

Artículo de Investigación

Aproximación a una metodología didáctica para la enseñanza de las paremias en las aulas de traducción: El caso del árabe/español

Towards a didactic methodology for teaching paremias in translation classrooms: The case of Arabic/Spanish

Moulay-Lahssan Baya Essayahi: Universidad de Granada, España.
baya@ugr.es

Fecha de Recepción: 23/05/2024

Fecha de Aceptación: 03/09/2024

Fecha de Publicación: 27/01/2025

Cómo citar el artículo:

Baya Essayahi, M. L. (2025). Aproximación a una metodología didáctica para la enseñanza de las paremias en las aulas de traducción: el caso del árabe/español [Towards a didactic methodology for teaching *paremias* in translation classrooms: The case of Arabic/Spanish]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1349>

Resumen:

Introducción: este artículo pretende exponer y analizar algunas estrategias didácticas que ayudan a incorporar las unidades fraseológicas, en general, y las paremias, en particular, a la docencia de materias como la traducción y/o la interpretación y llevar a cabo una valoración sobre su eficacia en la comprensión, asimilación y retención por el alumnado. **Metodología:** para evaluar la efectividad de estas estrategias, los estudiantes se distribuirán en diferentes grupos y se les asignarán estrategias específicas, además se tendrá en cuenta una prueba de nivel antes y después de implementar las estrategias con objeto de medir el conocimiento y la retención de la paremia. **Resultados:** realización de cuestionarios que ayudan a conocer de cerca las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad y efectividad de las estrategias propuestas. **Discusión:** análisis comparativo de los resultados antes y después de la prueba de nivel y de las respuestas a los cuestionarios. **Conclusiones:** refinamiento de las estrategias, basándose en los resultados y la retroalimentación del alumnado para mejorar la enseñanza de las paremias.

Palabras clave: unidades fraseológicas; paremias; recurso didáctico; estudiantes universitarios; estrategias; cuestionarios; aula; traducción.

Abstract:

Introduction: this article aims to present and analyse some teaching strategies that help to incorporate phraseological units, in general, and *paremias*, in particular, to the teaching of subjects such as translation and interpretation, and to carry out an assessment of their effectiveness in terms of understanding, assimilation and retention by students. **Methodology:** among other strategies, the article proposes linguistic comparison between *paremias* of the language pair in question and the creation of glossaries. In order to evaluate the effectiveness of these strategies, students will be distributed in different groups and assigned specific strategies, while a level test before and after implementing the strategies will be taken into account to measure knowledge and *paremia* retention. **Results:** activation of questionnaires that help to reveal more about students' perceptions regarding the usefulness and effectiveness of the proposed strategies. **Discussions:** comparative analysis of the results before and after the level test and the responses to the questionnaires. **Conclusions:** refinement of strategies, based on the results and feedback from students to improve the teaching of *paremias*.

Keywords: phraseological units; *paremias*; teaching resource; university students; strategies; questionnaires; classroom; translation.

1. Introducción

La producción de trabajos de carácter científico sobre la enseñanza de la fraseología, en general, y la paremiología, en particular, en áreas como el léxico o la gramática, es muy notoria y de continuo crecimiento. Sin embargo, la investigación sobre su didáctica en el ámbito de la traducción y la interpretación sigue sin gozar de una presencia que responda a las necesidades docentes y profesionales y garantice una formación académica adecuada a su alumnado (Fernández, 2004). La inmensa mayoría de los trabajos y materiales didácticos disponibles abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tema desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas, sin tener en cuenta que las particularidades del traductor/intérprete, como mediador lingüístico, requiere una metodología docente propia (Serrano, 2010).

Este artículo aspira a exponer y compartir algunas reflexiones sobre la necesidad de incorporar la enseñanza de la paremiología en el aula didáctica de la traducción, debido a la presencia de las expresiones idiomáticas y las unidades fraseológicas en la comunicación natural y efectiva en las lenguas participantes en el proceso comunicativo. En este proceso, las *paremias* constituyen un recurso didáctico de primer nivel en la enseñanza de la traducción de lenguas, gracias a su facilidad de memorización, a su papel relevante en el acercamiento a los valores y normas de otras culturas o a las enseñanzas y sabiduría que transmiten (Fernández, 2004).

En definitiva, trataremos de analizar diferentes estrategias pedagógicas con el fin de integrar *paremias* en el aula y determinar cuáles son más efectivas para facilitar la comprensión y retención de los estudiantes.

2. Objetivos y Metodología

Esta aportación se centra en la incorporación de las *paremias* como recurso didáctico elemental en los estudios de traducción, en concreto en la combinación español/árabe. Para ello, consideramos de suma importancia resaltar los siguientes objetivos: exponer e identificar unas estrategias didácticas que sirven para incorporar la fraseología, en general, y las *paremias*, en particular, a la docencia de materias de traducción e interpretación; realizar una valoración sobre su eficacia en la retención de la comprensión, asimilación y retención por el alumnado

en cuestión; aplicar esas estrategias y evaluar su efectividad; analizar los resultados obtenidos, con el propósito de refinar dichas estrategias en función de los resultados y el *feedback* del alumnado.

En un porcentaje elevado, los docentes de las materias de traducción e interpretación recurrimos a actividades complementarias como la elaboración de glosarios sobre una determinada temática abordada en el aula o la búsqueda de expresiones y fraseología, que consideramos sumamente útiles en la activación terminológica y semántica.

Partiendo de este planteamiento, y en relación con la metodología o el procedimiento que pensamos más adecuado para la enseñanza de la traducción, en general, conviene señalar que la mayoría de los enfoques y métodos son útiles y complementarios entre sí, y esa utilidad va a depender, en gran medida, de la finalidad didáctica que el docente pretenda transmitir y compartir con su alumnado; es decir, si se centra en el resultado (relevancia al profesor y contenido de la materia), o en el *proceso* (con prioridad y protagonismo al alumno (Hurtado, 1999 y 2005)).

No es nuestra intención profundizar en esta cuestión o revisar las ventajas o inconvenientes de un enfoque u otro, más bien nuestra atención se centra en el estudio y la valoración de un determinado material didáctico, a partir de una metodología acorde con los objetivos esbozados. En este caso, nos decantamos por el *enfoque por tareas* preconizado y ampliamente defendido por varios autores (Delisle, 1980, 1993; Hurtado, 1999, 2005; González, 2003), entre otros, o las teorías socio-constructivistas (Leach y Moon, 2008), tales como la *motivación*, dado que ambos guardan estrecha relación con las actividades, tareas y encargos pedagógicos que deseamos poner en práctica y desarrollar en el aula.

Posteriormente, en el subapartado que dedicamos a la *valoración y discusión de los resultados*, resaltaremos la utilidad y efectividad de las estrategias puestas en marcha y analizaremos dichos resultados antes y después de las pruebas de nivel previstas y los cuestionarios compartidos. Todo ello nos permitirá extraer *conclusiones* con el fin de un mayor refinamiento de las estrategias para mejorar la enseñanza de las paremias.

3. Fraseología, paremiología y traducción

Sobre la fraseología se ha escrito y teorizado mucho acerca de su origen, características, naturaleza y sobre todo definición. Al no contar con un amplio consenso respecto de la tipología de las unidades fraseológicas que debe incluir la propia fraseología, podemos conformarnos con estas palabras más genéricas y que a nuestro juicio recogen su cometido: disciplina lingüística que se ocupa del estudio de las unidades fraseológicas, independientemente de su tipología.

Los primeros trabajos sobre fraseología se remontan a la primera década del siglo XX, cuando Charles Bally acuñó por primera vez el término *phraséologie* (fraseología) y en 1951 [1909] utilizó el término *unité phraséologique* (unidad fraseológica), que va a convertirse ulteriormente en el objeto de estudio de la fraseología, además de esbozar las bases de la discusión teórica en dicha disciplina (Larreta, 2001, p. 21). No obstante, otros estudiosos como Corpas (1997, p. 11) afirman que la fraseología tuvo su origen como disciplina lingüística en la URSS en la década de los cuarenta con los trabajos de Vinogradov (1947/1977), que despertaron el interés por esta disciplina y establecieron sus bases y conceptos fundamentales.

Aunque no pretendemos ahondar en la historia de esta disciplina, sí nos parece oportuno resaltar, en el ámbito de la lengua española, la magnífica obra de Casares (1950/1992) en la que clasificó las UFs (Unidades Fraseológicas) que sigue siendo una fuente básica de consulta y referencia de gran relevancia en la lexicografía y la fraseología españolas. Igualmente, es digno de destacar la contribución de Zuluaga, quien en 1975 publicó un artículo sobre la fijación fraseológica, que sigue siendo, hoy día, una fuente muy importante para los estudiosos de la fraseología. Las UFs han existido siempre -y no la *fraseología*-, cuyo origen y nacimiento resulta difícil o quizás imposible determinar.

Cabe señalar que, tras cierta polémica y posturas diametralmente opuestas sobre la consideración de la fraseología como una disciplina independiente o una parte de la lexicografía, finalmente la balanza se inclinó a favor de quienes defendían la segunda tesis, debido, entre otras cosas, al considerable volumen de investigaciones registrado en los últimos años:

Los últimos diez años han supuesto un desarrollo sin precedentes de la fraseología. La que una vez fuera tímida rama de la lexicografía ha pasado a convertirse en una disciplina propia e independiente. Buena prueba de ello son los congresos nacionales e internacionales que se vienen celebrando sobre el tema, así como las distintas monografías y obras de lexicografía aplicada que han visto la luz durante estos últimos años. (Corpas, 2000, p. 1)

En cuanto a la fraseología en lengua árabe, tras las fuentes y bibliografías consultadas, se podría afirmar que las unidades lingüísticas estudiadas bajo su nomenclatura desde los albores del islam se han limitado, en la mayoría de las ocasiones, a las UFs, sin aportar ninguna clasificación lingüística propia. Se ha podido observar la existencia de una amplia variedad de denominaciones que recibieron por parte de los estudiosos tanto clásicos como contemporáneos y que llegó casi a rozar los cincuenta nombres (Lemine Taleb, 2016).

Por su parte, tanto la paremiología, concebida como estudio y análisis de las paremias, como la paremiografía, entendida como recopilación de estas, han seguido un camino relativamente diferente al de la Fraseología, ya que gozan de una larga historia de investigación en casi la totalidad de las lenguas. Estas unidades han atraído el interés de los estudiosos mucho antes del surgimiento de la fraseología como disciplina (Lemine Taleb, 2016).

Las paremias, que, según todas las fuentes y trabajos lexicográficos consultados, incluido el DRAE, guardan una relación de sinonimia con los términos de los enunciados sentenciosos, tales como proverbio, refrán, adagio, máxima, aforismo, dicho, etc. (Corpas, 1997; García Yelo, 2006). Se definen como unidades fraseológicas que poseen un significado referencial y autonomía textual (Corpas, 1996, pp. 132-133).

Desde el surgimiento de la fraseología como disciplina lingüística, las unidades objeto de su estudio no dejan de captar el interés de los investigadores por la complejidad y la polivalencia que presentan. En el ámbito de la Traductología, el interés por las unidades fraseológicas es notorio tanto desde la teoría como desde la práctica de la traducción. En este sentido, los estudios centrados en esta disciplina jugaron un papel importante para minimizar la complejidad de la fraseología y contribuyeron a la resolución de muchos problemas relacionados con ella, además de aclarar y delimitar, en muchos casos, el polémico campo de esta disciplina lingüística (Lemine Taleb, 2016). En este sentido, cabe resaltar las reflexiones de Richart Marset (2008) sobre el interés de estas UFs para la teoría de la traducción y la enseñanza de las lenguas extranjeras, en general:

[...] las unidades fraseológicas son un centro de interés para la teoría de la traducción y para la enseñanza de las lenguas extranjeras debido, si no a su intraducibilidad, a su *resistencia* a la traducción. No en vano se habla de *fraseología contrastiva*, la cual se ocupa del estudio de las semejanzas y diferencias que existen entre los sistemas fraseológicos de dos o más lenguas. Los especialistas escriben sobre la relación fraseología-traducción y abundan los simposios y congresos, así como la bibliografía sobre el tema. (Richart Marset, 2008, p.1)

Desde el punto de vista de la traducción, la competencia fraseológica es de vital importancia para los traductores e intérpretes en formación. Las UFs presentes en un texto o en un discurso, destinado a ser transferido a otra lengua deberán ser objeto de un tratamiento más específico, debido a la dificultad añadida e inherente de ese material lingüístico, si no se cuenta con formación suficiente y conocimiento previo sobre la fraseología, en general.

La Traductología se enfrentó a muchos desafíos durante largo proceso de consolidación como disciplina, pero uno de los mayores problemas lo constituye la traducción de las unidades lingüísticas fijas en general, ya que estos elementos requieren tratamiento específico y más dedicación por parte por el traductor, debido a su complejidad (Gouadec, 1997).

Durante varios años se abrió un intenso y enriquecedor debate sobre la dificultad de la traducción de las UFs, en general, con importantes reflexiones. Por ejemplo, Peramos y Batista (2008, p. 43) relacionan esta dificultad con “dos principales parámetros: la ausencia de relación con su fuente de origen y las diferentes variantes en las que estas pueden aparecer”. Otros descartan la opción de la traducción literal, ya que el sentido de las UFs no suele ser la suma del sentido de las palabras constituyentes, sino el sentido de todas las palabras en bloque. Por su parte, Mogorrón (2013, pp. 83-84) atribuye esta dificultad de comprensión a la opacidad que caracteriza el fenómeno fraseológico, que plantea numerosos impedimentos para captar su significado, tanto para el traductor como para los usuarios del idioma.

Siguiendo estas aportaciones y reflexiones, nos ha parecido de máxima actualidad que, cuarenta años atrás, se contemplara la posibilidad de recurrir a la traducción automática, aunque, en ese caso, Zuluaga fue muy tajante y descartó categóricamente la opción de traducción automática, ya que el significado de muchas de estas unidades varía sustancialmente según el contexto:

[...] parece, pues, que las expresiones idiomáticas constituyen un callejón sin salida para la traducción automática; sobre todo por el hecho de que el mero registro de una expresión idiomática no puede garantizarle a la máquina que esa expresión funcione idiomáticamente en cada contexto. (Zuluaga, 1980, p. 60)

De ahí que varios estudiosos se hayan puesto manos a la obra y han reivindicado una atención especial y un enfoque globalizador de la relación entre traducción y fraseología, que va desde la identificación de las técnicas y estrategias de traducción más adecuadas hasta la implementación de criterios que faciliten la búsqueda de equivalencias entre UFs de las lenguas en cuestión (Sevilla y Sevilla, 2000; Mogorrón, 2002).

La mayoría de los trabajos publicados sobre la enseñanza de la fraseología en el aula, desde la didáctica de las lenguas extranjeras, que aventajan a la traducción en muchos aspectos, defienden, básicamente, dos cuestiones que nos parecen especialmente relevantes, estrechamente complementarias y fácilmente trasladables a las aulas de traducción: la necesidad de apostar dentro del aula por la adquisición de la competencia fraseológica, por un lado, y adecuar el material didáctico escogido al desarrollo de esta finalidad, por otro. No obstante, a diferencia de lo que sucede con la enseñanza de la fraseología en las lenguas extranjeras, en la traducción el estudiante se enfrenta, como en muchos otros contextos, a una doble dificultad durante el proceso traslativo, tal como afirma Corpas (2003):

Los problemas se pueden presentar a la hora de reconocer una determinada UF en el TO, al interpretar y valorarla en contexto o bien en la fase de reexpresión, esto es, cuando se trata de reproducir en el TM la carga semántica, pragmática y discursiva que aporta la UF en cuestión. (Corpas, 2003, p. 267)

En este sentido, consideramos que es de enorme utilidad inculcar al estudiante de traducción la necesidad de desarrollar suficiente competencia traductora en fraseología y mejorar, al mismo tiempo, la técnica de búsqueda de equivalencia fraseológica y paremiológica, tal como sugiere Serrano (2010):

Por tanto, un estudiante de Traducción debería desarrollar en paralelo su competencia fraseológica en sus dos lenguas de trabajo y su competencia traductora, y adquirir técnicas que le permitan identificar y comprender la UF en contexto como paso previo a la búsqueda de correspondencias de cada UF y a la traducción de todo el texto en el que esta se inserta, para lo que resultará esencial su capacidad de expresarse también con UFs en la lengua meta. (Serrano, 2010, p. 200)

3.1. Las paremias como recurso didáctico en el aula de traducción

¿Qué actividades y materiales son más adecuados en una fase inicial de aprendizaje?

Al principio de esta aportación hemos señalado que pretendemos incorporar las paremias como una actividad más al contenido de las asignaturas de traducción que impartimos en los estudios universitarios, a través de una propuesta de material adecuada para una primera fase. Posteriormente, llevaremos una valoración sobre la eficacia o no de dicho material y resaltaremos qué aspectos merecen ser revisados para lograr resultados satisfactorios y acordes con los objetivos previamente esbozados.

En este apartado, nos gustaría, antes de entrar en materia, arrojar luz y contextualizar, en la medida de lo posible, nuestro cometido. En un principio, considerábamos una amplia lista de contenidos y actividades que pudieran contribuir notablemente al desarrollo de las competencias de traducción fraseológica, entre las que destacamos, la comparación lingüística entre paremias del par de lenguas en acción, señalando las principales similitudes y diferencias culturales y lingüísticas; la realización de ejercicios de traducción creativa, haciendo hincapié en la evaluación de la creatividad, la precisión en la traducción de paremias o la justificación de las decisiones de traducción; la creación de glosarios temáticos o la memorización y retención, recurriendo a ejercicios de técnicas de repetición. Sin embargo, dada la envergadura y amplitud de estos contenidos, decidimos acotar nuestro cometido y centrarlo solamente en un par de actividades principales que nos permitan medir objetivamente el resultado de las estrategias propuestas.

Para ello, en primer lugar, procederemos a la realización de una prueba de nivel de competencia fraseológica, con objeto de medir el conocimiento y la retención de la paremia, y asignando al alumnado estrategias específicas para el desarrollo de la actividad. Posteriormente, facilitaremos cuestionarios acerca de las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad y efectividad de las estrategias propuestas. Finalmente, ofreceremos un análisis comparativo de los resultados antes y después de la prueba de nivel y de las respuestas a los cuestionarios. Esto nos ayudará a ajustar las estrategias, teniendo en cuenta los resultados y la retroalimentación del alumnado para mejorar la enseñanza de las paremias.

3.2. Procedimientos, enfoques y estrategias dentro y fuera del aula de traducción

En este apartado, presentaremos algunas reflexiones sobre el enfoque que consideramos más ajustado a la docencia que pretendemos importar al aula de traducción, basándonos en nuestra experiencia personal y en la literatura y bibliografía disponibles sobre este tema. En particular, intentamos combinar y adaptar a nuestro cometido prácticas docentes que aúnan o tienen en cuenta el *enfoque por tareas*, el cual parte del *enfoque comunicativo* y de la *competencia comunicativa* (Hymes y Gómez, 1996), en general, concebidos como una “revolución” en la enseñanza de las lenguas, frente a visiones tradicionales centradas en la “memorización de estructuras lingüísticas”. El *enfoque por tareas*, estudiado y desarrollado por autores como Krashen y Terrell (1983), Breen (1987), Littlewood (1998) o Hurtado (1999), defiende la necesidad de que el alumnado participe de forma activa en actos de comunicación reales en el aula y se le da mayor importancia a la fluidez frente a la corrección gramatical; esto ayudará a que adquieran la competencia gramatical de forma inductiva como consecuencia del proceso de comunicación (Juárez, 2018). Estos dos enfoques complementarios contribuyen de forma eficaz a la motivación y aprendizaje del alumnado, lo que nos invita a integrar en este proceso algunos de los principios de las teorías socio-constructivistas (Leach y Moon, 2008).

El docente juega un papel relevante en el aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella, ya que el *enfoque por tareas* coadyuva, de forma eficaz, a crear la comunicación e interacción entre alumnos, a través de actividades, tareas y encargos adaptados a sus necesidades docentes. Muchos son los estudios que reconocen que los alumnos responden mejor y asimilan fácilmente una determinada tarea cuando está bien perfilada, es comprensible, adaptada al nivel de los estudiantes y acompañada de cierta dosis de motivación (Krashen y Terrell, 1983; Littlewood, 1998).

En esta aportación, pretendemos a través de este enfoque ofrecer otros recursos que potencien la realización de nuevas tareas y participación de los alumnos en el aula, haciendo hincapié en la traducción entre lenguas. En este sentido, Hurtado (1999, p. 55) destaca que “podemos definir la tarea de traducción como una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo”.

En estrecha relación con este enfoque, consideramos que algunos principios de las teorías socio-constructivistas defendidas por Leach y Moon (2008), como la *motivación*, tienen plena cabida en la metodología docente y en la actividad complementaria que pretendemos introducir en el aula, dado que un aprendizaje será más efectivo si el profesor apuesta por experiencias innovadoras que motiven a los alumnos, como es el caso de la incorporación de actividades centradas en la traducción contextualizada de las paremias y la fraseología, en general, en el aula, ya que esto contribuirá a reforzar, desde el principio, el interés y compromiso del alumnado con el proceso de traducción.

3.3. Propuesta didáctica de la enseñanza de las paremias en el aula de traducción

Partiendo de los postulados de las teorías socio-constructivistas, en las que el docente se concibe como *facilitador del descubrimiento guiado*, a través de un amplio proceso de aprendizaje que combina la formulación de preguntas, el debate y la discusión de ideas, aspiramos a presentar los objetivos específicos de nuestra propuesta didáctica en el aula. Igualmente, complementamos esta tarea con el principio de *autoaprendizaje* (Leach y Moon, 2008), que pretende dotar al alumnado de cierta autonomía que le capacite para desarrollar competencias de planificación, organización de acciones, resolución de problemas o creación y revisión de estrategias de aprendizaje (Leach y Moon, 2008).

Por lo tanto, procedemos, en este apartado, a exponer y describir las estrategias que proponemos, como ejercicio introductorio, para la enseñanza de las paremias en una clase de traducción en la combinación español/árabe/español, por una parte, y evaluar el resultado de su aplicación a través de pruebas de nivel y cuestionarios específicos, por otra.

3.3.1. Prueba de nivel antes y después

Consideramos sumamente relevante la realización de una prueba de nivel antes y después de implementar las estrategias didácticas específicas, conducentes a introducir paulatinamente las paremias en el aula de traducción. Estas pruebas diagnósticas nos permitirán conocer de cerca la capacidad de nuestro alumnado de traducción para comprender, asimilar y retener la fraseología en sus lenguas de trabajo.

La prueba de nivel propuesta nos permitirá conocer el nivel real de la competencia lingüística y cultural del alumnado en relación con las dos principales lenguas de trabajo y nos ayudará a evaluar mejor la efectividad de estas estrategias y medir el grado de conocimiento y retención de las paremias.

Los participantes propuestos para esta prueba serán alumnos de la asignatura de Traducción General del español al árabe, que se cursa en el Grado en Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada. En total, son 24, entre ellos 19 alumnas y 5 alumnos, y sus edades oscilan entre 20 y 26 años.

En la *primera fase*, la prueba que proponemos consistirá en una relación de 15 paremias, de grado de dificultad bajo/medio, en lengua española, ordenadas alfabéticamente en una columna. En una segunda columna en blanco, se le pedirá al alumno una breve explicación de la paremia, con no más de 5 palabras clave; en la tercera y última columna, el alumnado participante en la prueba buscará en su bagaje cultural, lingüístico y traductológico un equivalente en la lengua árabe lo más cercano al enunciado original. El ejercicio se hará en clase, de forma individual, pero se podrá también realizar en grupos reducidos, y tendrá una duración aproximada de 45 minutos. Posteriormente, la prueba diagnóstica será corregida por el docente y se fijarán unas tareas definidas para la consecución de objetivos específicos, en consonancia con las estrategias propuestas, que contribuyan a la evaluación del aprendizaje.

3.3.2. Estrategias y propuesta metodológica para la enseñanza de las paremias en traducción

Basándonos en el *enfoque por tareas*, consideramos fundamental que el alumnado haya de localizar correspondencias de la UF y conocer las técnicas específicas de la traducción de paremias o las estrategias más adecuadas para la traducción fraseológica, en general, que propone Baker (1992, p. 72-78): el uso de una UF de la misma forma que la UF original que coincida con el sentido; el uso de una UF de forma diferente, pero que coincida con el sentido;

la paráfrasis; la omisión. Otros estudiosos del tema, como Sevilla y Sevilla (2000, pp. 373-375), proponen establecer otras estrategias y distinguen entre *técnica actancial*, priorizando la búsqueda de una correspondencia, en la LM con el mismo actante; *técnica temática*, cuando la búsqueda de la correspondencia se hace a través de la idea clave expresada en la paremia original sin tener en cuenta el actante; la *técnica sinonímica*, en la que se tiene en cuenta el grado de equivalencia de significado en dichas correspondencias o la *técnica hiperonímica*, que tiene lugar cuando el traductor no puede localizar una correspondencia específica adecuada y se ve obligado a optar por otra de sentido genérico.

El *siguiente paso* consistirá en exponer y explicar una serie de *estrategias y procedimientos*, en su mayoría ya aplicadas por otros investigadores (Serrano, 2010) y que sirvan de referencia, complementación y comparación con las herramientas utilizadas por el alumnado en su prueba diagnóstica. De este modelo de especie de ficha fraseológica, destacaremos, por ejemplo, algunos aspectos que se deben tener en cuenta tanto en el texto origen como en el texto meta, tales como la génesis del término, sus variantes, sinónimos, antónimos, frecuencia de uso o su pertenencia a un determinado lenguaje de especialidad (Serrano, 2010, pp. 202-205).

En *la fase final*, realizaremos la segunda prueba de nivel, por un lado, y un cuestionario para el alumnado, por otra. Este cuestionario recoge las observaciones del docente a los resultados de las pruebas diagnósticas, además de los aspectos complementarios extraídos de algunos de los elementos habitualmente incorporados en las fichas fraseológicas aplicadas en otras combinaciones lingüísticas dentro del modelo del enfoque por tareas (Nunan, 1989/1996).

Proponemos que las estrategias estén estrechamente ligadas a los objetivos diseñados para esta actividad, centrada, básicamente, en la búsqueda de equivalencia y correspondencia de las paremias en textos útiles para la práctica traductora. Consideramos sumamente relevante que el docente, en este proceso inicial, acompañe al alumnado a identificar las dificultades inherentes de la traducción de las paremias y se le oriente para resolver posibles problemas de equivalencia presentes en el texto. Igualmente, es recomendable que todas estas tareas se hagan en esta fase inicial en grupos reducidos y de forma individual, fomentando de esta manera tanto el trabajo colaborativo como la autonomía del alumnado. Asimismo, es de resaltar que los primeros textos, que servirán de base para la traducción de equivalencias fraseológicas, deberán ser facilitados por el docente; más adelante, serán los alumnos quienes decidirán la tipología textual y la temática paremiológica (Serrano, 2010).

Como cierre de este apartado, efectuaremos un análisis comparativo previsible de los resultados antes y después de la prueba de nivel y de las respuestas a los cuestionarios, que nos servirá para adaptar las estrategias, teniendo en cuenta los resultados y la retroalimentación del alumnado para mejorar la enseñanza de las paremias.

4. Valoración de los resultados

Los pretests y postests permiten evaluar la comprensión cultural y las habilidades de traducción de los estudiantes, y los cuestionarios permiten sobremanera para recopilar percepciones de los estudiantes sobre la utilidad y efectividad de la enseñanza de paremias.

Igualmente, hemos de señalar que son de gran utilidad los ejercicios prácticos de traducción donde los estudiantes han realizado expresiones idiomáticas y paremias del idioma de origen al idioma meta de manera precisa y culturalmente apropiada (Sevilla y Sevilla, 2000; Mogorrón, 2002).

Los ejercicios diseñados podrán contribuir a una mejora de la *comprensión cultural*, ya que los estudiantes demuestran, mediante la práctica continua, una mayor comprensión de las implicaciones culturales y lingüísticas de las expresiones paremiológicas (Serrano, 2010; Fernández, 2004). Igualmente, estas tareas específicas ayudarán a una mayor *precisión en la traducción*, dado que cabe esperar que el alumnado mejore su capacidad para traducir paremias de manera precisa y coherente en el idioma meta. Además, los estudiantes adquieren con el tiempo mayor *confianza y competencia comunicativa*, que los hace más seguros y competentes al ampliar su bagaje en cuanto a expresiones fraseológicas en situaciones de traducción y comunicación intercultural. Asimismo, se prevé que los estudiantes desarrollen habilidades autónomas para identificar, interpretar y aplicar nuevas paremias en su práctica lingüística (Hymes y Gómez, 1996)

5. Discusión

En esta aportación no hemos ofrecido datos estadísticos sobre el desarrollo de la actividad propuesta, más bien nos hemos conformado con ofrecer una revisión de la literatura disponible acerca del tema abordado, resaltar algunos de los métodos más usados para el desarrollo de estas tareas y presentar una propuesta didáctica para su futura aplicación en el aula (Hurtado, 1999; Leach y Moon, 2008).

Las tres fases que hemos considerado fundamentales para el desarrollo de la actividad propuestas nos han parecido relevantes: administrar un pretest a los estudiantes para evaluar su nivel inicial de conocimiento y habilidades en traducción de fraseología; dividir a los estudiantes en grupos de estudio que recibirán diferentes estrategias pedagógicas para enseñar fraseología; facilitar un postest o cuestionario para evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de traducción de los estudiantes (Baker, 1992).

Por otra parte, somos conscientes de las posibles limitaciones de esta propuesta, aunque es coherente con las necesidades docentes de nuestro alumnado en materia de traducción fraseológica. Estamos convencidos que su aplicación, seguimiento y análisis de los resultados finales darán su fruto y contribuirán a solucionar dificultades puntuales y concretas localizadas en los ejercicios de traducción bilateral y hacer más visible las peculiaridades de esta actividad en la combinación lingüística español/árabe/español (Baya, 2022).

6. Conclusiones

Tanto los objetivos planteados en esta aportación como la metodología diseñada para presentar una propuesta didáctica de la enseñanza de las paremias en el aula de traducción podrán ser útiles y provechosos por el alumnado si van acompañados de unas tareas bien diseñadas y adaptadas a las exigencias reales del estudiante.

Las estrategias expuestas, acompañadas de las pruebas diagnósticas de nivel antes y después y de los resultados de los cuestionarios con la retroalimentación del alumnado, manifiestan señales de aceptabilidad y progreso en la asimilación de las paremias en el aula.

Los datos recopilados permiten, en gran medida, identificar los puntos fuertes las estrategias propuestas para integrar de manera efectiva las paremias en el aula de traducción y determinar qué enfoques son más efectivos para facilitar su comprensión y retención por parte del alumnado.

No obstante, la parte menos positiva detectada en el resultado final se ha podido relacionar con la competencia lingüística de parte del alumnado, que dificulta, en cierta medida, un

seguimiento equilibrado y constante de las actividades llevadas a cabo en el aula, lo cual requerirá, sin duda, un tratamiento más específico y una atención más adecuada.

7. Referencias

- Baker, M. (1992). *In Other Words. A Course Book on Translation*. Routledge.
- Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française, Vol. 1*. Librairie C. Klincksieck.
- Baya, M. L. (2022). Aproximación a la enseñanza de la interpretación bilateral en el binomio árabe/español. Aplicaciones prácticas. En M. P. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science* (Vol. 1, pp. 6-12). Thomson Reuters.
- Breen, M. (1987). Learner contribution to task design. En C. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks* (pp. 23-46). Prentice Hall.
- Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Corpas, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Corpas, G. (2000). Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología. En Pastor, G. (Ed.), *Las lenguas de Europa: estudios de Fraseología, Fraseografía y Traducción* (pp. 483-522). Editorial Comares.
- Corpas, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico - semánticos, contrastivos y traductológicos*. Vervuert.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Presse de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée: Manuele d'initiation à la traduction professionnelle, anglais vers le français*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fernández, M. J. (22-25 de septiembre de 2004). *La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas*. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad [presentación de ponencia]*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (pp. 349-356), Sevilla, España.
- García Yelo, M. (2006). La didáctica de las paremias en clase de Gramática contrastiva. *Paremia*, 15, 83-92.
https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf
- González, M. (Ed.). (2003). *Secuencias: tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Octaedro.
- Gouadec, D. (1997). *Terminologie et phraséologie pour traduire, le concordancier du traducteur*. Université de Rennes II, La maison du Dictionnaire.
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.

- Hurtado, A. (2005). A aquisição da competência traductória. Aspectos teóricos e didácticos. En A. Pagano, C. Magalhães y F. Alves (Eds.), *Compêtença en tradução. Cognição e discurso* (pp. 19-57). Editora UFMG.
- Hymes, D. y Gómez, J. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Editorial Forma y Función.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Janus Book Pub.
- Larreta, J. P. (2001). *Fraseología contrastiva del alemán y el español*. Peter Lang.
- Leach, J. y Moon, B. (2008). *The Power of Pedagogy*. SAGE Publications. Cambridge U.P.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo* (1ª ed.). Cambridge University Press.
- Mogorrón, P. (2002). *La expresividad en las locuciones verbales españolas y francesas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Mogorrón, P. (2013). Análisis de la competencia fraseológica como factor de opacidad. En P. Mogorrón et al. (Eds.), *Fraseología, Opacidad y traducción* (pp. 83-96). Peter Lang.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Peramos, N. y Batista, J. J. (2008). Unidades fraseológicas y variación. *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 43-52.
- Richart Marset, M. (2008). Las unidades fraseológicas y su resistencia a la traducción. *Revista Foro de Profesores de ELE*, 4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896388>
- Serrano, L. C. (2010). Metodología para la enseñanza de la fraseología en traducción: la ficha fraseológica como tarea final. *Paremia*, 19, 197-206.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4073991>
- Sevilla, J. y Sevilla, M. (2000). Técnicas de la traducción paremiológica (francés-español). *Proverbium*, 17, 369-386. <https://bit.ly/3yheups>
- Taleb, M. L. (2016). *Estudio contrastivo y traductológico del refrán en árabe y español: la traducción de refranes hasaníes al español*. Editorial Universidad de Granada.
- Vinogradov, V. (1977 [1947]). Conceptos básicos de la fraseología rusa como sujeto lingüístico. En V. Vinogradov (Ed.), *Selected Works: Lexicology and Lexicography*. Nauka.
- Zuluaga, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus*, 30(2), 226-248.
https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/30/th_30_002_017_0.pdf
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter D. Lang.

AUTOR:

Moulay-Lahssan Baya Essayahi:
Universidad de Granada.

Doctor en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada (2002). Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Traducción e Interpretación de la UGR. Director del Grupo de Investigación HUM - 835 "Traducción, Saber y Cultura" desde el año 2011. Líneas principales de investigación: Traducción Periodística, Interpretación, Lenguas y Dialectología árabes, Sociolingüística árabe y el Legado Cultural Árabe-Andalusí. Ha publicado tres libros y más de 50 artículos y capítulos de libros relacionados con sus principales líneas de investigación y ha dirigido varias tesis doctorales, TFM y TFG, además de formar parte de numerosos tribunales de tesis y comisiones de selección de profesorado.

baya@ugr.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3066-8082>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Moulay-Lahssan-Essayahi>

Academia.edu: <https://granada.academia.edu/BayaMoulayLahssan>