La enseñanza de la traducción del árabe al español/catalán: especificidades y retos pedagógicos

Anna Gil-Bardají
Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Traducció i d'Interpretació
08193 Bellaterra (Barcelona)
anna.gil.bardaji@uab.cat
ORCID: 0000-0003-3515-9719

Resumen

Enseñar a traducir del árabe-español/catalán requiere del docente una cierta reflexión teórica acerca de aquellos rasgos que singularizan la traducción de esta combinación lingüística. Sin querer incidir más de lo necesario en las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos y/o culturales en contacto, en este artículo propongo analizar algunas de las principales especificidades de la traducción árabe-español/catalán desde una perspectiva pedagógica, es decir, teniendo en cuenta su utilidad a la hora de formar a traductores del árabe. Basándome en el trabajo de numerosos años como profesora de traducción del árabe y como traductora de esta lengua al español y al catalán, he llegado a aislar siete categorías de problemas específicos a la traducción del árabe, relacionados con: (1) las convenciones gráficas y de estilo; (2) la documentación y el uso del diccionario; (3) los aspectos léxicos y morfosintácticos; (4) la cohesión textual; (5) los elementos culturales; (6) la tipología textual, y (7) la variación lingüística. Esta categorización, y la reflexión resultante, puede resultar útil tanto a la hora de diseñar currículos académicos, como a la hora de crear nuevos materiales didácticos o ejercicios focalizados. En este sentido, la noción de problema no sólo ejerce aquí una función articuladora, sino que permite una reflexión pedagógica acerca de los métodos más eficaces para desarrollar la competencia estratégica del estudiante ante determinados obstáculos específicos de esta combinación. Para cada una de estas categorías se ofrecerán numerosos ejemplos de problemas concretos.

Palabras clave: didáctica; traducción; árabe; problema; estrategia.

Abstract. *Teaching arabic-spanish/catalan translation: Specificities and pedagogical challenges*

Teaching Arabic-Spanish/Catalan translation requires from the trainer a certain theoretical thinking about the features that make this linguistic pair unique. Far from willing to dwell on the differences between the two linguistic and/or cultural systems in contact (since these differences exist, albeit in various levels, between any pair of languages), I analyze in this paper some of the main specificities of Arabic-Spanish/Catalan translation from a pedagogical perspective. In other words, considering its utility for Arabic translators training. On the basis of the work carried out during numerous years both as a translation lecturer and as translator from Arabic to Spanish and Catalan, I have come to isolate seven types of specific Arabic-Spanish/

Catalan translation problems related to: (1) graphic and stylistic conventions; (2) documentation and use of dictionary; (3) lexical and morphological aspects; (4) textual cohesion; (5) cultural elements; (6) text type, and (7) linguistic change. This taxonomy, and subsequent thinking, can be useful both for academic curriculum design and for creating new teaching material or focused exercises. In this regard, the notion of problem plays here not only an articulatory role, but it also allows a pedagogical thinking about the most effective methods to develop students' strategic knowledge when coping with specific barriers related to this pair of languages. Many examples will be provided for each of the categories proposed.

Keywords: teaching; translation; Arabic; problem; strategy.

Sumario

1. Introducción
2. La investigación en didáctica de la traducción del árabe
3. Competencia traductora y binomio problema-estrategia
4. Especificidades de la traducción del árabe al español/catalán: una taxonomía
5. El enfoque por tareas aplicado a la traducción del árabe
6. A guisa de conclusión: principios pedagógicos de mis clases de traducción del árabe al español/catalán
Referencias bibliográficas

1. Introducción

La traducción es un tipo de conocimiento eminentemente procedimental. La enseñanza de la traducción suele privilegiar, en consecuencia, los contenidos de tipo operativo a los contenidos de tipo declarativo. Sin embargo, para enseñar a traducir es importante reflexionar sobre determinadas cuestiones de tipo teórico, tanto acerca de los aspectos generales de pedagogía como de aquellos rasgos específicos de la traducción en la combinación lingüística con la que se trabaja.

Más allá de las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos y/o culturales en contacto (diferencias existentes, por otro lado, aunque en distintos grados, entre cualquier par de lenguas), en este artículo propongo analizar algunas de las principales especificidades de la traducción árabe-español/catalán desde una perspectiva pedagógica, es decir, teniendo en cuenta su utilidad a la hora de formar a traductores de esta combinación.

La identificación de siete principales tipos de problemas de traducción tiene como objetivo establecer un marco de referencia para el diseño de materiales didácticos y currículos académicos en la combinación árabe-español/catalán. A un micro-nivel, la categorización que se presenta aquí puede facilitar la elaboración de ejercicios de resolución de problemas de traducción que permitan desarrollar y adquirir estrategias específicas para cada tipología de problemas. Estos ejercicios, entendidos como micro-tareas o «tareas posibilitadoras», constituyen una parte indisociable de la progresión en el aprendizaje del enfoque por tareas aplicado a la enseñanza de la traducción, enfoque didáctico que adopto en mis clases. A modo

de conclusión, al final del artículo expongo algunos de los principios pedagógicos que guían mis clases de traducción del árabe al español/catalán, con la esperanza que puedan servir de inspiración para futuros docentes de esta combinación.

2. La investigación en didáctica de la traducción del árabe

Si bien en las últimas décadas se ha registrado una considerable producción científica tanto en el ámbito de la enseñanza de la lengua árabe como lengua extranjera (Younes 1990, 1995, 2006; 2010 y 2015; Badawi *et al*. 2004; Ryding 2013; Wahba *et al*. 2006, 2018; Aguilar *et al*. 2010, 2014; Loop *et al*. 2017; etc.), como en el ámbito de la didáctica de la traducción (Vienne 1994; Kirally 1995, 2000; Hurtado Albir 1996, 1999; PACTE 2000, 2003; Dollerup *et al*. 1992, 1994, 1995; Hung 2002; González Davis 2004; Kelly 2005; Bogucki 2010; Venuti 2017; etc.), lo cierto es que los estudios sobre didáctica de la traducción del árabe son ciertamente escasos, tanto en términos generales como en el caso específico de la combinación árabe-español. A nivel internacional, tres obras descuellan en medio de este desierto investigador y pedagógico.

La primera es el método *English-Arabic/Arabic-English Translation. A Practical Guide*, de Basil Hatim (1997). Concebido como una guía teórica no prescriptiva dirigida tanto a profesores como a estudiantes de traducción, este libro aborda la traducción de y al árabe a partir de tres tipologías textuales distintas: *a*) los textos legales; *b*) los textos expositivos, y *c*) los textos argumentativos. Para cada una de estas tipologías, el autor ofrece una cuidada selección de textos contextualizados y acompañados de notas y glosarios. El hecho de que Hatim sea un reconocido teórico de la traducción y de la lingüística textual hace que esta obra siga constituyendo, a pesar de sus veinte años de vida, una herramienta de calidad tanto a nivel pedagógico como de reflexión teórica.[1]

La segunda obra, *Thinking Arabic Translation. A Course in Translation Method: Arabic to English*, de James Dickins, Sándor Hervey e Ian Higgins (2002), está concebida, a diferencia de la obra anterior, como un curso práctico y accesible de traducción para estudiantes avanzados de lengua árabe. Basándose en un análisis detallado de determinadas nociones clave de la traducción (*translation as a process vs. translation as a product, cultural transposition, compensation,* etc.), este libro proporciona una gran variedad de material textual procedente de ámbitos tan diversos como el periodismo, la política, el derecho o la literatura. La ventaja aquí es que los textos están seleccionados no sólo en función de su tipología textual, sino del tipo de problemáticas que se plantean en cada capítulo.

En cuanto a la tercera obra, la recientemente publicada *The Georgetown Guide to Arabic-English Translation*, de Mustafa Mughazy (2016), es también un manual práctico de traducción para estudiantes de árabe de niveles superiores que

1. En un estudio anterior, «Text Linguistics in the Didactics of Translation. The Case of the Verbal and Nominal Clause Types in Arabic» (1989), Hatim ya abordaba las posibles implicaciones de la lingüística del texto en la didáctica de la traducción a través del ejemplo específico de la traducción de la oración nominal árabe.

quieran aprender a traducir textos no ficcionales del árabe al inglés. El libro presenta una estructura basada en cuatro niveles o unidades de traducción: nivel de la palabra, de la frase, de la oración y del discurso. Para cada una de ellas, el autor ofrece una serie de explicaciones teóricas ilustradas con ejemplos y ejercicios de traducción del árabe.

En relación con la combinación lingüística árabe-español y/o catalán, destaca la tesis doctoral de Naima Ilhami (2016), *La formación de traductores e intérpretes árabe-español. Adecuación del diseño curricular en la Universidad de Granada,* estudio que cuenta con un repaso único de la evolución histórica de la traducción del árabe en el mundo y en España, y que analiza exhaustivamente el diseño curricular del árabe como lengua B en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Otra aportación importante en el ámbito de la didáctica de la traducción del árabe al español es el recientemente publicado *Manual de traducción periodística* (García Suárez y Pérez Cañada 2017), cuyo objetivo —a diferencia del de multitud de otros métodos de árabe de prensa— no es enseñar a leer textos de prensa árabes, sino enseñar cómo traducirlos.

3. Competencia traductora y binomio problema-estrategia

Desde un punto de vista teórico, en este estudio parto del modelo de competencia traductora propuesto por el grupo PACTE (2003) y de la noción de estrategia en traducción, entendida esta como proceso de resolución de problemas (Lörscher 1991; Molina y Hurtado Albir 2002; Chesterman 2005).

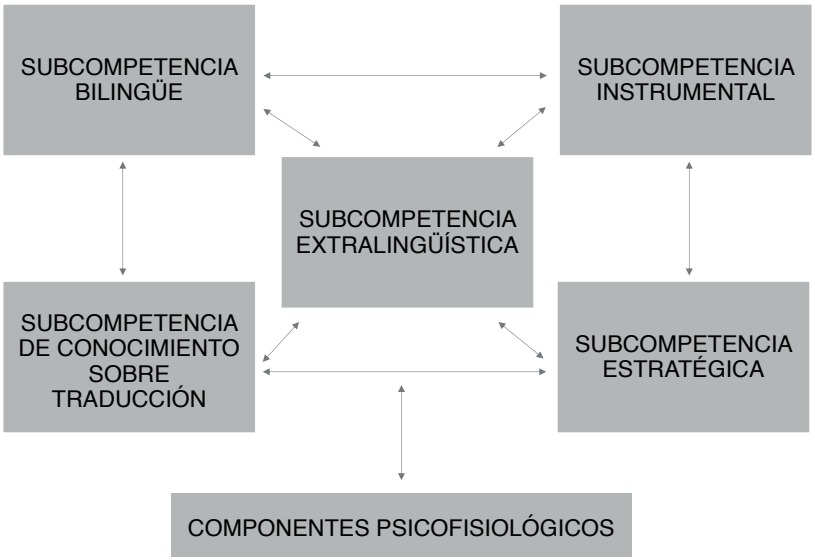
Según el grupo PACTE, la competencia traductora es «el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir» (2000: 100). Relacionada con los aspectos cognitivos de la traducción, la competencia traductora resulta de extrema importancia no sólo para la investigación y la teoría de la traducción, sino también y muy especialmente para la didáctica de esta.

Algunas cuestiones clave asociadas al estudio de la competencia traductora son la de conocimiento experto (y su relación con la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental que estableció Anderson en 1983), la de las fases de adquisición de conocimiento (por ejemplo, la distinción entre novato, aprendiz avanzado, apto, perito y experto de Dreyfus y Dreyfus), la de los procesos de resolución de problemas o la del concepto de estrategia.

Existen varias propuestas y modelos orientados a describir la competencia traductora. Autores como Bell (1991), Hewson y Martin (1991), Nord (1992), Kiraly (1995) o Hansen (1997) han tratado de definir los distintos componentes que forman dicha competencia. La aproximación más completa y sólida, sin embargo, me sigue pareciendo la del grupo PACTE (2003) y su modelo holístico de competencia traductora.

En cuanto a la noción de estrategia en traducción (habitualmente asociada a la noción de problema), desempeña un papel muy importante en el ámbito de la traductología, especialmente cuando se contempla la traducción desde una perspectiva cognitiva y procedimental. Por mi parte, el motivo por el que esta noción me resulta importante es doble: por un lado, por su interés pedagógico (el aprendiza-

Figura 1. Modelo revisado de competencia traductora (PACTE 2003)



je y enseñanza de la traducción pueden ser entendidos como procesos asociados a la resolución estratégica de problemas); y, por otro, por su valor epistemológico, que nos acerca a cuestiones clave del proceso traductor.

4. Especificidades de la traducción del árabe al español/catalán: una taxonomía

El catálogo que sigue, fruto de mis más de quince años de experiencia como profesora de traducción del árabe y como traductora de esta lengua al español y al catalán, no busca ser exhaustivo, sino más bien dar una idea de aquellos rasgos que singularizan esta actividad respecto a otras. De hecho, cada una de las siete categorías que propongo está estrechamente relacionada con un tipo de problemática específica de esta combinación lingüística. La noción de problema ejerce en este catálogo una función articuladora de dichas especificidades, al tiempo que permite una reflexión pedagógica sobre las estrategias a las que el estudiante de traducción puede recurrir para resolver los distintos problemas de traducción.

4.1. Convenciones tipográficas y de estilo

Bajo este epígrafe incluyo cuatro tipos principales de problemas que suelen aparecer a la hora de traducir o reproducir determinadas convenciones tipográficas y de estilo del árabe al español/catalán. Estos cuatro tipos de problemas están relacionados concretamente con los signos de puntuación, la transcripción de nombres propios, las cifras y números y la escritura manuscrita y tipográfica.

4.1.1. Los signos de puntuación

En el caso específico de la puntuación, cabe decir que los signos de puntuación occidentales (punto, coma, punto y coma, puntos suspensivos, guiones, etc.) fueron introducidos en la lengua árabe muy tardíamente (a principios del siglo xx). Hasta esa fecha, el árabe no disponía de signos de puntuación de ningún tipo, pues contaba con sus propios mecanismos de separación y organización de ideas. Hoy en día, si bien es cierto que el uso de la puntuación de origen occidental es generalizado en árabe, no es menos cierto que todavía no existe consenso sobre cómo y cuándo se debe emplear. De ahí que resulte esencial señalar dicha aleatoriedad o falta de consenso cuando enseñamos a traducir del árabe. La siguiente tabla recoge algunos de los signos de puntuación más frecuentes en árabe, acompañados de una breve explicación sobre su uso.

Tabla 1. Diferencias en el uso de los signos de puntuación entre castellano/catalán y árabe

Signos según el sistema de puntuación español/catalán	**Equivalentes en árabe**
El punto y seguido	En árabe no siempre marca un cambio de idea. A veces, se utiliza para separar los diferentes elementos de una enumeración (como si se tratara de comas) o para separar dos partes diferentes de un mismo enunciado.
El punto y a parte	No siempre marca un cambio en la argumentación. A veces sirve para enfatizar la idea del párrafo que seguirá.
La coma	Se utiliza bastante indiscriminadamente, a veces precediendo la tradicional marca de copulación و en una enumeración, a veces marcando simplemente una pausa en el discurso, etc.
El punto y coma	Casi no se utiliza en árabe.
Las comillas	El uso de las comillas puede variar ligeramente de su uso en español y catalán. A veces, por ejemplo, se utilizan para subrayar una idea, para introducir un nombre extranjero, para enfatizar un nombre, etc.
Los dos puntos	Su uso es cercano al del castellano/catalán.
Los puntos suspensivos o tres puntos	Los tres puntos (que a veces pueden ser sólo dos en árabe) tienen un uso claramente más extendido en árabe que en catalán o castellano y su significado puede llegar a ser muy distinto: para diferenciar dos ideas diferentes dentro de un mismo enunciado (por ejemplo, en un titular de periódico), para dar un tono más cercano al lenguaje hablado, para reforzar la finalización de una idea y el comienzo de otra, etc.
El guion	Se suele emplear casi exclusivamente para introducir diálogos (muy pocas veces funciona de separador de ideas secundarias o explicativas).
El paréntesis	Su uso puede llegar a ser muy diferente del nuestro. A menudo, el paréntesis hace las funciones de nuestro subrayado, negrita, mayúsculas o comillas.

Signos según el sistema de puntuación español/catalán	**Equivalentes en árabe**
La interrogación	Un rasgo característico de los signos de interrogación en árabe es su carácter opcional (debemos tener en cuenta que el árabe ya dispone de numerosos elementos léxicos que marcan la interrogación, como las partículas interrogativas o el orden sintáctico). Otro rasgo interesante es el uso del signo de interrogación después de una pregunta en estilo indirecto. El primero de los dos signos, tal como sucede en catalán, no se usa.
La admiración	Funciona del mismo modo que la interrogación.
La ausencia de puntuación	También es muy habitual encontrarse con el fenómeno contrario, es decir, estar traduciendo un texto total o parcialmente carente de signos de puntuación. En este caso es tarea del traductor incluir todos aquellos signos que hagan falta.

El siguiente texto, extraído de un libro de chistes egipcios, es un buen ejemplo para ilustrar en clase el uso particular de los signos de puntuación en árabe y/o para ser utilizado como ejercicio de traducción.

Figura 2. Ejemplo de ejercicio de traducción para trabajar los signos de puntuación

4.1.2. La transcripción de nombres propios

Existen numerosas propuestas de sistemas de transcripción de palabras árabes al español y al catalán (Fundéu 2015; ONU 2017; IEC 1989; etc.). Estas propuestas, elaboradas mayoritariamente por filólogos o lingüistas, suelen dividirse en dos grupos: aquellas que proponen una transcripción simplificada (sin signos diacríticos, aproximativa) y aquellas que proponen una transcripción científica (con signos diacríticos, muy precisa, solo comprensible para especialistas). Antes de emprender la traducción de un texto es importante decidir qué sistema de transcripción se seguirá y de qué modo en función de las características del texto que traducimos, las constricciones impuestas por el cliente y/o el destinatario, las transcripciones fijadas por el uso, la coexistencia de varias transcripciones de un mismo nombre, etc.

En clase, suelo realizar ejercicios de transcripción en contexto elaborados a partir de fragmentos breves extraídos de textos de tipología diversa, como documentos administrativos, periodísticos, literarios, técnicos, etc. A través de estos ejercicios, los estudiantes aprenden no solo a aplicar los sistemas de transcripción existentes del árabe al español/catalán, sino también a documentarse correctamente y a discriminar en qué casos es adecuada una determinada transcripción u otra.

4.1.3. Las cifras y los números

Existen tres cuestiones mayores a la hora de transferir cifras (o dígitos) y números árabes al español/catalán. La primera tiene que ver con la descodificación, pues según la región geográfica a la que pertenezca el texto que estamos traduciendo nos encontraremos con un tipo de dígitos u otro. Por ejemplo, en el Magreb se utilizan exclusivamente las cifras árabes —es decir, 1, 2, 3, etc.—, mientras que en Oriente Medio se utilizan mayoritariamente las cifras indias —١, ٢, ٣, ٤, etc.—, aunque también se pueden usar las árabes puntualmente. La segunda cuestión importante es la direccionalidad de los números, que puede variar según el tipo de dígitos usados y el tipo de uso asociado al número. Por ejemplo, los números en árabe se escriben paradójicamente de izquierda a derecha en lugar de derecha a izquierda, salvo en determinados casos (por ejemplo, detrás de ciertos signos como / y - o en textos clásicos). La tercera cuestión es la escritura manual de los números orientales, que puede resultar confusa en el caso de los números ٢ y ٣, que cambian de forma (el tres manuscrito pasa a escribirse como el dos impreso).

Un tipo de ejercicios muy útil es la traducción de documentos administrativos sencillos (por ejemplo, un carné de identidad, un pasaporte o una partida de nacimiento) de distintos puntos del mundo árabe y en los que aparezcan fechas, números de identificación, referencias, códigos, etc. El hecho de que este tipo de textos sea sencillo y no suela presentar muchos problemas de traducción facilita la concentración de los estudiantes en la transferencia de las cifras y números, y su reflexión acerca de los problemas que pueden plantear a la hora de traducirlos.

4.1.4. La escritura manuscrita y tipográfica

La escritura árabe es tan o más variada y rica en matices que la tipografía latina. Siendo la caligrafía (الخط العربي) una de las artes más cultivadas en el mundo árabe desde antiguo, no es de extrañar que su influencia en la escritura y tipografía modernas haya sido tan importante. La persona que quiera traducir del árabe tiene, pues, que estar familiarizada con los distintos tipos de escritura árabe, ya sea manuscrita o tipográfica, y conocer sus diferencias de codificación. Por ejemplo, existe una diferencia notable entre las escrituras manuscritas árabes del Magreb y de Oriente, al punto que a veces se puede determinar a simple vista de qué región procede una persona con sólo leer cómo ha escrito su nombre. Este conocimiento de la caligrafía manuscrita se vuelve imponderable en ámbitos específicos de la traducción, como la traducción de documentos jurídicos con mucho contenido escrito a mano o la traducción de manuscritos antiguos, en los que las distintas caligrafías requieren del traductor un conocimiento experto.

En clase, suelo realizar actividades de familiarización y desciframiento de los diferentes estilos tipográficos extraídos de distintos tipos de textos (El Corán, un artículo de un periódico, un anuncio publicitario, una página web, etc.).

Figura 3. Ejemplos de estilos tipográficos

4.2. Documentación y uso del diccionario

Sobre todo al principio, para los estudiantes los diccionarios tradicionales árabes en papel pueden resultar más una fuente de problemas que una herramienta para solucionarlos. La distribución de las palabras por raíces, la profusión de sentidos en una misma entrada, la ubicación de los neologismos, la confusión de registros, variantes dialectales, etc., hacen del diccionario tradicional un arma que puede volverse en nuestra contra. Afortunadamente, es sólo una cuestión de tiempo y de práctica. A medida que vamos adquiriendo más conocimientos morfológicos, que nos vamos acostumbrando a buscar ante todo la raíz de la palabra cuyo significado queremos desvelar, que nos vamos familiarizando con el tipo de imprenta y con las demás particularidades de nuestro diccionario, el trabajo se irá reduciendo.

Dicho esto, resulta necesario reconocer que 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.

En cuanto a la búsqueda de documentación, sobre todo si la hacemos en internet, puede resultar al principio un tanto difícil debido a la dificultad a la hora de descifrar el contenido de ciertas páginas. En estos casos, la documentación a través de textos paralelos en nuestra lengua u otras lenguas que conozcamos puede contribuir a mejorar nuestra comprensión de ciertas informaciones.

En este sentido, la realización de ejercicios focalizados de documentación y uso del diccionario en el aula (a través del uso de las herramientas concretas y accesibles) resulta de gran utilidad para poder emprender una traducción con unas ciertas garantías. También es aconsejable 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.

4.3. Cuestiones de orden léxico y morfosintáctico

Aquí se incluyen algunas diferencias de tipo contrastivo entre el árabe y el español/catalán relacionadas principalmente con los tiempos y aspectos verbales, el uso de duales, los *màsdares* (مصدر) y los participios (اسم الفاعل واسم المفعول), los topónimos y antropónimos, la polisemia, el orden de las frases, etc. Estas diferencias tienen por objetivo alertar a los estudiantes sobre determinadas divergencias léxicas y morfosintácticas propias de esta combinación lingüística que deberán tener en cuenta a la hora de traducir. Para cada uno de los ejemplos recogidos en la siguiente tabla se pueden realizar ejercicios focalizados.

Tabla 2. Diferencias léxicas y sintácticas entre español/catalán y árabe

Árabe	Español/Catalán
El verbo se suele anteponer al sujeto (كتبت الدكتورة نوال السعداوي روايات عديدة).	El sujeto se suele anteponer al verbo («La doctora Nawal al-Saadawi ha escrito numerosas novelas»)
Existencia de una forma dual para nombres, pronombres, adjetivos y verbos (هما طالبان يدرسان هنا).	El número se limita a singular y plural («Son dos / unos alumnos que estudian aquí»)
Existencia de un sustantivo verbalizado, el مصدر (أحب دراسة اللغة العربية).	Existencia de perífrasis formadas por dos verbos tales como «querer + infinitivo», «continuar + infinitivo», etc. («Quiero estudiar árabe»)
Los verbos en árabe se clasifican según el modo verbal, que puede ser ماض (acción terminada) o مضارع (acción no terminada). En general, el árabe es una lengua más pobre que el español y catalán en cuanto a matices temporales.	Los verbos en español y catalán se clasifican según el tiempo verbal (presente, pasado, futuro, condicional, etc.). En general, el español y el catalán son lenguas más ricas que el árabe en matices temporales.
El posesivo en árabe se emplea más que en español y en catalán (دسست يدي في جيبي وأمسكت المفتاح).	El posesivo en catalán es usado generalmente cuando se quiere enfatizar la posesión y se omite cuando ésta se sobreentiende («Me puse la mano en el bolsillo y cogí la llave»)
Existencia de un complemento dicho de «estado» (حال) que expresa cómo o de qué manera ha tenido lugar la acción del verbo al que complementa. Este «complemento de estado» pueden constituirlo palabras de diferentes categorías gramaticales (participios, verbos, etc.). En el caso de los sustantivos, siempre irán en acusativo indeterminado, y en el caso de los verbos, en مضارع مرفوع (presente de indicativo) o introducidos por la partícula و (copulativa «y») más un pronombre personal que concordará con el sujeto del verbo principal (دخل المدرس الصف مبتسما / يبتسم / وهو يبتسم).	El equivalente español/catalán de este «complemento de estado» árabe sería el «complemento de modo», que tanto puede expresarse con un gerundio («El profesor entró en la clase sonriendo»), con un adjetivo («El profesor entró en la clase alegre»), con un adverbio («El profesor entró en la clase alegremente») o con un sustantivo («El profesor entró en la clase con una sonrisa de oreja a oreja»).
Existencia de un complemento dicho «absoluto» (المفعول المطلق) formado por un مصدر del verbo principal de la oración en acusativo indeterminado (كان يحب القراءة حبا كبيرا).	Este complemento no tiene equivalente en español o catalán, por lo que se deberá sustituir por una palabra de otra categoría léxica o gramatical, o bien volver a formular la frase («Le gustaba muchísimo leer»; «Sentía una gran pasión por la lectura»; «Le encantaba leer»)
Ausencia de mayúsculas en árabe. Este hecho hace que a menudo, sobre todo cuando se trata de nombres propios árabes que también funcionan como sustantivos o adjetivos, se puedan crear ciertas confusiones (كان نبيل يسكن في قصر من قصور بغداد).	Este rasgo de polisemia tan característico del árabe se suele resolver en la mayoría de los casos gracias al contexto, cuando éste es lo suficientemente explícito («Había un noble que vivía en un palacio de Bagdad» / «Nabil –'noble' en árabe» vivía en un palacio de Bagdad»).
La ausencia del verbo «ser/estar» en árabe en su forma presente (هما من العراق).	Explicitación del verbo *ser* o *estar* («Son de Irak»)
La ausencia de pronombre relativo cuando el antecedente es indeterminado (هذه جرائد اشتريتها في الرباط).	Aquí o bien se deberá explicitar el pronombre relativo («Estos son unos diarios que compré en Rabat») o bien cambiar la sintaxis de la frase («Estos diarios los compré en Rabat»)
El árabe emplea con más frecuencia que el español y el catalán la forma negativa en las oraciones exclusivas (لم يكن في البيت إلا ثلاثة أشخاص).	El español y el catalán emplean más frecuentemente la forma afirmativa en este tipo de oraciones («Sólo había tres personas en la casa»), aunque también sería posible «No había sino tres personas en la casa».

4.4. Mecanismos de cohesión textual

Los mecanismos de cohesión textual no son los mismos en árabe que en catalán o castellano. Esto quiere decir que tendremos que evitar reproducirlos indiscriminadamente (por ejemplo, evitar un abuso de estructuras copulativas derivadas del uso

Figura 4. Diferencias en la derivación entre español/catalán y árabe

TEXTO VS. نص	
EN ESPAÑOL Y EN CATALÁN	EN ÁRABE
Etimología: del latín *texere* (tejer, trenzar, entrelazar)	Etimología: raíz ن ص ص (contar, narrar, explicar)
Derivación: texto > tejer > textura > tejido > textil > etc.	Derivación: نصّ >نصوص >منصوص etc.

Figura 5. Diferencias de cohesión entre árabe y español/catalán

¿DE QUÉ MECANISMOS DISPONEMOS EN ESPAÑOL Y EN CATALÁN PARA DAR COHESIÓN A UN TEXTO?

- ORDEN DE IDEAS
- CONECTORES DEL DISCURSO
- PUNTUACIÓN
- USO DE DEÍCTICOS
- REFORMULACIÓN
- …

de las partículas و o ف), y abastecernos de las técnicas de cohesión propias de nuestra lengua (uso de conectores, reformulación, deícticos, puntuación, inversión sintáctica, etc.). Por otra parte, la ausencia tradicional de signos de puntuación en la lengua árabe y el carácter un tanto aleatorio que hoy en día los caracteriza hacen que a menudo el texto requiera modificaciones también de orden cohesivo. La siguiente diapositiva puede ser utilizada en clase para ilustrar de forma gráfica y sencilla las diferencias de cohesión entre el árabe y el español/catalán.

4.5. La traducción de los elementos culturales

El tratamiento de los elementos culturales se ha convertido en una de las piedras de toque en la traducción de lo que se suele llamar bastante ambiguamente

«lenguas lejanas». En cualquier caso, lo que sí es evidente es que la/s cultura/as árabe/s, por su riqueza y diversidad más que quizás por su lejanía, ha/n planteado en el pasado y sigue/n planteando en el presente numerosos problemas y suscitando numerosas reflexiones a la hora de traducir. Especialmente complejas resultan las expresiones con la palabra *Dios*, el léxico religioso, los nombres de personas y lugares, los nombres de comidas, de fiestas populares, de vestidos, etc. En las siguientes dos figuras resumo algunas de las ideas que es importante transmitir a los estudiantes acerca de la traducción de elementos culturales.

Figura 6. Problemas de traducción de elementos culturales entre el español/catalán y el árabe

¿QUÉ TIPO DE PROBLEMAS NOS PUEDE PLANTEAR LA TRADUCCIÓN DE UN ELEMENTO CULTURAL DEL ÁRABE AL ESPAÑOL O AL CATALÁN?

- PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORIGINAL
- PROBLEMAS DE DOCUMENTACIÓN
- PROBLEMAS DE TRANSCRIPCIÓN
- PROBLEMAS DE CREATIVIDAD
- PROBLEMAS ÉTICOS/IDEOLÓGICOS
- …

Figura 7. Ejercicio sobre culturemas

¿QUÉ TIPO DE CULTUREMAS CREES QUE PUEDEN APARECER AL TRADUCIR UN TEXTO DEL ÁRABE AL ESPAÑOL O AL CATALÁN?

4.6. Tipología textual y traducción especializada

Cada tipo de texto (jurídico, literario, periodístico, técnico, turístico, etc.) presenta sus particularidades. En el caso del árabe el problema ocurre cuando no existe equivalente para el tipo de texto original, como es el caso de ciertas formas literarias, documentos de tipo jurídico o legal o determinados textos de carácter religioso. También cuando los códigos estilísticos o formales de un determinado tipo de texto no coinciden con los del español/catalán. En ambos casos, la creatividad y delimitación de elementos como la función del texto, el destinatario o el contexto jugarán un papel esencial. En el aula, se pueden realizar ejercicios sencillos para mostrar la diversidad de tipologías textuales del árabe y las implicaciones que pueden presentar al ser traducidas al español/catalán.

4.7. Traducir la variación lingüística

La variación lingüística, entendida como la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa (registros, niveles, dialectos, etc.), asociada a la situación de diglosia, o más bien de *pluriglosia* o *multiglosia*, que vive el mundo árabe, tenía que tener, no podía ser de otro modo, una repercusión en el campo de la traducción. Esta se manifiesta, principalmente, con el uso del dialecto en la lengua escrita (en obras de teatro, diálogos en narrativa, doblaje y subtitulación, etc.) y a través de la diversificación de la lengua estándar, que ha acabado dando lugar a modificaciones (gramaticales, léxicas, morfosintácticas, etc.) de la lengua escrita formal patentes en todo tipo de textos. Finalmente, cabe destacar la consolidación del lenguaje de la prensa como uno de los principales medios de unificación y normativización de una variante estándar cada vez más diversificada.

Es importante, en consecuencia, confrontar a los estudiantes cuanto antes a esta realidad sociolingüística del árabe a través de textos reales, vivos, en los que el uso de las distintas variantes y registros de la lengua se entremezclan naturalmente, planteando toda una serie de problemáticas y retos traductológicos también muy reales.

5. El enfoque por tareas aplicado a la traducción del árabe

El enfoque por tareas propio de la didáctica de lenguas constituye, a mi entender, un marco metodológico muy apropiado para la enseñanza de la traducción del árabe. Según Hurtado Albir, «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» (Hurtado Albir 1999: 56). Esta autora identifica cinco ventajas de lo que ella denomina *el enfoque por tareas de traducción*:

— Salva la distancia que se produce en otras propuestas entre objetivos y metodología, proporcionando realmente una metodología activa;

— Arma al estudiante, al introducir tareas posibilitadoras (pedagógicas) que le ayudan a resolver la tarea final (la traducción de un determinado género textual, por ejemplo), y así se consigue una pedagogía centrada en el recorrido de procesos;
— Encadena constantemente, a través de las tareas, una metodología viva en la que el alumno no sólo aprende *haciendo*, y capta principios, sino que aprende a resolver problemas y adquiere estrategias; la mayoría de tareas posibilitadoras sirven para adquirir estrategias traductoras y estrategias de aprendizaje;
— Se logra realmente una pedagogía centrada en el estudiante que, además, le hace responsable de su propio aprendizaje y, por consiguiente, más autónomo;
— Permite incorporar constantemente tareas de evaluación formativa para el estudiante (que aprende a autoevaluarse y medir sus propias posibilidades) y para el profesor (que puede evaluar su enseñanza) (Hurtado Albir 1999: 56).

En mi experiencia como docente, el enfoque por tareas ha resultado ser el más adecuado en mis clases de traducción del árabe al español/catalán, tanto desde una perspectiva metodológica como evaluativa y de progresión en el aprendizaje. En este sentido, los distintos ejercicios orientados a adquirir y automatizar estrategias de resolución de problemas de traducción específicos —como los que se han presentado en los apartados precedentes— constituyen una parte indisociable del proceso general de aprendizaje, en tanto en cuanto actúan como micro-tareas que permitirán al estudiante alcanzar, de forma gradual, la macro-tarea final. En mis clases de traducción del árabe, estas macrotareas finales suelen consistir en la traducción de una selección de textos de una misma tipología textual (como textos turísticos sobre ciudades árabes, textos de prensa árabe de gran actualidad, textos jurídicos y administrativos sencillos, textos literarios, etc.).

El objetivo de dichas macro-tareas (realizadas individualmente por los estudiantes, pero consensuadas entre todos en clase) puede ser muy variado: desde ilustrar una exposición de final de curso en el vestíbulo de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona hasta alimentar una página web creada por los propios estudiantes, pasando por la traducción y publicación de artículos de Wikipedia en árabe al español/catalán.

6. A guisa de conclusión: principios pedagógicos de mis clases de traducción del árabe al español/catalán

Para terminar, incluyo a continuación algunos de los principales principios pedagógicos que rigen mis clases de traducción del árabe al español/catalán, correspondientes a las asignaturas de traducción de tercer y cuarto curso del grado de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la UAB. Estos principios resumen no sólo una determinada forma de entender la enseñanza de la traducción del árabe al español/catalán, sino también una voluntad —pedagógica y humana— de acompañamiento en el aprendizaje:

1. Hacer entender la importancia de la traducción del árabe, tanto desde una perspectiva académica como profesional, contribuye a motivar a las/los estudiantes y a dar sentido a su trabajo;
2. El texto de llegada es tan importante como el texto de partida: el trabajo pedagógico debe repartirse, pues, de forma equitativa entre ambos;
3. La selección de los textos árabes debe realizarse en el marco de la planificación de una tarea;
4. El contenido de los textos debe presentar un mínimo interés para las/los estudiantes;
5. El nivel lingüístico de los textos debe corresponder al nivel lingüístico de las/los estudiantes;
6. Es más eficaz traducir varios textos cortos que un texto largo;
7. Es importante fomentar (y nunca limitar) el uso de todos los recursos de documentación disponibles, incluidos los diccionarios electrónicos, los textos paralelos y la consulta a terceros;
8. Es importante activar la consciencia de los alumnos sobre el proceso traductor en cada fase de la traducción de un texto: lectura superficial, lectura profundizada, esbozo de traducción, traducción definitiva, corrección y evaluación de la traducción, revisión de errores, etc.;
9. La traducción debe ser también una ocasión para aprender árabe, sobre todo para adquirir léxico y desarrollar comprensión lectora;
10. La traducción debe ser también una ocasión para conocer el mundo árabe a través de los textos que traducimos y de su documentación;
11. Si un texto no funciona en clase (nivel demasiado alto, complejidad del tema, poco tiempo para hacerlo, etc.), es mejor abandonarlo y substituirlo por otro que persistir en él;
12. Traducir es una actividad solitaria; las clases pueden ayudar a compensar esta falta de interacción con otras personas a través de un mayor trabajo en grupo, de la puesta en común de traducciones, de la verbalización de soluciones, etcétera;
13. El formato seminario-taller es más eficaz para aprender a traducir textos del árabe que las clases magistrales (predominio del *saber cómo* sobre el *saber qué*, conocimiento *operativo* por encima del conocimiento *declarativo*);
14. El contacto con la traducción debe darse desde el primer día de clase. La teoría (poca) o conocimiento declarativo se irá introduciendo según vayan apareciendo cuestiones precisas;
15. Es fundamental asignar trabajo en casa de forma sistemática y controlada (sin superar las horas de trabajo autónomo establecidas);
16. Comentar en el aula los errores más frecuentes en la traducción de un determinado texto ayuda a identificar problemas recurrentes de traducción y a reflexionar sobre posibles estrategias para resolverlos;
17. Después de clase, es importante que el profesor dedique un momento a tomar nota de los problemas o aciertos de aquella clase (qué ha funcionado bien y qué no, qué queda por hacer, qué se podría incluir, etc.), así como de otros aspectos relacionados con la actuación docente.

Referencias bibliográficas

Badawi, El-Said; Carter, M.G.; Gully, Adrian (2004). *Modern Written Arabic, a Comprehensive Grammar.* Londres, Nueva York: Routledge, Taylor & Francis.

Bogucki, Lukasz (ed.) (2010). *Teaching Translation and Interpreting. Challenges and Practices*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Chesterman, Andrew (2005). «Problems with strategies». En: Károly, K.; Fóris, A. (eds.). *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy*. Budapest: Akadémiai Kiadó, p. 17-28.

Dickins, James; Hervey, Sándor; Higgins, Ian (2002). *Thinking Arabic Translation. A course in Arabic Translation Method: Arabic to English.* Londres, Nueva York: Routledge.

Dollerup, Cay; Lindegaard, Anne (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience.* Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Dollerup, Cay; Appel, Vibeke (eds.) (1995). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons.* Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Dollerup, Cay; Lindegaard, Anne; Lindegaard, Annette (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2.* Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Epalza, Mikel (ed.) (2004). *Traducir del árabe.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Fundéu (2015). *Sistemas de transcripción. Guía de aplicación*. <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2014/04/TranscripcionesGuiaFundeu.pdf>.

García Suárez, Pablo; Pérez Cañada, Luis Miguel (2017). *Manual de traducción periodística.* Toledo: Publicaciones de la Escuela de Traductores de Toledo.

González Davis, Maria (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom.* Ámsterdam: John Benjamins.

Hatim, Basil (1994). *English-Arabic/Arabic-English Translation. A Practical Guide.* Londres: Saqi Books.

— (1989). «Text Linguistics in the Didactics of Translation. The Case of the Verbal and Nominal Clause Types in Arabic». *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 27 (2), p. 137-144.

— (1991). «The pragmatics of Argumentation in Arabic: the Rise and Fall of a Text Type». *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 11 (2), p. 189-199.

Hung, Eva (ed.) (2002). *Teaching Translation and Interpreting 4: New Horizons.* Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hurtado Albir, Amparo (dir.) (1999). *Enseñar a traducir.* Madrid: Edelsa.

— (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción.* Castellón: Universitat Jaume I.

Institut d'Estudis Catalans (1989). «Proposició sobre els sistemes de transliteració i transcripció de mots en català». <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000041/00000059.pdf>.

Ilhami, Naima (2016). *La formación de traductores e intérpretes árabe-español. Adecuación del diseño curricular en la Universidad de Granada.* Tesis Doctoral.

Kelly, Dorothy (2005). *A Handbook for Translation Trainers.* Londres, Nueva York: Routledge.

Kiraly, Donald C. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process.* Kent: Kent State University Press.

— (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education.* Manchester: St. Jerome.

Loop, Ian; Hamilton, Alastair; Burnett, Charles (eds.). *The Teaching and Learning of Arabic in Early Modern Europe.* Leiden: Brill.

Lörscher, W. (1991). *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies*. Tubinga: Gunter Narr, p. 67-81.
Molina, L.; Hurtado Albir, A. (2002). «Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach». *Meta*, XLVII, 4, p. 498-512.
Mughazy, Mustafa (2016). *The Georgetown Guide to Arabic-English Translation.* Washington: Georgetown University Press.
ONU (2017). «El árabe en la traducción al español de las Naciones Unidas». <https://conf.unog.ch/paginilla/?page_id=114>.
Pacte (2000). «Acquiring Translation Competence: Hypothesis and Methodological Problems in a Research Project». En: Beeby, A.; Ensinger, D.; Presas, M. (eds.). *Investigating Translation*. Ámsterdam: John Bejamins, p. 99-106.
— (2003). «Building a translation competence model». In Albes, Fabio (ed.). *Triangulating Translation: perspectives in process-oriented research.* Ámsterdam: John Benjamins, p. 43-66.
Ryding, Karin C. (2013). *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language. A Guide for Teachers*. Washington: Georgetown University Press.
Venuti, Lawrence (ed.) (2017). *Teaching Translation: Programs, Courses, Pedagogies*. Nueva York: Routledge.
Vienne, Jean (1994). *Pour une pédagogie de la traduction en situation.* En: Mary Snell-Hornby *et al*. *Translation Studies: an Interdiscipline. Selected Papers from the TS Congress in Vienna 1992.* Ámsterdam: John Benjamins.
Wahba, Kassem M.; England, Liz; Taha, Zeinab A. (2006). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Nueva Jersey: Routledge.
— (2018). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Vol. II*. Nueva Jersey: Routledge.
Younes, Munther (1990). «An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language». *Al-'Arabiyya*, 23.
— (1995). «An Integrated Curriculum for Teaching Elementary Arabic». En: *The Teaching of Arabic in the 1990's: Directions and Issues*.
— (2006). «Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic-as-a-Foreign-Language Classroom». En: Wahba, Kassem M.; England, Liz; Taha, Zeinab A. (eds.). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st* century. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
— (2010). الفصحى والدارجة والكتابة لمبتدئي العربية من الجامعة في أمريكا الشمالية. En: Aguilar, Victoria *et al.* (eds.). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Arabele 2009.* Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia (EDITUM).
— (2015). «Solving the Arabic Language Dilemma: First Steps». En: *Festschrift in honor of Prof. El-Said Badawi*.