإسباني بالقاهرة رامون خيل كاسارس، اليوم الأحد، أن العلاقات السياسية المصرية الإسبانية على أعلى مستوى، وهو ما عكسته زيارة رئيس الحكومة الإسبانية بيدرو سانثيز في ديسمبر الماضي للقاهرة.

جاء ذلك في الكلمة التي ألقاها السفير في حفلة إفطار نظمتها سفارة إسبانيا لممثلي الصحافة المصرية.

<sup>82</sup> Texto adaptado de el periódico egipcio *al-Ahrām* 10/04/2022. Disponible en: <https://gate.ahram.org.eg/News/3481053.aspx> [Última consulta: 21/08/2022].

وأشار كاسارس إلى تنامي العلاقات الاقتصادية وحجم التبادل التجاري الثنائي، والاستثمارات المشتركة والتعاون مع الشركات الإسبانية في المشروعات القومية الكبرى المصرية التي تسهم في التحول الاقتصادي للبلاد، مثل النقل، وإدارة الموارد المائية.

ولفت أيضاً السفير إلى تزايد الاهتمام من جانب أبناء الشعب المصري بتعلم اللغة الإسبانية وهو ما تعكسه زيادة عدد أقسام اللغة الإسبانية بالجامعات المصرية أو زيادة عدد الملتحقين بدورات تعليم اللغة بمعهد ثربانتيس، بالإضافة إلى الولوج المشترك بالرياضة.

وسلط كاسارس الضوء كذلك على فعاليتين نظمتها السفارة العام الماضي، والذي كان عاما استثنائياً بسبب تأثير جائحة فيروس كورونا، وهما فعالية تقديم قاموس كرة القدم باللغتين العربية والإسبانية، بالتعاون بين معهد ثربانتيس و"الليجا" الإسبانية، والثانية تتعلق بمهرجان سينما إيبير وأميركا في القاهرة والإسكندرية، والذي أقيم بالتعاون مع سفارات دول إيبير وأميركا.

وأوضح السفير أنه وبالرغم من تنظيم العديد من الفعاليات الأخرى الثقافية والاقتصادية والتي تمثل حجم الدفعة التي تشهدها علاقاتنا الثنائية، إلا أن هاتين الفعالتين كانتا الأبرز.

ووجه السفير الإسباني الشكر للصحفيين المصريين على اهتمامهم بالموضوعات التي تعكس الواقع الإسباني وطبيعة العلاقات الطيبة بين بلدينا.

وقال إن العمل الصحفي يعد أداة تكتسب أهمية كبيرة لا غنى عنها لتقريب الرأي العام المصري من الوضع الراهن في إسبانيا وكذلك العلاقات المصرية الإسبانية بأرحب معانيها أيضاً.

وأعرب عن الأمل في مواصلة هذا التعاون، لإتاحة الفرصة أمام الجمهور المصري للتعرف على التغيرات التي يشهدها الواقع الإسباني وتطور العلاقات الثنائية.

### **Orientación teórica:**

Hay que sintetizar el contenido semántico del texto anterior limitándose a mencionar la información que resulte más relevante sin perturbar la cabal comprensión del mensaje principal. Una vez resumido en la LMA, debes traducir el resumen al español de manera fluida y coherente.

Fuera de las horas presenciales, cada alumno debe buscar dos textos largos en árabe y aplicar el mismo procedimiento anterior (resumir y traducir). Los trabajos se entregan individualmente al docente.

### **5.7.5. Unidad didáctica V: uso de recursos tecnológicos en la traducción**

#### **5.7.5.1. Tarea 1: herramientas del traductor**

##### **Objetivos:**

1. Revelar la realidad y la importancia de la documentación aplicada a la traducción.
2. Identificar las fuentes de búsqueda documental disponibles entre el árabe y el español.
3. Saber evaluar la calidad de cada uno de los recursos de documentación.
4. Familiarizarse con el uso, el funcionamiento y las estrategias para realizar las búsquedas documentales y solucionar los problemas de traducción.
5. Ser capaz de seguir un orden jerárquico al consultar las fuentes de búsqueda documental.
6. Utilizar los recursos de documentación para traducir textos no especializados del árabe al español y viceversa.
7. Desarrollar la competencia documental e instrumental.
8. Elaborar un informe de documentación.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas / en grupos

**Duración:** Dos horas presenciales y seis no presenciales

##### **Materiales:**

- Recursos de documentación en cada lengua: diccionarios bilingües español/árabe y árabe/español (en formato electrónico o impreso), diccionarios de sinónimos y antónimos en árabe y en español, diccionarios monolingües árabe/árabe y español/español, diccionarios electrónicos (*Reverso Context* o similares), corpus lingüísticos, memorias de traducción, bases de datos terminológicos, textos paralelos y *Google* como la principal fuente de información enciclopédica para

obtener información rápida y más o menos consistente que después habrá que verificar en obras especializadas del tema de que se trate.

- Ordenador conectado a internet y proyector de contenidos digitales junto con una pantalla de proyección.

### Procedimiento:

1. Tras una exposición teórica y práctica de las fuentes de documentación disponibles, la explicación de la transcendencia que representan y la indicación de las estrategias del uso de cada una<sup>83</sup>, los alumnos, individualmente, deben contestar la siguiente pregunta:

¿Qué recursos de búsqueda documental crees que pueden utilizarse para facilitar la traducción español/árabe/español? Identifica herramientas electrónicas útiles (diccionarios, corpus bilingües, memorias de traducción o bancos de datos terminológicos). Indica cuáles consideras más útiles y por qué.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

2. Con la participación de toda la clase, se explica el funcionamiento de cada recurso haciendo uso del proyector de contenidos digitales junto con una pantalla de proyección.
3. Se concede a los alumnos, individualmente o en parejas, unos minutos para manejar el recurso explicado en cada ocasión para, luego, dirigir al profesor las preguntas pertinentes en cuanto a las dudas que les puedan haber surgido. Una vez despejadas las dudas, el profesor procede a explicar el siguiente recurso y aplicar el mismo procedimiento.
4. Se plantean algunos términos lingüísticos con múltiples acepciones o que pueden responder a varios equivalentes en la otra lengua, ya sea en árabe o en español.

---

<sup>83</sup> Para los recursos de búsqueda documental entre el árabe y el español, véase el apartado nº 2.4.3. del presente trabajo.

Los alumnos se organizan por parejas y se les anima a descubrir los diferentes significados de cada vocablo en los diferentes contextos, a formar frases completas con cada acepción de la palabra o los distintos equivalentes en la otra lengua y a traducir las frases creadas al otro idioma.

### Aplicación de la tarea:

Con la ayuda de los diccionarios bilingües, descubre el/los equivalente/es de los siguientes vocablos, conceptos o expresiones. Acto seguido, formula una frase utilizando cada una de las acepciones encontradas y tradúcelas al otro idioma; sin recurrir a la traducción automática:

**Ayuntamiento – documentación - Tribunal de Primera Instancia - el extranjero - mono – ir al grano – sacar foto / buena nota.**

الفَجْرُ – الهَوَاءُ – الاعتراف – سَبَبٌ – هَيْهَاتَ – كل عام وأنتم بخير – مَكْتَبٌ / مَكْتَبَةٌ.

¿Qué fuentes de búsqueda documental has utilizado?

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----
5. -----

¿Las herramientas de documentación que has utilizado, te han sido de ayuda para solucionar los problemas de traducción? Explica las dificultades que has encontrado.

-----  
-----  
-----

Valora cada uno de los recursos que hayas utilizado.

-----  
-----  
-----

----- -----
----------------

### **Orientación teórica:**

Debido a la magnitud de los avances tecnológicos, los recursos electrónicos para traducir resultan indispensables para facilitar la labor traductora. Hay que dedicar suficiente tiempo para aprender a manejar cada uno de los recursos de documentación con el fin de dominar su uso.

Fuera de las horas presenciales, los alumnos deben hacer prácticas para familiarizarse con el uso de cada uno de los recursos electrónicos de traducción explicados y, acto seguido, escribir un breve informe evaluativo que describa el recurso utilizado, sus ventajas y carencias más relevantes y las dificultades de uso. En clase presencial, o en el espacio virtual, se discuten los informes y se despejan las dudas en forma de taller con la orientación del docente.

#### **5.7.5.2. Tarea 2: el uso de los recursos de documentación para traducir**

##### **Objetivos:**

1. Revelar las técnicas de la búsqueda documental.
2. Familiarizarse con el uso, el funcionamiento y las estrategias de documentación de cada recurso.
3. Ser capaz de seguir un orden jerárquico al consultar las fuentes de búsqueda documental.
4. Utilizar los recursos de documentación para traducir textos no especializados del árabe al español y viceversa.
5. Elaborar un informe de documentación.
6. Desarrollar la competencia documental e instrumental.
7. Ampliar la competencia cultural y enciclopédica.
8. Desarrollar las destrezas de la comprensión lectora y la expresión escrita.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas

**Duración:** Dos horas presenciales y cuatro no presenciales

**Materiales:**

- Textos breves no especializados para traducir del árabe al español y viceversa.
- Recursos de documentación (electrónicos o impresos).
- Ordenador conectado a internet, altavoces y proyector de contenidos digitales junto con una pantalla de proyección.

**Procedimiento:**

1. Se distribuye un texto de tema general que debe ser traducido, individualmente, al otro idioma; haciendo uso de las fuentes de documentación disponibles.
2. En pareja, en formato taller, se revisa la traducción que ha propuesto el compañero y, juntos, se efectúa de nuevo la búsqueda documental para mejorar la consistencia del texto traducido y descubrir más estrategias de búsqueda documental.
3. Cada pareja toma notas de las dificultades y dudas que han tenido durante el proceso de documentación para redactar un breve informe de la tarea. Los trabajos, junto con el informe, se entregan por parejas al profesor.

**Aplicación de la tarea:**

1. Con la ayuda de las fuentes electrónicas de búsqueda documental que has estudiado, traduce al español el siguiente texto sin recurrir a la traducción automática.

منطقة الأهرام الثلاثة وأبو الهول<sup>84</sup>

تضم المنطقة ثلاثة أهرام (هرم خوفو - هرم خفرع - هرم منكاورع) بالإضافة إلى التمثال الشهير لـ "أبو الهول".

يمثل هرم خوفو أقصى ما وصلت إليه مجهودات وتجارب بناء الأهرام؛ فليس هذا الهرم هو أعظم ما شيده المصريون فحسب بل يمتاز أيضًا بذلك الإتقان المعجز في هندسته والدقة في

<sup>84</sup> Texto adaptado de la web oficial del Ministerio de Turismo de Egipto: Disponible en: <https://n9.cl/hslu1> [Última consulta: 07/08/2022].

تخطيط وجمال نسبه. وقد كان وما زال أهم عجائب الدنيا السبعة. استُخدم في بنائه حوالي ٢٣ مليون كتلة حجرية يبلغ وزن الواحدة منها حوالي ٢.٥ طن، ويُعتقد أن العتلات استُخدمت في نقل ورفع تلك الأحجار الضخمة حيث لم تعرف أدوات الرفع الأخرى في ذلك الوقت. وقد اشترك في بنائه مجموعة كبيرة من الصناعات والعمال المهرة، وكان يتم إمدادهم بالعمالة المؤقتة من الفلاحين طوال العام وليس خلال شهور الفيضان الثلاث كما اعتُقد من قبل. يبلغ الارتفاع الحالي للهرم ١٣٧م لكن ارتفاعه الأصلي كان ١٤٦م، وقاعدته مربعة ويبلغ طول كل ضلع منها ٢٢٧م.

أما هرم خفرع فتظهر فيه عناصر المجموعة الهرمية الكاملة؛ حيث معبد الوادي القريب من منازل بلدة نزلة السمان والطريق الصاعد والمعبد الجنائزي الذي كانت جدرانه مشيدة من الحجر الجيري المحلي وأرضيته من المرمر، كما تضم تمثال "أبو الهول" الشهير الذي ظهر كعنصر جديد لم يتكرر فيما بعد. ويتميز هرم خفرع بوجود جزء من الكساء الخارجي الذي كان يتم كسوة الهرم به، والهرم غير مفتوح للزيارة حاليًا نظرًا لوجود أعمال ترميم وصيانة به.

أما هرم منكاورع فقد شُيّد فوق منحدر من منحدرات الهضبة، وقد جُعِلَ المكان مستويًا باستخدام كتل من الحجر الجيري.

2. Con la ayuda de las fuentes electrónicas de búsqueda documental que has estudiado, traduce al árabe el siguiente texto sin recurrir a la traducción automática.

### HISTORIA Y ORÍGENES DEL FLAMENCO<sup>85</sup>

En un rápido ejercicio de imaginación podríamos trasladarnos hasta la España árabe, pues las modulaciones y melismas que definen al género flamenco pueden provenir de los cantos monocordes islámicos.

Hay también quien atribuye la creación de esta música a los gitanos, un pueblo procedente de la India -hasta hace relativamente poco se creía que eran egipcios- y desperdigado, por su condición de errante, por toda Europa. En España entraron a

<sup>85</sup> Texto adaptado de la web oficial de turismo de Andalucía. Disponible en: <https://www.andalucia.org/es/flamenco/historia-y-origenes-del-flamenco> [Última consulta: 21/08/2022].

principios del siglo XV, buscando climas más cálidos que los que hasta entonces habían encontrado en el continente. Tampoco se pueden olvidar los diferentes legados musicales que dejaron los deudos andaluces en el sur de España, donde habían tenido vigencia las melodías salmodiales y el sistema musical judío, los modos jónico y frigio inspirados en el canto bizantino, los antiguos sistemas musicales hindúes, los cantos musulmanes y las canciones populares mozárabes, de donde probablemente proceden las jarchas y las zambras.

Sin entrar en juicios de valor sobre qué teoría tiene más fuerza -existen otras pero con menos aceptación-, lo que sí se puede asegurar es que el **flamenco nace del propio pueblo**, tiene una evidente raíz folclórica, mas al pasar por el tamiz de las gargantas de creadores puntuales se ha convertido en un arte indiscutible.

### **Orientación teórica:**

Sigue un orden jerárquico en las fuentes de documentación que vayas utilizando para traducir los textos. Empieza primero por consultar los diccionarios bilingües e identificar las diferentes acepciones de un vocablo. Si se trata de una traducción inversa y desconoces el significado de un vocablo árabe, utiliza primero el diccionario árabe/árabe. Posteriormente, asegúrate de la corrección de la equivalencia que hallaste tras tu búsqueda en los diccionarios bilingües haciendo uso de las memorias de traducción, las bases de datos terminológicos y, en su caso, del diccionario monolingüe español/español. Apunta las dudas que hayas encontrado y redacta un informe para, más tarde, plantearlas en clase.

Fuera de las horas presenciales, los alumnos en parejas deberán buscar dos textos, de la temática que les sea más atractiva y seguir el mismo procedimiento para traducirlos.

### **5.7.6. Unidad didáctica VI: traducción automática**

#### **5.7.6.1. Tarea 1: traducción automática árabe/español**

#### **Objetivos**

1. Identificar los traductores automáticos en el binomio lingüístico español/árabe.
2. Concienciar a los alumnos de las limitaciones de la traducción automática en el binomio lingüístico español/árabe.

3. Conocer las carencias comunes de los traductores automáticos.
4. Desarrollar la competencia documental e instrumental.
5. Fomentar el análisis crítico y el trabajo en equipo.
6. Ser capaz de revisar, editar y corregir textos traducidos.
7. Ampliar la cultura general y enriquecer el potencial léxico de los alumnos.
8. Saber contrastar las estructuras lingüísticas y las formas expresivas y estilísticas entre el árabe y el español.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** En parejas / en grupos

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:** Textos breves en formato electrónico

**Procedimiento:**

1. Los alumnos se organizan en parejas, se les pide traducir un breve texto árabe al español a través de *Google Translate*.
2. Acto seguido, deben copiar la traducción resultante de *Google Translate* en un documento *Word* junto con el TO y empezar a comparar el TO con la traducción e identificar los eventuales errores que haya producido el traductor automático.
3. Una vez analizado el TM, se debe activar el control de cambios de *Word* y empezar a editar y corregir el texto, proponiendo alternativas para subsanar los fallos localizados.
4. Exponer y discutir, aleatoriamente, algunas las propuestas ante toda la clase.
5. Sacar conclusiones de la viabilidad (o no) de usar *Google Translate* como traductor automático entre el árabe y el español y redactar un informe un informe sobre ello.

**Aplicación de la tarea:**

**وصفٌ فقيرٌ<sup>86</sup>**

خَرَجْتُ فِي أَحَدِ الْأَيَّامِ مِنَ الْبَيْتِ أَطْلُبُ الْمَدْرَسَةَ ، وَرُحْتُ أَجْتَازُ الشَّارِعَ الَّذِي بَدَأَ يَعُجُّ بِالنَّاسِ ،  
وَالْتَّلَامِيذُ بَيْنَ ذَهَابٍ وَإِيَابٍ. وَرَأَيْتُ فِي إِحْدَى الزَّوَايَا فَقِيرًا مِسْكِينًا ، تَصَدَّمتُ بِهِ الْأَيَّامُ وَحَنَّتْ  
ظَهْرَهُ السُّنُونَ ... إِنَّهُ جَالِسٌ عَلَى الرَّصِيفِ يَسْتُنْدُ ظَهْرَهُ الْمُقَوَّسَ إِلَى جِدَارٍ قَدِيمٍ ، وَيَسْتُرُ جَسَدَهُ  
الْبَالِي بِأَسْمَالٍ مَهْتَرِيَّةٍ ، وَيَمُدُّ يَدَهُ الْمَرْتَجِفَةَ إِلَى الْمَارَّةِ يَسْتَعْطِيهِمْ... وَهُوَ يُطْلِقُ لِسَانَهُ بِالذُّعَاءِ  
بِصَوْتٍ مَتَهَدِّجٍ... وَالْمَارَّةُ فِي زَحْمَةِ الْإِنْدِفَاعِ لَا يَسْمَعُونَ وَلَا يَنْظُرُونَ... وَإِنْ رَأَوْا فَهُمْ لَا  
يُبْصِرُونَ...

Ahora los alumnos deben contestar las siguientes preguntas:

¿Crees que es posible la traducción automática entre el árabe y el español? ¿por qué?

-----  
-----  
-----

Enumera algunas de las deficiencias y/o utilidades de la traducción automática.

-----  
-----  
-----

Identifica los traductores automáticos en línea en donde figura el árabe entre sus lenguas de trabajo.

1. -----
2. -----
3. -----

<sup>86</sup> Texto adaptado de *Ta'allam 'arabī*. Disponible en: <https://n9.cl/jhygu> [Última consulta: 09/08/2022].

4. -----
5. -----

### 5.7.6.2. Tarea 2: traducción automática español/árabe

#### Objetivos

1. Identificar los traductores automáticos en el binomio lingüístico español/árabe.
2. Concienciar a los alumnos de las limitaciones de la traducción automática en el binomio lingüístico español/árabe.
3. Conocer las carencias comunes de los traductores automáticos.
4. Desarrollar la competencia documental e instrumental.
5. Fomentar el análisis crítico y el trabajo en equipo.
6. Ser capaz de revisar, editar y corregir textos traducidos.
7. Ampliar la cultura general y enriquecer el potencial léxico de los alumnos.
8. Saber contrastar las estructuras lingüísticas y las formas expresivas y estilísticas entre el árabe y el español.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** En parejas / en grupos

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:** Textos breves en formato electrónico

#### Procedimiento:

1. Traduce el texto al árabe haciendo uso de tres traductores automáticos en línea.
2. Coteja las tres traducciones y contempla las diferencias entre cada versión.
3. Haz apuntes de las deficiencias comunes de los traductores automáticos entre el árabe y español.
4. Corrige la versión que te parezca de mayor calidad (con el control de cambio del *Word* activado), creando una traducción con suficiente nivel de consistencia.
5. Saca conclusiones de la viabilidad (o no) de usar los traductores automáticos entre el árabe y el español y redactar un informe sobre ello.

## Aplicación de la tarea:

Siguiendo el procedimiento anterior, traduce la siguiente receta gastronómica del español al árabe mediante los traductores automáticos *Google Translate*, *Reverso Traducción* y *Systran Translate*.

El texto original	<p style="text-align: center;"><b>LA PAELLA<sup>87</sup></b></p> <p><b>Ingredientes</b></p> <p>Ingredientes para 10 personas: 1 kg. de arroz, 2 kg. de carne de pollo, 1 kg. de conejo, 300 gr. de tomate, 500 g. de judías verdes, 250 g. de garrofó (variedad de alubia que se utiliza para hacer la típica paella valenciana), 100 g. de pimiento (optativo), 2 docenas de caracoles (optativo), 3 dl. de aceite, unas hebras de azafrán, ajo (optativo), una ramita de romero (optativo), 6 g. de pimentón, sal y 3,5 l. de agua.</p> <p><b>Preparación</b></p> <p>Se pone la paella al fuego con el aceite y, cuando esté muy caliente, se añade el pollo y el conejo que se ha troceado previamente. Se sofríe la carne hasta que quede ligeramente dorada. Se pela, se despepita y se tritura el tomate y luego se fríe, a fuego lento, junto con los trozos de pimiento durante 7 u 8 minutos. Cuando el sofrito esté casi terminado se añaden una pizca de sal, las carnes y el pimentón y se sofríe todo de nuevo sin que se queme. Agregamos agua hasta cubrir el sofrito y dejamos cocer. El tiempo depende de la consistencia de las carnes. Si el ave o el conejo son de corral, se calcula 30 o 35 minutos. Diez minutos antes de que termine el tiempo que hemos calculado para la cocción de las carnes, se añaden las judías y el garrofó; de esta manera quedan en su punto. También podemos echar los caracoles, purgados anteriormente. Al finalizar el tiempo de cocción se añade más agua caliente y se deja continuar la ebullición otros 3 ó 4 minutos más. Se agregan las hebras de azafrán y la ramita de romero, se rectifica de sal y se mantiene la ebullición 5 minutos más. Después se añade el arroz de forma igualada y</p>
-------------------	---

<sup>87</sup> Texto adaptado del portal oficial de turismo en España: Disponible en: <https://www.spain.info/es/receta/paella/> [Última consulta: 08/08/2022].

	<p>se deja que cueza otros 5 o 6 minutos a fuego alto, que se irá bajando paulatinamente. Una vez finalizada la cocción se deja que repose durante unos minutos para que el arroz termine de absorber el caldo.</p> <p>Otra variedad es la paella mixta, que se puede servir con ingredientes como mejillones, gambas, langostinos, cigalas o calamares.</p> <p><b>Presentación</b></p> <p>Se sirve en la propia paellera y es conveniente que repose 5 o 6 minutos.</p>
Traducción de <i>Google</i>	
Traducción de <i>Reverso</i>	
Traducción de <i>Systran</i>	

Ahora los alumnos deben contestar las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las insuficiencias generales de los traductores automáticos español/árabe/español?

-----

-----

-----

Valora sumariamente la calidad de las traducciones que producen cada uno de estos tres traductores automáticos.

-----

-----

-----

¿Crees que la traducción automática, en el día de hoy, es una útil herramienta para traducir entre el árabe y español? ¿por qué?

---

---

---

### **Orientación teórica:**

Cuando te topas con frases o vocablos que no te resultan claros o te suscitan las dudas, debes recurrir a consultar al texto original y buscar el equivalente exacto en las fuentes de documentación correspondiente antes de corregir el texto que ha producido el traductor automático.

Fuera de las horas presenciales, cada alumno ha de repetir los mismos procedimientos de las anteriores dos tareas, pero utilizando otros textos de la temática que le sea más atractiva. Los trabajos, junto con el informe de apuntes y conclusiones, se entregan por vía virtual; para que el docente pueda observar los cambios que cada alumno haya realizado sobre el texto que haya producido el traductor/los traductores automáticos habiendo activado el control de cambios del *Word*.

### **5.7.7. Unidad didáctica VII: influencia árabe en el español y la traducción de los falsos amigos**

#### **5.7.7.1. Tarea 1: influencia árabe en el léxico español**

#### **Objetivos**

1. Concienciar a los alumnos de la influencia árabe en el léxico del español.
2. Fomentar el uso de las fuentes de documentación y la búsqueda de la etimología de las palabras.
3. Enriquecer los conocimientos léxicos contrastivos entre el español y el árabe.
4. Captar el dinamismo del significado de la unidad léxica.
5. Desarrollar la expresión escrita.
6. Motivar a los alumnos al percibir la huella árabe en la LE que estudian.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas

**Duración:** Dos horas presenciales y cuatro no presenciales

**Materiales:** Texto árabe sobre la influencia árabe en el léxico español

**Procedimiento:**

1. Entregar a los alumnos un texto árabe repleto de vocablos cuyos equivalentes han sido transmitidos al español por influencia árabe<sup>88</sup>.
2. Los alumnos se organizan en parejas. Cada miembro de la pareja colabora para traducir el texto al español y, en otro folio, apuntar los vocablos de origen árabe que hayan localizado al traducir.
3. Cada pareja intercambia la traducción y la lista de arabismos del español que han producido sus dos miembros y revisa y mejora tanto la traducción como la lista de arabismos que la otra pareja se haya intercambiado con ella.
4. Se elige, aleatoriamente, una traducción del texto y una de las listas de arabismos para realizar el análisis de ambas y suscitar el debate sobre el contenido de las mismas y sobre el tema de los arabismos en español.

**Aplicación de la tarea:**

تأثير اللغة العربية في مفردات اللغة الإسبانية<sup>89</sup>

كان التواجد العربي في شبه الجزيرة الإيبيرية لمدة ثمانية قرون له بالغ الأثر في شتى مناحي الحياة وخاصة فيما يتعلق بالجانب اللغوي والمعجمي، حيث أسس المسلمون العرب حضارة عظيمة في الأندلس أدى ازدهارها إلى إنشاء مفردات إسبانية منبثقة من أخرى عربية للدلالة على مفاهيم مستحدثة لم تكن موجودة قبل ذلك في إسبانيا. وتم استخدام هذه الكلمات بشكل طبيعي في الحياة اليومية مع إدراجها بعد ذلك في القواميس الرسمية للغة الإسبانية.

<sup>88</sup> No hemos podido encontrar ningún texto árabe que posea las características que necesitamos para realizar esta tarea. Por tanto, hemos decidido redactar uno de creación propia y utilizarlo al hacer la tarea.

<sup>89</sup> Texto de creación propia.

ومن أبرز المجالات التي يتجلى فيها التأثير العربي: الزراعة والصناعة والفنون والهندسة المعمارية بجانب المصطلحات الثقافية والاجتماعية والدينية والحربية والأسماء الجغرافية. فعلى سبيل المثال، نلاحظ أن العرب أدخلوا إلى إسبانيا محاصيل زراعية ومنتجات لم تكن موجودة هناك من قبل، مثل الأرز واللوبياء والحلبة والزعفران. وفي مجال فن العمارة وهندسة البناء نجد استحداث بناء المساجد وتزيينها بالقناديل والقباب في معظم أركان الأندلس وقراها. وفي مجال العلم، برز العرب الأوائل في علوم الجبر والكيمياء والطب وأدخلوا هذه العلوم بمفرداتها إلى إسبانيا كالكحول والإكسير وإلخ. كما أنهم حاولوا إيجاد علاج لبعض الأمراض، مثل البرص والسرطان. وفي مجال الدين دخلت مفردات إسلامية-عربية على اللغة الإسبانية مثل: الإمام والفقيه والصلاة والزكاة. وفي مجال الفن، نرى أن معظم أسماء الآلات الموسيقية التقليدية ترتكن إلى الأصل العربي مثل: العود والدُف والرباب والبوق. كما أن الجانب التجاري والإداري والحربي كان له نصيب من المدخلات الجديدة، حيث أستحدثت العرب مفردات مثل: التعريفة والمخزن والفارس ودار الصناعة (ترسانة). كما أن عددًا كبيرًا جدًا من أسماء المدن والقرى الإسبانية له أسماء عربية باقية كما هي حتى يومنا هذا، مع بعض التغييرات الصوتية البسيطة التي تتسق وطبيعة نطق كل لغة، مثل: وادي الحجارة (كاستيلا لمانشا)، ومدينة سليم (سوريا - كاستيلا إي ليون)، وبني غانم (فالنسيا)، وجبل فاروق (مالقة) وإلخ.

وقد أحصى اللغويون المتخصصون ما يزيد عن أربعة آلاف كلمة إسبانية من أصل عربي؛ منها ما لم يتغير نطقه تغيرًا ملحوظًا، مثل: البرُّنس، والقטיפفة والبرُّكة والمِحْرَاب والحلبة والكحول؛ بينما طالت التغييرات الصوتية كلمات أخرى لتتوائم مع طبيعة اللغة الإسبانية مثل: الزيتون والساقية والزرافة والبنّاء.

ومن هنا، يمكن التأكيد على أن انتشار المفردات العربية في اللغة الإسبانية يدل على عمق التأثير العربي والحضارة الإسلامية في اللغة الإسبانية وتجذرهما الكبير فيها، حتى إنه ليمثل جزءًا معتبرًا على المستويين اللغوي والثقافي. كذلك، نستطيع أن نقول إن اللغة العربية هي أقوى اللغات تأثيرًا في الإسبانية بعد اللاتينية.

### Orientación teórica:

Consulta el *Diccionario de Árabe Culto Moderno* de Julio Cortés para aprender el equivalente español de los vocablos árabes que desconoces. Una vez localizado un vocablo español con etimología árabe, acude al *DLE* y al *Diccionario Etimológico del*

*Castellano*<sup>90</sup> para asegurarte de su origen exacto y la evolución fonética y semántica que haya sufrido (o no). Ten en cuenta que algunos de los vocablos árabes pueden presentar una similitud engañosa con otros en español.

Fuera de las horas presenciales, cada alumno, de forma individual, tendrá que realizar una versión final de la traducción del texto de la tarea. Por otro lado, cada alumno deberá leer artículos, en árabe y en español, sobre la influencia árabe en la lengua y cultura de España. Acto seguido, debe complementar la tarea siguiendo las siguientes indicaciones:

Busca y enumera algunos de los aspectos de la influencia lingüística del árabe en el español.

-----  
-----  
-----  
-----

Elabora una lista de los vocablos españoles de origen árabe y encuentra para ellos diferentes contextos de uso formando frases con cada vocablo y, luego, tradúcelas al árabe.

-----  
-----  
-----  
-----

Define las características ortográficas más relevantes de los arabismos léxico.

-----  
-----  
-----  
-----

Busca en el *Diccionario Avanzado Español-Árabe* de F. Corriente y Ahmed Salem

<sup>90</sup> Este diccionario está disponible en línea: <http://etimologias.dechile.net/>



Ould Mohamed Baba los vocablos españoles que comiencen con la sílaba *al-* y examina la etimología de cada vocablo, teniendo en consideración que no todas las palabras empezadas con esta sílaba son de origen árabe. Redacta una tabla que contenga 10 vocablos que empiecen con la sílaba *al-* y no sean de origen árabe.

---

---

---

---

---

---

### 5.7.7.2. Tarea 2: falsos amigos

#### Objetivos

1. Concienciar a los alumnos de los falsos amigos entre el árabe y el español.
2. Fomentar la búsqueda documental y el conocimiento de la etimología de las palabras.
3. Enriquecer el léxico de los alumnos en un plano contrastivo entre el árabe y el español.
4. Captar los conceptos de etimología y de diacronía fonética y semántica de las palabras.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

#### Materiales:

- Vocablos españoles -de etimología árabe (o no)- que presentan similitud formal y disimilitud semántica con términos árabes.
- Oraciones que contienen falsos amigos fraseológicos entre el árabe y el español.

### Procedimiento:

1. Entregar a los alumnos una lista de arabismos que hayan cambiado su significado a través del tiempo.
2. Los estudiantes tienen que buscar la etimología árabe de esos arabismos y el significado actual español de los vocablos de la tabla, así como proponer el equivalente árabe del significado actual del arabismo español.
3. Buscar más falsos amigos entre el árabe y el español.
4. Para terminar, los alumnos se organizan en parejas para encontrar diferentes contextos de uso de cada vocablo y formar frases y traducirlas al árabe.

### Aplicación a la tarea:

Siguiendo el procedimiento anterior, completa la siguiente tabla:

Vocablo	Palabra árabe cercana	Equivalente en árabe	Ejemplos contextualizados
Alazán			
Albarán			
Albaricoque			
Alcalde			
Alcuza			
Arrope			
Hégira			
Mandil			
Paella			

Ahora busca el equivalente semántico en árabe de las siguientes combinaciones fraseológicas, considerando que éstas comprenden analogía engañosa.

<b>Unidad fraseológica</b>	<b>Equivalente denotativo (engañoso)</b>	<b>Equivalente connotativo (dinámico y pragmático)</b>
Ir como el anillo al dedo		
Caerse a alguien el alma en los pies		
Él es como un búho		

### **Orientación teórica:**

Usa el diccionario *DLE* como la principal fuente de consulta para saber con exactitud el significado, la etimología y la evolución semántica diacrónica de los vocablos y las combinaciones fraseológicas que intervengan en el ejercicio. Utiliza las fuentes de consulta documental para localizar el equivalente más idóneo de cada palabra.

Fuera de las horas presenciales, cada alumno busca más falsos amigos entre el árabe y el español. Luego, haciendo uso del espacio virtual, los alumnos mantienen un debate partiendo de las cuestiones que se muestran a continuación. Acabado el debate, cada alumno, contesta a las preguntas de forma individual y entrega sus respuestas al profesor junto con las dudas que le puedan surgir.

<p>¿Conoces más falsos amigos entre el árabe y el español?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>¿Cómo crees posible identificar los falsos amigos léxicos y/o fraseológicos entre el árabe y el español?</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
---



----- -----
----------------

### **5.7.8. Unidad didáctica VIII: retrotraducción**

#### **5.7.8.1. Tarea 1: retrotraducción español/árabe/español**

##### **Objetivos**

1. Desarrollar las destrezas de la expresión escrita y la comprensión lectora.
2. Asimilar las diversas formas con las que puede expresarse un enunciado.
3. Capacitar en las destrezas del tratamiento de textos.
4. Fomentar la observación, el análisis crítico y el trabajo en equipo.
5. Potenciar el uso de las fuentes de consulta documental.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas / en grupos

**Duración:** Dos horas presenciales y cuatro no presenciales

**Materiales:** Textos breves en español, ordenador con conexión a internet y proyector de contenidos digitales junto con una pantalla de proyección.

##### **Procedimiento:**

1. La clase se divide en grupos de tres, cuatro o cinco alumnos.
2. A cada grupo se le encarga traducir un texto español breve al árabe.
3. Al terminar la traducción, cada grupo pasa su traducción a otro para hacer la retrotraducción de la traducción árabe al español sin mirar el original español.
4. Una vez finalizada la tarea, se exponen varias versiones resultantes tanto de la traducción árabe como de su texto retraducido al español y se reflexiona (en forma de taller) sobre los aciertos e inconvenientes de las traducciones y de las retrotraducciones al cotejar el TO español con ellas.

## Aplicación de la tarea:

Siguiendo el procedimiento anterior, traducid y retrotraducid el siguiente texto:

### La obra del centro comercial<sup>91</sup>

En el barrio están construyendo un centro comercial y desde nuestra ventana se ve la grúa sobresaliendo del resto de los edificios. Como cualquier obra, esta es también muy ruidosa. A menudo se oye el repiqueteo de la excavadora y cómo los camiones volquetes descargan constantemente nuevos materiales.

En la obra hay muchos trabajadores especializados. Los albañiles, por ejemplo, elaboran el cemento en la hormigonera para construir las paredes de ladrillo ayudándose de las espátulas. Después los fontaneros se encargarán de la instalación de los tubos para las cañerías de agua.

El uso del casco y de ropa especial de trabajo es obligatorio para los obreros de la construcción. Además, la obra está cercada por una valla y cada vez van siendo menos los trabajadores tras ella.

Menos mal que después de más de medio año, la obra ya está casi acabada. Con tanto ruido no he podido estudiar tranquilamente en la biblioteca porque está junto al nuevo centro comercial.

### 5.7.8.2. Tarea 2: retrotraducción árabe/español/árabe

Se sigue el mismo procedimiento de la tarea anterior pero tan solo cambiando la direccionalidad y la naturaleza del texto.

### العصفور السجين<sup>92</sup>

كنتُ أتمشى في ساحةِ بلدتي، فرأيتُ قفصًا في واجهةِ أحدِ المحالِ وفي داخلِهِ عصفورٌ صغيرٌ. وقفتُ أتأملُهُ وهو يقفُّ على قضبانِ القفصِ، ثمَّ ينتقلُ إلى العودِ الموضوعِ في وسطه.

<sup>91</sup> Texto adaptado de <https://espanol.lingolia.com/es/compreension-lectora/b1/articles/la-obra-del-centro-comercial> [Última consulta: 16/08/2022].

<sup>92</sup> Texto adaptado de *Ta'allam 'arabī*. Disponible en: <https://n9.cl/k2m83> [Última consulta: 09/08/2022].

إقتربت منه وحدثت فيه، فرأيت ريشه الملوّن الجميل، كما رأيت الحزن في عينيه. تأثرت لحالته وقلت في نفسي: إن للطائر جناحين ليطير ويحلّق بهما في الفضاء الواسع، فكيف يسجنه الإنسان في قفص؟ وتصورت نفسي سجيناً في غرفة صغيرة وأنا مقيّد اليدين والرجلين. كيف يمكن أن أتحمّل الضجر والعذاب؟

وكم إزدادت شفقتي عليه عندما أطلّ بمنقاره من بين قضبان القفص، ونظر إليّ نظرة عطف، وكأنه يقول لي: "أنا صديقك. أنفذي من هذا السجن. أعد إليّ حرّيتي".

كنت كلما تأملتُه ازددتُ عطفاً عليه. وصارتِ الصّورُ والأفكارُ تتسارعُ في رأسي: أليسَ له إخوةٌ ورفاقٌ؟ أليسَ له أمٌّ؟ كيف تكونُ حالُّها؟ وكم يكونُ مُشتاقاً إليها! هل يلتقيان بعدُ؟

نسيّتُ كم انقضى من الوقت، وأنا واقفٌ أتأملُ هذا العصفورَ المسكينَ. كانَ النَّاسُ يَمرونَ بالقربِ مِنِّي وأصواتهم العالية تَحْتَلِطُ بهديرِ السيّاراتِ. وأنا لا أرى إلا عصفوري الصّغيرَ، ولا أسمعُ إلا زقزقته النَّاعمةَ الحزينةَ.

فجأةً وجدتُ نفسي داخلَ المحلِّ أسألُ صاحبه أن يبيعي العصفورَ، وأنا خائفٌ أن يقولَ لي: "لا، ليسَ العصفورُ للبيع". لحسنِ حظِّي قيلَ أن يبيعه. دفعتُ له الثَّمَنَ من نقودي القليلة التي جمعتها خلالَ أسبوعٍ.

حملتُ القفصَ وأنا أعدو مُسرِعاً. كانَ العصفورُ استأنسَ بي، فأصبحَ يقومُ بحركاتٍ تدلُّ على المرح والنشاطِ.

عندما ابتعدتُ عن أنظارِ النَّاسِ فتحتُ بابَ القفصِ، فانطلقَ العصفورُ كالسهمِ. بقيتُ أتأملُه حتّى غابَ عن عيني. أكملتُ طريقي إلى البيتِ وأنا أحملُ القفصَ فارغاً ولكنني أحملُ السعادةَ في قلبي.

### Orientación teórica:

La retrotraducción es un procedimiento que se utiliza para comprobar la precisión y exactitud de una traducción al volver a verter el texto traducido a su idioma de partida sin consultar el original. Se trata de un viaje de vuelta hacia el idioma en el que fue escrito el texto en primer lugar. Por norma general, en el proceso de la retrotraducción debe participar dos personas; uno traduce y otro que desconoce el contenido del TO, lo retraduce al idioma original. Acto seguido, se coteja el TO con el retrotraducido y se observan las diferencias, en cuanto al contenido y a la manera de expresarlo. El objetivo es concienciarse de la diversidad de formas con las que se puede expresar un enunciado.

Para trabajar esta tarea, se pueden hacer uso de todas las herramientas de búsqueda documental con la excepción de recurrir a la traducción automática.

Fuera de las horas presenciales, se repite la misma tarea en modalidad virtual, pero de forma individual, de modo que cada alumno debe traducir un texto breve del español al árabe y, luego, lo pasa al espacio virtual para que otro compañero, de forma aleatoria, lo vuelva a traducir al español sin consultar la primera versión. Cada alumno debe hacer una vez cada una de las dos fases de la tarea, es decir traducir un texto del español al árabe y retrotraducir otro texto del árabe al español. Una vez realizadas las dos fases, la pareja que haya participado en la traducción y la retrotraducción de un texto debe empezar a cotejar los textos, sacar conclusiones y tomar notas. En la siguiente clase, se inicia el debate con base en los apuntes que los alumnos hayan tomado. Los trabajos se entregan por parejas al profesor.

### **5.7.9. Unidad didáctica IX: textos paralelos**

#### **5.7.9.1. Tarea 1: textos paralelos en español**

##### **Objetivos:**

1. Captar el concepto de textos paralelos y la importancia que tienen en el marco de la producción de traducciones meritorias.
2. Desarrollar las destrezas de la comprensión lectora y la expresión escrita.
3. Desarrollar las destrezas de la búsqueda documental y el análisis crítico para extraer conclusiones.
4. Enriquecer la cultura general y el léxico de forma contrastiva en los ámbitos árabe y español.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual

**Duración:** Dos horas presenciales y cuatro no presenciales

**Materiales:** Texto en árabe, ordenador con conexión a internet y proyector de contenidos digitales junto con una pantalla de proyección.

### Procedimiento:

1. Se entrega a los estudiantes un texto en árabe sobre la enfermedad del coronavirus.
2. Individualmente, cada alumno debe buscar textos paralelos en español sobre el tema, leerlos con atención recopilando la terminología y expresiones usadas con frecuencia.
3. Acto seguido, cada alumno traduce el texto árabe al español guiándose del estilo y la terminología utilizada en los textos paralelos que había leído con anterioridad.

### Aplicación de la tarea:

Siguiendo el procedimiento anterior, traduce al español el siguiente texto:

#### مرض فيروس كورونا (كوفيد-19)<sup>93</sup>

مرض فيروس كورونا (كوفيد-19) هو مرض معدٍ يسببه فيروس كورونا - سارس-2.

تظهر لبعض المصابين بالفيروس أعراض تنفسية تتراوح بين الخفيفة والمتوسطة على معظم من يصابون بعدوى الفيروس ويتعافون دون الحاجة إلى تدخل علاجي خاص. غير أن بعض من يصابون بالعدوى تظهر عليهم أعراض شديدة ويحتاجون إلى العناية الطبية. والأشخاص الأكثر عرضة للإصابة بالأعراض الوخيمة للمرض هم المصابون بأمراض كامنة، مثل أمراض القلب والأوعية الدموية وداء السكري والأمراض التنفسية المزمنة والسرطان وغير ذلك من الأمراض. غير أن أي شخص معرض للإصابة بمرض وخيم أو للوفاة بسبب كوفيد-19، أيًا كان عمره.

وتظل الوسيلة الأفضل للوقاية من انتقال عدوى كوفيد-19 وإبطاء وتيرة انتقالها هي الإلمام بخصائص المرض وطريقة انتشار الفيروس. وتشمل التدابير الاحتياطية لحماية نفسك والآخرين من العدوى: التباعد عن الآخرين مسافة متر واحد على الأقل، وارتداء كمامة مثبتة جيدًا، والمواظبة على غسل اليدين أو فركهما بمطهر كحولي. وكذلك، أخذ اللقاح عندما يحين دورك واتباع تعليمات السلطات المحلية.

وينتشر الفيروس من الجسيمات السائلة الصغيرة التي تنطلق من فم الشخص المصاب بالعدوى أو من أنفه عندما يسعل أو يعطس أو يتكلم أو يغني أو يتنفس. ويتراوح حجم هذه الجسيمات من

<sup>93</sup> Texto adaptado de la página oficial de la Organización Mundial de Salud. Disponible en: [https://www.who.int/ar/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/ar/health-topics/coronavirus#tab=tab_1) [Última consulta: 18/08/2022].

القطيرات التنفسية الكبيرة إلى الرذاذ المتناهي الصغر. لذلك من المهم ممارسة الآداب التنفسية عن طريق السعال في ثنية المرفق مثلاً، والبقاء في المنزل والعزل الذاتي عندما تكون متوَعكاً إلى أن تتعافى بالكامل.

Lee con atención el anterior texto y encuentra, como mínimo, tres textos paralelos en español que aborden el mismo tema. Durante la lectura de los textos paralelos, fíjate en la terminología usada, el registro y la estructura textual. Indica la información relevante que esos textos proporcionan con respecto al texto que has leído en tu LMA, así como los términos y estructuras que puedan servir como equivalentes en español. Una vez realizada la tarea, contesta a las siguientes preguntas:

¿A qué fuentes has recurrido para encontrar textos paralelos sobre este tema?

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----

¿Cómo buscas y eliges un texto paralelo de entre la amplia gama de información disponible en internet? (Las características idóneas de un texto paralelo).

-----  
-----  
-----  
-----

¿En qué aspectos te ha ayudado la lectura de textos paralelos para la correcta traducción del texto?

-----  
-----  
-----  
-----

¿En tu opinión, cuándo se habría de recurrir a consultar textos paralelos?

-----
-----
-----
-----

### **Orientación teórica:**

Un texto paralelo es aquel que está redactado en el idioma de destino y pertenece al mismo campo temático y el género textual del TO; y, por tanto, contiene terminología, vocabulario y estilo que se utilizan frecuentemente para redactar este tipo de textos en la lengua correspondiente. Recuerda que la lectura de textos paralelos debe realizarse en dirección inversa a la lengua del TO, es decir, en español si se traduce del árabe y en árabe si se trata de una traducción directa del español. Durante la lectura del texto paralelo, se debe prestar atención, sobre todo, al estilo, la organización textual, las formas de expresión, la terminología utilizada y al registro lingüístico.

Fuera de las horas presenciales, cada alumno debe buscar un texto en árabe sobre uno de los siguientes campos temáticos: la Viruela del Mono, la inflación, la Copa Mundial de Fútbol 2022 en Catar, el cambio climático, la contaminación y el medio ambiente. Acto seguido, tiene que buscar textos paralelos en español que aborden el tema que haya elegido de los presentes en la lista anterior. Al final, debe traducir al español el texto original en árabe y, por otro lado, traducir al árabe uno de los textos paralelos que haya leído en español.

### **5.7.9.2. Tarea 2: textos paralelos en español/árabe/español**

#### **Objetivos**

1. Captar la importancia de consultar textos paralelos.
2. Desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita.
3. Desarrollar las destrezas de la búsqueda documental y el análisis crítico para extraer conclusiones.
4. Enriquecer la cultura general y el léxico de forma contrastiva en los ámbitos árabe y español.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** En parejas

**Duración:** Cuatro horas no presenciales

**Materiales:** Textos no especializados de temas de interés común y textos paralelos.

### **Procedimiento**

1. Plantear temas de interés común<sup>94</sup>.
2. Buscar textos (uno en árabe y otro en español) que compartan el mismo tema.
3. En parejas, los alumnos leen con atención el texto árabe elegido y anotan los problemas léxicos, sintácticos y estilísticos que tendrían si tuvieran que traducirlo al español.
4. Analizar el texto español seleccionado y percibir las similitudes con el texto árabe elegido.
5. Usar todos los elementos posibles del texto paralelo en la lengua que sea (árabe o español) para guiarse en el proceso de la traducción del TO árabe o español.
6. Después de que el grupo de alumnos comente en clase, con la guía del docente, las estrategias y las soluciones empleadas en la traducción del TO que corresponda, los estudiantes, por parejas, entregan una versión final de su traducción al profesor.

### **Aplicación de la tarea:**

Siguiendo el procedimiento anterior, los alumnos preparan el material (texto árabe y textos paralelos en español y/o viceversa) para traducirlo con ayuda de los textos paralelos y debaten el proceso de traducción con ellos en clase, de forma presencial o en el espacio virtual, con la orientación del profesor.

---

<sup>94</sup> Por ejemplo: La alimentación saludable, las consecuencias de la guerra, la pobreza, el mar Rojo, el mes de Ramadán, Mohamed Salah, platos típicos de España, La navidad, las redes sociales en la sociedad, etc.

## **5.7.10. Unidad didáctica X: identificación de los aspectos contrastivos entre el árabe y el español**

### **5.7.10.1. Tarea 1: diferencias, contrastes y similitudes entre el árabe y el español**

#### **Objetivos:**

1. Aprender los rasgos convergentes, divergentes y contrastivos que poseen entre sí el árabe y el español.
2. Concienciarse de los calcos semánticos y gramaticales, así como de las interferencias lingüísticas y aprender a evitarlos.
3. Identificar las diferencias, contrastes y similitudes lingüísticas, estructurales, expresivas y culturales entre el árabe y el español.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual/ en parejas/ en grupos

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:** Ordenador con conexión a internet y proyector de contenidos digitales junto con una pantalla de proyección.

#### **Procedimiento:**

1. Con la guía del docente, se plantea el debate acerca de las diferencias, contrastes y similitudes entre el árabe y el español en cuanto al plano léxico, morfosintáctico, expresivo, sociocultural y las convenciones de escritura.
2. Se discuten, en especial, aquellos aspectos que suelen causar interferencias y calcos lingüísticos.
3. Después del debate, en parejas, los alumnos preparan listas de diferencias, contrastes y similitudes que consideren más relevantes en cada aspecto.

#### **Aplicación de la tarea:**

En grupo, reflexionad sobre las diferencias, contrastes y similitudes entre el árabe y el español. Preparad una lista de las diferencias, contrastes y similitudes entre ambos idiomas en relación con los siguientes aspectos: convenciones de escritura (siglas y

abreviaturas, signos de puntuación, etc.), morfosintaxis (orden y estructura de las oraciones, el uso del artículo, etc.), las distintivas formas de expresión (expresar la negación, la petición, la interrogación, la comparación, la exclamación, etc.) y los elementos culturales. Procurad traer ejemplos de todo lo que planteáis.

Ahora responded a estas preguntas:

¿Qué entiendes de los siguientes dos conceptos: el calco y las interferencias?

---

---

---

---

¿Cuáles son las diferencias más relevantes que pueden causar interferencias entre el árabe y el español?

---

---

---

---

¿Cómo crees posible soslayar el uso de calcos (semánticos y gramaticales) y el tener interferencias lingüísticas?

---

---

---

---

## **Orientación teórica:**

Fuera de las horas presenciales, los alumnos, individualmente o en parejas, deben leer artículos<sup>95</sup> sobre el tema de la tarea y, acto seguido, recapitular y resumir la información más relevante, redactando una lista de tales diferencias, contrastes y similitudes en cada aspecto por separado y mencionando ejemplos, así como la correspondiente traducción de esos ejemplos a cada uno de los dos idiomas.

### **5.7.10.2. Tarea 2: contrastes en la expresión entre el árabe y el español**

#### **Objetivos:**

1. Aprender los rasgos divergentes y contrastivos que poseen entre sí el árabe y el español.
2. Resolver problemas de traducción derivados de las diferencias y los contrastes entre las dos lenguas (Hurtado Albir, 2015b: 29).
3. Desarrollar la competencia lingüístico-cultural del alumno.
4. Captar el concepto de la equivalencia dinámica.
5. Descubrir más estrategias y técnicas de la búsqueda documental.
6. Fomentar la creatividad y el análisis crítico.
7. Desarrollar las destrezas del tratamiento de textos.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en parejas

**Duración:** Dos horas presenciales y dos no presenciales

**Materiales:** Tres anuncios publicitarios y siete locuciones verbales y adverbiales contextualizadas.

---

<sup>95</sup> Por ejemplo, recomendamos leer el artículo de Mohamed Doggy titulado “Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español”. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/52/52\\_047.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/52/52_047.pdf) O el número monográfico de la revista *Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* que contiene de forma íntegra la investigación llevada a cabo por Ana Belén Martínez Caballero titulada *Análisis contrastivo del árabe y del español: Los cuantificadores*, en particular el capítulo III (páginas 45-63) “Caracterización general del árabe y del español”. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7360216> [Última consulta: 22/08/2022]. ASI TIENE QUE CITAR ESTA OBRA EN LA BIBLIOGRAFÍA

### Procedimiento:

1. A los estudiantes se les entrega tres anuncios publicitarios de España, así como siete locuciones verbales y adverbiales de índole cultural situadas en oraciones contextualizadas.
2. En parejas, los alumnos tendrán que proponer una traducción (o más) del encabezado de los anuncios y de las oraciones con la ayuda de las fuentes de consulta documental; con el fin de encontrar el equivalente dinámico en árabe.
3. En clase se exponen las traducciones de algunos alumnos para debatir con base en las diferencias y contrastes expresivos entre el árabe y el español a partir de las diferencias y contrastes que se hayan encontrado entre los TO y las traducciones.

### Aplicación de la tarea:

Traduce al árabe las siguientes oraciones, considerando las locuciones verbales o adverbiales marcadas en cursiva<sup>96</sup>.

1. Yo no *me ahogo en un vaso de agua*. Si hay problema, busco la solución.

-----  
-----

2. Si quieres aprobar el examen, debes seguir las instrucciones de tu profesor *al pie de la letra*.

-----  
-----

3. Mi madre y yo tuvimos que limpiar toda la casa el fin de semana. Menos mal que vino mi tía a *echarnos una mano*, porque si no, no habríamos terminado.

-----

<sup>96</sup> Los ejemplos han sido extraídos del libro titulado: *Hablar por los codos: Frases para un español cotidiano*.

4. *Estoy entre la espada y la pared.* Si acepto la propuesta de trabajar para esta empresa, pierdo mi libertad, pero si la rechazo, no voy a ganar dinero, que *buena falta me hace.*

5. Por favor, déjate de rodeos y *ve al grano*, que no tengo mucho tiempo.

6. ¿Cómo te va el proyecto que empezaste el mes pasado? - Muy bien. Todo *va sobre ruedas.* Espero terminarlo pronto.

7. Hace meses que trabajo en este libro y, a veces, estoy a punto de *tirar la toalla.*

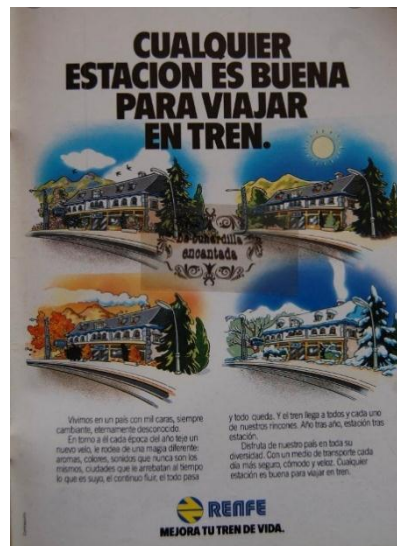
Ahora traduce el mensaje del encabezado de los siguientes tres anuncios publicitarios:



97 -----



98 -----



99 -----

- 97 ابتسامة برّاقة، مستقبل مشرق
- 98 ليس لديك فكة، حللنا لك الورطة
- 99 لمحطة القطار جمال في كل فصل - السفر بالقطار مناسب في جميع فصول السنة

### **Orientación teórica:**

Procura encontrar el equivalente dinámico que refleja el sentido del mensaje con la forma más breve posible. Para ello, hay que entender primero el significado de la frase hecha o la locución adverbial o verbal recurriendo al diccionario monolingüe *DLE*. El equivalente dinámico consiste en comprender el sentido del mensaje del TO y trasladarlo a la LM respetando las normas de expresión acuñadas de esta lengua, de modo que la traducción esté concebida como un texto natural, fluido y no forzado en el código lingüístico y cultural de los receptores de la traducción.

Fuera de las horas presenciales, cada alumno debe buscar más locuciones adverbiales o verbales e intentar encontrar o producir su equivalente dinámico en árabe. Los trabajos se entregan individualmente al profesor.

### **5.7.11. Unidad didáctica XI: tarea final**

#### **Objetivos:**

1. Recapitular y revisar el contenido estudiado durante el curso.
2. Crear material de referencia y consulta.
3. Fomentar el trabajo en equipo.
4. Evaluar el avance de los alumnos en cuanto a la aplicación de lo estudiado durante el curso, las destrezas lingüístico-contrastivas, las habilidades en el tratamiento de textos y la búsqueda documental, así como el grado de adquisición de la competencia traductora.

**Nivel recomendado:** B1/B2

**Dinámica:** Individual / en grupos

**Duración:** Seis horas no presenciales

### **Procedimiento:**

1. El docente genera un documento *Word* modificable en *Google Drive* y lo comparte con los estudiantes del curso haciendo uso del espacio virtual.
2. Los alumnos, en grupos, colaboran para crear un glosario del contenido léxico y fraseológico estudiado durante el curso, así como un *dossier* o catálogo de los temas tratados (estrategias y fases de la traducción, las fuentes de documentación o las discrepancias fundamentales entre el árabe y el español que causan interferencias).
3. Individualmente, cada alumno elige dos textos (no especializados) de reducida extensión (uno en árabe y otro en español) para realizar dos traducciones, una directa y otra inversa.
4. Se adjunta a las dos traducciones anteriores dos informes en donde cada alumno detalla los pasos que ha seguido para traducir cada texto, las fuentes de documentación utilizadas, los problemas más destacados que con los que se haya enfrentado y cómo los ha podido resolver. Los trabajos se realizan en horario no presencial y se entregan al profesor de forma individual.

## Conclusiones

A lo largo de la presente tesis doctoral, nuestro designio se ha centrado en explorar las distintas facetas del uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE. El propósito ha sido defender el uso pedagógico de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de las LE, en general, y de la ELE, en particular y, más específicamente, de la ELE para arabófonos. Para ello, hemos elaborado un marco conceptual en donde se ha recopilado, seleccionado y estudiado la literatura científica correspondiente a la enseñanza/aprendizaje de la traducción, tanto en su vertiente de traducción pedagógica (TP) como en su calidad de disciplina universitaria de teoría la traducción o traductología; con el fin de aplicarla en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos y, por tanto, en la direccionalidad español/árabe/español.

Con este objetivo principal, hemos procurado demostrar, desde nuestra óptica, las maneras más idóneas para el uso de la traducción y la mediación lingüística en el aula de ELE para arabófonos.

Iniciamos la búsqueda de fuentes y referencias científicas sobre el tema con el propósito de aglutinar y compendiar los planteamientos teóricos trazados hasta la fecha sobre la traducción, su uso pedagógico y su condición como objeto de estudio. Pese a que no nos ha sido una labor fácil, las investigaciones recopiladas y analizadas nos han abierto el camino como para adoptar la división de tres niveles de conocimientos lingüísticos en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos, definir los objetivos ideales por alcanzar en cada nivel y diseñar una propuesta didáctica para el nivel intermedio (B) de conocimiento de ELE para arabófonos. Esta propuesta comprende una serie de tareas de traducción pedagógica y de traducción en tanto que técnica, en donde se ha empleado una tipología textual diversa en las dos lenguas que se dan cita en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos: el árabe y el español. En el diseño de las unidades didácticas, hemos intentado alejarnos de las metodologías tradicionales que, en su momento, consideraron a la traducción pedagógica como una actividad de bajo rendimiento pedagógico. Por el contrario, hemos preferido decantarnos por una perspectiva más comunicativa y socioconstructivista, que pretende, por un lado, concienciar a los alumnos de los elementos y los factores involucrados en el acto traslativo en una perspectiva de contraste de la estructura lingüística entre las dos lenguas que intervienen en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos y, por otro, capacitar a aquéllos para construir sus propios conocimientos traductivos y

traductológicos dentro de un entorno académico y docente en donde desempeñen un papel activo; reservando al profesor la calidad de orientador y observador.

Por otra parte, se ha tenido en cuenta la dimensión cultural adherida a la traducción, ya que, como bien indica García Castañón, “es imposible desvincular una lengua de la cultura a la que pertenece; por tanto, cuando se enseña español, también se enseña su cultura” (García Castañón, 2014: 67). Por esta razón, hemos procurado elegir un material textual que plasme de manera pertinente esta dimensión, y desarrollar así una competencia cultural contrastiva de los alumnos en la relación de mutuo conocimiento que se establece entre la cultura árabe y la cultura española, en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos.

Siguiendo esta línea de investigación y de reflexión sobre la práctica docente de LE y de ELE para arabófonos, las actividades de traducción en la clase van enfocadas a exponer ciertos aspectos traslativos que van destinados a mejorar el nivel lingüístico de los aprendientes y a adquirir un conjunto de competencias -entre las que destaca la comunicativa- mediante un proceso de comparación lingüística y cultural.

La asignatura de la traducción, en el planteamiento al que hemos llegado después de llevar a cabo nuestra investigación y en el contexto en el que hemos pensado aplicarlo desde el principio de ésta, se concibe como una clase de ELE para arabófonos centrada en la traducción como situación comunicativa en la que los alumnos no solo traducen, sino también dan intentos de redactar -con autonomía- textos de carácter parecido a los planteados en clase, deducen conceptos traslativos, parafrasean, hacen resúmenes textuales, responden a preguntas relacionadas con el texto o aprenden a trasladar el contenido desde diferentes perspectivas y hacia distintos tipos de destinatarios. De esta forma, la asignatura de traducción sobre la que hemos investigado y en la que hemos ideado nuestra propuesta didáctica no atiende a la traducción como disciplina en sí misma, sino como recurso didáctico de gran idoneidad y rédito en el proceso de la adquisición de ELE desde la perspectiva de la mediación lingüística, oral y escrita, en el binomio español/árabe; sin que por ello se descuide el dotar a los alumnos de conceptos traductológicos, técnicas de traducción y estrategias de documentación a la hora de que realicen sus traducciones dentro del marco de la traducción pedagógica.

De ahí que recurrir -completa o parcialmente- al amplio abanico de las actividades didácticas propuestas en la asignatura de traducción para ELE entre arabófonos y para cada nivel lingüísticos establecido, permite a los alumnos pertrecharse de conocimientos lingüísticos que no alcanzarían obtener en otras asignaturas por los contenidos de éstas y su propia dinámica. En este sentido, la asignatura de traducción en ELE para arabófonos, proporciona a los alumnos la posibilidad de desarrollar las siguientes competencias:

- 1) Competencia lingüístico-contrastiva: mejora de las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora tanto de la lengua extranjera que estudian (el español) como de su propia lengua materna (el árabe), en un arco contrastivo en donde los alumnos aprenden y comprenden las principales similitudes, contrastes y diferencias en el plano estructural y expresivo entre el árabe y el español.
- 2) Competencia comunicativa: participación en diferentes situaciones comunicativas tanto en el aula como fuera de clase (en la biblioteca o en el espacio virtual).
- 3) Competencia mediadora: realización de tareas de mediación lingüística a través de traducciones resumidas o parafraseadas.
- 4) Competencia textual: comprensión, análisis y traducción de distintas tipologías textuales acerca de cuestiones de índole variada.
- 5) Competencia documental: acceso, manejo y evaluación de los diferentes recursos de búsqueda documental y de textos paralelos.
- 6) Competencia metodológica: conocimiento de las fases del proceso de traducción de un texto y de las técnicas y estrategias que se han de seguir para solucionar los problemas de traducción que puedan surgir durante el proceso traslativo.
- 7) Competencia extralingüística e intercultural: conocer los elementos culturales - culturemas- propios de cada lengua que participa en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en una frase o texto y saber traducirlos a la otra lengua siguiendo el concepto de la equivalencia dinámica. Se trata de potenciar la cultura general del alumno y los conocimientos socioculturales contrastivos entre las dos culturas árabe y española.
- 8) Competencia profesional: iniciación del alumnado en algunos aspectos del mercado laboral de la traducción y en las básicas herramientas del traductor profesional.

Debido al carácter contrastivo de nuestro planteamiento de la asignatura de traducción en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos y a través de las actividades pedagógicas propuestas, se consigue prevenir que los estudiantes sufran interferencias lingüísticas originadas por similitudes engañosas entre el árabe y el español. Al conocer y asimilar las convergencias, divergencias y contrastes en la expresión de los enunciados en un idioma u otro, se incrementa y refuerza el nivel lingüístico de los alumnos tanto en español como en árabe.

Las actividades didácticas propuestas, y que son resultado de nuestra investigación, permiten al docente a encontrar una fuente de recursos metodológicos para el uso de la traducción pedagógica (TP) en el aula de ELE para arabófonos -tanto en la asignatura de traducción como en cualquier otra asignatura de ELE-, pudiendo elegir y emplear las tareas que más convengan a los objetivos pedagógicas de la clase y del grupo de estudiantes.

Nuestra investigación ha pretendido introducir una actuación metodológica en el uso de la traducción pedagógica (TP) en ELE para arabófonos. La clasificación de los contenidos traductivos y traductológicos en la asignatura de traducción -o en otras asignaturas de ELE- por niveles de conocimiento lingüístico, la determinación de objetivos pedagógicos y didácticos, la elaboración de actividades de traducción y el establecimiento de parámetros para la selección de textos, supone una organización decisiva -y creemos que primera- en el uso de la traducción en ELE para arabófonos. Los elementos pedagógicos anteriores han constituido el cimiento del diseño de las propuestas unidades didácticas en las que ha desembocado nuestra investigación. Y los resultados de la misma, a nuestro juicio, prueban el valor del uso de la traducción pedagógica (TP) en general y, especialmente, el aula de ELE para arabófonos; ya que muestra un amplio abanico de posibilidades en su utilización y solventa, en gran parte, las carencias pedagógicas que existían en un pasado y que disminuían las probabilidades de éxito en la enseñanza/aprendizaje de ELE.

Por otro lado, nuestra investigación confirma que la dimensión comunicativa es un elemento compartido entre la traducción -como práctica- y la enseñanza de LE. Por tanto, el uso de la mediación lingüística y de la traducción pedagógica (TP) dentro de un contexto comunicativo y siguiendo pautas metodológicas concretas, no puede considerarse como una práctica aleatoria ni, aún menos, extraña a las estrategias

docentes en el marco de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Al partir de un enfoque comunicativo socioconstructivista en su implementación, la traducción pedagógica (TP) constituye una de las herramientas con mayor potencial en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de LE, pues ayuda a presentar y adquirir las diferentes competencias lingüísticas, tanto en la LMA como en la LE, a través de un método contrastivo entre las dos lenguas cuyo contacto se produce en el aula.

Para llegar a estos resultados, hemos buscado, leído y analizado múltiples investigaciones sobre el tema del uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE desde distintos ángulos para obtener una visión nítida y general del estado de la cuestión. La literatura científica concerniente al uso de la traducción pedagógica (TP) disponible hasta la fecha, a nuestro juicio, no es suficiente como para diseñar el organigrama de la TP acorde a pautas metodológicas firmes. La mayoría de los estudios relacionados con la TP son de naturaleza genérica y sólo han llegado a solventar las carencias de su uso de forma parcial. Su enfoque se circunscribe a defender y argumentar la integración de la TP en el currículo de la enseñanza/aprendizaje de LE (el por qué y el para qué), obviando la exploración de la manera de llevar a cabo la impartición de la TP en aula de LE (el cómo). Es cierto que algunos trabajos de investigación marcan actividades dispersas inherentes al uso de la TP pero la mayoría de ellos no logran establecer una definición precisa de los objetivos de aprendizaje, los niveles de conocimiento lingüístico en los que hay que utilizarla ni los criterios de su uso ni los de la selección de textos. Por tanto, los estudios actuales sobre el uso de la TP en la enseñanza/aprendizaje de LE carecen de directrices metodológicas que encaucen el proceso de la enseñanza/aprendizaje. En el caso particular de ELE para arábigos, puede decirse que los estudios académicos al respecto se caracterizan por su notoria escasez, por no decir inexistencia.

A pesar de ello, esta primera etapa de investigación nos proporcionó el poder elaborar una hipótesis de partida que nos ha guiado en toda la investigación y que, tras la investigación se ha visto confirmada: la traducción pedagógica (TP) es un recurso didáctico de gran rendimiento en la enseñanza/aprendizaje de LE, tanto en asignaturas de traducción como en otro tipo de asignaturas. En este sentido, cabe recalcar la consecución de la totalidad de los objetivos planteados al principio de la investigación.

Seguidamente y en consonancia con la hipótesis y los objetivos trazados en la introducción, presentamos las conclusiones de la investigación que consideramos más relevantes. Para ello, nos parece conveniente desglosarlas en epígrafes que corresponden a cada uno de los cinco capítulos que integran la tesis.

En el primer capítulo se ha ofrecido una panorámica general del *statu quo* de la traducción español/árabe/español desde un ángulo tanto histórico como práctico y pedagógico. Partiendo de nuestros planteamientos, se puede afirmar que, en la actualidad, los estudios de traducción -en su doble vertiente- ya gozan de autonomía e independencia después de décadas de postergación académica.

Las recientes estadísticas acerca del español en el mundo demuestran que este idioma está ganando terreno en ámbitos educativos, políticos y profesionales. Como consecuencia, se ha observado, en los últimos años, un aumento considerable de los estudios de ELE en contextos universitarios. El mundo árabe no ha sido una excepción y debido de una pluralidad de causas, está al alza la implantación de departamentos de lengua y literatura españolas o de filología hispánica, especialmente en Marruecos y Egipto.

Debido a la importancia y autonomía de la traducción como disciplina comunicativa, intercultural e interdisciplinar, ha pasado a ser considerada como la quinta destreza que ha de sumarse a las cuatro tradicionales (leer, escribir, escuchar y hablar). De ahí que los diferentes departamentos de español hayan adoptado la tendencia a incluir asignaturas de traducción troncales durante todos los cursos de Grado o Licenciatura en sus respectivos planes curriculares. El uso de la traducción se introduce, en efecto, desde los inicios del aprendizaje de ELE y perdura hasta la finalización de la carrera universitaria.

En el segundo capítulo, hemos tratado los vínculos lingüísticos entre el árabe y el español, pues, aunque ambos pertenecen a dos familias lingüísticas distintas y bastante alejadas morfológicamente hablando, el contacto histórico entre ellas ha creado influencias mutuas -más visibles en el español que en el árabe- que deben tenerse en cuenta, ya que facilitan la enseñanza/aprendizaje de ambas para sus respectivos hablantes.

Se ha analizado, pues, los distintos planos lingüísticos que albergan aspectos de facilidad a la hora de aprender ELE por parte de los arabófonos, haciendo hincapié en la huella que ha dejado el árabe en el español. En contraste, y en el mismo contexto, se han tratado los planos lingüísticos y culturales que comprenden aspectos de dificultad para esos mismos estudiantes arabófonos. Gran parte de estas dificultades surgen de las divergencias y de los contrastes de los códigos lingüístico y cultural propios del español y del árabe y también, en algunos casos, de similitudes engañosas entre ambos idiomas. De ahí que resulte oportuno recalcar que la falta de estudios minuciosos que aborden de manera pormenorizada las similitudes, divergencias y contrastes entre el árabe y el español, desde una perspectiva científica y no simplemente desde una mirada nostálgica y anclada en el pasado histórico, representa una notable limitación en el campo de la investigación lingüística. La necesidad de someter ambas lenguas a un análisis riguroso y objetivo se vuelve indispensable para profundizar en su relación y comprender sus particularidades estructurales y funcionales en un arco contrastivo. Abordar estas cuestiones desde una óptica científica ampliaría las perspectivas desde las cuales se parten para la enseñanza de ambos idiomas y mejoraría nuestra comprensión de la interconexión entre estas dos lenguas.

También se ha hecho énfasis en aquellos factores involucrados en la traducción español/árabe/español y, asimismo, se han mostrado distintas soluciones para vencer tales dificultades. Es pertinente resaltar que, para un arabófono, la tarea de expresarse en español por escrito se torna más desafiante que la simple habilidad de hablarlo en conversaciones cotidianas. El dominio del registro culto de este idioma se revela como una empresa más difícil de lo que comúnmente se cree, ya que conlleva una complejidad adicional acentuada por diferencias estructurales, sintácticas y léxicas entre el árabe y el español. Así pues, la habilidad de la expresión oral en español de temas cotidianos no garantiza tener un dominio adecuado de la escritura en su forma más culta y académica. En la práctica docente inherente a la traducción pedagógica (TP), hay que dar cabida a aquellos aspectos, tanto lingüísticos como culturales, que albergan dificultades de adquisición, con el propósito de reforzar el dominio lingüístico de los alumnos arabófonos de ELE al indicarles los puntos de dificultad y la manera de evitarlos o superarlos, haciendo hincapié en las estrategias destinadas a mejorar las habilidades de la expresión escrita en un estilo culto.

Por otro lado, se ha presentado en este capítulo una panorámica de las fuentes de documentación disponibles en el binomio lingüístico español/árabe; señalando sus carencias y los retos del uso de cada una de esas fuentes de consulta documental en donde figura ambos idiomas. La penuria de fuentes de documentación en este contexto lingüístico llega a obstaculizar, asimismo, el proceso de la adquisición de ELE para arabófonos y la labor traductora entre el árabe y el español. A pesar de ello, las tecnologías modernas de la lingüística ponen a nuestro alcance algunas herramientas de gran utilidad. Aparte de los diccionarios -monolingües, bilingües y trilingües-, los corpus bilingües y las bases de datos terminológicos, destaca el papel que desempeña la inteligencia artificial (IA) en el aprendizaje de idiomas y la resolución de retos de la traducción. Los traductores automáticos, como parte de la IA, se conciben como una de las herramientas auxiliares que ayudan tanto al alumno como al traductor a realizar su cometido. Sin embargo, no se consideran como recursos principales -aunque importantes- en el proceso de aprendizaje de LE ni en la práctica profesional del traductor, al menos en el binomio lingüístico español/árabe.

Hoy por hoy, la inteligencia artificial (IA) representada, sobre todo, por la traducción automatizada protagoniza el horizonte de la traducción profesional en un mundo globalizado e interrelacionado. Estas herramientas facilitan el trabajo de muchos traductores haciéndoles ahorrar tiempo y esfuerzo pero siguen adoleciendo de ciertas limitaciones. A grandes rasgos, los traductores automáticos no tienen capacidad, hasta ahora, de llevar a cabo análisis contextual que permite verter contenidos culturales o documentos manuscritos; en donde los algoritmos no logran captar con precisión el contenido de los documentos. A pesar de ello, los traductores automáticos pueden constituir -y de hecho constituyen- recursos valiosos que asisten a los traductores profesionales en la realización de su labor.

En el tercer capítulo, se ha explorado la historia y el *statu quo* del uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE. Y en esta cuestión, hemos elaborado un marco conceptual acerca del uso de la traducción pedagógica, analizando las ventajas de su uso, con especial hincapié en aquellas que se derivan de la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos.

En este aspecto, hemos constatado que la traducción pedagógica posee un gran potencial por desarrollar, una vez implementada correctamente, las destrezas

lingüísticas y extralingüísticas de los aprendientes de ELE. En consonancia con las ventajas de la traducción pedagógica (TP) y con la dimensión comunicativa - considerada como un elemento común que caracteriza tanto la práctica traductora como los métodos contemporáneos de la enseñanza de lenguas extranjeras-, el uso de la traducción no debe percibirse como una práctica opuesta que perturba las metodologías modernas de enseñanza/aprendizaje de LE. En cambio, su empleo en el aula ELE encierra diversas ventajas que repercuten en mejorar el nivel lingüístico de los alumnos, tanto de su lengua materna como de la lengua extranjera que estudian. La traducción pedagógica (TP) puede servir de base para iniciar a los estudiantes a asimilar algunas facetas de la traducción en tanto que técnica y disciplina universitaria; aspectos éstos que pueden ser abordados en mayor profundidad en estudios posteriores.

En este contexto, y para delimitar aún más la naturaleza de la traducción pedagógica (TP), se ha dedicado un apartado para marcar las diferencias entre ésta y la traducción desde el punto de vista de la traductología; siendo que, en muchos casos, son dos áreas de enseñanza/aprendizaje cuya gestión suele ser confusa en los planes curriculares de ELE para arabófonos y para no arabófonos.

En este capítulo, se han mostrado también las condiciones del uso de la traducción pedagógica (TP) en el aula de ELE, así como, las insuficiencias y carencias de aplicación que se presentan en la actualidad en esta modalidad de LE, sobre todo, en el contexto arabófono.

En el cuarto capítulo, se han intentado solventar las carencias encontradas en la impartición de la traducción y de la traducción pedagógica (TP) en particular, en el capítulo tercero en la ELE y en la ELE para arabófonos, específicamente, ofreciendo actuaciones didácticas para la explotación de la traducción pedagógica (TP) de manera metodológica y organizada. Para elaborar esta organización didáctica de la traducción pedagógica (TP) en la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos -aunque también extrapolable a otros grupos de estudiantes de ELE- hemos definido tres niveles de conocimiento lingüístico -elemental (A), intermedio (B) y avanzado (C)- siguiendo el modelo ofrecido por el MCER en sus textos de 2002 y 2020; hemos delimitado los objetivos de aprendizaje para cada nivel lingüístico y para cada actividad en la que interviene la traducción pedagógica (TP) y hemos establecido y explicado cuáles deben

ser, a nuestro juicio, los criterios de la selección del material textual para servir de base a la traducción pedagógica (TP) usada en la clase de ELE para arabófonos.

A nuestro juicio, consideramos que la adquisición del nivel C1 o C2 de competencia en español en un periodo de cuatro años se presenta como una meta desafiante, dada la complejidad del proceso de la adquisición del idioma y la amplia gama de habilidades requeridas para alcanzar tales niveles de dominio lingüístico. Por consiguiente, se estima más sensato y realista aspirar a alcanzar un nivel B2 al concluir los estudios, lo que proporcionaría una formación adecuada para una comunicación fluida en diversas situaciones. No obstante, es relevante destacar que, en ocasiones, algunos alumnos sobresalen y logran alcanzar niveles superiores de dominio lingüístico en gran medida debido a condiciones particulares que les han permitido reforzar su dominio del español. Entre estas condiciones se encuentran aquellas que implican una mayor inmersión en el mundo hispanohablante como, por ejemplo, residir durante algún período prolongado en España o América del Sur, tener familiares con un dominio fluido del español o trabajar en un contexto en el cual el español es ampliamente utilizado. Estas circunstancias, u otras similares, pueden ejercer un impacto significativo en su progreso lingüístico excepcional.

Por otra parte y a partir de las investigaciones que tratan el tema del uso de la traducción pedagógica (TP) en la clase de LE y de ELE, hemos seleccionado, agrupado y estructurado las actividades de traducción que hemos hallado más productivas y que han sido propuestas por esas investigaciones hasta la fecha; clasificándolas dentro de los tres niveles de aprendizaje propuestos por nosotros y adaptándolas -aún con más ideas- para ser implementadas en el marco de los estudios de ELE para arabófonos. A estas actividades de traducción pedagógica recopiladas de otras investigaciones hemos añadido otros ejercicios de creación propia que hemos considerado pertinentes como para usar en ese mismo proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos.

En el quinto capítulo, se ha constatado que el plan curricular del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Lenguas y de Traducción de la Universidad de Al-Azhar (Egipto) requiere de una reformulación en cuanto a las asignaturas de traducción se refiere, que permita la aplicación productiva de las directrices del MCER en relación con la correcta implementación de la traducción pedagógica (TP). La razón es que ésta se imparte únicamente en el primer año de

estudio; mientras el resto de las asignaturas de traducción están dedicadas a la traducción en tanto que técnica y que disciplina universitaria desde una perspectiva traductológica, aunque, realmente, lo que se produce es una defectuosa utilización de la traducción pedagógica (TP) para la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos. Esta actuación docente parte de una confusión entre la traducción como recurso didáctico (TP) para la enseñanza/aprendizaje de la LE y, en nuestro caso, de la ELE para arabófonos, y la traducción como técnica profesional y disciplina científica universitaria. Esta confusión fundamental desemboca, al final, en un uso deficitario de la traducción pedagógica (TP) que le impide dar frutos satisfactorios tanto en la enseñanza/aprendizaje de ELE como en la didáctica o teoría de la traducción, pues resulta en un formato que no es ni lo uno ni lo otro.

En su segunda parte, este capítulo quinto se ha diseñado para acoger todo un plan docente integral constituido por once unidades didácticas completas para la asignatura de la traducción (nivel intermedio B) dentro de la licenciatura de ELE para arabófonos en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Al-Azhar, en las que la traducción pedagógica (TP) tiene un papel central como motor de la dinámica de aprendizaje de ELE entre arabófonos; teniendo en cuenta, además, que este plan docente puede ser extrapolado a otras asignaturas de ELE en el mismo Departamento de Lengua y Literatura Españolas.

En lo que a la propuesta didáctica contenida en las unidades del plan docente propuesto se refiere, el docente puede prescindir de algunas partes y/o modificar las tareas dependiendo de las limitaciones de tiempo dedicado al curso y, asimismo, de los conocimientos, necesidades, preferencias e intereses del grupo de estudiantes implicado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta utilización selectiva del material didáctico propuesto depende, en parte, de los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica (en tres fases) que hemos recomendado efectuar al principio del curso: con base en los datos que proporcione la evaluación diagnóstica, correspondiente, sobre todo el cuestionario, el docente tiene acceso a una guía para escoger las actividades y el tipo de textos que resulten más idóneos para el caso particular de su clase, atendiendo a las carencias y expectativas del grupo de estudiantes y del propio docente con respecto a ellos.



Así pues, a nuestro entender, al utilizar la traducción pedagógica (TP) se habrían de tener en consideración los siguientes aspectos:

- El nivel lingüístico medio del grupo de alumnos al que va destinada la asignatura.
- Las necesidades e intereses de dichos aprendientes en lo que al contenido de la asignatura se refiere.
- La metodología por utilizar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE/ELE.
- Las tareas de traducción y el tipo de textos, que avienen mejor con los dos primeros factores antes mencionados.
- El número de créditos dedicado a la impartición de la asignatura (horas presenciales y no presenciales).
- La evaluación y el examen final.

Estos dos últimos factores -la evaluación y el examen final- no han sido tratados suficientemente y como nos hubiera gustado en la presente investigación. A pesar de ello, el profesor puede emplear -con el propósito de guiarse en el proceso evaluativo- los baremos de corrección citados en los capítulos cuatro y quinto de la tesis que establecen, respectivamente, Hurtado Albir (Hurtado Albir, 2015a: 216-217) y Asquerino Egoscózabal (Asquerino Egoscózabal, 2015: 49). En cuanto al examen final, para su elaboración se puede emplear cualquiera de las tareas realizadas durante el curso que pueda ser llevada a cabo de forma individual, sólo que cambiando el texto traducido en clase por otro de similares características.

Como se ha señalado con anterioridad, la presente tesis doctoral emana, en parte, de una voluntad y exigencia personales consistentes en introducir, metódica y sistemáticamente, la traducción pedagógica (TP) en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de ELE para arabófonos. Esta vocación y exigencia personales albergan dos dimensiones en las que se ha desenvuelto nuestra investigación:

- 1) académico-investigadora
- 2) profesional

Creemos haber podido alcanzar, en gran medida, las metas implícitas en estas dos dimensiones de la investigación mediante la exposición y análisis de los temas tratados y, por otro lado, a través del diseño de la propuesta didáctica que sirve al desarrollo

práctico de la traducción pedagógica (TP) en el marco de la enseñanza/aprendizaje de la ELE para arabófonos. A pesar de ello, todavía hace falta realizar más estudios de carácter empírico y experimental que traten cada uno de los temas abordados en nuestro estudio. De ahí que las líneas de investigación futuras para nosotros quedan ya definidas de antemano por este trabajo que presentamos ahora para su examen y valoración.

Tras culminar nuestra tesis doctoral, nos complace manifestar que este proceso riguroso de investigación ha representado una etapa trascendental en nuestro crecimiento intelectual y madurez mental. A lo largo de este estudio, hemos tenido la oportunidad de rectificar y reevaluar muchas de nuestras concepciones sobre la Traducción Pedagógica (TP) en tanto que modelo arraigado en el currículum de la enseñanza/aprendizaje de las LE y en la práctica docente específica de ELE para arabófonos.

El proceso de investigación, en su totalidad, ha sido una fuente enriquecedora que ha consolidado nuestros conocimientos y nos ha proporcionado una nueva perspectiva más profunda y matizada sobre nuestra disciplina; diferente de la que teníamos en un principio antes de empezar la tesis. Nuestra inmersión en este proceso de indagación académica nos ha llevado a comprender, entre otras cosas, la naturaleza de la TP y las formas más idóneas para su implementación en el aula de ELE para arabófonos. Asimismo, ha sido una oportunidad para explorar la situación actual del uso de la TP, identificando con precisión las carencias y deficiencias existentes y proponiendo soluciones y directrices metodológicas para abordarlas. Nos sentimos agradecidos por esta enriquecedora travesía académica y anhelamos seguir contribuyendo al avance del conocimiento en nuestro ámbito de especialización.

## Bibliografía

Abuelata, Mohamed (2003): “Un apunte sobre el español en Egipto”, en *Centro Virtual de Cervantes*, Anuario 2003, pp. 1-6. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_03/abuelata/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/abuelata/p01.htm) [Última consulta: 18/11/2020].

Aaddi, Halima (2020): “De la interlengua a la traducción pedagógica en clase de ELE: Estudio de caso de la Facultad de Lengua árabe Marrakech”. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, Vol. 1, n° 2, pp. 41-49. Disponible en: <https://revues.imist.ma/index.php/LIRI/article/view/24199/12809> [Última consulta: 14/09/2021].

Abaitua, Joseba (2002): “Tratamiento de corpora bilingües”, en M. Antonia Martí y Joaquim Llisterri (eds.): *Tratamiento del lenguaje natural*, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, pp.61-90. Disponible en: <https://paginaspersonales.deusto.es/abaitua/konzeptu/ta/soria00.pdf> [Última consulta: 14/09/2021].

Abdel-Latif, Ali Mohamed (2019): “La didáctica de la Traducción y la adquisición de la competencia traductora en la Universidad de Minia”, en *Candil*, n° 19, pp. 1-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7691268> [Última consulta: 22/01/2022].

Aguilar, Victoria (2011): “Enseñanza del árabe en España”, en *Afkar/ideas*, n° 31, pp. 82-84. Disponible en: <https://www.iemed.org/wp-content/uploads/2021/07/Ensenanza-del-arabe-en-Espana.pdf> [Última consulta: 29/08/2022].

Ahmed Kotb, M. (2015): *Glosario de Términos Económicos y Comerciales (español-árabe)*, El Cairo: El Centro Nacional de Traducción

Ahmed Mohammed, Gamal (2022): “Las competencias de los alumnos de los Departamentos de Español de la Universidad de Al-Azhar hacia la práctica de la interpretación: estudio práctico”. *Al-Azhar Journal of Humanities*, Volumen 29 (1), pp. 2976-3020. Disponible en: [https://jsh.journals.ekb.eg/article\\_242661.html](https://jsh.journals.ekb.eg/article_242661.html) [Última consulta: 02/07/2022].

Al-Namla, Ali Ben Ibrahim (2017): “Al-tarÿama fî ‘aşr şadr al-islām (La traducción en los albores del islam)”, *Aluka*, en línea. Disponible en: <https://n9.cl/25zpl> [Última consulta: 17/07/2023].

Al-Rafī‘ī, ‘Abd al-Raḥmān (1951): *‘Aşr Moḥammad ‘Alī (La época de Mohamed Alí)*,

3ª edición, El Cairo, al-Nahda al-Masryya. Disponible en: [noor-book.com/vkyo8j](http://noor-book.com/vkyo8j) [Última consulta: 14/03/2023].

Al-Šayyāl, Ŷamāl al-Dīn (2021): *Tārīj al-tarŷama wa al-ḥaraka al-taqāfiyya fī ‘asr Muḥammad ‘Alī* (Historia de la traducción y el movimiento cultural en la dinstía de Mohamed Alí), UK, Editorial Hendawī. Disponible en: <https://n9.cl/dn9m0> [Última consulta: 14/03/2023].

Al-Suyūfī, ‘Abd al-raḥmān Ŷalāl al-Dīn (2008): *Al-Mazhar fī ‘ulūm al-luga wa anwā ‘i-hā*, El Cairo, Publicaciones de la Biblioteca Anwār al-Turāṭ, 3ª edición. Disponible en: <https://noor-book.com/tipy6o> [Última consulta: 12/09/2022].

Alarcón Moreno, Mauricio (2013): “La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios”, en *DIVERSIDAD*, nº 7, pp. 42-66. Disponible en: <http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro007/07-02-mauricia-alarcon-moreno.pdf> [Última consulta: 14/01/2022].

Alcarazo López, Noelia y López Fernández, Nuria (2014): “Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE”, en *redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 26, pp. 1-15. Disponible en: <https://n9.cl/z67c1> [Última consulta: 07/09/2021].

Algeriani, Adel Abdul-Aziz (2017): “The House of Wisdom (Bayt al-Hikmah) and Its Civilizational Impact on Islamic libraries: A Historical Perspective”, en *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Malisia, V. 8 (5), pp. 179-187. Disponible en: <https://ideas.repec.org/a/vrs/mjsosc/v8y2017i5p179-187n18.html> [Última consulta: 13/06/2021].

Alonso Rey, Rocío (2020): “El lugar de la traducción en la metodología de enseñanza del PHE en niveles iniciales: el tratamiento de contenidos competenciales”, en *Limite*, nº 14, pp. 27-54. Disponible en: [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12217/1/1888-4067\\_14\\_27.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12217/1/1888-4067_14_27.pdf) [Última consulta: 25/10/2021].

Amaro Bonilla, Roxana (2017): *Impacto de cinco estrategias de enseñanza implementadas en un aula de ELE para fomentar el cambio gradual del estilo de aprendizaje de una estudiante adulta en su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera: de la Gramática Traducción al Enfoque Comunicativo*. Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera, Universidad de Internacional Iberoamericana. Disponible en: <https://n9.cl/7731b> [Última consulta: 24/08/2022].

Amin, Gihane (2018): “La quinta destreza: la traducción pedagógica herramienta didáctica en el aula ELE (MCER): Aplicaciones prácticas según un enfoque por tareas (árabe-castellano)”, en *Centro Virtual de Cervantes, Actas del Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio (CELEOM). Instituto Cervantes de El Cairo*, pp. 102-117. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/elcairo\\_2018/06\\_amin.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/06_amin.pdf) [Última consulta: 19/04/2022].

Anónimo (1930): *Poema del Mío Cid*. Publicación en línea. Disponible en: [https://www.rae.es/sites/default/files/Jose\\_Luis\\_Gomez.\\_Cantar\\_Mio\\_Cid.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Jose_Luis_Gomez._Cantar_Mio_Cid.pdf) [Última consulta: 26/11/2021].

Argüeso, Antonio (2005): “L’enseignement de la traduction et de l’interprétation en Espagne”, en *Meta: Journal des traducteurs*, nº 1, pp. 223-230. Disponible en: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta864/010670ar.pdf> [Última consulta: 21/09/2022].

Arrés López, Eugenia y Calvo Encinas, Elisa (2009): “¿Por qué se estudia traducción e interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación”, en *Entreculturas: Revista de traducción y comunicación intercultural*, nº 1, pp. 613-625. Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/revtracom/article/view/11888> [Última consulta: 11/08/2022].

Asín Palacios, Miguel (1944): *Contribución a la toponimia árabe de España*, Madrid, Publicaciones de las escuelas de estudios árabes de Madrid y Granada - Serie B - nº 4, 2ª edición.

----- (1959): *Crestomatía del árabe literal, con glosario y elementos de gramática*, Madrid, Edición corregida. Disponible en: <https://archive.org/details/CRESTOMATIA/mode/2up?view=theater> [Última consulta: 14/01/2022].

Asquerino Egoscozabal, Laura (2015): *La traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes japoneses: Propuesta de unidades didácticas para trabajar algunos aspectos problemáticos de la enseñanza del verbo*, Máster oficial en traducción e interpretación y estudios interculturales, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <https://n9.cl/k9thq> [Última consulta: 28/04/2022].

Bachmann, S (1994): "La traducción como medio de adquisición del idioma", en Agustín, J. (ed.): *Traducción, Interpretación, Lenguaje*. Madrid, Fundación Actilibre, pp. 13-25.

Baer, Brian J. y Geoffrey, S. Koby (eds.) (2003): *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. ATA Scholar Monograph Series XII.

Barbasán Ortuño, Inmaculada, Pérez-Sabater, Carmen y Montero-Fleta, Begoña (2018): "La traducción en el aula de lenguas extranjeras para fines específicos: Antigua herramienta en nuevos contextos", en *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, nº 18, pp. 51-79. Disponible en: [https://institucional.us.es/revistas/elia/18/03\\_I-Barbasan.pdf](https://institucional.us.es/revistas/elia/18/03_I-Barbasan.pdf) [Última consulta: 17/02/2022].

Barceló Martínez, María Tanagua y Delgado Pugés, Iván (2017): "Análisis de las subcompetencias lingüística, extralingüística e instrumental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica y económica (francés-español) a partir de una experiencia docente", en *Sendeban*, nº 28, pp. 31-51. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/5351> [Última consulta: 21/05/2021].

Barreda Sureda, J., García Cecilia, C. y Ramos López, F. (2007): "La lengua árabe en el Espacio Europeo de Educación Superior: Consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje del árabe como lengua extranjera en la Universidad", en M. J. Frau y N. Sauleda Parés (eds.): *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior*, Alicante: Universidad de Alicante-Editorial Marfil, Vol. 2, pp. 253-270..

Berenguer, Laura (1996): "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción", en Amparo Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Publicaciones de la Universidad de Jaume I.

Brehm Cripps, J y Hurtado Albir, Amparo (2003): "La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: La primera lengua extranjera", en Amparo Hurtado Albir (dir.), *Enseñar a traducir: Metodología para la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 59-70.

Bouallal, Karima (2019): "Los arabismos de Cervantes a través de sus obras de cautiverio", en Khadija Karzazi, Hassan Arabi y Alfonso Vázquez Atochero (eds.): *Marruecos y España: denominadores comunes*, Badajoz, AntriopiQa. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6891530> [Última consulta: 30/07/2023].

Caballero Rodríguez, Beatriz (2010): "El papel de la traducción en la enseñanza del español", en *El Currículo de E/LE en Asia Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Instituto Cervantes, Madrid, pp. 339-352. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/18429482.pdf> [Última consulta: 13/09/2021].

Cacela, Verónica Del Valle (2021): "La traducción de los aspectos interculturales en el aula de ELE con alumnos polacos de nivel inicial", en *Studia Romanica Posnaniensia* n° 48 (2), pp. 109-118. Disponible en: <https://doi.org/10.14746/strop.2021.482.010> [Última consulta: 09/04/2022].

Calvo Encinas, Elisa (2009): *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/3488> [Última consulta: 14/07/2021].

Cam Carranza, Gloria (2004): "Enfoques teóricos de la traducción", en *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, n° 5, Lambayeque, pp. 136:144. Disponible en: [https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v04\\_n06/a16.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v04_n06/a16.pdf) [Última consulta: 12/08/2020].

Camayd Freixas, Erik (2011): *Libro Blanco de la traducción y la interpretación institucional: Conocer para reconocer*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Comisión Europea, Dirección General de Traducción y Representación de la Comisión Europea de España. Disponible en: <https://infotra.wordpress.com/2012/09/24/libro-blanco-de-la-traducion-y-la-interpretacion-institucional-2/> [Última consulta: 22/12/2021].

Candau de Cevallos, María del C. (1986): *Historia de la Lengua Española*, Maryland USA, Scripta Humanistica.

Cano Aguilar, Rafael (1992): *El español a través de los tiempos*, Madrid, Arco Libros-La Muralla, 2ª edición.

----- (coord.) (2004): *Historia de la lengua española*, Barcelona, Liberdúplex S.L.

Carbonell i Cortés, Ovidi (1999): *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca, Ediciones: Colegio de España (Col. Biblioteca de Traducción).

- (2008): “Traducción y comunicación intercultural: clausura, apertura e interdisciplinariedad”, en *Pliegos de Yuste: revista de cultura y pensamiento europeos*, n° 7-8, pp. 83-88. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=557314> [Última consulta: 07/07/2022].
- Cárdenas Cornelio, Yony (2016): *El desarrollo de la interlingua y estrategias de enseñanza*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Disponible en: <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/5181> [Última consulta: 12/02/2021].
- Carreres, Ángeles (2006). “Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations”, en *Paper delivered at the Sixth symposium on translation, terminology and interpretation in Cuba and Canada*, pp. 1-21.
- Carreres, Ángeles y Noriega Sánchez, María (2011): “Translation in language teaching: insights from professional translator training”, en *The Language Learning Journal*, n° 39 (3), pp. 281-297. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2011.567356> [Última consulta: 23/04/2020].
- Carreres, Ángeles, Muñoz-Calvo, Micaela y Noriega-Sánchez, María (2017): “La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza”, en *Journal of Spanish Language Teaching*, n° 4 (2), pp. 99-109, Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23247797.2017.1419030?needAccess=true> [Última consulta: 20/11/2021].
- Carrión Urbisagastegui, Bárbara Mariela (2019): *La traducción pedagógica en las clases de lenguas extranjeras para traductores de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma*. Tesis para optar el título profesional de licenciada en traducción e interpretación, Universidad de Ricardo Palma. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14138/4127> [Última consulta: 20/05/2022].
- Casado, Cristina (2014): “El concepto de emoción en Árabe Clásico”, en *International Journal of Social Psychology*, n° 19 (2), pp. 191-204, Disponible en: <https://doi.org/10.1174/021347404773820981> [Última consulta: 12/07/2023].
- Catford, John Cunnison (1965): *A Linguistic Theory of Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cerezo Merchán, Beatriz (2012): *La didáctica de la traducción audiovisual en España*:



*Un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Traducción y Comunicación, Universidad de Jaume I. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/83363> [Última consulta: 23/10/2020].

Cervantes, de Miguel (1605): *El ingenioso hidalgo: Don Quijote de la Mancha*. Publicación en línea. Disponible en: [http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/7\\_6253.pdf](http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/7_6253.pdf) [Última consulta: 26/11/2021].

Chaaban, Abdul Nabi (2011): *La verdad sobre el Islam: Desmitificando falsos paradigmas*. EE. UU, Author House.

Colina, Sonia (2002): *Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies*, en *The Translator*, nº 8 (1), pp. 1-24.

Corpas Pastor, Gloria (ed.) (2003): *Recursos documentales y tecnológicos para la traducción del discurso jurídico (español, alemán, inglés, italiano, árabe)*, Granada, Comares S.L.

Corriente, Federico (1977): *Diccionario Árabe-Español*, Madrid Instituto Hispano-árabe de Cultura.

----- (1986): *Diccionario español-árabe*, Madrid Instituto Hispano-árabe de Cultura.

----- (2003): *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance*, Gredos, 2ª edición.

----- (2004): “El elemento árabe en la historia lingüística peninsular: Actuación directa e indirecta. Los arabismos en los romances peninsulares (en especial, en castellano)”, en Rafael Cano Aguilar (ed.), *Historia de la lengua española*, Barcelona, Liberdúplex, pp. 185-206.

Corriente, Federico y Ferrando, Ignacio (2005): *Diccionario Avanzado Árabe (árabe-español)*, Barcelona, Herder.

Corriente, Federico y Ould Baba, Ahmed-Salem Mohamed (2010): *Diccionario Avanzado Árabe (español-árabe)*, Barcelona, Herder.

Cortés Cotán, Alicia (2019): *La necesidad de interculturalidad y la posibilidad del diálogo entre culturas: Escuela de Traductores de Toledo*, Trabajo fin de grado, Universidad de Sevilla, Departamento de Filosofía y Lógica y Filosofía de la Ciencia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11441/130301> [Última consulta: 24/12/2021].

Cortés, Julio (1996): *Diccionario de árabe culto moderno, Árabe-español*. Granada,

Gredos.

Cotaina Roselló, Claudia (2017): *Influencia del español en el léxico del árabe de Tánger: Lo que el español ha prestado al Ṭanzāwiyya*, Tesis doctoral, Universidad de les illes Balears. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/563076?locale-attribute=en> [Última consulta: 12/11/2020].

Cuéllar Lázaro, Carmen (2004): “Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas”, en *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación*, nº 6, pp. 41-57. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6152> [Última consulta: 31/10/2020].

Cummins, J. (2007): “Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms”, en *Canadian Journal of Applied Linguistics*, nº 10 (2), pp. 221-240.

Deyermond, Alan (1987): *El Cantar del Mío Cid y la épica medieval española*. Barcelona, Sirmio. Disponible en: <https://vbook.pub/download/el-cantar-de-mio-cid-y-la-epica-medieval-espaola-x25630r1mqop> [Última consulta: 29/09/2022].

De arriba García, Clara y Cantero Serena, Francisco José (2004): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas", en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 16, pp. 9-21. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A/19322> [Última consulta: 28/04/2022].

De Epalza, Mikel (ed.), (2004): *Traducir del árabe*. Barcelona, Gedisa.

De La Nuez Mendizábal, Raúl (2020): *La traducción como herramienta de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: Una propuesta didáctica para el aula de ELE*, Trabajo de Fin de Grado, Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: <https://accedaeris.ulpgc.es/handle/10553/73756> [Última consulta: 12/07/2022].

Delisle, Jean (1980): *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Théorie et pratique*, Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

----- (1984): “La pédagogie de la traduction”, en *Actas IV Sesiones para docentes e investigadores de Francés lengua extranjera*, Caracas, pp. 114-125.

----- (2005): *L'enseignement pratique de la traduction*, Líbano, École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

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

Diego de Guadix (2007): *Diccionario de arabismos: Recopilación de algunos nombres*

*arábigos*. Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén.

DLE - RAE -Real Academia Española- (2014): *Diccionario de la Lengua española*, la vigesimotercera edición. Versión en línea. Disponible en: <https://dle.rae.es/> [Última consulta: 10/12/2022].

Doggy, Mohamed (2002): "Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español", en *Carabela*, nº 52, pp. 47-60. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/52/52\\_047.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/52/52_047.pdf) [Última consulta: 23/10/2022].

Dwidar Khattab, Mahgoub (2014): *La problemática de las traducciones económicas del español al árabe: Estudio traductológico y analítico*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Facultad de Letras. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/157689#page=1> [Última consulta: 11/03/2022].

El Bohdidi, Miloud (2017): "La traducción español-árabe y árabe-español: Panorama y perspectiva intercultural", en *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Vol. 22 (2), pp. 271-284. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/26720/20784950> [Última consulta: 19/06/2021].

*El español: Una lengua viva - Informe 2018*, Instituto Cervantes, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf) [Última consulta: 22/09/2022].

*El español: una lengua viva - Informe 2019*, Instituto Cervantes, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: [https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf) [Última consulta: 22/09/2022].

*El español: una lengua viva - Informe 2020*, Instituto Cervantes, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2020.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf) [Última consulta: 22/09/2022].

*El español: una lengua viva - Informe 2021*, Instituto Cervantes, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2021.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf)

[Última consulta: 22/09/2022].

*El español: una lengua viva - Informe 2022*, Instituto Cervantes, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf)

[Última consulta: 22/10/2022].

El Ghazouani, Abdellatif Aguessim (2006): *Diccionario Jurídico Árabe-Español*, Granada, Comares.

Elshazly, Ahmed Hussein Mohamed (2017): *Unidades fraseológicas y traducibilidad: análisis contrastivo de equivalencias interlingüísticas en un corpus paralelo árabeespañol / español-árabe*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680997> [Última consulta: 11/08/2022].

El-Shboul, Ali Ibrahim Hasan (2013): *La adquisición del léxico del español como lengua extranjera (ELE) para araboparlantes y del árabe como lengua extranjera (ALE) para hispanohablantes en contextos de adquisición guiada de la lengua extranjera: Estudio comparado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <https://n9.cl/3ura1> [Última consulta: 17/12/2021].

Fabián Vega, Mario Sergio y Abreus González, Adrian (2021): “Las técnicas y estrategias de traducción en la enseñanza del inglés para profesores de lenguas extranjeras”, en *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, Vol. 4 (1), pp. 167-173. Disponible en: <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/362/383> [Última consulta: 11/08/2022].

Fajr al-Dīn, Samira (2017): “Amṭāl andalusiyya mā zālat ḥayya fī al-luga al-isbāniyya” (Refranes andalusíes siguen vivos en la lengua española), publicación en línea, Disponible en: <https://www.sasapost.com/andalusian-idioms/> [Última consulta: 17/12/2021].

Feria García, M. C. (2006): *Diccionario de términos jurídicos (árabe-español)*, Barcelona, Ariel.

Fernández Martín, Patricia (2020): “La enseñanza de gramática del texto a estudiantes universitarios: refranes, elementos fóricos y conciencia metalingüística”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, nº 32, pp. 71-83. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/71785> [Última consulta: 26/04/2022].

Fernández Vítors, David (2014): *La lengua española en Marruecos*, Embajada de España, AECID, Instituto de Estudios Hispano-Lusos, Rabat. Disponible en: [https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=1006083](https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1006083) [Última consulta: 14/09/2022].

Fórneas Besterio, José María (1999): “Ocho refranes árabes y otros tantos españoles ¿paralelismos o algo más?” en *Paremia*, nº 9, pp. 183- 194. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/008/027\\_forneas.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/008/027_forneas.pdf) [Última consulta: 17/12/2021].

Franco Aixelá, Javier (1996): "La selección y explotación de textos en la didáctica de la traducción", en *Hieronymus Complutensis*, nº 3, pp. 75-84 Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/03/03\\_075.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/03/03_075.pdf) [Última consulta: 11/11/2021].

Fuentelsaz Franganillo, Jorge (2007): “Cooperación cultural y educativa española en Egipto. (Origen y evolución)”, *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos - REIM* - nº 1 - Enero-abril 2007, pp. 31-61.

Fuentes, Carlos (2013): *El espejo enterrado: Reflexiones sobre España y América*. Pamplona, Leer-e, Colección: Palabras Mayores. Disponible en: <https://fliphtml5.com/ualp/gwtz/basic> [Última consulta: 10/12/2021].

Ghabra, Shafeeq (2011): “El mundo árabe: los desafíos de la transición”. *Boletín Elcano*, nº 10, p. 5. Disponible en: <https://core.ac.uk/reader/42965130> [Última consulta: 12/07/2023].

Galán Mañas, Anabel (2014): “Enseñanza de la Iniciación a la Traducción Basada en Competencias: Resultados de una Validación Empírica”. en *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, nº 2, pp. 27-47. Disponible en: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/458/442> [Última consulta: 17/04/2022].

Gamal Mehrez, Nagwa (2018): “Influencia árabe en el Poema de Mio Cid o Cantar de Mio Cid”, en *MONOGRÁFICOS SINOELE*, nº 17, pp. 750-760.

García Benito, Ana Belén (2019): “Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE”, en *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación*, Vol. 21, pp. 197-234. Disponible en:

<https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/article/view/4045/3203> [Última consulta: 13/04/2022].

García Benito, Ana Belén y Díaz Ferrero, Ana María (2020): “Eliminando preconceptos sobre el uso de la traducción y de la interpretación pedagógicas en la enseñanza del portugués como lengua extranjera”, en *Limite: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*, nº 14, pp. 9-23. Disponible en: <https://publicaciones.unex.es/index.php/limite/article/view/1692/1647> [Última consulta: 23/06/2021].

García Cantón, Isabel (2023): *La asimetría lingüística árabe-español en la interpretación simultánea. Análisis de la interpretación de estructuras lingüísticas propias del árabe*, Trabajo fin de grado, Universidad de Granada. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10481/82781> [Última consulta: 11/07/2023].

García Castañón, José Manuel (2014): *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera*, Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición), Universidad de Oviedo. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10651/27794> [Última consulta: 22/04/2021].

García Izquierdo, Isabel y Joan Verdegal (eds.) (1998): *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I

García López, Lucía Medea (2017): *Gramaticalización y cambio lingüístico en árabe: El caso de ḥattà en lengua clásica y dialectal*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl\\_10803\\_459246/lmg11de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_459246/lmg11de1.pdf) [Última consulta: 23/07/2022].

García-Medall, Joaquín (2001): “La traducción en la enseñanza de lenguas”, en *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación*, nº 3, pp. 1-19. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083> [Última consulta: 12/01/2022].

Gasca Jiménez, Laura (2017a): “Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua”, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, nº 66, pp. 205-232. Disponible en: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/837/908> [Última consulta: 12/05/2022].

----- (2017b): “La traducción y la enseñanza de lenguas de herencia: una aproximación a la experiencia traductora (EN-ES) de hispanohablantes

bilingües en los Estados Unidos”, en Esther Monzó-Nebot, Joan Jiménez Salcedo (eds.): *Les Llengües minoritzades en l'ordre postmonolingüe*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume, pp. 89-103.

Gierden Vega, Carmen (2002-2003): “La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE”, en *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº 13-14. pp. 90-100. Disponible en: <http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/13.9.pdf> [Última consulta: 07/04/2022].

Gil García, María Teresa y Kondo Pérez, Clara Miki (2005): “Propuestas para la enseñanza del italiano en el aula: aprender traduciendo”, en *Cuadernos de Filología Italiana*, Vol. 12, pp. 33-47. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0505120033A/17168> [Última consulta: 17/09/2021].

Gil-Bardají, Anna (2016): “La traducción del árabe en España: panorámica histórica”, en *Quaderns: Revista de Traducció* nº 23, pp. 59-78. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/310616/400637> [Última consulta: 07/02/2022].

----- (2019): “La enseñanza de la traducción del árabe al español/catalán: especificidades y retos pedagógicos”. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Traducció i d'Interpretació, en *Quaderns: Revista de Traducció*, nº 26, pp. 269-286. Disponible en: [https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/quaderns\\_a2019n26/quaderns\\_a2019n26p269.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/quaderns_a2019n26/quaderns_a2019n26p269.pdf) [Última consulta: 07/08/2022].

Gogazeh, Ziyad (2005): “Problemas culturales y lingüísticos en la traducción de refranes del árabe al español y viceversa”, en *Paremia*, nº 14, pp. 61-70. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/014/016\\_gogazeh.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/014/016_gogazeh.pdf) [Última consulta: 03/01/2021].

----- (2007): “Los falsos amigos en el léxico español de origen árabe”, en *Philologia Hispalensis*, nº 21, pp. 83-103. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/41882497\\_Los\\_falsos\\_amigos\\_en\\_el\\_lexico\\_espanol\\_de\\_origen\\_arabe](https://www.researchgate.net/publication/41882497_Los_falsos_amigos_en_el_lexico_espanol_de_origen_arabe) [Última consulta: 03/01/2021].

González Bórnez, Raúl (2008): *El Corán: Edición comentada*, Islamic Republic of Iran, Centro de traducciones del Sagrado Corán.

González Davies, María (coord.) (2003): *Secuencias: Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.

González Pastor, Diana María (2012): *Análisis descriptivo de la traducción de culturemas en el texto turístico*, tesis doctoral, Universitat Politècnica de València.

Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/d382/a3539c8e1463fdbdfb8de1af5f1568699044.pdf>

[Última consulta: 15/05/2022].

Gouda, A. y Abdel-Halim, Z. (2005): *Glosario de términos científicos y técnicos (español-árabe-español)*, El Cairo: Dar al-Karnak

Grossmann, María (1969): “La adaptación de los fonemas árabes al sistema fonológico del romance”, *Revue Roumaine de Linguistique*, nº XIV, pp. 51-64. Disponible en:

<https://n9.cl/c4k36> [Última consulta: 12/09/2022].

Güell, José María y Quevedo, Alberto J. (2012): Prólogo al libro *Séptimo centenario de los estudios orientales en Salamanca* de Agud Aparicio, Ana, Cantera, Alberto, Falero, A., El Hour, R., Manzano, Miguel Ángel, Muñoz, R. y Yildiz, E., Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://n9.cl/bibch> [Última consulta: 12/05/2022].

Guerrero Hernández, Juan Carlos (2015): “La lengua árabe”, en *Revista Grafía-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, nº 4, pp. 129-141. Disponible en:

<http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/156/145> [Última consulta: 12/07/2023].

Guerrero García, Sandra (2020): “La traducción pedagógica como vehículo entre lenguas tipológicamente diferentes”, en *STUDIA IBERYSTYCZNE*, nº. 19, pp. 61-89.

Disponible en: <https://doi.org/10.12797/SI.19.2020.19.03> [Última consulta: 21/11/2021].

Gutiérrez de Terán, Ignacio (1997): *Manual de traducción periodística del español al árabe*, Madrid, Cantarabia.

H. González, Daniel (2007): “Escuela de traductores de Toledo”, *Infodiversidad*, nº 11, Sociedad de Investigación bibliotecológica, Buenos Aires, pp. 77-88. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/277/27701104.pdf> [Última consulta: 08/09/2022].

Haggat, Soha Abboud (2019): “Muhammad Ali, el creador del Egipto moderno: la conquista del poder”, en *Hesperia, Culturas del Mediterráneo*, nº 21, pp. 11-23.

Disponible en: <https://n9.cl/h7ool> [Última consulta: 16/03/2023].

Hamerská, Jana (2009): *Comparación de los arabismos en español y en portugués*, Ústav románských jazyků a literatur, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Czech Republic. Disponible en: <https://is.muni.cz/th/m0r7y/diplomka-FINAL.pdf> [Última consulta: 01/03/2021].

Harvey, M. (1996): "A Translation Course for French-Speaking Students", en P. Sewell y I. Higgins (eds.): *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*, Londres: Association for French Language Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research, pp. 45-66.

Hatim, B & Mason, I (1990): *Discourse and the Translator*, London, Longman.

----- (1997): *The Translator as Communicator*, London, Routledge.

Hermans, Thez (1995): *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. London: Croom Helm.

Hernández, M. Rosario (1996): "La traducción pedagógica en la clase de E/LE", en *ASELE. Actas VII, Centro Virtual de Cervantes*, pp. 249-255. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0247.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf) [Última consulta: 22/09/2021].

Hung, Eva (ed.) (2002): *Teaching Translation and Interpreting. Building Bridges*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Hurtado Albir, Amparo (1994a): "Perspectivas de los estudios sobre la traducción", en Amparo Hurtado Albir (ed.) *Studios sobre la Traducció*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 25-41. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/192240> [Última consulta: 12/10/2021].

----- (1994b): "Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas", en *Traducción, Interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 67-89.

----- (ed.) (1996): "La enseñanza de la traducción directa "General" Objetivos de aprendizaje y metodología", en Amparo Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Publicaciones de la Universidad de Jaume I. Publicaciones de la Universidad de Jaume I.

----- (2001): *Traducción y Traductología, Introducción a la Traductología*, Madrid, Cátedra.

----- (2003a): “Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes”, en Amparo Hurtado Albir (dir.), *Enseñar a traducir: Metodología para la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 8-58.

----- (2003b): “La iniciación a la traducción: La iniciación a la traducción directa”, en Amparo Hurtado Albir (dir.), *Enseñar a traducir: Metodología para la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 99-121.

----- (dir.) (2003c): *Enseñar a traducir: Metodología para la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa.

----- (2015a): *Aprender a traducir del francés al español: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*, Publicaciones de la Universitat Jaume I, Madrid, Edelsa.

----- (2015b): *Aprender a traducir del francés al español: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción (guía didáctica)*, Publicaciones de la Universitat Jaume I, Madrid, Edelsa.

----- (2019): “La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y Perspectivas”, en Miguel Tolosa Igualada y Álvaro Echeverri (eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro. MonTI*, nº 11, pp. 47:76. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2> [Última consulta: 17/11/2021].

Igareda, Paula (2011): “Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción”, en *Íkala: Revista de lenguaje y cultura*, Vol. 16 (1), pp. 11-32. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/8644> [Última consulta: 14/09/2021].

Ilhami, Naima (2015): *La formación de traductores e intérpretes árabe español adecuación del diseño curricular en la Universidad de Granada*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Isart Gil, María (2018): *La retrotraducción como herramienta de comprobación de la equivalencia y de la adaptación intercultural en la traducción de instrumentos de valoración de la salud*. Trabajo fin de Máster, Universidad de Jaume I. Disponible en: <https://n9.cl/4np6c> [Última consulta: 22/05/2022].

Kamal Zaghoul, Ahmed (2010): “Adquisición de la competencia traductológica: propuesta de una unidad didáctica de traducción general”, en *Didáctica. Lengua y*

*Literatura*, Vol. 22, pp. 185-197. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA1010110185A/18707>

[Última consulta: 13/11/2021].

Kearns, John (ed.) (2006): “New Vistas in Translator and Interpreter Training”, en *Irish Translators and Interpreters Association*, Universidad de Indiana, Translation Ireland, Vol. 17 (1):

Kelly, Dorothy (1997): “La enseñanza de la traducción inversa de textos 'generales': Consideraciones metodológicas”, en Miguel Ángel Vega y Rafael Martín-Gaitero (eds.): *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción: Actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, pp. 175-181. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/palabra\\_vertida/18\\_kelly.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/palabra_vertida/18_kelly.pdf) [Última consulta: 12/01/2022].

----- (2005): *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome.

Kiraly, Donald (1990): “A Role for Communicative Competence and the Acquisition-Learning Distinction in Translator Training”, en Bill Van Patten & James F. Lee, (eds.): *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. Clevedon, MultilingualMatters, pp. 207-215.

----- (1995): *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.

----- (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator education*. Manchester: St. Jerome Publishing.

----- (2012): “Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective”, en *Meta: Journal des Traducteurs*, Vol. 57 (1), pp. 82-95. Disponible en: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2012-v57-n1-meta0312/1012742ar.pdf> [Última consulta: 28/01/2021].

Kiraly, Donald y Massey, Gary (eds.) (2019): *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. UK, Cambridge Scholars Publishing, segunda edición. Disponible en: <https://n9.cl/jr33n> [Última consulta: 12/09/2022].

Kiraly, Donald, Hansen-Schirra, Silvia y Maksymski, Karin (eds.) (2013): *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen, Narr Verlag

Kisami Mbarki, Ahmed (2012): “Aspectos metodológicos aplicados a la traducción español árabe español”, en *Actas del VII Congreso ACLES: Multilingüismo en los*

centros de lengua universitarios: evaluación, acreditación, calidad y política lingüística, Granada, pp. 270-293. Disponible en: <https://n9.cl/i4tp9> [Última consulta: 23/10/2022].

Kissami, El Mostapha (2012): “Introducción al estudio de los métodos de Enseñanza del árabe”, en *Actas del VII Congreso ACLES: Multilingüismo en los centros de lengua universitarios: evaluación, acreditación, calidad y política lingüística*, Granada, pp. 294-308. Disponible en: <https://n9.cl/i4tp9> [Última consulta: 23/10/2022].

Kussmaul, Paul (1995): *Training the Translator*, Ámsterdam, John Benjamins B.V.

Lapesa, Rafael (1981): *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 9ª edición.

Lavault, E. (1984): *Fonction de la traduction en didactique des langues*, París, Didier Érudition.

Le Poder, Marie-Evelyne (2007): “Selección textual y progresión en la enseñanza introductoria a la traducción jurídica”, en *Íkala: Revista de lenguaje y cultura*, Vol. 12, nº 18, pp. 11- 23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488001.pdf> [Última consulta: 11/11/2021].

Lerma Sanchis, M. Dolores (2020): “La traducción en clase de lengua extranjera: una perspectiva comunicativa”, en *Limite*, nº 14, pp. 77-100. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10662/12219> [Última consulta: 26/11/2021].

López Casanovas, Patricia (2021): *La traducción pedagógica como recurso en los manuales de ELE Alemanes: Estudio de los manuales utilizados en las escuelas de adultos (VHS)*: Trabajo fin de Máster, Universidad Oberta de Catalunya. Disponible en: <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/134466> [Última consulta: 15/01/2022].

López Fonseca, Antonio (2000): “Traduco ergo intellego. La traducción como proceso de comunicación interlingüística”, en *cuadernos de Filología Clásica: Estudios Latinos*, nº 18, pp. 77-114. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=166067> [Última consulta: 12/10/2022].

Loureiro, Isabela Roque (2009): “Los arabismos en la composición del patrimonio léxico del español”, *Apresentação de Trabalho/Simpósio*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/saopaulo\\_2009/20\\_roque.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2009/20_roque.pdf) [Última consulta: 26/11/2021].

Lutfi Al-Sayyid Marsot, Afaf (2008), *Historia de Egipto: De la conquista árabe al presente*, Madrid, Akal. Traducido por: Carlos Ossés. Disponible en: <https://n9.cl/0oixu> [Última consulta: 07/08/2023].

Mahyub Rayaa, Bachir y Zarrouk, Mourad, (2013) *Interpretación simultánea (árabe-español): Método para la enseñanza-aprendizaje*, Publicaciones de Escuela de Traductores de Toledo.

Maíllo Salgado, Felipe (1986): “Consideraciones sobre la lengua árabe y su traducción: a propósito de la traducción de la «historia de Al-Andalus» de IBN Al-Kardabus”, en *Studia historica. Historia medieval*, nº 4, pp. 231-250. Disponible en: <https://n9.cl/5fh48> [Última consulta: 12/02/2022].

Makki, M. A. (2003): “El hispanismo egipcio”, en *Centro Virtual Cervantes*, Anuario 2003, pp. 1-8. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_03/makki/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/makki/p01.htm) [Última consulta: 31/10/2020].

Malmkjaer, Kirsten (1998): *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester, St. Jerome.

Manyak, P. C. (2004): “What Did She Say?”: Translation in a Primary-Grade English Immersion Class, en *Multicultural Perspectives*, nº 6 (1), pp. 12-18.

*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* (2002): Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional Madrid, Artes Gráficas Fernández Ciudad. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Última consulta: 12/9/2021].

*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* (2020): Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr) Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volume\\_n-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volume_n-complementario.pdf) [Última consulta: 08/05/2022].

Martín, Anne (2006): “La realidad de la traducción e interpretación en los servicios públicos en Andalucía”, en *Revista española de lingüística aplicada*, nº 19 (1), pp. 129-150. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198698> [Última consulta: 11/07/2023].

Martí, M. Antonia y Llisterri, Joaquim (eds.) (2002): *Tratamiento del lenguaje natural: Tecnologías de la lengua oral y escrita*, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona. Disponible en: <https://n9.cl/i2tw8> [Última consulta: en 11/08/2022].

Martín Sánchez, Miguel Ángel (2009): “Historia de la metodología de enseñanza de

lenguas extranjeras”, en *Tejuelo*, nº. 5, pp. 54-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> [Última consulta: en 04/02/2021].

Martínez Caballero, Ana Belén (2020): “Análisis contrastivo del árabe y el español: los cuantificadores”, en *marcoELE: Revista de didáctica de ELE*, nº 30, pp. 1-115. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/30/martinez-arabe\\_cuantificadores.pdf](https://marcoele.com/descargas/30/martinez-arabe_cuantificadores.pdf) [Última consulta: en 22/09/2022].

Mayor Serrano, M.<sup>a</sup> Blanca (2007): “La importancia de la tipología textual pragmática para la formación de traductores médicos”, en *Panace@.*, Vol. IX, nº 26, pp. 124-137. Disponible en: [https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n26\\_tribuna-Serrano.pdf](https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n26_tribuna-Serrano.pdf) [Última consulta: 11/11/2021].

Ministerio de Educación y Formación Profesional: Unidad de Acción Educativa Exterior (2020): *El mundo estudia español: Marruecos 2020*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/marruecos/va/dam/jcr:413fbb8b-2dcc-4791-838f-1a864ed03a03/emee-2020-marruecos-es.pdf> [Última consulta: 15/10/2022].

Mohamed Saad, Saad (2010): *Curso de traducción administrativa (árabe español)*, Madrid: Instituto Egipcio de Estudios Islámicos.

----- (2017): *Curso de traducción judicial (árabe español)*, Madrid: Instituto Egipcio de Estudios Islámicos.

Molina Martínez, Lucía (2001): *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5263/lmm1de1.pdf?seque> [Última consulta: 24/08/2021].

----- (2006): *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Molina Martínez, Lucía y Hurtado Albir, Amparo (2002): “Translation technics revisited: A Dynamic and Functionalist Approach” en *Meta*, Volume 47, número 4, diciembre 2002, pp. 498–512.

Morales Delgado, Antonio (2014): *Gramática árabe comentada*, Almería, Albujaayra SL.

Mujtār ‘Umar, Aḥmad (2008): *Mu ‘yam al-luga al-‘arabiyah al-mu ‘āšira (Diccionario de la lengua árabe contemporánea)*, El Cairo, ‘Ālam al-kutub. Disponible en:

<https://ia801603.us.archive.org/7/items/waq99366/99366.pdf> [Última consulta: 16/07/2023].

Mulla Huech, Bahiye (2013): *El Corán: Edición bilingüe comentada*, Barcelona, Conestruc-Editions.

Muñiz Cachón, Carmen (2001): “Alcance de la gramática en la traducción. Los falsos amigos gramaticales”, en *Revista española de lingüística*, Vol. 31 (1), pp. 163-178. Disponible en: <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun%2001/muniz%20chacon.pdf> [Última consulta: 17/12/2021].

Muñoz Raya, Eva (coord.) (2004): *Libro Blanco: Título de Grado en Traducción e Interpretación*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Universidad de Granada. Disponible en: [https://www.ehu.eus/documents/1690128/1704927/libro\\_blanco\\_Traduccion\\_Interpretacion\\_ANECA.pdf](https://www.ehu.eus/documents/1690128/1704927/libro_blanco_Traduccion_Interpretacion_ANECA.pdf) [Última consulta: 22/10/2021].

Muñoz-Cobo, Bárbara (1999): “La enseñanza de la traducción árabe-español” en *Turjuman*, Vol. 8 (2), pp. 99-108.

Naciones Unidas (2022): *Reglamento de la Asamblea General (con las enmiendas y adiciones aprobadas por la Asamblea General hasta su septuagésimo quinto período de sesiones inclusive)*, Nueva York. Disponible en: [https://www.un.org/es/ga/about/ropga/pdf/A\\_520\\_Rev.20\\_ES.pdf#page=37](https://www.un.org/es/ga/about/ropga/pdf/A_520_Rev.20_ES.pdf#page=37) [Última consulta: 22/09/2022].

Newmark, Peter (1981): *Approaches to Translation*. Oxford/New York: Pergamon Press.

----- (1988): *A textbook of translation*. London: Prentice Hall.

Nida, Eugene (2012): *Sobre la traducción*. Madrid, Cátedra.

Nord, Christiane (2005): *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam - New York, 2ª edición, Rodopi B.V. Disponible en: <https://n9.cl/rib3z> [Última consulta: 25/11/2020].

Nott, David (2005): “Translation from and into de foreign language”, en *LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*, en línea. Disponible en: <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/427.html> [Última consulta: 25/07/2023].

Ocampo, Stiven (2017): “Los idiomas con mayor número de palabras en el mundo”, en *Idiomas Blendex*, Disponible en: <https://n9.cl/vx9xl> [Última consulta: 25/11/2020].

Orozco, Mariana (2003): “La selección de textos para la enseñanza de la traducción general o iniciación a la traducción”, en *El Trujamán. Revista diaria de traducción*, Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre\\_03/20112003.htm](https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre_03/20112003.htm) [Última consulta: 11/11/2021].

Ortega Herráez, Juan Miguel (2007): “La interpretación árabe-español en los juzgados y tribunales penales españoles: el intérprete y su papel profesional”, en *Puentes*. nº 8, pp. 11-24. Disponible en: <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub8/04-Ortega-Herraez.pdf> [Última consulta: 02/12/2022].

Ortiz García, Javier (2016): “Los estudios de traducción y el mundo hispánico: conceptos y ubicación”, en *Matices en Lenguas Extranjeras: Revista electrónica*, nº 10, pp. 72-96. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/68180> [Última consulta: 14/09/2021].

Pegenaute, Luis (1996): “La traducción como herramienta didáctica”, en *contextos*, Vol. XIV 27-28, pp. 107:125. Disponible en: <https://n9.cl/t9o83> [Última consulta: 21/02/2022].

Pintado Gutiérrez, Lucía. (2012): “Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación”, en *Sendeban*, nº 23, pp. 321-353. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/41/41> [Última consulta: 18/09/2022].

Plaza Lara, Cristina (2014): *La enseñanza de la traducción asistida por ordenador: análisis didáctico-curricular y propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en: <https://n9.cl/cme3r> [Última consulta: 14/07/2020].

Polo Pérez, Nuria (2013-2014): “Did you have a nice time? Actividades de mediación lingüística y traducción pedagógica en niveles iniciales y la concienciación sobre la interferencia”, en *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester (2013-2014)*, pp. 24-38. Disponible en: <https://n9.cl/fkrz7> [Última consulta: 28/04/2022].

Qays Ibrahim, Ghaidaa (2015): “Problemas en la Traducción de la Fraseología del Español al Árabe en el Texto Literario (Un Estudio Comparativo desde el Punto de

Vista Traductológico)”, University of Baghdad/Facultad de Lenguas. Disponible en: <https://jcolang.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCL/article/view/163> [Última consulta: 21/11/2021].

Quintana, Lucía y Mora, Juan Pablo (2002): “Enseñanza del acervo léxico árabe de la lengua española”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0697.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0697.pdf) [Última consulta: 11/05/2022].

Rabadán, R. y Fernández Nistal, P. (2002): *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas y aplicación*, Publicaciones de Universidad de León. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47403> [Última consulta: 15/06/2022].

Rayyan, Mohammad Sameer (2016): “Los falsos amigos en la fraseología español-árabe el caso de los fraseologismos somáticos”, en *Entreculturas: Revista de traducción y comunicación intercultural*, nº 7-8, pp. 445-468. Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/revtracom/article/view/11344/11781> [Última consulta: 10/05/2021].

Reda, Yussof M. (1993): *Al-Muín. Diccionario español-árabe*, Líbano, Librairie du Liban.

Reverter Oliver, Beatriz (2020): “La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales?”, en *Tejuelo* nº 32, pp. 331-358. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.331> [Última consulta: 10/05/2022].

Robinson, Douglas. (1997): *Becoming a Translator*. Londres & Nueva York: Routledge.

Roser Nebot, Nicolás (1997): “El árabe: pluralidad de registros y traducción. Aproximación didáctica”, en *Actès de II Congrès Internacional sobre Traducció (abril 1994)*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

----- (1998): “¿Qué enseñar, el árabe literario (*fushà*) o el árabe de la prensa (*luga al-yara'id*)? El dilema de la didáctica de la traducción en árabe”, en Leandro Félix Fernández y Emilio Ortega Arjonilla (Coords.) *II Estudios sobre traducción e interpretación*, T. 1, Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA), pp. 295-301. Disponible en: <https://n9.cl/bc7m6> [Última consulta:

23/03/2021].

----- (1999): “La inversión inferencial en los actos comunicativos de traducción: Propuesta de ejercicios didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la traducción inversa español-árabe”, en Miguel Ángel Vega y Rafael Martín Gaitero (eds.): *Lengua y cultura: Estudios en torno a la traducción*, Madrid, Editorial Complutense, pp. 301-306. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/Lengua/iulmyt/pdf/lengua\\_cultura/35\\_roser.pdf](https://cvc.cervantes.es/Lengua/iulmyt/pdf/lengua_cultura/35_roser.pdf) [Última consulta: 10/02/2022].

----- (2001): “Aplicación de material lexicográfico a la traducción especializada del árabe al español”, en Marta C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Publicación de la Universidad de Alcalá, Nuevo Siglo, S.L. pp. 317-328. Disponible en: <https://n9.cl/yancz> [Última consulta: 10/02/2022].

----- (2003a): “El lenguaje jurídico en español y en árabe. Una misma situación con enfoques divergentes. Una misma necesidad de traducción con soluciones diferentes”, en Glorria Corpas Pastor (ed.), *Recursos documentales y tecnológicos para la traducción del discurso jurídico (español, alemán, inglés, italiano, árabe)*, Granada, Editorial Comares S.L., pp. 297-309. Disponible en: <https://n9.cl/w3v93> [Última consulta: 13/03/2022].

----- (2003b): “Presente y futuro de la traducción del árabe y al árabe en España” en Miguel Angel García Peinado y Emilio Ortega Arjonilla (eds.): *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*, Atrio, pp. 109-120. Disponible en: <https://n9.cl/4ndkl> [Última consulta: 21/08/2022].

----- (2006a): “Turyumán (El intérprete de la lengua): Recursos traductivos y traductológicos en la auto-formación de experiencias en la combinación español/árabe”, en Encarnación Postigo Pinazo (Coord.), *Investigación en traducción e interpretación. Una mirada al presente*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Disponible en: <https://n9.cl/hz7dn> [Última consulta: 02/09/2022].

----- (2006b): “La evaluación de la traducción en el aprendizaje del árabe: la creación de una personalidad traductora”, en María-José Varela Salinas, *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*, Sevilla, Bienza, pp. 143-169.

----- (2014): “Prólogo de la obra de Antonio Morales Delgado”, en Antonio Morales Delgado, *Gramática árabe comentada*, Almería, Albujaayra SL., pp. 4-8. Disponible en: <https://n9.cl/pa3vx> [Última consulta: 21/08/2022].

----- (2015a): “Árabe: la lengua del Corán. Su aprendizaje y traducción como recurso docente y estrategia traductiva”, en Dr. Mohamed Reda Budchar y Dr. Ahmed Saidy (eds.): *Aqwam minhāy fī takrīm Ŷa’far ibn al-Ḥāȳy*, Tetuán, Marruecos, Editorial al-Jalīy al-‘Arabī (El Golfo Árabe), pp. 75-83. Disponible en: <https://n9.cl/jt4io> [Última consulta: 13/11/2021].

----- (2015b): “*Al-lugah al-‘arabiyyah fī isbānyā* (La lengua árabe en España)”, en Mā’ al-‘Aynayn Mā’ al-‘Aynayn al-‘Aṭīq (ed.): “*Al-lugah al-‘arabiyyah fī isbānyā (La lengua árabe en España)*” Riad, King Abdullah Bin Abdulaziz Int. Center for The Arabic Language -Wojoo Publishing and Distribution House-, pp. 39-66. Dispobible en: <https://www.academia.edu/22663468/> [اللغة العربية في اسبانيا](#) [Última consulta: 15/12/2022].

----- (2015c): “*‘Awāmil wa ‘anāšir taysīr wa ta’sīr ta’līm al-lugah al-‘arabiyyah li-l-nāṭiqīn bi-l-isbāniyah* (Los factores y causas que producen facilidad y dificultad para los hispanohablantes al aprender la lengua árabe), en Dr. Jālid Ḥusayn Abū ‘Amšah, Dr. Rā’id ‘Abd al-Raḥīm y Aḥmad Ṣanawbar (eds.): *Ta’līm al-lugah al-‘arabiyyah li-gayr al-nāṭiqīn bi-ha: al-ru’ā wa at-taṣārīb (Enseñar la lengua árabe a los no arabófonos: perspectivas y experiencias)*. Actas del Primer Congreso Internacional en Estambul para la enseñanza del árabe a los no arabófonos: perspectivas y experiencias, Omán, Konoz Publishing and Distribution House, pp. 453-478. Disponible en:

<https://www.academia.edu/22776519/> [عوامل وعناصر تيسير وتعسير تعليم اللغة العربية للناطقين بالأسبانية](#) [Última consulta: 25/10/2022].

----- (2015d): “*Al-isti’rāb: al-dirāsāt al-‘arabiyyah wa al-islāmiyyah fī isbanyā ḍimna al-mu’assasa al-istišrāqiyyah* (Arabismo: los estudios árabes e islámicos en España dentro de la institución del Orientalismo)”, en *Mohamed ben Ṣanab wa al-istišrāq*, Šikū para impresión y distribución, Argelia, pp. 137:161.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio, Ruiz Vieyetz, Eduardo Javier y Vicente Torrado, Trinidad L. (1999): *Los inmigrantes irregulares en España: La vida por un sueño*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Ruiz Sierra, Javier (2021): “El español en el mundo: Anuario 2021: El español en Egipto” en *Centro Virtual de Cervantes*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/africa/egipto.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/africa/egipto.htm) [Última consulta:

14/07/2022].

Ruyffelaert, Ariane (2020): “Teaching French with the Direct Method between 1880 and 1920 in the United States of America: A comparative Analysis of key Direct Methods Textbooks” en *Documents pour l’Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, números 64-65, número monográfico *La Méthode directe d’enseignement des langues*, bajo la dirección de Javier Suso López e Irene Valdés Melguizo, SIHFLES (Société International pour l’Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde), pp. 317-332: <https://journals.openedition.org/dhfles/7631>

Salem, Tarek Shaban Mohammad (2014): *La fraseología en español y en árabe: estudio, comparación, traducción y propuesta de un diccionario*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Salgado Suárez, Rosa (2016): “La identidad lingüística de los aprendientes arabófonos de español como LE/L2 y su reflejo en la interlengua: el caso de los arabófonos marroquíes”, en *Tonos Digital*, nº 31, pp. 1-21. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1501/846> [Última consulta: 16/12/2021].

Salvador Miguel, Nicasio (1992) “La Escuela de traductores de Toledo”. en *Pabellón de España*, nº. 3, pp. 44-47. Disponible en: [https://www.academia.edu/32803722/La\\_Escuela\\_de\\_traductores\\_de\\_Toledo](https://www.academia.edu/32803722/La_Escuela_de_traductores_de_Toledo) [Última consulta: 22/09/2022].

Sánchez Cuadrado, Adolfo (2015): *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/41765> [Última consulta: 16/03/2022].

----- (2017a): “Mediación interlingüística para el aula de ELE: usos de la traducción pedagógica”, en PDP | Programa Desarrollo Profesional, © Editorial Edinumen | [www.profele.es](http://www.profele.es) Disponible en: <https://n9.cl/8afnf> [Última consulta: 10/02/2022].

----- (2017b): “Validación empírica del potencial pedagógico de la traducción: la atención a la forma en actividades colaborativas de traducción”, en *Journal of Spanish Language Teaching*, nº 4 (2), pp. 136-151, Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23247797.2017.1408970?needAccess=true> [Última consulta: 20/11/2021].

Sánchez Iglesias, Jorge J. (2009): “La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica”, en *redELE*, nº 10, pp. 1-71. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/115934> [Última consulta: 13/02/2022].

Sánchez Trigo, Elena (1997): “Selección de textos y didáctica de la traducción”, en Rafael Martín-Gaitero y Miguel Ángel Vega Cernuda (eds.): *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción: Actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, pp. 237-244. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/palabra\\_vertida/26\\_sanchez.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/palabra_vertida/26_sanchez.pdf) [Última consulta: 11/11/2021].

Santoyo, Julio-César (2004): “La Edad Media”, en Francisco Lafarga y Luis Pegenaute (eds.): *Historia de la Traducción en España*, Salamanca, Ambos Mundos, pp. 23-174. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-traduccion-en-espana--0/> [Última consulta: 20/07/2023].

Sayahi, Lofti (2005) “Language and identity among speakers of Spanish in northern Morocco: Between ethnolinguistic vitality and acculturation”, en *Journal of Sociolinguistics*, Vol. 9 (1), pp. 95-107. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1360-6441.2005.00283.x> [Última consulta: 23/09/2022].

Selva Puig, Ariadna (2015): *La influencia árabe en la lengua y cultura española*. Trabajo fin de grado, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/146958> [Última consulta: 12/02/2021].

Serra Heredia, Aina (2012): *La traducción como recurso para la enseñanza de inglés en una clase de 1º de bachillerato*. Trabajo fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja. Disponible en: <https://n9.cl/mgbgk> [Última consulta: 13/06/2021].

Sevilla Muñoz, Manuel (2006): “Análisis del potencial pedagógico de un texto como material didáctico en la asignatura de traducción científico-técnica”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 18, pp. 295-314. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110295A/19219> [Última consulta: 04/04/2022].

Snell-Hornby, Mary (1988): *Translation Studies: An Integrated Approach*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Sultan, Mohana (2019): *La traducción médica (español-árabe) aspectos lingüísticos, formativos y profesionales*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad

de Alcalá, Alcalá de Henares. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/44072> [Última consulta: 14/03/2021].

----- (2020): “La competencia instrumental en la traducción médica español-árabe: propuesta de un diccionario médico en línea”, en *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, nº 39, pp. 1-23. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/96043> [Última consulta: 23/02/2022].

Süss, Kurt (1997): “La traducción en la enseñanza de idiomas”, en Miguel Ángel Vega y Rafael Martín-Gaitero (eds.): *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción: Actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, pp. 57-67. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/palabra\\_vertida/06\\_suss.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/palabra_vertida/06_suss.pdf) [Última consulta: 12/01/2022].

Tas, Ismail (2011): “A Transformation in Islamic Thought: The House of Wisdom (Bayt al-Hikmah) in the Context of Occidentalism and Orientalism”, en *Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych*, vol. 23, pp. 245-270. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11320/491> [Última consulta: 23/08/2022].

Tejerina Machado, Beatriz (2021): *Análisis de propuestas de aplicación de la traducción en el aula de ELE*. Máster en español como lengua extranjera, Universidad de Oviedo. Disponible en: <https://n9.cl/rjdwy> [Última consulta: 05/04/2022].

Thomas, Nadine (1995): “Apprendre à traduire le sens: réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction”, en Francisco Lafarga, Albert Ribas y Mercedes Tricás (eds.): *La traducción. Metodología/Historia/Literatura: Ámbito hispanofrancés*, Barcelona, PPU, pp. 61-67.

Titford, Christopher (1985): *Translation in foreign language teaching and testing*. Tübingen, G. Narr.

Tolosa Igualada, Miguel y Echeverri, Álvaro (2019): “Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro”, en *MONTI*, nº 11, pp. 9-28. Disponible en: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/monti/article/view/4257/3445> [Última consulta: 21/07/2021].

Trovato, Giuseppe (2012): “El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: Hacia algunas pautas orientativas y metodológicas”, en *MarcoELE: Revista de didáctica de ELE*, nº 5, pp. 1-15. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/15/trovato\\_traduccion-y-didactica-italiano.pdf](https://marcoele.com/descargas/15/trovato_traduccion-y-didactica-italiano.pdf) [Última

consulta: 01/02/2022].

----- (2013): “La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita”, en *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, nº 5 (2), pp. 104-119. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f\\_codigo\\_agc=15960](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=15960) [Última consulta: 04/03/2022].

----- (2015): *Didáctica de la mediación lingüística: Retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos italofonos*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/287169#page=1> [Última consulta: 14/01/2022].

----- (2019): “¿Cómo abordan los manuales de español LE/L2 la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Hacia una rehabilitación o desconsideración de la traducción en la didáctica de ELE para italo parlantes?”, en *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, nº 37, pp. 1-15. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2271/1098> [Última consulta: 28/04/2022].

Valenzuela Manzanares, Javier (2011): “¿Son más eficaces unas lenguas que otras?”, en *Ciencia Cognitiva*, nº 5 (3), pp. 57-59. Disponible en: <https://n9.cl/adb81> [Última consulta: 10/12/2021].

Valero Garcés, Carmen (1996): “L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Babel: Aspectos de filología inglesa y alemana (AFIAL)*, nº 3-4-5, pp. 187-198. Disponible en: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/download/3407/3134/> [Última consulta: 12/01/2022].

Valero Garcés, Carmen y Gauthier Blasi, Laura (2010): “Bourdieu y la traducción e interpretación en los servicios públicos”, en *MonTI: Monografías de traducción e interpretación*, nº. 2, pp. 97-117. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16437/1/MonTI\\_2\\_06.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16437/1/MonTI_2_06.pdf) [Última consulta: 20/07/2023].

Valera Laborda, Abraham y Aguilar, Victoria (2013): “¿Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos”, *Revista De Estudios Internacionales Mediterráneos*, nº 15, pp. 179:204. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reim/article/view/926> [Última consulta: 13/07/2023].

Vaquero Martín, Javier (2019): *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: evolución histórica y empleo en material didáctico actual*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39530> [Última consulta: 12/01/2022].

Varnic, Gordana (2003): *Hablar por los codos: Frases para un español cotidiano*. Madrid, Edelsa: Grupo Didascalía.

Vázquez Ayora, Gerardo (1977): *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*, USA, Georgetown University Press.

Vázquez Mariño, Iria (2012): “Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas”, en *MarcoELE: Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, nº 14, pp. 1-10. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/14/vazquez-traduccion\\_tareas.pdf](https://marcoele.com/descargas/14/vazquez-traduccion_tareas.pdf) [Última consulta: 28/04/2022].

Vega Expósito, Miguel (1999): “La enseñanza de la traducción científica y técnica”, en *Perspectives: Studies in Translatology*, nº 7 (2), pp. 241-251. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0907676X.1999.9961362> [Última consulta: 28/12/2021].

Vegara Fabregat, Laura (2018): “La traducción del humor como herramienta pedagógica en el aula de L2”, en *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, nº 36 (2), pp. 91-104. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/et201836291104> [Última consulta: 26/07/2023].

Venuti, Lawrence (ed.) (2016): *Teaching translation*, Londres, Routledge.

Vernet, Juan (1978): *Lo que Europa debe al Islam de España*, México, Titivillus. Disponible en: <https://historialpensamiento2.files.wordpress.com/2020/03/lo-que-europa-debe-al-islam-de-espac3b1a.pdf> [Última consulta: 14/07/2023].

Yousry Soliman, Ahmed (2017): *La problemática de traducir las aleyas de sentencias al español en cuatro traducciones del Corán*, Tesina de Mastería inédita, Universidad de Al-Azhar, El Cairo.

Yuste Frías, José y Álvarez Lugrís, Alberto (2005): “Un ABC paratraductor: teoría, didáctica, profesión”, en José Yuste Frías y Alberto Álvarez Lugrís (2005) (eds.):

*Traducción & paratraducción: Estudios sobre la traducción: teoría, didáctica, profesión*, Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo, pp. 9-30. Disponible en: <https://n9.cl/euaj5> [Última consulta: 17/08/2021].

Zabalbeascoa Terrán, Patrick (1990): “Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *Sintagma*, nº 2, pp. 75-86. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684053> [Última consulta: 27/03/2022].

## **Anexos**

# Anexo I: Real Decreto 1385/1991 [BOE de 30 de septiembre de 1991]<sup>100</sup>

BOE núm. 234

Lunes 30 septiembre 1991

31773

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Producción Animal e Higiene Veterinaria. Coordinación y aplicación de los diversos conocimientos fisiológicos y zoológicos a la explotación práctica de los animales. Instalaciones ganaderas. Higiene ambiental.	6	2	8	- Producción Animal.
Propedéutica Clínica. Métodos y procedimientos de exploración clínica, incluyendo las técnicas de laboratorio complementarias, así como su interpretación.	-	-	5(1)	- Patología Animal.
Radiología. Naturaleza, Producción, propiedades y acción sobre los seres vivos de las radiaciones ionizantes. Sus aplicaciones diagnósticas y terapéuticas. Normas de protección.	1,5	1,5	3	- Patología Animal. - Radiología y Medicina Física.
Tecnología Alimentaria. Propiedades de los alimentos. Operaciones básicas de industrias alimentarias. Trabajos prácticos en instalaciones de tratamiento y transformación de alimentos.	4	5	9	- Ingeniería Química. - Nutrición y Bromatología. - Tecnología de los Alimentos.
Toxicología. Estudio de los agentes, naturales o de síntesis, que pueden producir intoxicación aguda o crónica; su identificación; mecanismo de acción, diagnóstico clínico o experimental de la toxicidad, el conocimiento de residuos en productos alimenticios con posible riesgo, y los contaminantes ambientales. Bases toxicológicas y legales para asegurar la inocuidad de fármacos y aditivos.	3	2	5	- Toxicología y Legislación Sanitaria.
Estancias. Período de formación práctica en los términos expresados en la Directriz Tercera.	-	15	15	

(1) Teórico-práctico.

**24111** REAL DECRETO 1385/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

El artículo 28 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), dispone que el Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que deban cursarse para su obtención y homologación. Asimismo, por Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre («Boletín Oficial del Estado» de 14 de diciembre), se establecieron las directrices generales comunes, que aparecen definidas en el propio Real Decreto como aquellas que son de aplicación a todos los planes de estudios conducentes a cualquier título universitario de carácter oficial.

Vertebrada, pues, la reforma académica a través de las previsiones contenidas en el citado Real Decreto 1497/1987, y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 8.º del mismo, se trata ahora de establecer el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. La adecuación de las directrices generales propias al marco fijado por el Real Decreto 1497/1987 debe garantizar la necesaria coherencia y homogeneidad del modelo académico universitario.

En su virtud, vista la propuesta del Consejo de Universidades y a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 30 de agosto de 1991,

#### DISPONGO:

Artículo único.-Se establece el título universitario de Licenciado en Traducción e Interpretación que tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las correspondientes directrices generales propias de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención y homologación y que se contienen en el anexo.

#### DISPOSICION TRANSITORIA

En el plazo máximo de tres años a partir de la publicación en el «Boletín Oficial del Estado» de las directrices generales propias incorporadas al anexo citado, las Universidades que vengán impartiendo

enseñanzas objeto de regulación por dichas directrices remitirán para homologación al Consejo de Universidades los nuevos planes de estudios conducentes al título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación.

Si, transcurrido el referido plazo, una Universidad no hubiera remitido o no tuviera homologado el correspondiente nuevo plan de estudios, el Consejo de Universidades, previa audiencia de aquélla, podrá proponer al Gobierno para su aprobación un plan de estudios provisional.

Dado en Palma de Mallorca a 30 de agosto de 1991.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,  
JAVIER SOLANA MADARIAGA

#### ANEXO

#### Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación

Primera.-Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación deberán proporcionar una formación científica adecuada en los aspectos básicos y aplicados de la traducción e interpretación.

Segunda.-1. Los planes de estudios que aprueben las Universidades deberán articularse como enseñanzas de primer y segundo ciclo, con una duración total entre cuatro y cinco años, y una duración por ciclo de, al menos, dos años. Los distintos planes de estudios, conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación, determinarán, en créditos, la carga lectiva global, que en ningún caso será inferior a 300 créditos ni superior al máximo de créditos que para los estudios de primer y segundo ciclo permite el Real Decreto 1497/1987. En ningún caso el mínimo de créditos de cada ciclo será inferior a 120 créditos. Cuando las Universidades estructuren las enseñanzas conducentes a esta titulación, organizando el segundo ciclo a partir de cualquier primer ciclo que tenga reconocido acceso directo, las enseñanzas de este segundo ciclo deberán organizarse en dos años.

2. Además de quienes cursen el primer ciclo de estas enseñanzas, podrán cursar su segundo ciclo quienes, de acuerdo con los artículos 3.º

<sup>100</sup> Este Real Decreto establece las directrices generales de los planes de estudio conducentes a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/09/30/pdfs/A31773-31775.pdf> [Última consulta: 14/09/2022].



4.º y 5.º del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, cumplan las exigencias de titulación o superación de estudios previos de primer ciclo y complementos de formación requeridos, en su caso, de conformidad con la directriz cuarta.

3. La carga lectiva establecida en el plan de estudios oscilará entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las quince horas semanales.

Tercera.-En cuadro adjunto se relacionan las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudios, conducentes al título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación, con una breve descripción de sus contenidos, los créditos que deben corresponder a las enseñanzas, así como la vinculación de las mismas a una o más áreas de conocimiento.

Las Universidades asignarán la docencia de las materias troncales y/o las correspondientes disciplinas o asignaturas y, en su caso, sus contenidos a Departamentos que incluyan una o varias de las áreas de conocimiento a que las mismas quedan vinculadas, según lo dispuesto en el citado cuadro adjunto.

Cuarta.-En aplicación de lo previsto en los artículos 5.º y 8.º, 2. del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial, por el Ministerio de Educación y Ciencia se concretarán las titulaciones y los estudios previos de primer ciclo necesarios para cursar estas enseñanzas, bajo la fórmula prevista en el número 2 de la directriz segunda, así como los complementos de formación que, en su caso, deban cursarse a tal efecto según los distintos supuestos.

#### TITULO DE LICENCIADO EN TRADUCCION E INTERPRETACION

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total (1)	
<b>PRIMER CICLO:</b>				
<b>Documentación Aplicada a Traducción.</b> Técnicas de investigación documental y uso de fuentes y su aplicación específica a la traducción e interpretación.			4	- Biblioteconomía y Documentación. - Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación.
<b>LENGUA A.</b> La lengua materna. Elegida por el alumno entre las ofrecidas por la Universidad. Comprensión y exposición oral y escrita. Usos instrumentales: estilo, fraseología y terminologías específicas.			8	- Filología correspondiente. - Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación.
<b>LENGUA B</b> Primera lengua extranjera. Dominio de la lengua B en sus aspectos teóricos y prácticos.			12	- Filología correspondiente. - Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación.
<b>LENGUA C</b> Segunda lengua extranjera. Estudio de la lengua C orientado a la traducción con especial insistencia en los aspectos contrastivos y comunicativos.			12	- Filología correspondiente. - Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. - Lingüística General.
<b>Lingüística Aplicada a la Traducción.</b> Fundamentos lingüísticos del proceso de traducción. Análisis, descripción y explicación de la estructura de los sistemas lingüísticos.			6	- Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. - Lingüística General. (*)
<b>Teoría y Práctica de la Traducción.</b> Estudio de los diversos modelos de la teoría y prácticas de la traducción. Análisis de textos no especializados. Estudio de las técnicas y estrategias de traducción directa e inversa. Evaluación y crítica de traducciones. Traducción general A/B, B/A.			6	- Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. - Lingüística General. (*)
<b>SEGUNDO CICLO:</b>				
<b>Informática Aplicada a la Traducción.</b> Acceso a los instrumentos de trabajo necesarios como apoyo a la labor de traductor. Traducción automática y semi-automática e integración de sistemas.			4	- Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial. - Lenguajes y Sistemas Informáticos. - Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. - Lingüística General.
<b>Técnicas de la Interpretación Consecutiva.</b> Técnicas de oratoria y síntesis oral. Variantes de IC. Comprensión, análisis, memorización y/o anotación, reformulación. Técnicas de anotación. Ejercicios de IC.			8	- Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. (*)
<b>Técnicas de la Interpretación Simultánea.</b> Medio físico y equipos electrónicos. Preparación remota/inmediata, audición, análisis y reformulación. El uso de textos escritos. Terminología especializada. Interferencias lingüísticas. Ejercicios de IS.			8	- Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. (*)

(1) Teórico-prácticos.

(\*) Durante un periodo transitorio de 5 años, las Universidades podrán adscribir esta materia al área de conocimiento "Filología" que corresponda.

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total (1)	
<b>Terminología.</b> Lexicología y Lexicografía aplicadas a la traducción.			8	- Filología correspondiente. - Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. - Lingüística General.
<b>Traducción especializada.</b> Traducción B/A, A/B de textos especializados con aplicación de bases teóricas, terminologías y documentación.			20	- Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. - Filologías correspondientes.
<b>Traducción General.</b> Traducción C/A de textos no especializados. Procedimientos básicos de traducción y estilo en la lengua activa de trabajo.			10	- Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación. - Filologías correspondientes.
<b>Recomendación.-</b> Las Universidades al establecer en sus planes de estudios las secuencias entre las materias que lo componen deberán tener en cuenta la necesidad de que el alumno haya adquirido en la Lengua B la suficiencia que le permita proseguir los estudios.				
Se recomienda asimismo que la acreditación por el estudiante de una estancia académica en una Universidad o Centro de Enseñanza Superior análogo, de un país de habla de la especialidad lingüística correspondiente, pueda ser computado como mérito académico susceptible de ser valorado en créditos.				

(1) Teórico-prácticos.

**24112 REAL DECRETO 1386/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.**

El artículo 28 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), dispone que el Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios para su obtención y homologación. Asimismo, por Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre («Boletín Oficial del Estado» de 14 de diciembre), se establecieron las directrices generales comunes, que aparecen definidas en el propio Real Decreto como aquellas que son de aplicación a todos los planes de estudios conducentes a cualquier título universitario de carácter oficial.

Vertebrada, pues, la reforma académica a través de las previsiones contenidas en el citado Real Decreto 1497/1987, y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 8.º del mismo, se trata ahora de establecer el título universitario oficial de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. La adecuación de las directrices generales propias al marco fijado por el Real Decreto 1497/1987 debe garantizar la necesaria coherencia y homogeneidad del modelo académico universitario.

En su virtud, vista la propuesta del Consejo de Universidades y a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 30 de agosto de 1991,

**DISPONGO:**

Artículo único.—Se establece el título universitario oficial de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas que tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las correspondientes directrices generales de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención y homologación y que se contienen en el anexo.

**DISPOSICION TRANSITORIA**

En el plazo máximo de tres años a partir de la publicación en el «Boletín Oficial del Estado» de las directrices generales propias incorporadas al anexo citado, las Universidades que vengán impartiendo enseñanzas objeto de regulación por dichas directrices remitirán para homologación al Consejo de Universidades los nuevos planes de estudios conducentes al título oficial de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas.

Si, transcurrido el referido plazo, una Universidad no hubiera remitido o no tuviera homologado el correspondiente nuevo plan de

estudios, el Consejo de Universidades, previa audiencia de aquélla, podrá proponer al Gobierno para su aprobación un plan de estudios provisional.

Dado en Palma de Mallorca a 30 de agosto de 1991.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,  
JAVIER SOLANA MADARIAGA

**ANEXO****Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas**

Primera.—Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas deberán proporcionar una formación especializada en la creación, diseño y producción de la comunicación publicitaria, así como en las estrategias y aplicaciones de las relaciones públicas.

Segunda.—1. Los planes de estudios que aprueben las Universidades deberán articularse como enseñanzas de primer y segundo ciclo, con una duración total entre cuatro y cinco años, y una duración por ciclo de, al menos, dos años. Los distintos planes de estudios, conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas, determinarán, en créditos, la carga lectiva global, que en ningún caso será inferior a 300 créditos ni superior al máximo de créditos que para los estudios de primer y segundo ciclo permite el Real Decreto 1497/1987. En ningún caso el mínimo de créditos de cada ciclo será inferior a 120 créditos. Cuando las Universidades estructuren las enseñanzas conducentes a esta titulación, organizando el segundo ciclo a partir de cualquier primer ciclo que tenga reconocido acceso directo, las enseñanzas de este segundo ciclo deberán organizarse en dos años.

2. Además de quienes cursen el primer ciclo de estas enseñanzas, podrán cursar su segundo ciclo, quienes, de acuerdo con los artículos 3.º, 4.º y 5.º del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, cumplan las exigencias de titulación o superación de estudios previos de primer ciclo y complementos de formación requeridos, en su caso, de conformidad con la directriz cuarta.

3. La carga lectiva establecida en el plan de estudios oscilará entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las quince horas semanales.

Tercera.—En cuadro adjunto se relacionan las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudios, conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas, con una breve descripción de sus contenidos, los créditos que deben corresponder a las enseñanzas, así como la vinculación de las mismas a una o más áreas de conocimiento.

**Anexo II: El plan de investigación para los estudios de postgrado (maestría y doctorado) del Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Facultad de Lenguas y Traducción, Universidad de Al-Azhar**

**قسم اللغة الإسبانية وآدابها  
الخطة التنفيذية للخطة البحثية (2017 – 2022)**

1

الإجاز		المتابعة	مسؤولية التنفيذ	التوقيت	الأنشطة	الخطة البحثية لأقسام اللغة والأدب
أسباب عدم الإجاز	مستوى الإجاز					المجالات البحثية:
				خلال السنوات الخمس القادمة	1- الأدب المقارن 2- الشعر 3- الرواية 4- القصة القصيرة 5- المقال 6- النقد الأدبي 7- أصداء حضارات أمريكا اللاتينية في السرد القصصي. 8- أصداء الواقعية المحررية في السرد القصصي العربي.	الماجستير
				خلال السنوات الخمس القادمة	1- الأدب المقارن 2- الشعر 3- الرواية 4- القصة القصيرة 5- المقال 6- النقد الأدبي 7- أصداء حضارات أمريكا اللاتينية في السرد القصصي. 8- أصداء الواقعية المحررية في السرد القصصي العربي.	الدكتوراة

2

					<p>1- علم اللغة العام 2- علم اللغة التطبيقي 3- التشير الإسلامي في إفريقيا (من منظور لغوي). 4- إسبانيا وتجارة العبيد (من منظور لغوي).</p>	الماجستير	2. الدراسات اللغوية (علم اللغة، علم اللغة العام).  1- دراسة تأثير وتأثر وأثر اللغة الإسبانية من خلال اختلاطها باللغات المحلية والجغرافيات الجديدة بما تضمه من عالم الحيوان والنبات.
					<p>1- علم اللغة العام 2- علم اللغة التطبيقي 3- التشير الإسلامي في إفريقيا (من منظور لغوي). 4- إسبانيا وتجارة العبيد (من منظور لغوي).</p>	الدكتورة	
					<p>1- نظريات الترجمة 2- علم الترجمة 3- الترجمة الدينية 4- الترجمة الآلية 5- الترجمة القانونية الإدارية 6- الترجمة الأدبية 7- الترجمة القانونية الإدارية. 8- الترجمة الشفوية.</p>	الماجستير	3 الترجمة (نظريات الترجمة، الترجمة الدينية، الترجمة الفنية المتخصصة، الترجمة الآلية، دراسات ترجمية) . تكنولوجيا الترجمة . تقنيات الترجمة المتتبعية والترجمة المنظورة والفورية.
					<p>1- نظريات الترجمة 2- علم الترجمة 3- الترجمة الدينية</p>	الدكتورة	

3

				<p>4- الترجمة الآلية 5- الترجمة القانونية الإدارية 6- الترجمة الأدبية 7- الترجمة القانونية الإدارية. 8- الترجمة الشفوية.</p>			
					<p>1- الاستشراق: 2- الدراسات الإسلامية في شبه الجزيرة الأيبيرية وفي أمريكا اللاتينية 3- أدب وحضارة أمريكا اللاتينية 4- الدراسات الموريسكية 5- المفاهيم الدينية واللغوية التي كانت سائدة بين الموريسكيين وتطورها من عصر لآخر. 6- الثقافة الإسبانية الإسلامية في إفريقيا. 7- الثقافة الإسبانية الإسلامية في مصر. 8- الجوانب الفكرية والفنية والمعمارية. 9- الدراسات الإسلامية في أقسام اللغة العربية في إسبانيا والبرتغال. 10- الاستعراب الإسباني من خلال رواد المختلفة في باب علم الكلام والتاريخ المشترك ، (إسبانيا والبرتغال). 11- الجوانب الحضارية واللغوية العربية في أمريكا اللاتينية: توجهات الهجرة الأولى بعد الاكتشاف. 12- دراسة الحركات الإسلامية العابرة للحدود في الدول الناطقة بالإسبانية. 13- مسارات الموريسكيين في حوض المتوسط وأقطارهم.</p>	الماجستير	4. الدراسات الحضارية والفكرية (دراسات نقدية للحضارات والثقافات المختلفة، الاستشراق).  2- الاستشراق والاستعراب الإسباني - قراءات الاستعراب الإسباني في : المفاهيم الدينية والسياسية والاجتماعية والتاريخية وتاريخ الفنون.

4

				<p>1- الاستشراق 2- الدراسات الإسلامية في شبه الجزيرة الأيبيرية وفي أمريكا اللاتينية 3- أدب وحضارة أمريكا اللاتينية 4- الدراسات الموريسكية 5- المفاهيم الدينية واللغوية التي كانت سائدة بين الموريسكيين وتطورها من عصر لآخر. 6- الثقافة الإسبانية الإسلامية في إفريقيا. 7- الثقافة الإسبانية الإسلامية في مصر. 8- الجوانب الفكرية والفنية والمعمارية. 9- الدراسات الإسلامية في أقسام اللغة العربية في إسبانيا والبرتغال. 10- الاستعراب الإسباني من خلال رواه المختلفة في باب علم الكلام والتاريخ المشترك ، (إسبانيا والبرتغال). 11- الجوانب الحضارية واللغوية العربية في أمريكا اللاتينية: توجهات الهجرة الأولى بعد الاكتشاف. 12- دراسة الحركات الإسلامية العابرة للحدود في الدول الناطقة بالإسبانية. 13- مسارات الموريسكيين في حوض المتوسط وأقطارهم.</p>	الدكتورة	
--	--	--	--	--	----------	--

5

				<p>1- علاقة اللغة بالأدب 2- علاقة اللغة بالمجتمع 3- علاقة اللغة بالدين</p>	الماجستير	5 الدراسات البيئية وعلاقة اللغة والأدب بالدين، علاقة اللغة والأدب بالإعلام، علاقة اللغة والأدب بالمجتمع
				<p>1- علاقة اللغة بالأدب 2- علاقة اللغة بالمجتمع 3- علاقة اللغة بالدين</p>	الدكتورة	

رئيس قسم اللغة الإسبانية

د. السيد عبدالمعزم أبو داود

### Anexo III: Encuesta a alumnos arabófonos de ELE acerca de las facilidades y dificultades en el aprendizaje del español

السلام عليكم|

لعمل بحث علمي، برجاء المشاركة وإبداء الرأي

● ما هي عوامل تيسير تعلم اللغة الإسبانية

(الإيجابيات التي تسهل عملية الدراسة، وخصائص اللغة التي تسهل تعلمها

للناطقين بالعربية).

● ما هي الصعوبات التي تواجهونها أو واجهتموها خلال تعلم اللغة الإسبانية

خالص الشكر

Estimados participantes:

Con el propósito de llevar a cabo una investigación científica, os solicitamos colaborar y dar vuestra opinión respecto a las siguientes cuestiones:

¿Cuáles son los elementos que facilitan el aprendizaje del español? (Los aspectos positivos que facilitan el proceso de estudio y las particularidades del idioma que hacen más sencillo su aprendizaje para arabófonos).

¿Cuáles son las dificultades que habéis experimentado o estáis experimentando durante el proceso de aprendizaje del español?

Agradecemos de antemano vuestra valiosa contribución.

**Anexo IV: Plan curricular de las asignaturas de traducción del Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Facultad de Lenguas y Traducción, Universidad de Al-Azhar (Año académico 2022/2023)**



جامعة: الأزهر

كلية: اللغات والترجمة

قسم: اللغة الإسبانية

توصيف مقرر دراسي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م )

١- بيانات المقرر	
الرمز الكودي: <b>ES106</b>	اسم المقرر: ترجمة (من) الإسبانية إليها) الفرقة: الأولى الفصل الدراسي: الثاني نوع المقرر: إلزامي
التخصص: اللغة الإسبانية	عدد الوحدات الدراسية: نظري: (٤) عملي: (-)
٢- هدف المقرر:	تنمية مفاهيم الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم في ترجمة النصوص العامة البسيطة والموجزة من الإسبانية إلى العربية والعكس.
٣- المستهدف من تدريس المقرر:	في نهاية المقرر يجب أن يكون الطالب قادرًا على أن:
أ- المعلومات والمفاهيم:	١/ أ. يحدد خصائص النصوص العامة. ٢/ أ. يسمي أهم المراجع والمعاجم العامة التي يمكن أن تساعده في مجال الترجمة. ٣/ أ. يذكر متطلبات سوق العمل في مجال الترجمة من الإسبانية إليها. ٤/ أ. يعين بعض مفاهيم الترجمة الأولية. ٥/ أ. يصف أخلاقيات مهنة الترجمة. ٦/ أ. يذكر مجموعة لا بأس بها من الكلمات شائعة الاستخدام في سياقات مختلفة.
ب - المهارات الذهنية:	١/ ب. يحلل النص الأصلي تحليلًا يساعده على إتمام عملية الترجمة بنجاح. ٢/ ب. يلخص ويستنبط النقاط الرئيسة في النص الأصلي. ٣/ ب. يجزئ النص الأصلي إلى وحدات صغرى. ٤/ ب. يقيم النصوص المترجمة والتي تتناسب مع مستواه الأولي.



<p>ب/٥. يستنتج المشاكل اللغوية الأولية التي تعترضه أثناء إجراء عملية الترجمة.</p> <p>ب/٦. يستنتج بعض الإجراءات والاستراتيجيات الأولية التي يمكن أن يلجأ إليها لحل ما يواجهه من مشاكل لغوية أثناء عملية الترجمة.</p> <p>ب/٧. يميز بين الترجمة الحرفية والترجمة الحرة.</p>		
<p>ج/١. يترجم النصوص العامة البسيطة والموجزة من اللغة الإسبانية إلى العربية والعكس مراعيًا تقنيات الترجمة المناسبة لكل سياق.</p> <p>ج/٢. يصمم معجمًا شخصيًا.</p> <p>ج/٣. يستخدم التكنولوجيا في دراسة الترجمة.</p>	ج - المهارات المهنية:	
<p>د/١. يلتزم بالوقت.</p> <p>د/٢. يفيد من الوقت إفادة كاملة.</p> <p>د/٣. يعمل في فريق.</p> <p>د/٤. يعبر عن وجهة نظره في المسائل الخلافية ويعرض الحجج التي يستند إليها.</p>	د - المهارات العامة:	
<p>الأسبوع الأول</p> <p>مدخل إلى الترجمة (تعريف مبسط للترجمة - أهمية الترجمة وإمكانيتها - مفهوم التكافؤ - العوامل التي تتدخل في نشاط الترجمة).</p> <p>Introducción a la traducción (una definición simplificada de la traducción - la importancia y el potencial de la traducción - el concepto de equivalencia - factores que interfieren con la actividad de traducción).</p>	٤ - محتوى المقرر:	
<p>الأسبوع الثاني</p> <p>أخلاقيات مهنة الترجمة.</p> <p>Ética de la traducción.</p>		



الأسبوع الثالث	متطلبات سوق العمل في مجال الترجمة من الإسبانية إليها.
	Las exigencias del mercado laboral en el campo de la traducción del español y viceversa.
الأسبوع الرابع	تحليل النص الأصلي إلى مستوياته الأربعة (الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي).
	Analizar el texto origen en sus cuatro niveles (fonético, morfológico, sintáctico y semántico).
الأسبوع الخامس	السياق ودوره في تحديد الترجمة المناسبة (من خلال جمل مبسطة تتناسب مع مستوى الطلاب).
	El papel que desempeña el contexto para concretar la traducción adecuada (a través de oraciones simplificadas acordes con el nivel de los estudiantes).
الأسبوع السادس	ترجمة التعبيرات الاصطلاحية (أنواع التعبيرات - مشاكل ترجمتها - استراتيجيات ترجمتها).
	Traducir los modismos (sus tipos - los problemas de su traducción - las estrategias usadas en su traducción).



الأسبوع السابع	ترجمة بعض النصوص العامة من الإسبانية إلى العربية. Traducir algunos textos generales del español al árabe.	
الأسبوع الثامن	ترجمة بعض النصوص العامة من العربية إلى الإسبانية. Traducir algunos textos generales del árabe al español.	
الأسبوع التاسع	نقد بعض الترجمات. Criticar algunas traducciones realizadas.	
الأسبوع العاشر	نقد بعض الترجمات. Criticar algunas traducciones realizadas.	
الأسبوع الحادي عشر	مقارنة ترجمات متعددة لنص أصلي واحد. Comparar múltiples traducciones de un solo texto original.	
الأسبوع الثاني عشر	مراجعة على موضوعات الفصل الدراسي. Repasar los temas aprendidos a lo largo del primer semestre.	
		٥ - أساليب التعليم والتعلم: ١/٥ . المحاضرة. ٢/٥ . المناقشة. ٣/٥ . العصف الذهني. ٤/٥ . التعلم الذاتي. ٥/٥ . قاعة البحث.



٦- أساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوي القدرات المحدودة:	١/٦. تفعيل الساعات المكتبية. ٢/٦. تفعيل الريادة العلمية. ٣/٦. عمل محاضرات إضافية. ٤/٦. إستخدام أسلوب الدمج مع الطلاب العاديين مع تركيز الاهتمام عليهم لمراعاة الفروق الفردية.
٧- طرق التقييم:	
أ - الأساليب المستخدمة:	١/أ. الاختبارات التحريرية. ٢/أ. أعمال الفصل الدراسي.
ب - التوقيت	نهاية العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢
ج - توزيع الدرجات	١/ج. الاختبار التحريري ٨٠ ٢/ج. أعمال الفصل الدراسي والأنشطة المصاحبة ٢٠
٨- قائمة الكتب الدراسية والمراجع:	
أ - مذكرات	لا يوجد.
ب- كتب ملزمة	لا يوجد.
ج - كتب مقترحة	١/ج. المعاجم العامة (عربي - إسباني). ٢/ج. المعاجم الإسبانية أحادية اللغة. ٣/ج. كتب قواعد اللغة الإسبانية المختلفة. ٤/ج. الصحف والمجلات. ٥/ج. كتب الترجمة المكتوبة باللغة العربية، مثل كتب دكتور محمد عناني.
د - دوريات علمية أو نشرات ...	١/د. الدوريات العلمية التي تصدرها المراكز المتخصصة، علي سبيل المثال المركز الثقافي الإسباني بالقاهرة. ٢/د. بعض المواقع الإخبارية باللغة الإسبانية، مثل: - <a href="http://www.elmundo.es">www.elmundo.es</a> - <a href="http://www.elpais.es">www.elpais.es</a> - <a href="http://www.abc.es">www.abc.es</a>

رئيس القسم (مدير البرنامج)

أ. د. سري محمد عبداللطيف

أستاذ المادة

د. رامي علي

د. عبد العزيز الزغبى

التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٨



جامعة: الأزهر الشريف  
كلية: اللغات والترجمة  
قسم: اللغة الإسبانية

توصيف مقرر دراسي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م )

١- بيانات المقرر		
الرمز الكودي: 209 IT ES	اسم المقرر: مدخل الي علم الترجمة	الفرقة/ الثانية الفصل الدراسي الأول نوع المقرر/ إلزامي
عدد الساعات أسبوعياً: نظري: (٤) عملي: (-)		التخصص: اللغة الإسبانية

٢- هدف المقرر:	تنمية مفاهيم الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم في دراسة مفاهيم علم الترجمة الأساسية؛ للوقوف على عتبات هذا العلم الجديد وفهم مقدماته.
٣- المستهدف من تدريس المقرر:	بالانتهاء من دراسة المقرر يجب أن يكون الطالب قادراً على أن:
أ/٣ - المعلومات والمفاهيم:	١/٣ يحدد مفهوم الترجمة ومكانتها في الوقت الراهن. ٢/٣ يشرح بعض المصطلحات الرئيسية المتعلقة بعلم الترجمة. ٣/٣ يذكر تطور تاريخ نظرية الترجمة منذ القدم حتى الوقت الراهن. ٤/٣ يعين أهم نظريات علم الترجمة الحديث. ٥/٣ يحدد دور الترجمة في تنمية العالم العربي علمياً وثقافياً ودورها في التواصل الحضاري بين الأمم.
ب/٣ - المهارات الذهنية:	١/٣ يميز بين الترجمة وعلم الترجمة. ٢/٣ يكتشف بعض إسهامات العرب في رقي هذا العلم. ٣/٣ يقارن بين أنواع الترجمة المختلفة. ٤/٣ يصنف النصوص المطروحة للترجمة. ٥/٣ يكتشف أهم المهارات (الكفايات) التي يتعين على المترجم أن يتصف بها. ٦/٣ يحلل النصوص كخطوة أولى للترجمة. ٧/٣ يميز بين الترجمة العامة والترجمة المتخصصة. ٨/٣ يقيم نظريات الترجمة الأكثر شيوعاً واستخداماً.
ج/٣ - المهارات المهنية الخاصة بالمقرر:	١/٣ ج/٣ يوظف المعلومات والمفاهيم الخاصة بعلم الترجمة فيما يترجمه من نصوص.

<p>٢/٣. يستخدم مراجع ومواد علمية كأدوات مهمة لإجراء عملية الترجمة.  ٣/٣. يلاحظ أهم مشاكل الترجمة في نص ما.  ٤/٣. يجيد استخدام أهم تقنيات الترجمة.</p>		
<p>١/٣. يعمل كعضو في فريق عمل.  ٢/٣. يناقش بأسلوب علمي ويتقبل وجهة نظر الآخرين.  ٣/٣. يجمع مادة علمية مرتبطة بالموضوع.  ٤/٣. يؤدي ما يُطلب منه بأمانة ودقة.  ٥/٣. يعبر عن وجهة نظره بوضوح في المسائل الخلافية ويعرض الحجج التي يستند إليها.</p>		٣/د - المهارات العامة:
<p>يفخر بقدرته على ترجمة النصوص المختلفة بشكل صحيح.  يعتز بقدرته على معرفة نظريات الترجمة.  يؤمن بأهمية دراسة الترجمة لطالب اللغات.</p>		٤ - المهارات الوجدانية:
<p>١/٥. تعريف الترجمة.  ٢/٥. المراحل التي تمر بها عملية الترجمة.  Definición de la traducción.  Etapas de la traducción.</p>		٥ - محتوى المقرر:
الأسبوع الأول		
<p>٣/٥. الفرق بين الترجمة وعلم الترجمة.  ٤/٥. كفاءات المترجم.  Diferencia entre Traducción y Traductología.  Competencias del traductor.</p>		
الأسبوع الثاني		
<p>٥/٥. أنواع الترجمة.  ٦/٥. الترجمة الآلية.  Tipos de traducción.  Traducción mecánica.</p>		
<p>٧/٥. أخطاء الترجمة.  Errores formales y semánticos de la traducción.</p>		
الأسبوع الثالث		
<p>٨/٥. مسائل خلافية حول الترجمة:  أ/٨/٥. هل الترجمة فن أم علم؟  ب/٨/٥. هل الترجمة إنتاج نص أم إعادة إنتاج نص؟  ج. ما مدى صحة مقولة: 'أيها المترجم</p>		
الأسبوع الرابع		
الأسبوع الخامس		

	أنت خائن؟	
	<p>Cuestiones sobre la traducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La traducción es arte o ciencia.</li> <li>- La traducción es producción o reproducción de un texto.</li> <li>- ¿Es cierto que "el traductor es un traidor"?</li> </ul>	
الأسبوع السادس	<p>٩/٥. دورة الترجمة: المترجم - المراجع - المحرر - أخصائي المصطلحات.</p> <p>Círculo de la traducción: Traductor-revisor-editor-especialista en terminología.</p>	
الأسبوع السابع	<p>١٠/٥. التطور التاريخي لنظرية الترجمة</p> <p>١٠/٥. المرحلة الأولى: منذ عهد شيشرون حتى منتصف القرن العشرين.</p> <p>١٠/٥. ما قبل الميلاد: شيشرون - سان خيرونيمو.</p> <p>١٠/٥. العصور الوسطى: دار الحكمة ببغداد - مدرسة طليطلة للترجمة - الجاحظ - ابن ميمون.</p> <p>Desarrollo histórico de la traductología:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde Cisroen Hasta mediados del siglo XX.</li> <li>- La Edad Media: Dar Al-Hekma-Escuela de Traductores de Toledo- Al-Jahiz- Maimónides.</li> </ul>	
الأسبوع الثامن	<p>١٠/٥. عصر النهضة.</p> <p>١٠/٥. القرن السابع عشر والثامن عشر.</p> <p>١٠/٥. القرن التاسع عشر:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El Renacimiento.</li> <li>- Los siglos de oro.</li> <li>- El siglo XIX.</li> </ul>	

الأسبوع التاسع	٦/١٠/٥. النصف الأول من القرن العشرين ١٠/٥/ب. المرحلة الثانية: منذ منتصف القرن العشرين حتى الوقت الراهن.	
	Primera mitad del siglo XX. Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.	
الأسبوع العاشر	١٠/٥/ب. النظرية اللغوية.	
	La traducción acorde a la teoría lingüística.	
الأسبوع الحادي عشر	١٠/٥/ب. النظرية التأويلية.	
	١٠/٥/ب. النظرية الوظيفية.	
	- La teoría interpretativa. - La teoría funcional.	
الأسبوع الثاني عشر	مراجعة عامة.	
	Repaso general.	
٦- أساليب التعليم والتعلم:		
٧- أساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوي القدرات المحدودة:		سوف يستخدم أسلوب الدمج مع الطلاب العاديين مع تركيز الاهتمام عليهم لمراعاة الفروق الفردية.
٨- تقييم الطلاب:		
٨/أ - الأساليب المستخدمة:		٨/١. اختبار نظري. ٨/٢. اختبار أعمال الفصل الدراسي. ٨/٣. كتابة تقرير مفصل عن أحد مظاهر علم الترجمة (نشاط جماعي).
٨/ب - التوقيت:		٨/١. الاختبار النظري في الأسبوع ١٢ ٨/٢. اختبار أعمال الفصل الدراسي في الأسبوع ٦ ٨/٣. تقديم التقرير وتقييمه في الأسبوع ١٠
٨/ج - توزيع الدرجات:		٨/١. الاختبار النظري ٨٠ ٨/٢. اختبار أعمال الفصل الدراسي ١٠ ٨/٣. نشاط مصاحب ١٠

٩- قائمة الكتب الدراسية والمراجع:	
٩/أ - مذكرات	لا يوجد.
٩/ب- كتب ملزمة	الترجمة ونظرياتها: مدخل إلى علم الترجمة - ترجمة د. علي المنوفي - المركز القومي للترجمة - القاهرة - ٢٠٠٧.
٩/ج - كتب مقترحة	<ul style="list-style-type: none"> <li>• شوكت سيول (عهد) (٢٠٠٥): الترجمة الأدبية بين النظرية والتطبيق - بيروت - رسالة ماجستير غير منشورة - الجامعة الأمريكية في بيروت.</li> <li>• Hurtado Albir, Amparo (2001): <i>Traducción y traductología</i>, Madrid, Cátedra. Trad. árabe: أورثادو ألبير، الترجمة ونظرياتها، كاتدرا، مدريد، ٢٠٠١.</li> <li>• Kamal Zaghoul, Ahmed (2008): <i>Problemática de la traducción del Alcorán al español: un estudio crítico de la traducción de Melara Navío</i>, El Cairo, tesis inédita, Facultad de Lenguas y Traducción (Universidad de Al-Azhar).</li> <li>• أحمد كمال زغول: إشكالية ترجمة القرآن إلى اللغة الإسبانية. دراسة نقدية لترجمة ميلارا نابيو. (رسالة دكتوراة). كلية اللغات والترجمة. جامعة الأزهر.</li> <li>• Kamal Zaghoul, Ahmed (2010): "Adquisición de la competencia traductológica: Propuesta de una unidad didáctica de traducción general" en <i>Revista de la Facultad de Lenguas y traducción</i>, Publicaciones Universidad de Al-Azhar, El Cairo.</li> <li>• أحمد كمال زغول: اكتساب المهارات الترجمة، مقترح لعمل وحدة تعليمية خاصة بالترجمة العامة، مجلة كلية اللغات والترجمة. جامعة الأزهر.</li> <li>• Newmark, Peter (1992): <i>Manual de traducción</i>, Cátedra, Madrid. بيتر نيو مارك، علم الترجمة، كاتدرا، مدريد، ١٩٩٢.</li> </ul>
٩/د - دوريات عملية أو نشرات ... الخ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• منتديات واتا الحضارية (قسم الترجمة وصناعة الترجمة) - الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب: <a href="http://www.wata.cc/forums/">http://www.wata.cc/forums/</a></li> <li>• <i>El trujamán</i>, (Revista en línea), Centro Virtual del Instituto Cervantes: <a href="http://cvc.cervantes.es/trujaman">http://cvc.cervantes.es/trujaman</a></li> </ul>

رئيس القسم (مدير البرنامج)

أستاذ المادة

أ. د. سري محمد عبداللطيف

أ. د. أحمد باسم عبدالغفار

د. جمال أحمد

التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٨



جامعة الأزهر  
كلية اللغات والترجمة  
قسم اللغة الإسبانية

توصيف مقرر دراسي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م )

١- بيانات المقرر		
الفرقة: الثانية الفصل الدراسي: الثاني نوع المقرر: إلزامي	اسم المقرر: ترجمة سياسية	الرمز الكودي: ES207
عدد الوحدات الدراسية: نظري: (٤) عملي: (-)		التخصص: اللغة الإسبانية

٢- هدف المقرر:	تنمية مفاهيم الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم في ترجمة النصوص السياسية من الإسبانية إلى العربية والعكس.
٣- المستهدف من تدريس المقرر:	في نهاية المقرر يجب أن يكون الطالب قادراً على أن:
أ- المعلومات والمفاهيم:	١/ أ. يحدد خصائص النصوص السياسية. ٢/ أ. يسمي أهم المراجع والمعاجم التي يمكن أن تساعد في مجال الترجمة السياسية. ٣/ أ. يحدد المصطلحات الأكثر شيوعاً في المجال السياسي وترجمتها إلى الإسبانية. ٤/ أ. يذكر متطلبات سوق العمل في مجال الترجمة السياسية. ٥/ أ. يحدد أهم المراجع السياسية المكتوبة بالعربية والإسبانية والتي تمكنه من اكتساب الكفاءة الموضوعية. ٦/ أ. يصف أخلاقيات مترجم النصوص السياسية.
ب - المهارات	ب/ ١. يحلل النص الأصلي تحليلاً يساعده على إتمام عملية الترجمة بنجاح.



	الذهنية: ب/٢. يحدد العناصر ويستنبط النقاط الرئيسة في النص الأصلي. ب/٣. يعيد ترتيب النص الأصلي ووحداته الصغرى. ب/٤. يصنف النصوص السياسية. ب/٥. يقيم النصوص السياسية المترجمة. ب/٦. يستنتج صعوبات ترجمة النص السياسي.
ج - المهارات المهنية:	ج/١. يترجم النصوص السياسية من اللغة الإسبانية إلى العربية والعكس. ج/٢. يجمع معجما سياسيا شخصيا. ج/٣. يستخدم التكنولوجيا في دراسة الترجمة السياسية. ج/٤. يكتب ترجمة دقيقة بلغة سليمة.
د - المهارات العامة:	د/١. يلتزم بالوقت. د/٢. يفيد من الوقت إفادة كاملة. د/٣. يعمل في فريق. د/٤. يعبر عن وجهة نظره في المسائل الخلافية ويعرض الحجج التي يستند إليها. د/٥. يشارك في ورشة خاصة بالترجمة السياسية.
٤ - محتوى المقرر:	الأسبوع الأول خصائص النصوص السياسية. Características de los textos políticos. الأسبوع الثاني تصنيف النصوص السياسية. Clasificar los textos políticos. الأسبوع الثالث أخلاقيات مترجم النصوص السياسية. Ética del traductor de textos políticos. الأسبوع الرابع توثيق الترجمة السياسية. Documentar la traducción política. الأسبوع الخامس طبيعة سوق العمل في مجال الترجمة السياسية. La naturaleza del mercado laboral en el



	ámbito de la traducción política.	
الأسبوع السادس	تحليل النص الأصلي (استنباط أفكاره الرئيسية - تجزئته إلى وحدات صغيرة).	
	Analizar el texto origen (extraer las ideas principales - dividirlo en unidades más pequeñas).	
الأسبوع السابع	إشكاليات ترجمة النص السياسي.	
	Problemáticas de traducción del texto político.	
الأسبوع الثامن	ترجمة بعض النصوص السياسية من الإسبانية إلى العربية.	
	Traducir algunos textos políticos del español al árabe.	
الأسبوع التاسع	ترجمة بعض النصوص السياسية من العربية إلى الإسبانية.	
	Traducir algunos textos políticos del árabe al español.	
الأسبوع العاشر	نقد بعض الترجمات التي قام بها مترجمون محترفون.	
	Criticar algunas traducciones llevadas a cabo por traductores profesionales.	
الأسبوع الحادي عشر	مقارنة ترجمات متعددة لنص أصلي واحد.	
	Comparar múltiples traducciones de un solo texto original.	
الأسبوع الثاني عشر	مراجعة على موضوعات الفصل الدراسي.	
	Repasar los temas aprendidos a lo largo del primer semestre.	



٥ - أساليب التعليم والتعلم: ١/٥. المحاضرة ٢/٥. المناقشة ٣/٥. العصف الذهني ٤/٥. التعلم الذاتي. ٥/٥. قاعة البحث.	
٦- أساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوي القدرات المحدودة: ١/٦. تفعيل الساعات المكتبية. ٢/٦. تفعيل الريادة العلمية. ٣/٦. عمل محاضرات إضافية. ٤/٦. استخدام أسلوب الدمج مع الطلاب العاديين مع تركيز الاهتمام عليهم لمراعاة الفروق الفردية.	
٧- طرق التقييم:	
أ - الأساليب المستخدمة: 1/أ. الاختبارات التحريرية. 2/أ. أعمال الفصل الدراسي.	
ب - التوقيت نهاية العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢	
ج - توزيع الدرجات 1/ج. الاختبار التحريري ٨٠ 2/ج. اختبار أعمال الفصل الدراسي والنشاط المصاحب ٢٠	
٨- قائمة الكتب الدراسية والمراجع:	
أ - مذكرات لا يوجد	
ب- كتب ملزمة معاجم المصطلحات السياسية (عربي - إسباني).	
ج - كتب مقترحة	
د - دوريات علمية أو نشرات ... د/١. الصحف والمجلات العربية والإسبانية. د/٢. العديد من المواقع الإخبارية باللغة الإسبانية والعربية مثل: - <a href="http://www.elmundo.es">www.elmundo.es</a> - <a href="http://www.elpais.es">www.elpais.es</a> - <a href="http://www.abc.es">www.abc.es</a>	
- <a href="http://news.bbc.co.uk">http://news.bbc.co.uk</a> - <a href="http://www.alahram.org.eg">www.alahram.org.eg</a> - <a href="http://www.politicaexterior.com">www.politicaexterior.com</a> - <a href="http://www.todopolitica.com">www.todopolitica.com</a>	

رئيس القسم (مدير البرنامج)

أستاذ المادة

أ. د. سري محمد عبداللطيف

د. أمير عبدالله

د. أحمد باسم

التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٨



جامعة الأزهر  
كلية اللغات والترجمة  
قسم اللغة الإسبانية

توصيف المقرر دراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣ م)

١ - بيانات المقرر		
الفرقة: الثالثة الفصل الدراسي: الأول نوع المقرر: إلزامي	اسم المقرر: ترجمة أدبية	الرمز الكودي: ES302
عدد الوحدات الدراسية: نظري: (٤) عملي: (-)		التخصص: اللغة الإسبانية
٢ - هدف المقرر:		
تنمية مفاهيم الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم في ترجمة النصوص الأدبية من الإسبانية إلى العربية والعكس.		
٣ - المستهدف من تدريس المقرر:		
أ- المعلومات والمفاهيم: ١/ يحدد خصائص النصوص الأدبية. ٢/ يسمي أهم المراجع والمعاجم التي يمكن أن تساعده في مجال الترجمة الأدبية. ٣/ يحدد المصطلحات الأكثر شيوعاً في المجال الأدبي وترجمتها إلى الإسبانية. ٤/ يذكر متطلبات سوق العمل في مجال الترجمة الأدبية. ٥/ يعين أهم المراجع الأدبية المكتوبة بالعربية والإسبانية والتي تمكنه من اكتساب الكفاءة الموضوعية. ٦/ يصف أخلاقيات مترجم النصوص الأدبية.		
ب - المهارات الذهنية:		
ب/١. يحلل النص الأصلي تحليلاً يساعده على إتمام عملية الترجمة بنجاح. ب/٢. يستنبط النقاط الرئيسية في النص الأصلي.		



ب/٣. يجزئ النص الأصلي إلى وحدات صغرى. ب/٤. يصنف النصوص الأدبية. ب/٥. يقيم النصوص الأدبية المترجمة. ب/٦. يستنتج صعوبات ترجمة النص الأدبي.		
ج/١. يترجم النصوص الأدبية من اللغة الإسبانية إلى العربية والعكس. ج/٢. يصمم معجماً أدبياً شخصياً. ج/٣. يستخدم التكنولوجيا في دراسة الترجمة الأدبية.		ج - المهارات المهنية:
د/١. يلتزم بالوقت. د/٢. يفيد من الوقت إفادة كاملة. د/٣. يعمل في فريق. د/٤. يعبر عن وجهة نظره في المسائل الخلافية ويعرض الحجج التي يستند إليها.		د - المهارات العامة:
الأسبوع الأول	طبيعة سوق العمل في مجال الترجمة الأدبية. La naturaleza del mercado laboral en el campo de la traducción literaria.	٤ - محتوى المقرر:
الأسبوع الثاني	أخلاقيات مترجم النصوص الأدبية. Ética del traductor de textos literarios.	
الأسبوع الثالث	خصائص النصوص الأدبية. Características de los textos literarios.	
الأسبوع الرابع	تصنيف النصوص الأدبية. Clasificar los textos literarios.	
الأسبوع الخامس	تحليل النص الأصلي (استنباط أفكاره الرئيسية - تجزئته إلى وحدات صغرى). Analizar el texto origen (extraer las ideas principales - dividirlo en unidades más pequeñas).	



الأسبوع السادس	إشكاليات ترجمة النص الأدبي. Problemas de la traducción literaria.	
الأسبوع السابع	توثيق الترجمة الأدبية. Documentar la traducción literaria.	
الأسبوع الثامن	ترجمة بعض النصوص الأدبية من الإسبانية إلى العربية والعكس. Traducir algunos textos literarios del español al árabe y viceversa.	
الأسبوع التاسع	نقد بعض الترجمات التي قام بها مترجمون محترفون. Criticar algunas traducciones llevadas a cabo por traductores profesionales.	
الأسبوع العاشر	مقارنة ترجمات متعددة لنص أصلي واحد. Comparar múltiples traducciones de un solo texto original.	
الأسبوع الحادي عشر	مقارنة ترجمات متعددة لنص أصلي واحد. Comparar múltiples traducciones de un solo texto original.	
الأسبوع الثاني عشر	مراجعة على موضوعات الفصل الدراسي. Repasar los temas aprendidos a lo largo del primer semestre.	
	١/٥ . المحاضرة. ٢/٥ . المناقشة. ٣/٥ . العصف الذهني. ٤/٥ . التعلم الذاتي. ٥/٥ . قاعة البحث.	٥ - أساليب التعليم والتعلم:
	١/٦ . تفعيل الساعات المكتبية.	٦ - أساليب التعليم



والتعلم للطلاب ذوي القدرات المحدودة:	٢/٦. تفعيل الريادة العلمية. ٣/٦. عمل محاضرات إضافية. ٤/٦. استخدام أسلوب الدمج مع الطلاب العاديين مع تركيز الاهتمام عليهم لمراعاة الفروق الفردية.
٧- طرق التقييم:	
أ - الأساليب المستخدمة:	أ/1. الاختبارات التحريرية. أ/2. اختيار أعمال الفصل الدراسي. أ/3. المشاركات اليومية. أ/٤. إنجاز الواجبات. أ/٥. إعداد معجم شخصي للمصطلحات الأدبية يتألف من المصطلحات التي درسها خلال الفصل الدراسي، فضلا عما استطاع تحصيله من مصطلحات أخرى.
ب - التوقيت	نهاية العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢
ج - توزيع الدرجات	ج/1. الاختبار التحريري ٨٠ ج/2. أعمال الفصل الدراسي والنشاط المصاحب ٢٠
٨- قائمة الكتب الدرامية والمراجع:	
أ - منكرات	لا يوجد
ب- كتب ملزمة	Victoria Tipiani, <i>Manual de traducción literaria: Guía básica para traductores y editores</i> , Trad. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 2009.
ج - كتب مقترحة	- إنعام بيوض، <i>الترجمة الأدبية: مشاكل حلول</i> ، دار الفارابي، لبنان، ٢٠٠٣ - حسن عبد المقصود حسن، وآخرون، <i>الترجمة العلمية والتقنية والصحفية والأدبية</i> ، جامعة الموصل، الموصل. - بول ريكور، <i>عن الترجمة</i> ، تر. حسين خمري، الدار العربية للعلوم، الجزائر، ٢٠٠٨. - المعاجم الأدبية باللغتين العربية والإسبانية.



- ESTEBAN TORRE , Teoría de la traducción literaria, síntesis, Madrid, 1994.	
- الجرائد والمجلات العربية والإسبانية. - مواقع إلكترونية عربية وإسبانية:	د - دوريات علمية أو نشرات ...
- <a href="http://www.elmundo.es">www.elmundo.es</a> - <a href="http://www.elpais.es">www.elpais.es</a> - <a href="http://www.abc.es">www.abc.es</a> - <a href="http://www.alahram.org.eg">www.alahram.org.eg</a> - <a href="http://www.akhbarelyoum.org.eg">www.akhbarelyoum.org.eg</a> - <a href="http://marefa.org">http://marefa.org</a> - <a href="http://www.cervantesvirtual.com">www.cervantesvirtual.com</a> - <a href="http://www.libertaddigital.com">www.libertaddigital.com</a> - <a href="http://www.monografias.com">www.monografias.com</a>	

رئيس القسم (مدير البرنامج)

أ. د. سري محمد عبداللطيف

أستاذ المادة

أ.د. زيدان عبدالحليم زيدان

د. رامي علي حسن

التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٨

٥



جامعة الأزهر  
كلية اللغات والترجمة  
قسم اللغة الإسبانية

توصيف مقرر دراسي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م )

١- بيانات المقرر		
الفرقة: الثالثة	اسم المقرر: ترجمة دينية ١	الرمز الكودي: ES308
الفصل الدراسي: الثاني	نوع المقرر: إلزامي	
عدد الوحدات الدراسية: نظري: (٤) عملي: (-)		التخصص: اللغة الإسبانية
٢- هدف المقرر:		
تنمية مفاهيم الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم في ترجمة النصوص الدينية العامة من العربية إلى الإسبانية والعكس.		
٣- المستهدف من تدريس المقرر:		
في نهاية المقرر يجب أن يكون الطالب قادرًا على أن:		
أ- المعلومات والمفاهيم:		
١/ أ. يذكر أهمية ترجمة النصوص الإسلامية في تحقيق رسالة الأزهر الدعوية.		
٢/ أ. يعدد خصائص النصوص الدينية العامة.		
٣/ أ. يسمي أهم المراجع والمعاجم التي يمكن أن تساعده في مجال الترجمة الدينية.		
٤/ أ. يحدد المصطلحات الأكثر شيوعًا في المجال الديني وترجمتها إلى الإسبانية.		
٥/ أ. يشرح اختلاف الفقهاء حول جواز ترجمة معاني القرآن الكريم وحجة كل فريق.		
ب - المهارات الذهنية:		
١/ ب. يصنف النصوص الإسلامية (قرآن كريم - حديث شريف - مقالات وخطب دينية... إلخ) ويحدد الخصائص المميزة لكل صنف.		
٢/ ب. يحلل النص الأصلي تحليلًا يساعده على إتمام عملية الترجمة بنجاح.		



	ب/٣. يحدد العناصر ويستنبط النقاط الرئيسية في النص الأصلي. ب/٤. يستنتج صعوبات ترجمة النص الديني.	
ج - المهارات المهنية:	ج/١. يترجم النصوص الدينية العامة من اللغة العربية إلى الإسبانية والعكس. ج/٢. يجمع معجماً دينياً شخصياً. ج/٣. يصمم بعض الإجراءات والاستراتيجيات التي يمكن أن يلجأ إليها لحل ما يواجهه من مشاكل لغوية أثناء عملية الترجمة. ج/٤. يقيم النصوص الدينية المترجمة.	
د - المهارات العامة:	د/١. يلتزم بالوقت. د/٢. يعمل في فريق لترجمة النصوص الدينية. د/٣. يعبر عن وجهة نظره في المسائل الخلافية ويعرض الحجج التي يستند إليها. د/٤. يستخدم التكنولوجيا في دراسة الترجمة الدينية.	
٤ - محتوى المقرر:	الأسبوع الأول أهمية ترجمة النصوص الإسلامية في تحقيق رسالة الإسلام والأزهر. Importancia de la traducción de textos islámicos para difundir el mensaje del Islam y del Al-Azhar.	
	الأسبوع الثاني خصائص النصوص الدينية العامة. Características de los textos religiosos generales.	
	الأسبوع الثالث تصنيف النصوص الدينية. Clasificar los textos religiosos.	



الأسبوع الرابع	توثيق الترجمة الدينية.
	Documentar la traducción religiosa.
الأسبوع الخامس	متطلبات سوق العمل في مجال الترجمة الدينية.
	Requerimientos del mercado laboral en el ámbito de la traducción religiosa.
الأسبوع السادس	حكم ترجمة معاني القرآن الكريم.
	La sentencia sobre la traducción de los significados del Sagrado Corán.
الأسبوع السابع	تحليل النص الديني (استنباط أفكاره الرئيسية - تجزئته إلى وحدات صغيرة).
	Analizar el texto religioso (extraer las ideas principales - dividirlo en unidades más pequeñas).
الأسبوع الثامن	ترجمة بعض النصوص الدينية العامة من العربية إلى الإسبانية (يراعى في النصوص المختارة أن تكون متنوعة من حيث طبيعة النص ومن حيث الموضوع)
	Traducir algunos textos religiosos generales del árabe al español (los textos seleccionados deben ser variados en cuanto a la naturaleza del texto y al tema).
الأسبوع التاسع	ترجمة بعض النصوص الدينية العامة من الإسبانية إلى العربية.



	Traducir algunos textos religiosos generales del español al árabe.	
الأسبوع العاشر	نقد بعض الترجمات التي قام بها مترجمون محترفون.	
	Criticar algunas traducciones llevadas a cabo por traductores profesionales.	
الأسبوع الحادي عشر	مقارنة ترجمات متعددة لنص ديني واحد.	
	Comparar múltiples traducciones de un solo texto religioso.	
الأسبوع الثاني عشر	مراجعة على موضوعات الفصل الدراسي.	
	Repasar los temas aprendidos a lo largo del primer semestre.	
	١/٥ . المحاضرة ٢/٥ . المناقشة ٣/٥ . العصف الذهني ٤/٥ . التعلم الذاتي. ٥/٥ . قاعة البحث.	٥ - أساليب التعليم والتعلم:
	١/٦ . تفعيل الساعات المكتبية. ٢/٦ . تفعيل الريادة العلمية. ٣/٦ . عمل محاضرات إضافية. ٤/٦ . استخدام أسلوب الدمج مع الطلاب العاديين مع تركيز الاهتمام عليهم لمراعاة الفروق الفردية.	٦ - أساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوي القدرات المحدودة:
		٧ - طرق التقييم:
	١/أ . الاختبارات التحريرية. ٢/أ . أعمال السنة	أ - الأساليب المستخدمة:
	نهاية العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢	ب - التوقيت



ج - توزيع الدرجات	ج/1. الاختبار التحريري ٨٠ ج/2. أعمال الفصل الدراسي والنشاط المصاحب ٢٠
٨- قائمة الكتب الدراسية والمراجع:	
أ - مذكرات	لا يوجد
ب- كتب ملزمة	
ج - كتب مقترحة	<p>- Ahmed Kamal Zaghoul (2008): Problemática de la traducción del Corán al español: Estudio crítico de la traducción de Melara Navío, (Tesis doctoral inédita). El Cairo: Facultad de Lenguas y Traducción (Univ. de Al-Azhar).</p> <p>- Nasser Ben Saleh Al-Mansour y Zidan Abdel Halim (2006): Glosario de términos de la llamada al Islam. Riad: Universidad del Rey Saúd.</p> <p>- Serry Abdel Latif, Zidan Abdel Halim y El Sayed Abdel Zaher (2006): Glosario de voces coránicas. El Cairo: Osiris editorial.</p>
د - دوريات علمية أو نشرات ...	<p>- Mulla Huech, Bahige: <i>Diccionario de términos islámicos</i>. Disponible en <a href="http://www.diccionarioterminosislamicos.com">http://www.diccionarioterminosislamicos.com</a> (fecha de consulta: 25/1/2015).</p> <p>- المواقع الالكترونية المنتشرة على صفحات الشبكة العالمية للتعريف بالإسلام، مثل:</p> <p>- Fatwas del Comité Permanente de la Presidencia General de Investigaciones Científicas y Emisión de Fatwas del Reino de Arabia Saudita (<a href="http://www.alifita.net">http://www.alifita.net</a>).</p> <p>- Islam House (<a href="http://www.islamhouse.com">http://www.islamhouse.com</a>).</p> <p>- Islam para todos (<a href="http://islamparatodos.org">http://islamparatodos.org</a>).</p> <p>- Revista <i>Luz del Islam</i> (<a href="http://luzdelislam.com">http://luzdelislam.com</a>).</p> <p>- El Hadiz (<a href="http://hadiz.net">http://hadiz.net</a>).</p> <p>- Islam question and answer (<a href="http://www.islam-qa.com/es">http://www.islam-qa.com/es</a>), etc.</p>

رئيس القسم (مدير البرنامج)

أ. د. سري محمد عبداللطيف

أستاذ المادة

أ.م.د. صبري النهامي

د. كريم علي

التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٨



جامعة: الأزهر  
كلية: اللغات والترجمة  
قسم: اللغة الإسبانية

توصيف مقرر دراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣ م)

١ - بيانات المقرر	
الرمز الكودي: ES402	اسم المقرر: ترجمة تجارية وقانونية الفرقة: الرابعة الفصل الدراسي: الأول نوع المقرر: إلزامي
التخصص: اللغة الإسبانية	عدد الوحدات الدراسية: نظري: (٤) عملي: (-)
٢ - هدف المقرر:	تنمية مفاهيم الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم في ترجمة النصوص التجارية والقانونية من الإسبانية إلى العربية والعكس.
٣ - المستهدف من تدريس المقرر:	في نهاية المقرر يجب أن يكون الطالب قادرًا على أن:
أ- المعلومات والمفاهيم:	١/ يحدد خصائص النصوص التجارية والقانونية. ٢/ يسمي أهم المراجع والمعاجم التي يمكن أن تساعده في مجال الترجمة التجارية والقانونية وتمكنه من اكتساب الكفاءة الموضوعية. ٣/ يحدد المصطلحات الأكثر شيوعًا في المجال التجاري والقانوني وترجمتها إلى الإسبانية. ٤/ يذكر متطلبات سوق العمل في مجال الترجمة التجارية والقانونية. ٥/ يصف أخلاقيات مترجم النصوص التجارية والقانونية.
ب - المهارات الذهنية:	١/ يحلل النص الأصلي تحليلًا يساعده على إتمام عملية الترجمة بنجاح. ٢/ يلخص ويستنبط النقاط الرئيسة في النص الأصلي. ٣/ يجزئ النص الأصلي إلى وحدات صغيرة. ٤/ يصنف النصوص التجارية والقانونية. ٥/ يقيم النصوص التجارية والقانونية المترجمة.



ج - المهارات المهنية:		ج/١. يترجم النصوص التجارية والقانونية من اللغة الإسبانية إلى العربية والعكس. ج/٢. يصمم معجما تجاريا وقانونيا شخصيا. ج/٣. يستخدم التكنولوجيا في دراسة الترجمة التجارية والقانونية.
د - المهارات العامة:		د/١. يلتزم بالوقت. د/٢. يفيد من الوقت إفادة كاملة. د/٣. يعمل في فريق. د/٤. يعبر عن وجهة نظره في المسائل الخلافية ويعرض الحجج التي يستند إليها.
٤ - محتوى المقرر:	الأسبوع الأول	خصائص النصوص التجارية والقانونية. Características de los textos comerciales y jurídicos.
	الأسبوع الثاني	إشكاليات ترجمة النص التجاري والقانوني. Problemas de la traducción de textos comerciales y jurídicos.
	الأسبوع الثالث	طبيعة سوق العمل في مجال الترجمة التجارية والقانونية. La naturaleza del mercado laboral en el ámbito de la traducción comercial y jurídica.
	الأسبوع الرابع	تصنيف النصوص القانونية (شهادات أكاديمية، شهادات غير أكاديمية، وثائق قانونية، إلخ). Clasificar los textos jurídicos (certificados académicos, certificados no académicos, documentos legales, etc.).
	الأسبوع الخامس	تصنيف النصوص التجارية (بورصة، مصارف، استثمارات، عقود تجارية، إلخ). Clasificar los textos comerciales (de la Bolsa, de bancos, de inversiones, de



الأسبوع السادس	contratos comerciales, etc.). تحليل النص الأصلي (استنباط أفكاره الرئيسية - تجزئته إلى وحدات صغيرة).
	Analizar el texto origen (extraer las ideas principales - dividirlo en unidades más pequeñas).
الأسبوع السابع	ترجمة بعض النصوص التجارية والقانونية من الإسبانية إلى العربية والعكس.
	Traducir algunos textos comerciales y jurídicos del español al árabe y viceversa.
الأسبوع الثامن	توثيق الترجمة التجارية والقانونية.
	Documentar la traducción comercial y jurídica.
الأسبوع التاسع	أخلاقيات مترجم النصوص التجارية والقانونية.
	Ética del traductor de textos comerciales y jurídicos.
الأسبوع العاشر	مقارنة ترجمات متعددة لنص أصلي واحد.
	Comparar múltiples traducciones de un solo texto origen.
الأسبوع الحادي عشر	نقد بعض الترجمات لمترجمون محترفون.
	Criticar algunas traducciones llevadas a cabo por traductores profesionales.
الأسبوع الثاني عشر	مراجعة على موضوعات الفصل الدراسي.
	Repasar los temas aprendidos a lo largo del primer semestre.
	١/٥ . المحاضرة ٢/٥ . المناقشة ٣/٥ . العصف الذهني
	٥ - أساليب التعليم والتعلم:



٤/٥ . التعلم الذاتي. ٥/٥ . قاعة البحث.	
١/٦ . تفعيل الساعات المكتبية. ٢/٦ . تفعيل الريادة العلمية. ٣/٦ . عمل محاضرات إضافية. ٤/٦ . استخدام أسلوب الدمج مع الطلاب العاديين مع تركيز الاهتمام عليهم لمراعاة الفروق الفردية.	٦- أساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوي القدرات المحدودة:
٧- طرق التقييم:	
١/أ . الاختبارات التحريرية. ٢/أ . اختبار أعمال الفصل الدراسي. ٣/أ . المشاركات اليومية. ٤/أ . إنجاز الواجبات. ٥/أ . إعداد كل طالب لمعجم شخصي للمصطلحات التجارية والقانونية يتألف من المصطلحات التي درسها خلال الفصل الدراسي، فضلا عما استطاع تحصيله ذاتيا.	أ - الأساليب المستخدمة:
نهاية العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢	ب - التوقيت
٨٠ ج/١ . الاختبار التحريري ٢٠ ج/٢ . أعمال الفصل الدراسي والنشاط المصاحب	ج - توزيع الدرجات
٨- قائمة الكتب الدراسية والمراجع:	
لا يوجد.	أ - مذكرات
لا يوجد.	ب- كتب ملزمة
- AA.VV.: "La traducción jurídica", en Meta, 24 (1970). - Borja Albi, A (2000): El texto jurídico inglés y su traducción al español. Barcelona: Ariel. - Mohammad Gogozeh, Ziyad y Hussein Al-Afif, Ahmed (2009). Manual de traducción jurídica. Árabe-español,	ج - كتب مقترحة



Sevilla, ArCibel Editores. - Valderrama Martínez, Fernando, <i>Glosario Español-Árabe de Términos económicos, financieros, y comerciales</i> , Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid, 1986.	
- منتديات واتا الحضارية (قسم الترجمة وصناعة الترجمة) - الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب: <a href="http://www.wata.cc/forums/">http://www.wata.cc/forums/</a> - <i>El trujamán</i> , (Revista en línea), Centro Virtual del Instituto Cervantes: <a href="http://cvc.cervantes.es/trujaman">http://cvc.cervantes.es/trujaman</a>	د - دوريات علمية أو نشرات ...

رئيس القسم (مدير البرنامج)

أستاذ المادة

أ. د. سري محمد عبداللطيف

د. عبدالعزيز الزغبى

د. جمال أحمد

التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٨

٥



جامعة الأزهر

كلية اللغات والترجمة

قسم اللغة الإسبانية

توصيف مقرر دراسي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م )

١- بيانات المقرر		
الفرقة: الرابعة الفصل الدراسي: الثاني نوع المقرر: إلزامي	اسم المقرر: ترجمة دينية ٢	الرمز الكودي: ES407
عدد الوحدات الدراسية: نظري: (٤) عملي: (-)		التخصص: اللغة الإسبانية
٢- هدف المقرر:		
تنمية مفاهيم الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم في ترجمة النصوص الدينية المتخصصة من العربية إلى الإسبانية.		
٣- المستهدف من تدريس المقرر:		
أ - المعلومات والمفاهيم: ١/ يذكر تاريخ ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة الإسبانية. ٢/ يحدد إشكاليات ترجمة معاني القرآن الكريم. ٣/ يشرح دورة العمل التي تمر بها الترجمة الدينية في سوق العمل. ٤/ يعدد خصائص النصوص الدينية المتخصصة (المكتوبة بلغة تراثية). ٥/ يسمي المصطلحات الأكثر شيوعاً في المجال الديني وترجمتها إلى الإسبانية. ٦/ يصف أخلاقيات مترجم النصوص الدينية. ٧/ يقيم ترجمة بعض النصوص الدينية المتخصصة من العربية إلى الإسبانية.		
ب - المهارات الذهنية: ١/ يحلل النص الأصلي تحليلاً يساعده على إتمام عملية الترجمة بنجاح. ٢/ يحدد العناصر ويستنبط النقاط الرئيسة في النص الأصلي. ٣/ يصنف النص الأصلي إلى وحدات صغيرة.		



	ب/٤. يستنتج صعوبات ترجمة النص الديني. ب/٥. يقارن بين الترجمات المختلفة لمعاني القرآن الكريم.	
ج - المهارات المهنية:	ج/١. يترجم النصوص الدينية المتخصصة من اللغة العربية إلى الإسبانية. ج/٢. يجمع معجماً دينياً شخصياً. ج/٣. يكتب ترجمة دقيقة لنص ديني مختار.	
د - المهارات العامة:	د/١. يلتزم بالوقت. د/٢. يفيد من الوقت إفادة كاملة. د/٣. يعمل في فريق لترجمة النصوص الدينية ترجمة دقيقة. د/٤. يعبر عن وجهة نظره في المسائل الخلافية ويعرض الحجج التي يستند إليها. د/٥. يحل مشكلة الترجمة اللغوية والاصطلاحية. د/٦. يشارك في ورشة عمل للتدريب على ترجمة النصوص الدينية. د/٧. يراجع النصوص المترجمة وفق المعايير الدقيقة.	
٤ - محتوى المقرر:	ملخص تاريخ ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة الإسبانية. Resumen de la historia de la traducción de los significados del Sagrado Corán al español.	الأسبوع الأول
	بعض إشكاليات ترجمة معاني القرآن الكريم: ترجمة ظاهرة الالتفات. ترجمة الحروف المقطعة. Estudiar algunos problemas de traducir los significados del Sagrado Corán: -Traducir el fenómeno del <i>apóstrofe</i> . -Traducir letras aisladas.	الأسبوع الثاني
	ترجمة أسماء الأعلام التي لها مقابل في كتب أهل الكتاب.	الأسبوع الثالث



	Traducir <i>los nombres propios</i> que tienen un equivalente en los libros de las gentes del Libro (los judíos, sabeos y cristianos).	
الأسبوع الرابع	ترجمة المصطلحات التي ليس لها مقابل في الإسبانية.	
	Traducir los términos que no tienen equivalencia en español.	
الأسبوع الخامس	دورة العمل التي تمر بها الترجمة الدينية في سوق العمل.	
	El ciclo laboral por el que pasa la traducción religiosa en el mercado laboral.	
الأسبوع السادس	خصائص النصوص الدينية المتخصصة (المكتوبة بلغة تراثية).	
	Características de los textos religiosos especializados (escritos en lenguaje patrimonial).	
الأسبوع السابع	أخلاقيات مترجم النصوص الدينية.	
	Ética del traductor de textos religiosos.	
الأسبوع الثامن	تحليل النص الديني (استنباط أفكاره الرئيسية - تجزئته إلى وحدات صغيرة).	
	Analizar el texto religioso (extraer las ideas principales - dividirlo en unidades más pequeñas).	
الأسبوع التاسع	ترجمة بعض النصوص الدينية المتخصصة من العربية إلى الإسبانية (يراعى في النصوص المختارة أن تكون متنوعة من حيث طبيعة النص ومن حيث الموضوع).	
	Traducir algunos textos religiosos especializados del árabe al español (los	



	textos seleccionados deben ser diversos en cuanto a la naturaleza del texto y al tema).	
الأسبوع العاشر	نقد بعض الترجمات التي قام بها مترجمون محترفون. Criticar algunas traducciones llevadas a cabo por traductores profesionales.	
الأسبوع الحادي عشر	مقارنة ترجمات متعددة لنص ديني واحد. Comparar múltiples traducciones de un solo texto religioso.	
الأسبوع الثاني عشر	مراجعة على موضوعات الفصل الدراسي. Repasar los temas aprendidos a lo largo del primer semestre.	
	١/٥ . المحاضرة ٢/٥ . المناقشة ٣/٥ . العصف الذهني ٤/٥ . التعلم الذاتي. ٥/٥ . قاعة البحث.	٥ - أساليب التعليم والتعلم:
	١/٦ . تفعيل الساعات المكتبية. ٢/٦ . تفعيل الريادة العلمية. ٣/٦ . عمل محاضرات إضافية. ٤/٦ . استخدام أسلوب الدمج مع الطلاب العاديين مع تركيز الاهتمام عليهم لمراعاة الفروق الفردية.	٦ - أساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوي القدرات المحدودة:
		٧ - طرق التقييم:
	أ/١. الاختبارات التحريرية. أ/٢. أعمال الفصل الدراسي.	أ - الأساليب المستخدمة:
	نهاية العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢	ب - التوقيت



ج - توزيع الدرجات	ج/1. الاختبار التحريري ٨٠ ج/2. اختبار أعمال الفصل الدراسي والنشاط المصاحب ٢٠
٨- قائمة الكتب الدراسية والمراجع:	
أ - مذكرات	لا يوجد
ب- كتب ملزمة	لا يوجد
ج - كتب مقترحة	Ahmed Kamal Zaghoul (2008): Problemática de la traducción del Corán al español: Estudio crítico de la traducción de Melara Navío, (Tesis doctoral inédita). El Cairo: Facultad de Lenguas y Traducción (Univ. de Al-Azhar). Nasser Ben Saleh Al-Mansour y Zidan Abdel Halim (2006): Glosario de términos de la llamada al Islam. Riad: Universidad del Rey Saúd. Serry Abdel Latif, Zidan Abdel Halim y El Sayed Abdel Zaher (2006): Glosario de voces coránicas. El Cairo: Osiris editorial. ترجمات معاني القرآن الكريم ومختلف الكتب الإسلامية إلى اللغة الإسبانية.
د - دوريات علمية أو نشرات ...	- Mulla Huech, Bahige: <i>Diccionario de términos islámicos</i> . Disponible en <a href="http://www.diccionarioterminosislamicos.com">http://www.diccionarioterminosislamicos.com</a> (fecha de consulta: 25/1/2015). - المواقع الالكترونية المنتشرة على صفحات الشبكة العالمية للتعريف بالإسلام، مثل: - Fatwas del Comité Permanente de la Presidencia General de Investigaciones Científicas y Emisión de Fatwas del Reino de Arabia Saudita ( <a href="http://www.alifita.net">http://www.alifita.net</a> ). - Islam House ( <a href="http://www.islamhouse.com">http://www.islamhouse.com</a> ). - Islam para todos ( <a href="http://islamparatodos.org">http://islamparatodos.org</a> ). - Revista <i>Luz del Islam</i> ( <a href="http://luzdelislam.com">http://luzdelislam.com</a> ). - El Hadiz ( <a href="http://hadiz.net">http://hadiz.net</a> ).
	- Islam question and answer ( <a href="http://www.islam-qa.com/es">http://www.islam-qa.com/es</a> ), etc.

رئيس القسم (مدير البرنامج)

أستاذ المادة

أ.د. سري محمد عبداللطيف

د. جمال أحمد

أ.م.د. صيري التهامي

التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٨



جامعة الأزهر  
كلية اللغات والترجمة  
قسم اللغة الإسبانية

توصيف مقرر دراسي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م )

١- بيانات المقرر		
الفرقة: الرابعة الفصل الدراسي: الثاني نوع المقرر: إلزامي	اسم المقرر: ترجمة علمية	الرمز الكودي: ES408
عدد الوحدات الدراسية: نظري: (٤) عملي: (-)		التخصص: اللغة الإسبانية
٢- هدف المقرر:		تنمية مفاهيم الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم في ترجمة النصوص العلمية والتقنية من الإسبانية إلى العربية والعكس.
٣- المستهدف من تدريس المقرر:		فى نهاية المقرر يجب أن يكون الطالب قادرًا على أن:
أ- المعلومات والمفاهيم:		أ/١. يحدد خصائص النصوص العلمية التقنية. أ/٢. يسمي أهم المراجع والمعاجم التي يمكن أن تساعد في مجال الترجمة العلمية التقنية والتي تمكنه من اكتساب الكفاءة الترجمة. أ/٣. يحدد المصطلحات الأكثر شيوعًا في المجال العلمي التقني وترجمتها إلى الإسبانية. أ/٤. يذكر متطلبات سوق العمل في مجال الترجمة العلمية التقنية. أ/٥. يصف أخلاقيات مترجم النصوص العلمية التقنية.
ب- المهارات الذهنية:		ب/١. يحلل النص الأصلي تحليلًا يساعده على إتمام عملية الترجمة بنجاح. ب/٢. يلخص ويستنبط النقاط الرئيسية في النص الأصلي. ب/٣. يجزئ النص الأصلي إلى وحدات صغيرة. ب/٤. يقيم النصوص العلمية التقنية المترجمة. ب/٥. يستنتج صعوبات ترجمة النص العلمي التقني.

١



ج - المهارات المهنية:		ج/١. يترجم النصوص العلمية التقنية من اللغة الإسبانية إلى العربية والعكس. ج/٢. يصنف النصوص العلمية التقنية. ج/٣. يصمم معجما علميا تقنيا شخصيا. ج/٤. يستخدم التكنولوجيا في دراسة الترجمة العلمية التقنية. ج/٥. يبدي رأيه في قضية تعريب العلوم.
د - المهارات العامة:		د/١. يلتزم بالوقت. د/٢. يستفيد من الوقت إفادة كاملة. د/٣. يعمل في فريق. د/٤. يعبر عن وجهة نظره في المسائل الخلافية ويعرض الحجج التي يستند إليها.
الأسبوع الأول	٤ - محتوى المقرر:	مدخل إلى النص العلمي التقني: - مكونات الخطاب العلمي التقني. - أوجه الاتفاق والاختلاف بين النص العلمي والتقني.
	Introducción al texto científico-técnico: - Componentes del discurso científico-técnico. - Divergencias y convergencias entre los textos científicos y técnicos.	
الأسبوع الثاني		- خصائص النص العلمي. - خصائص النص التقني.
		- Características del texto científico. - Características del texto técnico.
الأسبوع الثالث		مشاكل ترجمة النصوص العلمية التقنية: - مشاكل مصطلحية.
		Problemas de la traducción de textos científico-técnicos:



	- Problemas terminológicos.	
الأسبوع الرابع	- مشاكل توثيق النص.	
	- Problemas documentales.	
الأسبوع الخامس	- مشاكل نحوية.	
	- مشاكل أسلوبية.	
	- Problemas sintácticos.	
	- Problemas estilísticos.	
الأسبوع السادس	- مشاكل دلالية.	
	- مشاكل نقل الصور التوضيحية والرسومات.	
	- Problemas semánticos.	
	- Problemas de transferir pictogramas y gráficos.	
الأسبوع السابع	الواقع المهني للترجمة العلمية التقنية: - الترجمة العلمية التقنية وعلاقتها بدور النشر. - الترجمة العلمية التقنية وعلاقتها بالشركات. - الترجمة الآلية للنصوص العلمية التقنية.	
	La realidad profesional de la traducción científica y técnica: - La traducción científica y técnica y cuya relación con las editoriales. - La traducción científica técnica y cuya relación con las empresas. - Traducción automática de textos científico-técnicos.	
الأسبوع الثامن	تحليل عملي لنصوص مترجمة (الأصل + الترجمة): - تحليل بعض النصوص العلمية. - تحليل بعض النصوص التقنية.	
	Análisis práctico de textos traducidos (origen + Meta):	



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Analizar algunos textos científicos.</li><li>- Análisis de algunos textos técnicos.</li></ul>	
الأسبوع التاسع	ترجمة نصوص علمية تقنية من الإسبانية إليها: <ul style="list-style-type: none"><li>- نصوص طبية.</li><li>- نصوص صيدلانية.</li><li>- نصوص بيولوجية.</li></ul>	
	Traducción de textos científico-técnicos del español y viceversa: <ul style="list-style-type: none"><li>- Textos médicos.</li><li>- Textos farmacéuticos.</li><li>- Textos biológicos.</li></ul>	
الأسبوع العاشر	<ul style="list-style-type: none"><li>- نصوص في علم الوراثة.</li><li>- نصوص هندسية.</li></ul>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>- Textos de genética.</li><li>- Textos de ingeniería.</li></ul>	
الأسبوع الحادي عشر	<ul style="list-style-type: none"><li>- نصوص في علم الحاسوب.</li></ul>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>- Textos de informática.</li></ul>	
الأسبوع الثاني عشر	مراجعة على موضوعات الفصل الدراسي.	
	Repasar los temas aprendidos a lo largo del primer semestre.	
	١/٥ . المحاضرة ٢/٥ . المناقشة ٣/٥ . العصف الذهني ٤/٥ . التعلم الذاتي. ٥/٥ . قاعة البحث.	٥ - أساليب التعليم والتعلم:
	١/٦ . تفعيل الساعات المكتبية. ٢/٦ . تفعيل الريادة العلمية. ٣/٦ . عمل محاضرات إضافية. ٤/٦ . استخدام أسلوب الدمج مع الطلاب العاديين مع تركيز الاهتمام عليهم لمراعاة الفروق الفردية.	٦ - أساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوي القدرات المحدودة:



٧- طرق التقييم:	
أ - الأساليب المستخدمة:	أ/1. الاختبارات التحريرية. أ/2. اختبار أعمال الفصل الدراسي. أ/3. المشاركات اليومية. أ/4. إنجاز الواجبات. أ/5. إجراء بحث حول أحد مشاكل ترجمة النصوص العلمية والتقنية.
ب - التوقيت	نهاية العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢
ج - توزيع الدرجات	ج/1. الاختبار التحريري ٨٠ ج/2. اختبار أعمال الفصل الدراسي والنشاط المصاحب ٢٠
٨- قائمة الكتب الدراسية والمراجع:	
أ - مذكرات	لا يوجد.
ب- كتب ملزمة	لا يوجد.
ج - كتب مقترحة	- Congost Maestre, N. (1994). <i>Problemas de la traducción técnica: los textos médicos en inglés</i> . Alicante: Universidad de Alicante. - Hurtado Albir, Amparo (2001): <i>Traducción y traductología</i> , Madrid, Cátedra. Trad. árabe: أمبارو أورتادو، (٢٠٠٧)، الترجمة ونظرياتها: مدخل إلى علم الترجمة - ترجمة د. علي المنوفي - المركز القومي للترجمة - القاهرة - ٢٠٠٧. - Newmark, P. (1992). <i>Manual de traducción</i> . Madrid: Cátedra.
د - دوريات علمية أو نشرات ...	- منتديات وانا الحضارية (قسم الترجمة وصناعة الترجمة) - الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب: <a href="http://www.wata.cc/forums">http://www.wata.cc/forums</a> - El trujamán, (Revista en línea), Centro Virtual del Instituto Cervantes: <a href="http://cvc.cervantes.es/trujaman">http://cvc.cervantes.es/trujaman</a> .

رئيس القسم (مدير البرنامج)

أستاذ المادة

أ. د. سري محمد عبداللطيف

د. علي سيد

أ.د. خالد عباس

التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٨