

LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA
DESDE EL HUMANISMO LATINO RENACENTISTA
A LAS AULAS DE *LE*: UNA PROPUESTA PARA LA LECTURA
DE LOS TEXTOS LATINOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Miguel Ángel Rábade Navarro
IEMYR - INULAB - Universidad de La Laguna
marabade@ull.edu.es

RESUMEN

El presente trabajo parte del debate sobre la utilización de la traducción como herramienta en el aprendizaje de la lengua latina. Para ello, hace un somero recorrido histórico por los métodos de enseñanza del latín desde el Renacimiento hasta la actualidad, centrándose en el origen del método gramática-traducción en el siglo XVIII y su reformulación al entrar en contacto con los métodos modernos procedentes del aula de enseñanza de lengua extranjera (LE), dando lugar al concepto actual de traducción pedagógica y a su posible aplicación en las clases de latín. A partir de ahí, se propone un método de trabajo en las clases universitarias, en el que la traducción pedagógica sirve de herramienta para la adquisición de conocimientos lingüísticos y literarios y para una mejor comprensión y hermenéutica de los textos clásicos, y se complementa con el conocimiento y la práctica de la traducción literaria.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, Traducción, Latín, Aula de LE.

THE USE OF PEDAGOGICAL TRANSLATION FROM THE STUDY OF HUMANISTIC LATIN
TO THE MODERN ACQUISITION METHODS OF *FL*: A PROPOSAL FOR THE STUDY
OF LATIN TEXTS AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT

The present work deals with the discussion about the use of translation as a tool for the acquisition of a new language. Starting from a historical perspective it makes a brief journey through the teaching methods of Latin from the Renaissance to the present, focusing especially on the origin of the grammar-translation method in the XVIII century and its reformulation in contact with modern methods from the teaching classroom of foreign language (FL), giving rise to the current concept of pedagogical translation and its application in Latin classes. From this point on, a working method is proposed for classes at the university, in which pedagogical translation serves as a tool for the acquisition of linguistic and literary knowledge for a better understanding and hermeneutics of classical texts, and which is complemented by the knowledge and practice of literary translation.

KEY WORDS: Pedagogy, Translation, Latin, FL Classroom.



1. INTRODUCCIÓN

Cuando se trata de la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas, ya sea tanto en sus diferentes niveles como en la adquisición de lenguajes especializados (técnicos, científicos, metalingüísticos), el tema de la traducción ha tenido una desigual aceptación en los últimos cincuenta años; sin embargo, en lo que respecta a las lenguas clásicas, griego y latín, se le sigue considerando un elemento imprescindible o al menos uno al que se acaba casi siempre reservando un papel de cierta importancia.

Lo que sigue es una reflexión teórico-práctica basada por una parte en nuestra experiencia docente con el latín universitario y la práctica en la traducción de textos latinos clásicos, y por otra en las teorías traductológicas actuales y el debate que estas vienen provocando, siquiera parcialmente, sobre la aceptación o el rechazo de la traducción pedagógica, e incluso de la traducción literaria, en la adquisición de lenguas en general.

2. LA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA LATINA: UNA VISIÓN RETROSPECTIVA

Los métodos renacentistas de enseñanza del latín sentaron en Occidente las bases de los modelos que deberá seguir o rechazar cualquier elaboración posterior de métodos de aprendizaje de las lenguas modernas. Se asegura con frecuencia que el latín se estudia “tradicionalmente” por el método gramática-traducción; sin embargo, si hacemos un repaso retrospectivo, somero aunque claro, veremos que la historia nos sitúa en otro lugar.

Desde el siglo XV, partiendo de Italia con las *Regulae grammaticales* (c. 1418) de Guarino Veronese o los *Rudimenta grammatices* (1473) de Niccolò Perotti, y extendiéndose por gran parte de Europa, el latín se aprende como práctica activa no solo escrita sino también oral, tal como atestiguan los *colloquia* y *progymnasmata*, ejercicios escritos y orales para practicar la adquisición de los diferentes elementos de la retórica clásica y que forman parte de obras como la *Exercitatio linguae Latinae* (1538) del valenciano Juan Luis Vives (Aguilar, 2015: 138), o diversos tratados del aragonés Juan Lorenzo Palmireno (Maestre, 2002: *passim*).

Esta práctica y competencia activa se sigue desarrollando y adquiriendo incluso en el siglo XVII con el método jesuítico de la *Ratio studiorum* (1599) durante la Contrarreforma (López de Lerma, 2015: 43), donde ya prima sin embargo el estudio tripartito de gramática-autores-retórica, o sea, la lectura.

En lo que aquí nos compete especialmente, hay que decir que durante estos dos siglos se practica como pedagogía la traducción doble o directa-inversa con variable frecuencia (Aguilar, 2015: 140).

Ya el Brocense, en su gramática latina titulada *Minerva* (1587), afirma en un encabezamiento, en el libro IV: «qui latine garrunt corrumpunt ipsam latinatatem» y aboga con ello por no hablar latín (Sánchez Salor, 2002: 189) dando pie así a un enfoque racionalista. Más tarde, la *Grammaire générale et raisonnée* de Lancelot y Arnauld, también llamada *Grammaire de Port-Royal* (1660), pretende un estudio



más filológico e intelectual, que se aleja de un uso práctico de la lengua estudiada. De hecho, Arnauld en su *Mémoire sur le règlement des études dans les lettres humaines* (1662) ya había recomendado solo la traducción directa del latín al francés (Aguilar, 2015: 144).

Pero no es hasta bien entrado el siglo XVIII cuando en Prusia surge el método gramática-traducción o método prusiano, que se empezará a llamar “tradicional” cuando aparezcan en el siglo XX los métodos directos para el aprendizaje de lenguas (Martín Sánchez, 2009: 62-63; López de Lerma, 2015: 55-56 y 64 ss).

Promovido por autores como Böck o Wolf –creador del concepto *Altertumswissenschaft* y de la filología como un concepto historicista–, el método gramática-traducción propone un aprendizaje deductivo basado en reglas gramaticales, listas bilingües de vocabulario y lectura y traducción de textos, eliminando la producción oral y escrita por parte del alumno. Nace así una concepción «más cercana a la que posee un arqueólogo que a la propia del lingüista» (Aguilar, 2015: 145). El método Ollendorff (1835), que utiliza la lengua materna para estudiar cualquier idioma –traduciendo desde y hacia ella– es el epítome de este concepto. De aquí nace una situación clave para el uso de la traducción como elemento pedagógico que proyectará una sombra sobre el futuro: se trata de traducir mecánicamente los textos de los autores de un canon ya establecido pero solo como reválida de que el alumno ha aprendido la gramática. El análisis morfosintáctico, por su parte, prevalecerá sobre cualquier otro fin, pasando incluso por encima de la comprensión cabal del texto y por supuesto de la consideración de este como un texto casi siempre literario. No obstante, no se trató de una línea continua sin propuestas diferentes, pues ya en 1925 W.H.D. Rouse concibió el manual *Latin on the Direct Method*, que excluye la traducción, en el que todo está escrito en latín y es un método inductivo, y que influirá en los métodos *Reading* de Cambridge para latín y griego (que combinan método directo/natural y gramática-traducción con uso de la traducción directa), el *Assimil*¹ y los demás y diversos métodos directos y naturales para cualquier lengua moderna, que además se han multiplicado desde la llegada de Internet (Ortiz, 2014).

En esta línea, el método quizá con mayor éxito es el del danés Hans Henning Ørberg *Lingua Latina per se illustrata* (1990), al que antecedió el titulado *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* (1955) y que excluye la traducción al acercarse todo lo posible al método natural e inductivo (inductivo-contextual lo llama Ørberg), que parte de textos preparados por el autor y termina llegando progresivamente a textos literarios adaptados y a los propios originales.

¹ Creado por Alphonse Chérel en 1929, está basado en la escucha de textos grabados y su repetición en voz alta hasta ser asimilados por el estudiante “sin esfuerzo”, tal como reza el propio nombre de cada curso (e.g.: *Latin sans peine*).



3. LA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA LATINA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

La irrupción de los métodos *Reading* o del de Ørberg fue creando una cierta tensión pedagógica al entrar en conflicto con el de gramática-traducción, que hoy (al menos en España) sigue teniendo un gran peso, con independencia de que se trabaje con manuales o con material en línea obtenido en la Red, aunque hay una cierta tendencia ya a combinar métodos (López de Lerma, 2015: 183-185).

Por esto, son cada vez más frecuentes los casos de profesores de Enseñanza Media que conceden un espacio, más o menos amplio, a los métodos directos y “paranaturales”² como los *Reading* o el de Ørberg, arriba expuestos. Claro que si tenemos en cuenta que una prueba como la del acceso a la universidad (Selectividad, PAU, EBAU, etc.) sigue apegada en su concepción al método gramática-traducción, las posibilidades de experimentar combinaciones con fines de mejora pedagógica quedan sensiblemente disminuidas (López de Lerma, 2015: 189 ss).

Con estos presupuestos, el alumno que ha cursado la asignatura Latín de Enseñanza Media llega a la universidad inmerso, en un alto porcentaje, en el método gramática-traducción, que no le ha permitido ni adquirir la lengua, ni leer los textos originales con un adecuado nivel de comprensión lingüística ni, por lo tanto, literario-cultural, ni tampoco conseguir conocimientos prácticos ni teóricos sobre esa traducción a la que supuestamente tanta importancia se le ha dado.

Hay que decir que a esta situación subyace, a nuestro entender, la controversia que quedó sembrada desde que los métodos renacentistas y el jesuítico fueran sustituidos por el de gramática-traducción: ¿Se puede enseñar el latín como una lengua natural? ¿O al consistir en una serie de textos de corpus cerrado se trata de una lengua de cultura y debe ser estudiada de una forma estrictamente filológica?

Cualquier lengua hablada en la actualidad, que no sea ágrafa y posea una literatura, se puede estudiar por separado en su dimensión de adquisición lingüística o bien en la de estudio filológico en el sentido global de la *Altertumwissenschaft*. En el caso del latín esto no queda tan claro. El hecho de que como lengua natural haga por lo menos diez siglos que no existe, plantea de por sí la controversia.

Consideramos personalmente que cualquier intento de resucitar el latín como lengua hablada es un experimento artificial, que en nuestra opinión no puede sustituir al uso de lenguas naturales actuales simplemente por ser innecesario. Además, está el problema de qué latín escoger: de qué época (preclásico, clásico, postclásico) o de qué autor —el tema del canon heredado de las listas de *auctores* medievales

² Utilizamos este término para referirnos al aprendizaje de una lengua clásica, estudiada como si la fuéramos a usar en el habla cotidiana de forma natural, si bien el propósito es el de adquirir competencia para leer y comprender mejor los textos escritos.



(Aguilar, 2015: 157-159) o el de la *imitatio*, que surge con Petrarca y la polémica entre ciceronianos y anticiceronianos renacentistas tal como en su época trató Erasmo en el *Ciceronianus* (1528).

Considerando la obviedad de que el latín es una lengua literaria y cultural imprescindible, entendemos que el aspecto que realmente nos debe interesar de ella es el filológico. De hecho, cualquiera que estudie latín a nivel avanzado lo hace como filólogo.

Ello no quita que su adquisición básica pueda hacerse del modo más “natural”, y que para ello sean adecuados los métodos que ya hemos llamado más arriba paranaturales, y en los que las cuatro destrezas necesarias para la adquisición de una lengua natural (hablar, escuchar, leer y escribir) (Consejo de Europa, 2001) no tienen el mismo nivel de importancia, siendo en este caso leer la principal, si bien parece ser que una competencia activa oral y escrita que tome como modelos los textos de época clásica (republicana y augústea sobre todo), como hizo Ørberg, por artificial que pueda ser, ayuda a optimizar la comprensión lectora. En cualquier caso, esto nos separaría del apego a un trabajo exclusivo y limitante de gramática más traducción y nos llevaría a un método consecutivo-progresivo que combinara un método paranatural con el de gramática-traducción y que consideramos podría dar buenos frutos. Porque si el método gramática-traducción se muestra insuficiente y deficitario, tampoco un método estrictamente natural orientado al uso de la lengua como competencia activa tendría sentido por sí solo para estudiar una lengua de textos filológicos y culturales.

Sea como fuere, la traducción es un elemento vinculado de una u otra forma a la adquisición de la lengua latina desde el Renacimiento. Y así la traducción como pedagogía o traducción pedagógica entendemos que debe formar parte de cualquier propuesta de un método consecutivo-progresivo de la enseñanza del latín tanto en Bachillerato como en la Universidad, siempre y cuando se le asigne el lugar que le corresponda como instrumento de aprendizaje.

Y centrándonos en el ámbito universitario, que por experiencia y dedicación docente es el que nos compete, y siguiendo los pasos de la traductología moderna, que consideramos extrapolable a las cuestiones que afectan a las lenguas clásicas, entendemos que la traducción pedagógica debe completarse con la traducción literaria, y ello frente a algunas teorías que las ven como opuestas o que consideran a la pedagógica artificial y a la literaria real (Lavault, 1985: 17).

4. UN PUNTO DE REFERENCIA: LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA DE *LE*

El problema es que la traducción pedagógica, también llamada traducción escolar por la traductología moderna (Grellet, 1991: 86 *apud* Pintado, 2012: 331; Lavault, 1991: 54) o FLTT [Foreign Language Teaching Translation] Pisarka, 1988: 96 *apud* Pintado, 2012: 331) tiene la “mala prensa” de estar relacionada con el método gramática-traducción, hasta tal punto que fue desterrada durante decenios del aprendizaje de lenguas modernas como un estorbo, como una interferencia



indeseable y sin propósito definido (Hurtado, 1994: 67 *apud* Pintado, 2012: 330; Hurtado, 1999: 10), que alejaba del estudio directo y natural, y solo ahora –y no para todos los profesores y teóricos– empieza a tener un lugar en el aula de lengua extranjera (LE), que consideramos un referente de valor para tener en cuenta en el estudio del latín.

Estamos de acuerdo con Elisabeth Lavault (1985: 17-18) en que la traducción pedagógica es realmente un medio más que un fin, y en que cumple la función de adquirir y perfeccionar una lengua fijando sus estructuras. En ese sentido se trata de un tipo de traducción instrumental especializada en el ambiente académico; en palabras de Isabel Salgueiro: «un medio que sirve a un fin didáctico: adquisición, perfeccionamiento, control de la comprensión, fijación de estructuras.» (2013: 28).

Añadamos que, en lo que respecta al estudio de una LE, y tal como expone Lucía Pintado (2012: 342-343), los teóricos de la traducción están divididos entre quienes entienden que la traducción no debe utilizarse en clase de LE (Grellet, 1991; Deslile, 1998; Ballard, 2005; Sánchez Iglesias, 2009) y quienes tienen razones a favor (Lavault, 1985; Duff, 1989; Arbuckle, 1990 y Valero, 1996; De Arriba, 1996; Hurtado, 1999) y en contra de su uso (Pegenaute, 1996; Malmkjær, 1998; Stoddart, 2000; García Medall, 2001). También hay quienes la consideran como una destreza más junto a las cuatro básicas (Stibbard, 1998), o como una destreza aparte, caso de Holmes (1987), el sistematizador de los Estudios de Traducción, que la considera un área de la Traducción Aplicada y no una destreza de adquisición lingüística. Ante esta situación, y recurriendo al análisis de los autores más arriba enumerados, la propia Lucía Pintado reúne una serie de enunciados comunes tanto a favor como en contra del uso de la traducción (2012: 342-343).

En contra:

- No es un acto comunicativo.
- No es un método natural.
- Requiere mucha precisión y una competencia que el alumno no ha adquirido.
- Los textos están descontextualizados.
- Crea una falsa idea de equivalencia.
- Es más importante la forma que el contenido.
- Es asistemática.
- Impide pensar en la L2 (LE).
- Crea interferencias y dependencia de la L1 (lengua materna [LM]).
- Se trata de una destreza independiente.
- Se fija solo en el proceso.

A favor:

- Es un método comunicativo.
- Crea conciencia de interlengua.
- Es una actividad contrastiva.
- Asocia forma y significado.
- Exige precisión.
- Utiliza material auténtico.
- Mejora la comprensión de la lengua y cultura maternas.



Como vemos, una misma razón puede ser esgrimida a favor o en contra, y es que, como añade Pintado (2012: 331): «el funcionamiento eficaz (...) de una actividad se basa más en el enfoque que se le dé a dicha actividad y el entorno en el que se implemente.»

En todo caso, el uso actual de la traducción pedagógica en clase de LE –cuando este se da– responde a una revalorización como recurso o destreza a lo largo sobre todo de los últimos años, gracias a su reformulación a partir precisamente del método gramática-traducción y centra un buen número de trabajos en los tres últimos decenios (Rodríguez Rochette, 1992; De Arriba, 1996; García-Medall, 2001; Calvi, 2001; Leonardi, 2011; Pintado, 2012; Salgueiro, 2013; D'Amore-Rubio, 2013; Odcino, 2015).

Si nos centramos un momento en dos autores que destacan el valor positivo del uso de la traducción pedagógica en el aula de LE, vemos que, según Alan Duff (1989: 6) esta tiene la capacidad de integrar destrezas: vocabulario, gramática, aspectos socioculturales y la transición entre comprensión y expresión, en la que trabajar con la lengua materna es un elemento también claramente positivo, una especie de refuerzo. Por su parte, para Amparo Hurtado (1999: 60) desarrolla la comprensión lectora y la expresión escrita (equivalente para nosotros de la correlación comprensión-expresión de Duff) y amplía los conocimientos lingüísticos, además de desarrollar el conocimiento gramatical, léxico, pragmático y cultural, propiciar el manejo de diccionarios, y desarrollar la competencia en tipología textual y la capacidad contrastiva entre L1 (lengua materna) y L2 (lengua extranjera o adquirida).

Tras un análisis del elenco de argumentos a favor y en contra que recogía en su síntesis Lucía Pintado, estimamos que –si bien el debate puede seguir abierto en el caso de las lenguas modernas– en lo que respecta al latín casi todos los puntos obran a su favor, pues, aun aceptando aseveraciones como que la traducción pedagógica «no es un acto comunicativo» (en el sentido inmediato de la adquisición de lenguas modernas) o que «no es un método natural» o que «crea una falsa idea de equivalencia» o que «se fija solo en el proceso», ninguna de ellas obstaculiza la finalidad de aprender la lengua para analizar y comprender los textos latinos. La especificidad del estudio de las lenguas modernas, donde prima la comunicación presencial por encima de todo, está ausente de la finalidad del estudio de las lenguas clásicas, y ello invalida, a nuestro entender, la oposición de pros y contras.

Un aspecto que nos interesa especialmente a la hora de exponer nuestra propuesta es que la traducción pedagógica envuelve tanto el ámbito de la enseñanza como el del aprendizaje, esto es, atañe tanto a la labor del profesor como a la del alumno. Y ello lo tiene en cuenta Amparo Hurtado (1999: 155) al indicar los subtipos que ella encuentra en el trabajo de traducción en el aula:

- Traducción pedagógica en sí L2→L1 por parte del alumno.
- Traducción interiorizada L1→L2 por parte del alumno.
- Traducción explicativa, por parte del profesor (L2→L1 / L1→L2).
- Traducción inversa por parte del alumno.

Esta subdivisión encaja perfectamente como punto de partida de nuestra propuesta y hace que la traducción pedagógica, en su reformulación actual (Aguilar,



2015: 159 ss.), sea plenamente aplicable en el aula de Lengua Latina en la Universidad. De hecho, la aceptación de la «traducción interiorizada» recoge la inevitable confrontación con la lengua materna, que sabemos que los estrictos del método directo/natural rechazan pero que en la comprensión de textos culturales entendemos como una ventaja y una retroalimentación enriquecedora. Además, siguiendo igualmente a Hurtado (y a Duff), comprensión, expresión, vocabulario, gramática, uso del diccionario y aspectos culturales son términos clave y básicos en el trabajo con textos clásicos.

5. LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA (Y LA LITERARIA) EN LAS CLASES UNIVERSITARIAS DE LENGUA Y LITERATURA LATINAS

En la clase de textos latinos –donde sea cual haya sido el método elegido previamente, los alumnos deben de tener ya un nivel medio-alto de competencia lingüística– tratamos, ante todo, de romper la inercia de lo que llamamos «la paradoja de la traducción», según la cual esta está permanentemente presente pero su uso es mecánico y está sometido todo el tiempo a un análisis que asegure que hemos aprendido bien la gramática y el vocabulario –lo que Vicente García de Diego llamó «traducción estricta» (1923, *passim*)–, que no es más que una traducción de apariencia “literal”, una manera de utilizar esta herramienta en la que el aspecto literario y la comprensión cabal del texto son descuidados (Aguilar, 2015: 152), o en palabras impercederas de Giovanni Pascoli sobre el menosprecio de los textos clásicos como literarios: «[...] si legge poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica. [...] la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico» (1946: 592-593). Algo parecido vino a denunciar Eduardo Valentí Fiol, quien, pese a mostrar su contrariedad por la insistencia en la gramática, afirma que «la enseñanza de las lenguas clásicas culmina en la traducción» (1950-52: 26).

Para salir de esa inercia improductiva recurrimos a combinar la traducción pedagógica en su formulación actual con la retórica y hermenéutica clásicas, y con la estilística y narratología actuales. No descuidamos, por supuesto, los aspectos lingüísticos, pero sí intentamos adjudicarles su valor y lugar apropiados (Rábade, 2011: *passim*).

El método de trabajo de las asignaturas de textos latinos se articula así en dos direcciones: el trabajo previo a la clase, llevado a cabo por los alumnos de forma individual o en grupo siguiendo las directrices previas del profesor, y el trabajo en el aula, de los alumnos junto con el profesor. El trabajo previo sigue estos pasos:

1. NIVEL DE ANÁLISIS (hacia la comprensión del texto).
 - a. Aislar y contextualizar el texto (equilibrio de fuerzas entre obra y autor).
 - b. Lectura en voz alta y subvocalizada: aislar los elementos comprendidos (sintaxis-vocabulario-estilística-narratología) y las palabras clave.
 - c. Análisis métrico (si se trata de poesía).
 - d. Análisis morfosintáctico. Orden de palabras.



- e. Vocabulario. Uso del diccionario. Palabras clave.
- f. Análisis retórico-estilístico.
- g. Análisis narratológico.
- h. Análisis pragmático-sociocultural (de lo específico a lo general): texto → obra → autor → género → época.

Del punto 1.c. al 1.f. se trata de segmentos superpuestos, cuyo análisis se solapa con frecuencia y casi necesariamente.

2. NIVEL DE TRADUCCIÓN (hacia la comunicación del texto comprendido).
 - a. Interiorizada (L2→L1 y L1→L2). Mental y subvocalizada. Empieza a aparecer desde los puntos 1.a. y 1.b. Se trata, como ya hemos indicado, de una referencia espontánea, necesaria e inevitable a la lengua materna.
 - b. 1ª versión. Pedagógica (la que Hurtado llama *per se*). Escrita. Prevalece la comunicación del contenido frente a la forma y el texto de la L2 en la medida que lo permitan formalmente las estructuras de la L1.
 - c. 2ª versión. Literaria. Escrita. Equilibrio entre contenido y forma. Prevalece la adaptación a la L1.

El trabajo en el aula se trata de una puesta en común del proceso de la comprensión y la expresión del texto hechas previamente por el alumno, y funciona como reválida o adquisición de conocimientos. Se trata asimismo de un trabajo grupal, idealmente como trabajo en mesa redonda, cuya direccionalidad comunicativa puede ser triple: profesor→alumno, alumno→profesor o alumno→alumno. Procede de la siguiente forma:

1. NIVEL DE ANÁLISIS (hacia la comunicación de lo comprendido y no comprendido en el texto).
 - a. Aislar y contextualizar el texto (equilibrio de fuerzas entre obra total y texto concreto).
 - b. Lectura en voz alta (con expresión de posibles dudas y correcciones).
 - c. Comunicación del contenido, ayudada circunstancialmente del análisis métrico, morfosintáctico, retórico-estilístico, narratológico y pragmático-cultural.
2. NIVEL DE TRADUCCIÓN (expresión de lo comprendido y no comprendido en el texto).
 - a. “A la vista”. Directa. Oral. Individual o grupal. Hecha por el alumno. Prevalece el contenido y el texto de la L2.
 - b. 1ª Versión I. Pedagógica *per se*. Directa. Leída sobre lo escrito. Individual o grupal. Hecha por el alumno. Coincide con el punto 2.b. del trabajo previo. Se plantean dudas y se realizan correcciones. Viene ayudada circunstancialmente del análisis métrico, morfosintáctico, retórico-estilístico, narratológico y pragmático-cultural (segmentos superpuestos como en el trabajo previo).
 - c. 1ª Versión II. Explicativa. Oral. Hecha por el profesor. Prevalece el contenido y el texto de la L2. Corrección e impartición de nuevos conocimientos. Recurre a los segmentos superpuestos y a la crítica textual. Retroalimenta el NIVEL DE ANÁLISIS.
 - d. 2ª versión. Literaria. Hecha por los alumnos más el profesor. Combina forma y contenido. Prevalece el texto de la L2 y sus exigencias estructurales. Retroalimenta en segundo grado el NIVEL DE ANÁLISIS y la comprensión del texto a todos los niveles.



Hay que aclarar que, en principio, solo se trabaja con traducción directa (L2→L1) mientras que la traducción inversa (L1→L2) solo se utilizaría en clases de refuerzo de gramática o sintaxis, o sea, durante el aprendizaje puramente lingüístico y no en las clases de textos, donde lo importante es la elucidación y hermenéutica de los textos literarios.

Para la versión literaria, sea en el trabajo previo o en el aula, el profesor habrá proporcionado algunos conceptos prácticos de traducción aplicada, como el conocimiento de nomenclaturas de traductología y de su aplicación, tales como los pares LO/LT (lengua original/lengua terminal) o TLO/TLT (texto de la lengua original/texto de la lengua terminal) (Hurtado, 2001: *passim*), y la distinción teórica entre ellos; la relación y tensión entre los conceptos autor/lector/traductor (Reiss-Vermeer, 1996: 120); contexto y registro (Duff, 1989: 20); la cuestión sobre el «sentido del texto» (Yebra, 1983: 106); el efecto equivalente o conceptos de equivalencia y adecuación (Nida-Taber, 1969: 12; Popovič *apud* Bassnett, 1980: 25; Seleskovitch-Lederer, 1984: 128-129); la técnica de la transposición y la modulación (Vinay-Darbelnet *apud* Torre, 1994: 123-128); la teoría del *skopos* (o escopo) que envuelve el propósito que persigue la traducción (Vermeer, 1978 *apud* Nord, 2009: 214 ss.); la discusión de términos como «versión definitiva» o «versión correcta», que son de uso frecuente en cualquier aula donde se trabaje la traducción; la resolución de los problemas que pueden ofrecer determinados métodos de traducción de la prosa o de la poesía (Bassnett, 1980: 81-82; Newmark, 1988: 228); los procedimientos de traducción de Eugene Nida (1964: 246-247); la crítica de traducciones –para apoyar la propia versión con un cotejo de traducciones anteriores– (Hurtado, 2001: 156 ss.); los conceptos de «traducción vertical» y textos autoritativos o de prestigio (Wilamowitz-Moellendorf *apud* Bassnett, 1980: 83; Cáceres, 1994: 210-212). Creemos que todos ellos deben conocerlos los estudiantes universitarios de la lengua y la literatura latinas, al menos en sus líneas generales, expuestos por el profesor o incluso leídos y estudiados por los propios alumnos y aplicados en los diversos ejercicios y en los momentos en que se estime conveniente recurrir a ellos para una mejor adquisición de la lengua y comprensión de los textos.

6. CONCLUSIÓN

La traducción, tanto la pedagógica como la literaria –y esta en su función de comprensión de textos, no en la de divulgación de los mismos mediante publicación– se nos muestra en nuestra práctica como una herramienta pedagógica indispensable para las clases universitarias de latín. Y ello si le concedemos el lugar que le corresponde junto a las diferentes disciplinas inherentes a la adquisición de la lengua latina, tanto las literarias como las lingüísticas, sin tratar a ninguna de ellas como un fin en sí mismo sino como elementos coadyuvantes para una cabal lectura, comprensión y, en su caso, transmisión de los textos. Si lo hacemos así, la traducción habrá cumplido su cometido encontrando su auténtico valor como instrumento dentro del aula, y ayudará a terminar con la disquisición entre métodos, pues será, según lo arriba expuesto, un elemento axial aplicable en cualquiera de los casos.

RECIBIDO: septiembre 2019; ACEPTADO: octubre 2019.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR MIQUEL, Julia (2015): «La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula», *Thamyris* 6: 137-165.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara (1996): «Introducción a la traducción pedagógica», *Lenguaje y textos* 8: 269-283.
- BASSNETT, Susan (1980): *Translation Studies*, Routledge, London [2nd ed.].
- CÁCERES WÜRSIG, Ingrid (1994): «Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf: La teoría de la traducción vertical», en *I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación de la Universidad de Cádiz*, pp. 205-214.
- CALVI, Maria Vittoria (2001): «La traduzione nell'insegnamento linguistico», en A. MELLONI, R. LOZANO & P. CAPANAGA (eds.), *Interpretar, traducir textos de las culturas hispánicas*, Clueb, Bologna, pp. 327-342.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya, Madrid [trad. esp. 2002] [Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- D'AMORE, Anna Maria & BOBADILLA, Noemí (2013): «La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI», *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 10 [en línea].
- DUFF, Alan (1989): *Translation*, Oxford University Press, Oxford.
- GARCÍA DE DIEGO, Vicente (1923): *Ejercicios y trozos latinos*, Montecarmelo, Burgos.
- GARCÍA-MEDALL, Joaquín (2001): «La traducción en la enseñanza de lenguas», *Hermeneus* 3: 113-140.
- GARCÍA YEBRA, Valentín (1983): *En torno a la traducción*, Gredos, Madrid.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1999): *Enseñar a traducir*, Edelsa, Madrid.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2001): *Traducción y traductología*, Cátedra, Madrid.
- LAVALT, Elisabeth (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Érudition, Paris.
- LAVALT, Elisabeth (1991): «Traduire en classe. Pourquoi et pour qui?», en GOETHE INSTITUT / THE BRITISH COUNCIL / ENS-CREDIF, *The Role of Translation in Foreign language teaching*, Didier Érudition, Paris, pp. 49-57.
- LEONARDI, Vanessa (2011): «Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning», *Annali Online di Lettere-Ferrara* 1-2 [en línea].
- LÓPEZ DE LERMA, Gala (2015): *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*, Universitat de Barcelona, Barcelona [Tesis Doctoral].
- MAESTRE MAESTRE, José M^a (2002): «Los humanistas como precursores de las actuales corrientes pedagógicas: en torno a Juan Lorenzo Palmireno», *Alazet* 14: 157-174.
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Á. (2009): «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras», *Téjuelo* 5: 54-70.
- NEWARK, Peter (1988): *A Textbook of Translation*, Prentice, New Jersey.
- NIDA, Eugene A. (1964): *Toward a Science of Translating*, Brill, Leiden.
- NIDA, Eugene A. & TABER, Charles R. (1969): *The Theory and Practice of Translation*, Brill, Leiden.
- NORD, Christiane (2009): «El funcionalismo en la enseñanza de la traducción», *Mutatis Mutandis* 2: 209-243.



- ODICINO, Raffaella (2015): «Traducción y creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno», en *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE*, pp. 703-713.
- ORTIZ PARADA, Manuel (2014): *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Cádiz, Cádiz [TFG].
- PASCOLI, Giovanni (1946): «Relazioni sull'insegnamento del latino nella scuola media», en *Prose I*, Mondadori, Milano.
- PINTADO GUTIÉRREZ, Lucía (2012): «Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación», *Sendebarr* 23: 321-353.
- RÁBADE NAVARRO, Miguel Á. (2011): «Traducción y docencia de los textos latinos. A propósito de un texto de Ovidio», en F. HERNÁNDEZ, M. MARTÍNEZ & L.M. PINO (eds.), *Sodalium munera. Homenaje a Francisco González Luis*, Ed. Clásicas, Madrid, pp. 499-506.
- REISS, Katharina & VERMEER, Hans J. (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, trad. Sandra GARCÍA & Celia MARTÍN, Akal, Madrid.
- RODRÍGUEZ ROCHETTE, Virginia (1992): «¿Traducción pedagógica o pedagogía de la traducción? Cuestión de escopo», en *Actas del Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L.*, pp. 393-401.
- SALGUEIRO CORRALES, Isabel (2013): «La traducción y otras actividades de mediación textual interlingüística en el aula de E/LE», Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares [TFM].
- SÁNCHEZ SALOR, Eustaquio (2002): *De las «Elegancias» a las «Causas» de la Lengua. Retórica y gramática del humanismo*, CSIC, Madrid.
- SELESKOVITCH, Danica & LEDERER, Marianne (1984): *Interpréter pour traduire*, Didier Érudition, Paris.
- TORRE, Esteban (1994): *Teoría de la traducción literaria*, Síntesis, Madrid.
- VALENTÍ FIOL, Eduardo (1950-52): «La traducción en la metodología del latín», *Estudios Clásicos*: 26-35.

