

LA TAV COMO RECURSO DIDÁCTICO DIGITAL: EL CASO DE LAS PAREMIAS EN RUSO

Pablo Ramírez Rodríguez (ORCID: [0000-0002-6168-3736](https://orcid.org/0000-0002-6168-3736))
Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos
ramires-rodrigues-p@rudn.ru

Fecha de publicación: enero de 2024
DOI: [10.1344/transfer.2024.19.42754](https://doi.org/10.1344/transfer.2024.19.42754)

1. Introducción

Desde un enfoque pragmático-cultural, la traducción audiovisual (TAV) hace referencia a la transcripción de los elementos lingüísticos, culturales y sociales de un texto audiovisual en una lengua y su adaptación a una cultura con el fin de que el contenido pueda ser comprendido por una audiencia diversa (Talaván Zanón, 2019; Ramírez Rodríguez, 2022b). La TAV se utiliza en una amplia variedad de contextos, desde la televisión y el cine hasta los videojuegos y la publicidad. En este sentido, se podría decir que la TAV, entendiéndose como ámbito de estudio, analiza el comportamiento y uso del lenguaje a través de la diversidad lingüística y cultural (Fuentes-Luque, 2020).

Por su parte, en el plano didáctico, tanto la TAV como otros materiales audiovisuales han mostrado su gran eficacia en lo que se refiere a la adquisición y aprendizaje de una L2. Esto encuentra justificación en la gran variedad de aportaciones acaecidas recientemente en la materia, basadas en la premisa de que esta permite a los estudiantes de una L2 acceder a un amplio abanico de contenidos audiovisuales en su idioma de origen, lo que, a su vez, les facilita familiarizarse con la pronunciación, la entonación y otros aspectos del idioma meta (Soler Pardo, 2017; Herrero, 2018; Carreño & Zegpi, 2022). Además, la traducción de los contenidos a la lengua materna de los estudiantes les proporciona al mismo tiempo una mejor comprensión de estos. De ahí que los materiales audiovisuales como películas, series, vídeos, documentales o canciones puedan ser utilizados como herramientas de enseñanza en

el aula de L2. Estos materiales pueden ofrecer a los estudiantes un contexto auténtico y significativo para el aprendizaje del idioma, lo que puede mejorar su motivación y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Calduch & Talaván, 2017).

Asimismo, al utilizar la TAV como recurso didáctico, se pueden lograr varios objetivos educativos en el aula, tales como: mejorar la comprensión auditiva y visual mediante el contenido audiovisual en una LE; aprender sobre culturas y contextos diferentes, ya que la TAV ofrece a los estudiantes una ventana abierta a culturas y contextos diferentes, lo que les permite ampliar su perspectiva y su conocimiento sobre el mundo; desarrollar habilidades de traducción y adaptación lingüística, y fomentar la motivación y el interés, dado que la TAV puede hacer que el contenido educativo sea más interesante y atractivo, lo que se traduce en un aumento de la motivación para aprender y mejorar su rendimiento académico.

En la TAV, debido al hecho de que se trata de textos audiovisuales con presencia de un discurso oral, y frecuentemente coloquiales, suelen abundar UF de diversa índole, que constituyen verdaderos desafíos para los traductores (Ramírez Rodríguez, 2021). Las particularidades tanto lingüísticas como pragmáticas de la lengua de origen y de destino resultan determinantes, pues la transmisión interlingüística, desde una perspectiva pragmática contrastiva, aborda cuestiones no solo de índole lingüística, sino también cultural (Hatim, 1990).

Según Maset (2007), el reconocimiento de las UF resulta fundamental para la correcta interpretación de un texto. Las UF son combinaciones de palabras que tienen un significado propio y que no pueden ser traducidas literalmente. En este contexto, el reconocimiento de las UF es importante en tanto que permite al traductor identificar las combinaciones de palabras que tienen un significado particular y que deben ser traducidas de manera específica. Sin embargo, no todos los expertos en este campo muestran ser conscientes de tal reconocimiento, pues se centran en otros aspectos de la traducción, desatendiendo el papel de las UF durante el proceso de traducción (Artigas, 2018).

En los últimos años se han realizado pocas investigaciones sobre la forma en que se representan las prácticas comunicativas desde una perspectiva translingüística en la subtitulación, por no

mencionar el impacto pragmático de estas y otras prácticas de accesibilidad interlingüística en las reacciones de los estudiantes de LE (Ramos Juárez, 2021; Barbasán Ortuño & Pérez-Sabater, 2021).

La revolución digital, por su parte, ha contribuido al desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza en el aula, en particular, durante el aprendizaje de una L2 (Chaume, 2013). El material audiovisual, en este caso, constituye una herramienta indispensable a la vez de eficaz de cara a aprender una L2 (Čepon, 2011). Las tecnologías de la información y comunicación, en concreto, son las responsables de proporcionar herramientas útiles tanto para clarificar aquellos conceptos teóricos que subyacen a la teoría de la disciplina fraseológica como para realizar actividades prácticas en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las UF (Mura, 2018). Asimismo, la TAV no siempre ha gozado de buena aceptación en el aula. En palabras de Díaz-Cintas (2012), se ha considerado que el uso de la traducción en el aula es un instrumento marcado por la marginalidad a la hora de aprender un idioma, ya que hace uso de enfoques puramente lingüísticos. No fue hasta comienzos del siglo XXI cuando la TAV empezó a abrirse camino en el campo de la didáctica de la lengua como herramienta metodológica y ha ocupado el lugar que le corresponde, por demostrar ser un elemento idóneo para el aprendizaje de una L2 (Otón, 2016).

En este sentido, basándonos, en general, en las teorías existentes sobre la TAV, y en particular en el concepto de traducción pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de L2 (Canning-Wilson, 2000; Vanderplank, 2010), abordamos la TAV desde un enfoque didáctico, tomando la subtitulación activa como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las UF. Con la finalidad de demostrar la eficacia de la subtitulación como herramienta didáctica para la adquisición paremiológica en ruso, este trabajo pretende mostrar algunos ejemplos de paremias extraídas de la serie rusa *Proyecto Anna Nikolaevna*, perteneciente al género de la comedia, subtitulada en ruso en calidad de material audiovisual, ya que resulta un material muy útil para nuestro estudio, pues, según Díaz-Cintas (2012), ofrece a los estudiantes pistas comunicativas tanto lingüísticas (acentos regionales, entonación) como paralingüísticas (gestos, movimientos corporales).

2. Marco teórico

Cuando se habla del proceso de traducción, en lo primero que se suele pensar, casi de forma inconsciente, es en el traslado por defecto de una lengua a otra. Sin embargo, la traducción es una operación compleja en la que no solo priman las competencias puramente lingüísticas y el buen conocimiento de ambos idiomas. En este sentido, dentro de las competencias que debe tener todo traductor se encuentra también la complicitad y el entendimiento de ambas culturas implicadas. La traducción no se entiende únicamente como la transferencia verbal de una expresión lingüística, sino también como la integración de los elementos de una cultura a otra, por lo que la traducción es un proceso tanto lingüístico como cultural (Hidalgo Downing, 2019).

La dificultad que supone el proceso de traducción depende en gran medida del grado de similitud entre las culturas y los idiomas involucrados en el proceso de traducción, lo que justifica el hecho de que, además del conocimiento lingüístico, se requiera, en cierta medida, del conocimiento cultural (Ramírez Rodríguez, 2022a). Cuanto más diferentes sean las culturas y los idiomas, más difícil será la tarea de traducir con precisión y fidelidad. Aunque dos idiomas pueden tener una estructura gramatical similar, pueden diferir en términos de vocabulario, tono, expresiones idiomáticas y referencias culturales, lo que, sin duda, dificulta el proceso de traducción. De ahí que el traductor, en su labor de estar familiarizado con la terminología técnica y específica que se utiliza en ambos idiomas, deba ser capaz de identificar las implicaciones culturales, connotaciones y matices que entrañan a menudo las UF en el texto origen y encontrar la mejor forma de trasladar estas ideas al texto meta.

2.1. El papel de la traducción pedagógica en la didáctica de lenguas extranjeras

La traducción pedagógica, tal y como se conoce, nació gracias a la integración tanto de la traducción como de la enseñanza de L2, dando origen al reconocimiento y creciente desarrollo del que goza actualmente esta área (Gutiérrez, 2012). Esta fusión de intereses comunes entre ambas disciplinas ha hecho que el uso de la lengua, atendiendo a su función comunicativa, sea un factor clave de cara a adquirir competencia comunicativa en una L2. En este sentido, entra en juego la traducción pedagógica, cuya función consiste en reto-

mar la enseñanza traductológica de aspectos pragmáticos esenciales de una forma comunicativa y dinámica (Alcarazo López & López Fernández, 2014).

La traducción pedagógica es una técnica utilizada en la enseñanza de L2 que consiste en traducir textos de una lengua a otra con fines educativos. Esta técnica ha sido objeto de debate entre los expertos en la enseñanza de L2, y aunque algunos la consideran obsoleta y poco efectiva, otros la consideran útil en ciertas situaciones (García, 2020). En el contexto de la didáctica de L2, la traducción pedagógica puede tener varios usos. Por un lado, puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor el significado de estructuras gramaticales, especialmente cuando se enfrentan a textos complejos. Al traducir estas estructuras, los estudiantes pueden entender mejor su significado y cómo se insertan en un contexto determinado.

Por otro lado, la traducción pedagógica también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de producción del lenguaje. Al traducir del idioma origen al idioma meta, los estudiantes pueden mejorar su capacidad para expresarse de manera más clara y precisa en el idioma meta. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la traducción pedagógica no debe ser la única técnica utilizada en la enseñanza de L2. Los estudiantes también deben estar expuestos a una variedad de actividades que les permitan practicar su capacidad auditiva, oral, lectora y de producción en el idioma meta (Hurtado, 2019).

En lo que comunicación intercultural se refiere, no fue hasta la década de los años 80 cuando empezaron a desarrollarse algunos trabajos dedicados a las diversas teorías de traducción en este campo (Delisle, 1998; Snell-Hornby, 1988, entre otros). Desde entonces, el papel de la comunicación en la traducción ha servido de precedente en varios trabajos posteriores (Guerrero, 2019; López, 2019; Núñez, 2020). Dichos trabajos aúnan la relación entre los conceptos de traducción y comunicación dando lugar a otras nociones traductológicas desarrolladas a partir de esta simbiosis. Tal es el caso de la comunicación intercultural que implica la transferencia de información entre diferentes culturas y lenguas; la transferencia de sentido, la cual dictamina que la traducción no es solo una cuestión de transferir palabras de un idioma a otro, sino que también implica la transferencia de sentido. Es decir, el traductor debe comprender el mensaje original en su contexto cultural

y lingüístico para, posteriormente, encontrar la mejor manera de transferir este mensaje al idioma de destino; y la comunicación persuasiva, ya que el traductor, al transmitir el mensaje de manera efectiva en el idioma de destino, debe hacerlo de tal modo que el receptor pueda comprenderlo sin lugar a confusión.

La base de la traducción pedagógica es la transmisión precisa y efectiva del conocimiento, así como de la información en un contexto educativo. Dicho de otro modo, la traducción pedagógica se enfoca en la traducción de materiales educativos y materiales didácticos en general, y su objetivo principal radica en garantizar que los estudiantes comprendan el contenido y lo puedan poner en práctica. Por lo tanto, la traducción pedagógica se basa en la comprensión profunda del campo educativo y de los sistemas educativos tanto de la lengua origen como de la lengua meta, por ello, requiere una comprensión detallada del contenido y de los objetivos de aprendizaje del material educativo. Otro aspecto clave es la adaptación cultural. Es importante tener en cuenta las diferencias culturales entre la lengua de origen y la lengua meta y adaptar el material educativo para que sea relevante y significativo para el público objetivo. Esto presume la adaptación de términos, conceptos y ejemplos comprensibles y relevantes para el público al que se dirige.

No obstante, la mayoría de las críticas con respecto a la traducción pedagógica están relacionadas con su ausencia en trabajos de corte comunicativo, argumentando que la traducción no constituye un medio de expresión natural y que, por el contrario, obstaculiza la expresión en la L2. En otras palabras, la traducción se usa a menudo como manera económica de enseñanza. Esto significa que, al depender demasiado de la traducción, los estudiantes pueden presentar dificultades para expresarse de manera espontánea y fluida en el segundo idioma. Además, la traducción puede limitar la práctica de habilidades comunicativas, como la interacción oral y la comprensión auditiva, que son fundamentales en el aprendizaje de una L2.

A pesar de tal postura, existen autores como Arriba García (1996) o Hurtado (1998), que se contraponen a tal idea proponiendo en sus trabajos diferentes formas de traducir en el aula a través de la traducción de textos mediante la comprensión lectora en L2 y la producción escrita en L1 o incluso a través de la traducción interiorizada, en la que el alumnado debe acceder al significado de la L2.

En este contexto, el traducir se plantea como un acto de habla en el que tanto el proceso como el producto o resultado final forman parte de la categoría de uso de la lengua. Así, al traductor se le atribuye un triple papel (recibir, interpretar y codificar). Con la integración del nuevo enfoque pedagógico en traducción ha emergido una serie de competencias necesarias para que el alumno sea competente en el uso de la L2. Por ello, sería erróneo reducir la traducción pedagógica a una simple inscripción, pues se trata de una práctica para el alumno cada vez más reconocida. La traducción y la enseñanza de una segunda lengua comparten un objetivo común de comunicación, utilizando el lenguaje a través de la incorporación de enfoques de análisis más estructurados en el aula de L2.

2.2. La enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en la traducción audiovisual

En las últimas décadas, se ha producido un creciente interés en el estudio de la fraseología en el campo de ELE (Minervini, 2021). Sin embargo, en el campo de la didáctica de L2, este campo representa un área poco explorada, pues los trabajos existentes hasta la fecha parecen no tener en consideración todas las necesidades básicas del estudiante, abordando el tema del aprendizaje de una L2 desde un punto de vista puramente lingüístico, sin preocuparse del enfoque pragmático (Tormo, 2021; Motalbán, 2019; Mejía, 2021). El desafío de descifrar y comprender para posteriormente poder traducir UF es más que una búsqueda consciente en el repertorio léxico de dos idiomas. En este contexto, varios son los autores que enfatizan la importancia de las UF dentro de la competencia comunicativa de un hablante nativo y la necesidad de promover la competencia fraseológica en estudiantes de L2 (Bertrán: 2008; Travalía, 2013), entre otros. Sin embargo, debido a la interferencia lingüística, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las UF a menudo se puede ver obstaculizado.

Se podría afirmar que las dos propiedades primordiales que sustentan los pilares de la fraseología son la fijación y la idiomática. La fijación alude al carácter estable, fijo e inalterable de las unidades que la componen. La idiomática, por su parte, alude al significado figurado de las UF, pues el significado global de estas construcciones no deriva de la suma del significado de sus com-

ponentes (Gurillo, 1998). En este sentido, el refrán «en boca cerrada no entran moscas» sirve de ejemplo para ilustrar ambas propiedades. Por un lado, se trata de una unidad léxica fija, puesto que no permite alteraciones (*en boca cerrada no entran abejas). Por otro lado, además, es una unidad idiomática, pues su significado no se obtiene sumando los significados de cada componente, sino que, en palabras de Zuluaga (1975), para su interpretación, hay que aludir a su significado figurado o idiomático (es mejor permanecer callado).

La TAV de UF puede ser un desafío para los traductores debido a que se trata de expresiones únicas en cada idioma dotadas de connotaciones culturales específicas. Sin embargo, hay varias estrategias a las que los traductores pueden recurrir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para traducir estas unidades de manera efectiva en contextos audiovisuales (Gómez & Hernández, 2022). En primer lugar, es importante que los traductores identifiquen las UF en el idioma origen y comprendan su significado y uso en diferentes contextos. Esto les permitirá buscar equivalentes o expresiones similares en el idioma meta. Esto se puede lograr mediante la identificación de estas unidades en textos escritos y hablados, ya sea en diálogos de películas, programas de televisión o cualquier otro tipo de contenido audiovisual.

En segundo lugar, los traductores deben tener en cuenta la comprensión del significado. Una vez que los estudiantes hayan aprendido a identificar las unidades fraseológicas, es importante que comprendan su significado y uso en diferentes contextos. Para ello, pueden servirse de diccionarios especializados o bases de datos de expresiones idiomáticas.

En tercer lugar, viene la etapa de traducción. Después de que los estudiantes hayan aprendido a identificar y comprender las UF en el idioma origen, es importante que aprendan a traducirlas de manera efectiva en el idioma meta. En este contexto, los docentes pueden enseñar estrategias para encontrar equivalencias o expresiones similares en el idioma de destino y cómo adaptar las UF para que se ajusten al tono y género del contenido. Las UF pueden ser más apropiadas para ciertos géneros, como el humor o la comedia, y pueden tener un tono más formal o informal dependiendo del contexto.

En el cuarto lugar se contempla la puesta en práctica. Una vez que los estudiantes hayan aprendido las estrategias para

traducir las UF, se recomienda que pasen de la parte teórica a la práctica a través de la formulación de ejemplos o ejercicios de traducción de fragmentos de diálogos o subtítulos en diferentes contextos audiovisuales.

Por último, la fase de revisión y retroalimentación, donde los docentes deben revisar y dar retroalimentación a los estudiantes sobre sus traducciones, enfocándose en cómo han manejado las UF de cara a mejorar su habilidad para traducir estas expresiones de manera efectiva en contextos audiovisuales. En esta fase resulta esencial que los traductores hayan tenido en cuenta las connotaciones culturales y emocionales asociadas con las UF en ambos idiomas. Las expresiones difieren en significados o asociaciones culturales, lo que puede afectar la forma en que se traducen.

3. Metodología

La presente investigación se basa en las teorías de Mayer (2002) y de Paivio (2006), así como en la metodología docente propuesta por Lertola (2019), bajo la afirmación de que aquellos que consumen productos audiovisuales subtítulos muestran tener un mejor nivel de competencia lingüística en L2. Esto surge como respuesta a la necesidad de establecer unos fundamentos básicos que orienten la enseñanza de las UF y que, a su vez, sirva de base para el establecimiento de propuestas didácticas en las que se trabajen dichas unidades lingüísticas. La teoría de Mayer (2002), por un lado, hace referencia a la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, que sostiene que las personas aprenden mejor cuando la información se presenta en diferentes modalidades, como texto, imágenes y sonidos, en lugar de solo en una modalidad.

De este modo, la información presentada de manera multimedia se procesa de manera más efectiva y se almacena en la memoria a largo plazo de manera más duradera que la información presentada en una sola modalidad. Además, los subtítulos en el idioma meta pueden ayudar a los estudiantes a aprender nuevas palabras y frases hechas y enriquece así su comprensión auditiva, mejorando la competencia lingüística en general. Esto se debe a que los subtítulos ofrecen una ayuda visual para la comprensión del contenido y la identificación de léxico y UF desconocidas. La teoría de la doble codificación se basa en la hipótesis de que cuando la información verbal contiene imágenes, esta se recordará con mayor

facilidad (Paivio, 2006). Todo esto muestra que la subtítulos fomenta la motivación y el entusiasmo del alumno mediante un aprendizaje de tipo pragmático.

Lertola (2019), por su parte, se enfoca en el papel de los productos audiovisuales en la enseñanza y el aprendizaje de L2. Esta teoría se basa en la idea de que los productos audiovisuales son una herramienta valiosa para la enseñanza de idiomas debido a su capacidad para crear un ambiente auténtico y motivador para el aprendizaje de idiomas. Además, la teoría de Lertola (2019) se centra en la importancia de la selección y la adaptación de los productos audiovisuales, sosteniendo que una selección y adaptación adecuadas de estos pueden mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza de idiomas.

3.1. Objetivo, muestra e instrumento

Este artículo se propone una doble misión: por un lado, demostrar la eficacia de la subtítulos como herramienta didáctica para la adquisición fraseológica en una L2, y, por otro lado, analizar la forma en que se lleva a cabo la adquisición y aprendizaje de las UF a través de la TAV. Para ello se toma como punto referencial de partida la hipótesis de que a través de la subtítulos de las paremias es posible incrementar la motivación debido al uso de las TIC, mejorar la sintaxis tanto de la lengua origen como de la lengua meta, y mejorar la expresión escrita.

El estudio se realizó durante el primer cuatrimestre del curso académico 2021-2022 (septiembre 2021 - diciembre 2021). Un total de 40 estudiantes hispanohablantes, divididos en 2 grupos (traductores y metodistas), del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos se ofrecieron voluntariamente a participar en la presente investigación. Todos los estudiantes cumplen el requisito de tener un perfil lingüístico, pues estudian el ruso como asignatura obligatoria en su país de origen y su nivel de ruso oscila entre un B1/B2 según el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR).

El instrumento utilizado para la obtención de los datos sobre la adquisición fraseológica en español fue una encuesta tipo test para trabajar de forma independiente las paremias seleccionadas. No obstante, la razón principal por la que se optó por esta metodología fue la planteada por Čepón (2011: 13) sobre la varia-

ción de subtítulos intralingüísticos, ya que estos podrían utilizarse con alumnos de nivel B1 o B2, debido a que tanto el audio como los subtítulos están en L2, en este caso en ruso, lo que supone que disponen de un nivel de competencia lingüística más elevada.

La adecuación del guión del ejercicio tipo test determinará la variedad, calidad y fiabilidad de los datos. Los datos respecto a la adquisición fraseológica se recogieron a través de 15 paremias (Tabla 1) adaptadas a partir de la revisión de la literatura del refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes (<<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/listado.aspx>>).

Para llevar a cabo la elaboración de la base de datos se han seleccionado, según la taxonomía propuesta por Muñoz & Álvarez (2013) aquellas paremias de uso popular y de origen anónimo en ruso, como refranes y frases proverbiales de alta frecuencia extraídas de los diálogos procedentes de las tres temporadas de la serie rusa *Proyecto Anna Nikolaevna* (2021).

En la tabla que se muestra a continuación (Tabla 1) se observan las 15 paremias seleccionadas para llevar a cabo la prueba de TAV en materia fraseológica junto con sus equivalencias en español, las cuales se pueden verificar en la literatura del refranero multilingüe previamente mencionado. Además, para poder contrarrestar con rigor las paremias en ambos idiomas se han añadido las traducciones literales del ruso.

| | Paremias seleccionadas en ruso | Traducción literal | Equivalentes en español |
|----|---------------------------------------|--|--|
| P1 | Называть вещи своими именами | Llamar a las cosas por su nombre | Al pan, pan, y al vino, vino |
| P2 | Око за око, зуб за зуб | Ojo por ojo, diente por diente | Ojo por ojo, diente por diente |
| P3 | Птичка улетела - место прогорело | El pájaro se fue, el sitio se quemó | Quien se fue a Sevilla perdió su silla |
| P4 | Два сапога — пара | Dos botas son un par | Siempre hay un roto para un descosido |
| P5 | Тише едешь - дальше будешь | Vas más en silencio, más lejos estarás | Vísteme despacio, que tengo prisa |
| P6 | Лучше один раз | Mejor ver una vez | Una imagen vale |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| | увидеть, чем сто раз услышать | que oír cien veces | más que mil palabras |
| P7 | Терпение и труд все перетрут | La paciencia y el trabajo todo lo pueden | La paciencia es la madre de todas las ciencias |
| P8 | Кто смел, тот и на коня сел | Quien se atrevió, se montó en el caballo | Quien no arriesga no gana |
| P9 | Молчание знак согласия | El silencio es la señal del acuerdo | Quien calla otorga |
| P10 | Молчание золото | El silencio es oro | En boca cerrada no entran moscas |
| P11 | Охото пуще неволи | Las ganas son mucho más que la esclavitud | Sarna con gusto no pica |
| P12 | На обиженных воду возят | A los ofendidos se les lleva agua | Quien se pica, ajos come |
| P13 | Не имей сто рублей, а имей сто друзей | No tengas cien rublos, sino cien amigos | Quien tiene un amigo tiene un tesoro |
| P14 | За двумя зайцами погонишься - ни одного не поймаешь | Correrás detrás de dos liebres no cogerás ni una | La avaricia rompe el saco |
| P15 | Кто рано встает, тому бог подает | A quien se levanta temprano, le servirá Dios | A quien madruga, Dios le ayuda |

Tabla 1. Paremias analizadas de la serie rusa *Proyecto Anna Nikolaevna*

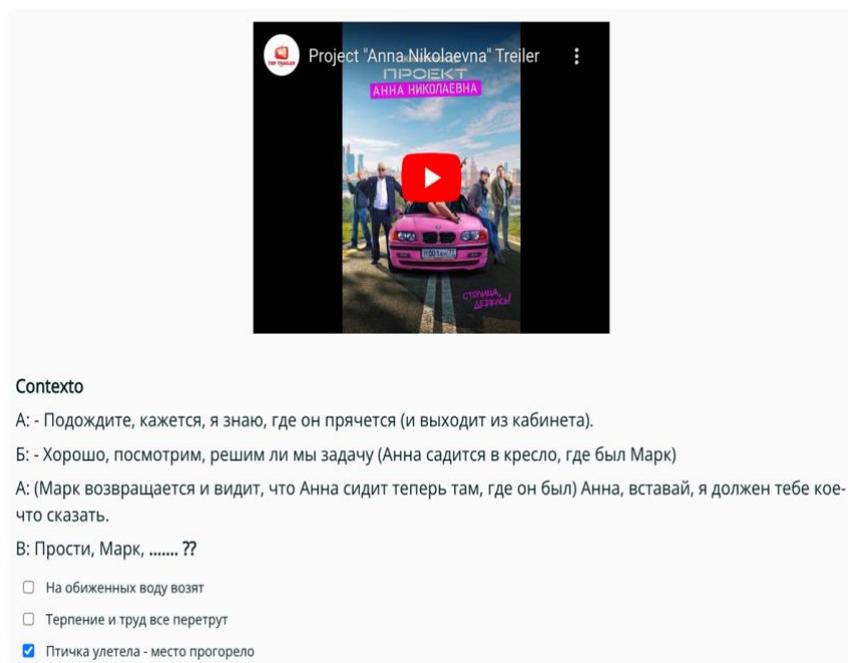
3.2. Procedimiento y evaluación

El ejercicio tipo test con una duración de dos horas se realizó de manera individual y de forma telemática, a través del portal universitario TUIS, dentro de la asignatura “Curso práctico de la segunda lengua (español)”. Para proceder a analizar los datos, se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información recolectada sobre paremias de cara a sintetizar los datos obtenidos y examinar las relaciones entre las variables medidas de la investigación. Además, el análisis se basa en el CLT (*Communicative Language Teaching*) o enfoque comunicativo, donde la lengua consta como clave principal de comunicación y de interacción social y donde prima la capacidad del alumnado de comunicarse de manera satisfactoria en situaciones reales sin poner tanto énfasis en las

reglas gramaticales.

En primer lugar, se obtuvo la información pertinente sobre las distintas UF que se reflejan en los diferentes fragmentos de la serie seleccionada (paremias, locuciones y colocaciones). Posteriormente se analizaron dichas UF y se llegó a la conclusión de restringir el objeto de estudio solo a una clase de expresiones idiomáticas, esto es, enunciados fraseológicos (paremias), dada su frecuencia de aparición en la serie, y siguiendo este criterio se eligieron las 15 paremias más frecuentes en ruso. A continuación, una vez seleccionadas las paremias que van a formar parte del ensayo fraseológico de los distintos fragmentos de la serie, se procedió a buscar sus equivalencias fraseológicas a través del registro sistemático de la base de datos de expresiones idiomáticas del refranero bilingüe. Tras concluir el análisis y selección de estas, se procedió a la realización del ejercicio tipo test (Figura 1) en la plataforma rusa universitaria TUIS. A continuación, se muestra el ejemplo de la paremia “quien se fue a Sevilla perdió su silla” extraída de uno de los fragmentos de la serie.

En el contexto que se ilustra en la Figura 1 se puede observar el fragmento en ruso de una de las secuencias seleccionadas en la que aparece una de las paremias analizadas. En él, el alumnado debe de elegir la opción correcta según el contexto. Asimismo, se ofrecen 3 posibles variantes, una de las cuales resulta la correcta. A continuación, dejamos la traducción en español: A: - Un momento, creo que sé dónde se esconde (y Mark sale del despacho), B: - Muy bien, a ver si solucionamos el problema (Anna se sienta donde estaba Mark sentado), A: - (Mark vuelve y ve que Anna está sentada en su sillón) Anna, levántate, tengo que contarte algo, B: - Se sienta Mark, ... (*quien se fue a Sevilla, perdió su silla*).



Project "Anna Nikolaevna" Trailer

ПРОЕКТ
АННА НИКОЛАЕВНА

Contexto

A: - Подождите, кажется, я знаю, где он прячется (и выходит из кабинета).

Б: - Хорошо, посмотрим, решим ли мы задачу (Анна садится в кресло, где был Марк)

A: (Марк возвращается и видит, что Анна сидит теперь там, где он был) Анна, вставай, я должен тебе кое-что сказать.

В: Прости, Марк, ??

- На обиженных воду возят
- Терпение и труд все перетрут
- Птичка улетела - место прогорело

Figura 1. Ejemplo de una de las secuencias seleccionadas de la serie rusa *Proyecto Anna Nikolaevna*

En cuanto al esquema de trabajo y con el fin de trabajar la comprensión lectora y auditiva, así como de contrarrestar los resultados, propusimos llevar a cabo el ensayo en dos fases. Los alumnos, en una primera instancia, vieron y escucharon en ruso las secuencias seleccionadas donde se insertan las paremias sin el uso de subtítulos para familiarizarse con el contenido y el audio (fase 1). Una vez realizado el ejercicio, posteriormente se les dio la oportunidad de repetirlo, pero esta vez con la incorporación de subtítulos en ruso (fase 2) y de nuevo efectuaron la misma operación. Cabe mencionar que, durante la fase 2, a los participantes se les brindó la posibilidad de examinar con más detenimiento los subtítulos en ruso, realizando pausas después de cada fragmento. Asimismo, pudieron hacer uso de cualquier tipo de material didáctico en caso de desconocer el léxico representado.

4. Resultados

Según los resultados obtenidos (Tabla 2) se han podido extraer aquellos datos como es el caso del ejercicio tipo test donde se ha comprobado el número de aciertos por parte del alumnado. De manera análoga, se ha evidenciado la existencia de una mejora en la adquisición de las paremias en ruso en la fase 2. En cuanto al ejercicio en sí, durante la primera fase de la actividad, los participantes prestaron atención a las secuencias sin subtítulos y durante la segunda fase volvieron a ver la secuencia, pero esta vez con subtítulos. Ambas fases con la tarea de elegir la opción correcta.

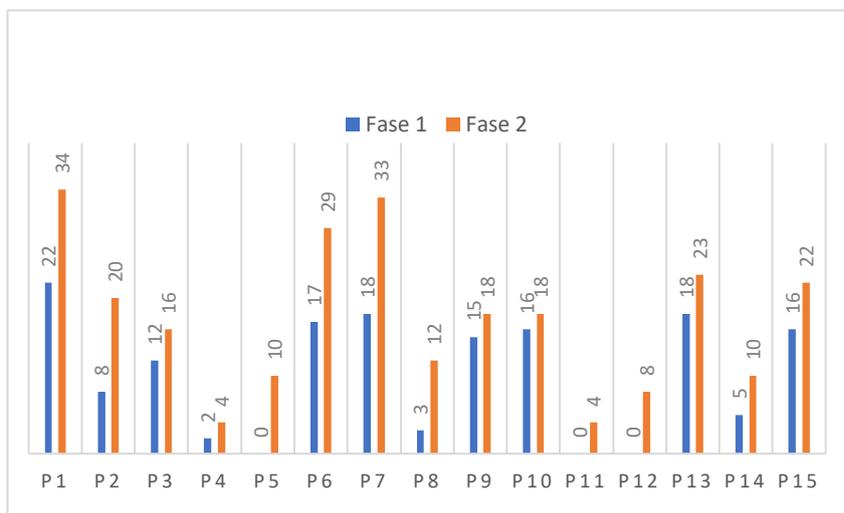


Tabla 2. Resultados obtenidos según número de aciertos de paremias (P) durante las fases 1 (audición en ruso sin subtítulo) y 2 (audición en ruso con subtítulo en ruso)

Durante la primera fase, los resultados mostraron un número considerable de paremias no acertadas. En concreto, llaman la atención las paremias, cuyos homólogos en español son los siguientes: “vísteme despacio que tengo prisa”, “sarna con gusto no pica” y “quien se pica, ajos come”, ya que no tuvieron ningún índice de acierto debido a la interferencia interlingüística existente entre el español y el ruso. Además, las paremias “siempre hay un roto



para un descosido”, “quien no arriesga, no gana” y “la avaricia rompe el saco” obtuvieron un nivel de aciertos muy bajo en comparación con otras paremias.

Si analizamos dichas paremias en los fragmentos en los que tenían lugar, se observa que todas ellas se desarrollan en calidad de réplica ante los actos de habla de consolación, reproche y amenaza, bajo un ambiente tenso marcado por cierta connotación negativa, lo que influyó a la hora de identificar las paremias en tales contextos. En palabras de los estudiantes, los personajes en las secuencias solo se limitaron a reproducir las paremias sin la intervención de gestos o cualquier otro tipo de articulación, lo que a menudo daba como fruto la incomprensión del significado figurado de las paremias, e incluso la dificultad en su propia identificación fraseológica de estas al no contar con los subtítulos. Debido a esto, les fue difícil encontrar correspondencias paremiológicas en español, por lo que tampoco lograron acertar en ruso de qué paremia se trataba en cada contexto.

En otras palabras, aunque la imagen o producto visual podría dar a entender una situación negativa inducida por el tono o comunicación no verbal, se echa en falta el canal de la lectura a través de los subtítulos para poder visualizar e identificar la existencia de UF. Esto pone de manifiesto la eficacia de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, el cual no resulta efectivo si uno de los canales no se ve reflejado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la TAV en L2.

En cambio, si analizamos las paremias que registraron un índice de acierto elevado, llama la atención que entre ellas se encuentran aquellas paremias que comparten estructura sintáctica o léxico tanto en español como en ruso: “al pan, pan, y al vino, vino”, “quien tiene un amigo tiene un tesoro”, “la paciencia es la madre de todas las ciencias”, “una imagen vale más que mil palabras” y “ojo por ojo, diente por diente”. En este sentido, el grado de equivalencia fraseológica, ya sea total o parcial, desempeña un papel esencial a la hora de identificar y comparar UF. Según la opinión de los estudiantes, aunque no contaran con la ayuda de los subtítulos, la escucha del léxico o estructura sintáctica similar favoreció sin duda la pronta identificación, comprensión y traducción de las paremias, lo que, a su vez, se refleja en la familiarización de las equivalencias en ambos idiomas.

Durante la segunda fase, esta vez con la incorporación de

los subtítulos en ruso, según arrojan los resultados, se aprecia una cierta mejora en casi todas aquellas paremias que registraron un bajo o nulo índice de aciertos durante la primera fase, aunque con algunas excepciones. Entre las paremias más destacadas, en comparación con la primera fase, se encuentran: “al pan, pan, y al vino, vino”, “ojo por ojo, diente por diente”, “una imagen vale más que mil palabras”, “quien no arriesga, no gana”, “la avaricia rompe el saco” y “la paciencia es la madre de todas las ciencias”. Todas estas paremias ya obtuvieron un alto índice de aciertos, a excepción de “quien no arriesga no gana” y “la avaricia rompe el saco”, las cuales registraron un índice bajo durante la primera fase. Según los participantes, tanto en el caso de aquellas paremias que ya habían registrado altos niveles de aciertos, como en las dos últimas que habían registrado un bajo nivel de aciertos, la subtitulación favoreció de forma decisiva en la identificación de las paremias, no solo por el léxico familiar, como en el caso de aquellas con un índice elevado de aciertos, sino por el hecho de fusionarse ambos canales (el visual y la subtitulación), lo que hizo que mejorara la capacidad de atención mediante la cognición del aprendizaje multimedia. A través de la subtitulación asociada a procesos cognitivos (“quien no arriesga, no gana” -lit. en ruso: quien se atreve, se monta en el caballo; y “la avaricia rompe el saco” -lit. en ruso: correr detrás de dos liebres y no coges ninguna), los estudiantes lograron descifrar el significado figurado de ambas paremias.

Sin embargo, las paremias siguientes no mostraron ningún cambio con respecto a la primera fase: “vísteme despacio que tengo prisa”, “sarna con gusto no pica” y “quien se pica, ajos come”. En este contexto, el componente cultural también se pone de relieve en el marco de la didáctica de L2, pues, la adquisición de las UF en la TAV, además del grado de equivalencia fraseológica, también depende del nivel cultural por parte de los estudiantes en el idioma y cultura meta. Los estudiantes declararon que en estos tres casos se trataba de paremias arraigadas fuertemente en la cultura rusa, lo que dificultó su deducción incluso con la implementación de los subtítulos, y lo que hace que difieran tanto en correspondencias léxicas en español y ruso.

En base a esto, tras el análisis del ejercicio propuesto, llegamos a la conclusión de que la subtitulación en el marco didáctico en la TAV puede ser una herramienta útil y beneficiosa para los estudiantes en tanto que proporciona ayuda cognitiva a la hora de

establecer equivalencias fraseológicas.

Asimismo, al tratarse de paremias que cumplen un papel esencial en las interacciones conversacionales cotidianas, la enseñanza de estas UF en términos generales resulta beneficiosa, a la vez que fructífera, en cuanto a una mejora en la competencia lingüística mediante la expresividad del discurso de los estudiantes. El análisis pragmático-funcional de las paremias recopiladas, además del aporte paralingüístico y extralingüístico presente en el medio audiovisual, permiten ahondar en el dinamismo conversacional, facilitando así la interpretación de las peculiaridades pragmáticas de las diferentes UF.

5. Conclusiones

Este artículo resalta la importancia de la enseñanza de las UF en el aula de L2, en general, y de ruso, en particular. Además, pone de manifiesto la eficacia de la TAV como herramienta didáctica, gracias al recurso de la subtitulación activa como método pedagógico en la adquisición de las UF, en nuestro caso, de las paremias.

En esta línea, a través de los ejemplos paremiológicos analizados, se pone al descubierto el papel de la TAV como método efectivo de análisis del comportamiento y el uso del lenguaje mediante la diversidad lingüística. Por otro lado, queda patente la dependencia no solo lingüística en el uso de las paremias en una determinada sociedad, sino también cultural. Esto justifica en gran parte el desconocimiento de una serie de paremias analizadas, incluso con la ayuda de la subtitulación, por parte del alumnado, el cual se vio incapaz de descifrar el contenido semántico paremiológico debido al fuerte arraigo y matiz cultural que estas unidades desprenden.

En cuanto a la didáctica de las UF mediante la TAV, queda reflejada la dificultad interna de aprender las UF, por lo que el estudiante está obligado a desarrollar su competencia fraseológica en sus idiomas de trabajo, así como adquirir métodos que le permitan identificar y comprender estas unidades en contexto para buscar coincidencias. La forma de representar el ejercicio a través de una serie de secuencias de la serie donde se insertan las paremias seleccionadas ha contribuido a la muestra ejemplificada de contextos auténticos y significativos en los que el alumnado ha podido observar de primera mano el uso de las paremias en

contextos reales con ejemplos vivos de la lengua rusa.

Asimismo, con la ayuda del ejercicio propuesto, haciendo hincapié en el uso de la subtitulación en la fase 2, y tras sondear los resultados, se ha conseguido en gran medida que los participantes identifiquen y comprendan las UF en los contextos dados, así como analicen estas unidades mediante la búsqueda de correspondencias fraseológicas para poder acertar la opción correcta. En este sentido, se podría constatar la relevancia y validez de la traducción pedagógica como puente de unión entre la enseñanza en traducción y aspectos pragmáticos considerados vitales a la hora de interpretar el sentido figurado de las paremias.

Cabe señalar que la equivalencia fraseológica entre dos idiomas es un continuo que va desde la equivalencia total (“ojo por ojo, diente por diente”- око за око, зуб за зуб) hasta la equivalencia cero (“quien se pica, ajos come” - на обиженных воду возят), pasando por la equivalencia parcial (“a quien madruga, Dios le ayuda” - кто рано встает, тому бог подает), lo que, en ocasiones, como se ha demostrado, dificulta realizar una demarcación estricta en la clasificación. Por lo tanto, para determinar la idoneidad de las UF utilizadas, se recomienda adherirse al contexto sociolingüístico del texto origen.

En resumen, la TAV es un recurso didáctico digital de prestigiado valor que puede ser utilizado en el ámbito educativo para mejorar la comprensión de una L2, fomentar el aprendizaje sobre contextos diferentes, desarrollar habilidades de traducción y adaptación lingüística, y aumentar la motivación y el interés de los estudiantes. El consumo de productos audiovisuales, como en nuestro caso de la serie rusa *Proyecto Anna Nikolaevna*, verifica la validez de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia gracias a la fusión de las imágenes con los subtítulos, además de aportar un ambiente motivador en el aula.

Referencias bibliográficas

- ALCARAZO LÓPEZ, Noelia, & LÓPEZ FERNÁNDEZ, Nuria. (2014). “Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE”. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*. 1-15.
- ARRIBA GARCÍA, Clara. (1996). “Introducción a la traducción peda-

- gógica”. *Lenguaje y Textos*, 8, 269-283.
- BARBASÁN ORTUÑO, Inmaculada & PÉREZ-SABATER, Carmen. (2021). “La subtitulación intralingüística en la docencia de lenguas de especialidad”. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*, 24(1), DOI : <<https://doi.org/10.4000/alsic.5409>>
- CALDUCH, Carme & TALAVÁN, Noa. (2017) “Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audio-descripción.” *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (2): 168-180.
- CANNING-WILSON, Christine. (2000). “Practical aspects of using video in the foreign language classroom”. *The Internet TESL Journal*, 6 (11): 1-36.
- CARREÑO, Sahara Iveth, & ZEGPI, María Alejandra. (2022). “La traducción audiovisual como estrategia de enseñanza-aprendizaje transversal en un programa de traducción”. *Onomázein*, 72-93.
- ČEPON, Slavica (2011). “Interlingual subtitling as a mode of facilitating incidental foreign language acquisition”. *English for Specific Purposes World*, 33(11): 1-37.
- COBOS LÓPEZ, Ingrid. (2019). “Traducir para el paciente: acercamiento y adaptación como modalidad de traducción”. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 24(24): 211-228.
- CHAUME, Frederic. (2013). “Panorámica de la investigación en traducción para el doblaje”. *TRANS. Revista de traductología*, (17): 13-34.
DOI: <<https://doi.org/10.24310/trans.2013.v0i17.3225>>
- DELISLE, Jean. (1998). “Définition, rédaction et utilité des objectifs d’apprentissage en enseignement de la traduction”. En: Isabel GARCÍA IZQUIERDO & Joan VERDEGAL. (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, 13-43.
- DÍAZ-CINTAS, Jorge. (2012). “Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera”. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3): 95-114.
- FUENTES-LUQUE, Adrián. (2020). “La traducción audiovisual en Venezuela: aspectos históricos, técnicos y profesionales”. *Sendebarr*, 31, 51-68.
- GUERRERO GARCÍA, Sandra. (2020). “La traducción pedagógica como vehículo entre lenguas tipológicamente diferentes”. *Studia Iberystyczne*, (19): 61-89.

- Hatim, Basil (1990). “A model of argumentation from Arabic rhetoric: Insights for a theory of text types”. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 17(1): 47-54. DOI: <<https://doi.org/10.1080/13530199008705505>>
- HERNÁNDEZ GÓMEZ, Rodolfo & BERNANDO HERNÁNDEZ, Eva Guadalupe. (2022). “La traducción audiovisual durante el siglo XXI”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6): 2543-2556.
- Guerrero, María José Hernández. (2019). “La traducción en las nuevas formas de periodismo”. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 72-93.
- Herrero, Carmen. (2018). “Medios audiovisuales: (Audiovisual media)”. En: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, 565-582.
- Hidalgo Downing, Raquel. (2019). “Competencias comunicativas a través de los marcos de referencia de las lenguas”. *EL. LE*, 8(1), 139-160. DOI: <<https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2019/01/003>>
- Hurtado, Amparo Albir. (1998). “La traducción en la enseñanza comunicativa”. *Cable*, 1: 42-45.
- Hurtado, Amparo Albir. (2019). “La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas”. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (11): 47-76.
- Lertola, Jennifer. (2019). “Second language vocabulary learning through subtitling”. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2): 486-514.
- LEVÍ CABALLERO ARTIGAS, Héctor. (2018). “Traducción y equivalencias en la fraseología español-francés”. *Anales de filología francesa*, 26: 47-60.
- Mayer, Richard. (2002). “Aids to computer-based multimedia learning”. *Learning and instruction*, 12(1): 107-119. DOI: <[https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(01\)00018-4](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00018-4)>
- Mejía, Eva. (2021). “Análisis del tratamiento de unidades fraseológicas en los recursos didácticos para estudiantes de ELE”. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 7: 117-133.
- Minervini, Rosaria. (2021). “Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE”. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 34: 83-110.
- Mura, Angela. (2018). “Fraseología y fraseodidáctica digitales en

- E/LE”. *Normas*, 8(1): 248-258.
DOI: <<https://doi.org/10.7203/normas.v8i1.13434>>
- Núñez, Antonio Javier Chica. (2020). "La comunicación multimodal en traducción accesible y traducción audiovisual." En: *Unidos por la comunicación: Libro de Actas del Congreso Internacional Latina de Comunicación Social 2020. Historia de los Sistemas Informativos*, 68-89.
- Otón, Elena Macías. (2016). "Aproximación didáctica a la enseñanza-aprendizaje de la traducción de terminología y fraseología jurídicas". *Quaderns: revista de traducció*, (23): 133-154.
- Paivio, Allan. (2006). "Dual coding theory and education. Ponencia presentada en: Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children, University of Michigan". Recuperado de: <<http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/pathways>>.
- PAMIES BERTRÁN, Antonio. (2008). "Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter) cultural". *Paremia*, (17), 41-57.
- PINTADO GUTIÉRREZ, Lucía. (2012). "Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación". *Sendebar*, 23: 321-353.
- RAMOS JUÁREZ, Ángel David. (2021). "Diferencias intralingüísticas y funcionales observadas en la subtitulación de cuatro capítulos de la serie *Another* entre el fansub hoshizora y estudiantes de traducción audiovisual de la carrera traducción e interpretación".
- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, Pablo. (2021). "Problemas actuales de traducción fraseológica: fraseodidáctica para traductores en formación". *Cuadernos de Rusística Española*, 17: 309-320. DOI: <<https://doi.org/10.30827/cre.v17.20976>>
- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, Pablo. (2022a). "Fraseologismos en el aula de ELE: la problemática de la traducción automática". *Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, (20): 77-95. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.304>>
- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, Pablo. (2022b). "La fraseología pragmático-cultural: los zoomorfismos en español y ruso". *Revista De Humanidades*, (46): 57-80.
- RICHART MARSET, Mabel. (2007). "Los problemas de la traducción de las unidades fraseológicas". En: *Didáctica de la enseñanza para extranjeros*, 395-404.

- RUIZ GURILLO, Leonor. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Ariel.
- SNELL-HORNBY, Mary. (1999). *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora*. Salamanca: Ediciones Almar.
- SOLER PARDO, Betlém. (2017). “La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico”. *Tejuelo*, 26: 163-192.
- TALAVÁN ZANÓN, Noa. (2019). “La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera”. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 5: 85-97.
- TRAVALIA, Carolina. (2013). “Hacia una definición de las unidades fraseológicas coloquiales”. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 6(2), 325-350.
DOI: <<https://doi.org/10.1515/shll-2013-1153>>
- UREÑA TORMO, Clara. (2021). “Perspectiva teórica y aplicada en el análisis de locuciones verbales que expresan emociones”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1): 48-62.
- VANDERPLANK, Robert. (2010). “Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television, and video in language learning”. *Language teaching*, 43 (1): 1-37.
DOI: <<https://doi.org/10.1017/s0261444809990267>>
- ZULUAGA OSPINA, Alberto. (1975). “La fijación fraseológica”. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 30(2): 225-248.

LA TAV COM A RECURS DIDÀCTIC DIGITAL: EL CAS DE LES PARÈMIES EN RUS

Resum

Actualment els productes audiovisuals representen una font inesgotable de consulta, com ho demostra la seva explotació pedagògica pel seu ampli ventall d'activitats, especialment en l'àmbit de la didàctica de llengües estrangeres (L2). En aquest sentit, aquest treball de tall didàctic aborda la traducció audiovisual (TAV) tot prenent la subtitulació per evidenciar-ne l'eficàcia com a mètode pedagògic en l'adquisició de les unitats fraseològiques (UF), concretament les parèmies en rus. Per això, es duu a terme una investigació basada en una sèrie russa actual amb subtítols en rus,

amb la qual es pretén obtenir una millora en l'adquisició fraseològica per part dels estudiants de rus com a idioma estranger (RKI) mitjançant la capacitat d'identificar i comprendre estructures gramaticals específiques com són les UF. L'interès d'aquesta investigació se centra en l'ús de subtítols actius com a eina útil per desenvolupar habilitats lingüístiques durant el procés d'aprenentatge d'aquestes unitats. En el cas que ens pertoca, s'han seleccionat parèmies col·loquials (refranys i frases proverbials) extretes de la sèrie russa *Projecte Anna Nikolaevna* de cara a fomentar el contingut audiovisual a l'aula de RKI. Així mateix, per dur a terme l'objectiu de la investigació, l'estudi va comptar amb la participació voluntària de 40 estudiants hispanoparlants, distribuïts en dos grups (traductors i metodistes), i es va dividir en dues fases. Es va utilitzar una enquesta tipus test com a instrument de recopilació de dades per treballar de manera individual amb 15 parèmies seleccionades. Finalment, l'estudi evidencia l'efectivitat de la TAV i la subtitulació activa com a mètode pedagògic per adquirir UF, especialment les parèmies.

Paraules clau: Parèmies; Espanyol; Rus; TAV; Recurs digital

LA TAV COMO RECURSO DIDÁCTICO DIGITAL: EL CASO DE LAS PAREMIAS EN RUSO

Resumen

Actualmente los productos audiovisuales representan una fuente inagotable de consulta, al igual que lo demuestra su explotación pedagógica por su amplio abanico de actividades, especialmente en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras (L2). A este respecto, este trabajo de corte didáctico aborda la traducción audiovisual (TAV) tomando la subtitulación para evidenciar su eficacia como método pedagógico en la adquisición de las unidades fraseológicas (UF), concretamente las paremias en ruso. Para ello, se lleva a cabo una investigación basada en una serie rusa actual con subtítulos en ruso, con la que se pretende obtener una mejora en la adquisición fraseológica por parte de los estudiantes de ruso como idioma extranjero (RKI) mediante la capacidad de identificar y comprender estructuras gramaticales específicas como son las UF. El interés de esta investigación se centra en el uso de subtítulos

activos como herramienta útil para el desarrollo de habilidades lingüísticas durante el proceso de aprendizaje de estas unidades. En el caso que nos atañe, se han seleccionado paremias coloquiales (refranes y frases proverbiales) extraídas de la serie rusa *Proyecto Anna Nikolaevna* de cara a fomentar el contenido audiovisual en el aula de RKI. Asimismo, para llevar a cabo el objetivo de la investigación, el estudio contó con la participación voluntaria de 40 estudiantes hispanohablantes, distribuidos en dos grupos (traductores y metodistas), y se dividió en dos fases. Se utilizó una encuesta tipo test como instrumento de recopilación de datos para trabajar de manera individual con 15 paremias seleccionadas. Finalmente, el estudio evidencia la efectividad de la TAV y la subtitulación activa como método pedagógico para la adquisición de UF, especialmente las paremias.

Palabras clave: Paremias; Español; Ruso; TAV; Recurso digital

THE AVT AS A DIGITAL DIDACTIC RESOURCE: THE CASE OF PROVERBS IN RUSSIAN

Abstract

Nowadays, audiovisual products represent an inexhaustible source of reference, as is demonstrated by their pedagogical exploitation due to their wide range of activities, especially in the field of foreign language teaching (L2). In this respect, this didactic work deals with audiovisual translation (AVT) using subtitling to demonstrate its effectiveness as a pedagogical method in the acquisition of phraseological units, specifically Russian proverbs. To this end, an investigation is carried out based on a current Russian series with Russian subtitles, with the aim of improving phraseological acquisition by students of Russian as a foreign language (RKI) through the ability to identify and understand specific grammatical structures such as phraseological units. The interest of this research focuses on the use of active subtitles as a useful tool for the development of language skills during the learning process of these units. In the case in point, colloquial sayings (proverbs and proverbial phrases) from the Russian series *Project Anna Nikolaevna* have been selected to promote audiovisual content in the RKI classroom. To carry out the research objective, the study



“Transfer” XIX: 1-2 (2024), pp. 112-138. ISSN: 1886-554

involved the voluntary participation of 40 Spanish-speaking students, divided into two groups (translators and methodologists), and was divided into two phases. A test-type survey was used as a data collection instrument to work individually with 15 selected proverbs. Finally, the study shows the effectiveness of TAV and active subtitling as a pedagogical method for the acquisition of UF, especially proverbs.

Key words: Proverbs; Spanish; Russian; AVT; Digital resource

Fecha de recepción: 2-V-2023; *Fecha de aceptación:* 25-V-2023

