

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Maestría en Lingüística

**Evidencias de la competencia traductora en estudiantes de latín avanzado de la
Universidad de Los Andes: hacia una metodología en didáctica de la traducción**

Autora: Lic. Lorena Moncada

Tutora: Dra. Melva Márquez

Mayo de 2014

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Maestría en Lingüística

**Evidencias de la competencia traductora en estudiantes de latín avanzado de la
Universidad de Los Andes: hacia una metodología en didáctica de la traducción**

(Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de *Magister
Scientiae* en Lingüística)

Autora: Lic. Lorena Moncada

Tutora: Dra. Melva Márquez

Mérida, mayo de 2014

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue diagnosticar la adquisición de la competencia traductora (CT) de los estudiantes de latín avanzado de la Universidad de Los Andes, y ofrecer una metodología didáctica que permita afianzar en ellos habilidades traductivas. Seguimos el enfoque interpretativo de la traducción y las propuestas teóricas del grupo de investigación PACTE (Procesos de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación). El corpus lo conformaron los datos proporcionados por la aplicación de dos instrumentos de investigación: el IPDR (*Integrated Problem and Decision Reporting*) (Gile, 2004) y un cuestionario de diagnóstico de la competencia traductora. El análisis de los datos del IPDR arrojó que los estudiantes transgreden algunos principios funcionalistas en el proceso de traducción, lo que dificulta la transmisión de sentido de sus propuestas de traducción; una de las tendencias halladas es la ausencia de consideraciones textuales en los diferentes acercamientos al texto original latino. El análisis de traducciones en español reveló problemas textuales en los mecanismos de progresión temática. El análisis del cuestionario de diagnóstico de la CT demostró la necesidad de fortalecer en los estudiantes la adquisición del conjunto de subcompetencias que conforman la competencia traductora. Se propuso, entonces, un programa didáctico de Latín V basado en tres enfoques de la didáctica de la traducción: la enseñanza por objetivos de aprendizaje de Hurtado (1996), el taller de traducción de Kiraly (2000) y el enfoque didáctico inspirado en el análisis textual de Berenguer (1999).

PALABRAS CLAVES: Competencia Traductora, Didáctica de la Traducción, Enseñanza del Latín.

ABSTRACT

The objective of this investigation was to diagnose translation competence (TC) acquisition by the students of Advanced Latin at the University of Los Andes, as well as to provide a teaching methodology that may allow them to underpin translation skills. This investigation was carried out according to the translation interpretive approach and theoretical proposals by the PACTE research group (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). Study corpus included the data obtained from two investigation instruments: the Integrated Problem and Decision Reporting (IDPR) (Gile, 2004), and a questionnaire for TC diagnosis. IDPR's data analysis showed that students infringe some functionalist principles during the translation process; this poses difficulties for meaning transfer through their translation versions; another aspect observed was the student's lack of text analysis of the Latin source text. The analysis of the Spanish translations revealed the presence of text-related problems in the mechanisms of thematic progression. The analysis of the questionnaire for TC diagnosis showed the need to strengthen student's acquisition of TC sub-competencies. Accordingly, a syllabus for teaching translation in Latin V was proposed. This program is based on three approaches of translation didactics: the objectives-based instruction, by Hurtado (1996), the translation project workshop, by Kiraly (2000), and the didactic approach based on the textual analysis, by Berenguer (1999).

KEY WORDS: Translation Competence, Translation Didactics, Latin Teaching.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Melva Márquez por haberme inspirado el tema de esta investigación, por sus acertadas orientaciones, por su paciencia y por haberme hecho comprender lo complejo y maravilloso que está envuelto en el acto de traducir.

A mi amiga y colega Yarubi Díaz por sus inteligentes recomendaciones, por su ayuda desinteresada y por la camaradería.

A la profesora Clea Rojas por la buena disposición hacia esta investigación, sus enseñanzas y por amar el latín.

A los profesores y estudiantes del Departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas, especialmente a las profesoras Emma Mejías y María Labarca por la cooperación, las recomendaciones y el apoyo brindado a este trabajo.

A Yonathan Meza y a Elizabeth Dezeo, por sus correcciones y su entusiasmo hacia este trabajo.

Al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHT) de la Universidad de los Andes, por el financiamiento otorgado a este proyecto (H-1401-12-06-EE).

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS.....	xi
ABREVIATURAS.....	xii

CAPÍTULO I**INTRODUCCIÓN**

1.1 Planteamiento del problema.....	2
1.2 Preguntas de la investigación.....	6
1.3 Justificación de la investigación.....	6
1.4 Objetivos.....	8
1.4.1 Objetivo General.....	8
1.4.2 Objetivos Específicos.....	8

CAPÍTULO II**LA TRADUCCIÓN DEL LATÍN HOY**

2.1. Los textos latinos: ¿textos pragmáticos o textos literarios?	12
2.2. La traducción literaria: pervivencia de los textos latinos	14

CAPÍTULO III**TRADUCCIÓN Y COMPETENCIA TRADUCTORA**

3.1 Dos enfoques al traducir: el semántico y el funcionalista.....	20
3.2 <i>La Ecole du Sens</i> : el enfoque interpretativo de la traducción.....	23
3.3 Competencia Traductora: algunas definiciones.....	25

3.4 Funcionamiento de la Competencia Traductora: el modelo PACTE.....	29
3.4.1 Modelo Holístico de la Competencia Traductora del grupo PACTE.....	29
3.4.2 Adquisición de la Competencia Traductora.....	33

CAPÍTULO IV

LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN: UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA

4.1. Aportaciones del ámbito de la didáctica de la traducción	36
4.2. La enseñanza desde una perspectiva socioconstructivista.....	39
4.3. El enfoque colaborativo: aplicaciones al ámbito de la didáctica de la traducción.....	43
4.4. Metodología del aprendizaje colaborativo aplicadas a la didáctica de la traducción: la propuesta de Kiraly.....	45
4.5 La propuesta de Delisle y Hurtado: la enseñanza por objetivos de aprendizaje.....	47
4.6 Las tareas en la propuesta didáctica guiada por objetivos de aprendizaje.....	49
4.7. Enfoque didáctico de análisis textual.....	51
4.8. La evaluación en la didáctica de la traducción desde la perspectiva del socioconstructivismo.....	53
4.8.1. Baremos de evaluación funcionalistas en traducción escrita.....	53
4.8.2. El error en la didáctica de la traducción.....	54

CAPITULO V

LA TEXTURA DISCURSIVA: ALGUNAS DEFINICIONES OPERATIVAS PARA EL ANÁLISIS TEXTUAL

5.1 El texto: la trasmisión de sentido.....	58
---	----

5.2 La cohesión textual.....	59
5.3 La coherencia: una propiedad de la textura.....	59
5.4 Distribución de la información: los mecanismos de progresión temática.....	60
CAPÍTULO VI	
ANTECEDENTES.....	64
CAPÍTULO VII	
METODOLOGÍA	
7.1. Naturaleza de la investigación.....	70
7.2. Diseño de la investigación	71
7.2.1 Participantes de la investigación.....	71
7.2.2 Instrumentos de la investigación.....	72
7.2.2.1. <i>Integrated Problem and Decision Reporting</i> (IPDR).....	72
7.2.2.1.1. Procedimiento de recolección de los datos del IPDR.....	73
7.2.2.1.2. Criterio de selección de los textos del IPDR.....	73
7.2.3 Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora.....	74
7.2.4 Procedimiento de análisis de los resultados.....	74
7.2.4.1. Procedimiento de análisis del (IPDR).....	75
7.2.4.2. Procedimiento de análisis del Cuestionario Diagnóstico de la Competencia Traductora.....	75

7.4. La propuesta didáctica: un programa de latín avanzado.....	76
---	----

CAPÍTULO VIII

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

8.1. <i>Integrated Problem and Decision Reporting</i> (IPDR).....	78
8.1.1 Informe en retrospectiva.....	79
8.1.1.1 Primer acercamiento al texto: la lectura y la segmentación.....	79
8.1.1.2 Segundo acercamiento al texto: reconocimiento de las funciones morfosintácticas.....	82
8.1.1.3 Tercer acercamiento al texto: la reexpresión al español y la revisión.....	83
8.1.1.4 Conclusiones del informe en retrospectiva.....	85
8.1.2 Propuestas de traducción latín-español:.....	86
8.1.2.1 Los textos en latín propuestos como ejercicios de traducción del IPDR.....	86
8.1.2.2 Versión en español de los ejercicios de IPDR.....	88
8.1.3 Organización textual de las propuestas de traducción latín-español: principales problemas	90
8.1.3.1 Progresión de tema derivado sin un hipertema que conduzca lógicamente la información.....	90
8.1.3.2 Temas que no se basan en información conocida por el lector.....	91
8.1.3.3 Fractura de la progresión temática por la contradicción entre las proposiciones.....	92
8.1.3.4 Problemas en el uso de los medios de tematización.....	93
8.1.3.4.1 El sustituto léxico: relaciones anafóricas sin referentes.....	93

8.1.3.4.2	La elipsis.....	93
8.1.3.5	Ruptura de la progresión temática de tema de constante.....	94
8.1.3.6	Conclusiones del análisis textual de las propuestas de traducción.....	95
8.2	Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora.....	97
8.2.1	La subcompetencia instrumental.....	97
8.2.2	La subcompetencia extralingüística.....	100
8.2.3	La subcompetencia bilingüe.....	101
8.2.4	La subcompetencia estratégica.....	102
8.2.5	La subcompetencia de conocimientos sobre la traducción.....	106
8.2.6	Conclusiones del análisis del Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora.....	107

CAPÍTULO IX

LA PROPUESTA DIDÁCTICA: UN PROGRAMA DE LATÍN AVANZADO

9.1	Revisión de los programas existentes de los niveles avanzados de latín.....	111
9.1.1	Objetivos.....	111
9.1.2	Contenidos.....	113
9.1.3	Estrategias evaluativas	113
9.1.4	Estrategias metodológicas.....	114
9.2	Integración de tres enfoques didácticos de la traducción.....	115
9.2.1	La propuesta de Hurtado: aplicaciones de la didáctica por objetivos de aprendizaje.....	116
9.2.2	El taller de traducción: aplicaciones de la propuesta de Don Kiraly.....	117
9.2.3	Aplicaciones de un enfoque didáctico de análisis textual.....	117
9.3	Descripción de un programa analítico según la Comisión Curricular de la ULA (2003).....	119

9.4 Propuesta de un programa analítico de Latín V.....	120
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	127
REFERENCIAS.....	133
APÉNDICE.....	145

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

Figuras

3.1 Primer modelo de funcionamiento de la Competencia Traductora: Subcompetencias. (PACTE, 2000).....	30
3.2 Modelo de la competencia traductora revisado. (PACTE, 2003).....	32

Gráficos

8.1 Respuestas de los estudiantes a la pregunta c.2 del Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia traductora.....	98
8.2 Respuestas de los estudiantes a la pregunta d.6 del Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora.....	104

Tablas

7.2. Criterios para el análisis de la textura discursiva del TM, según la clasificación de Daneš (1974). Adaptación nuestra.....	75
9.1. Baremo de corrección del proyecto final. Adaptación nuestra (González, 2003).....	125

ABREVIATURAS

CT: Competencia Traductora

DRN: *De rerum natura (Sobre la naturaleza de las cosas)*

H: Hipertema

IPDR: *Integrated Problem and Decision Reporting*

LA: Lingüística aplicada

PACTE: Procesos de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación

R: Rema

T: Tema

TA: Traducción aceptable

TAM: Traducción aceptable pero debe mejorarse

TI: Traducción inaceptable

TM: Texto Meta

TO: Texto Origen

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En la descripción de la carrera de Letras mención Lenguas y Literaturas Clásicas que oferta la Universidad de Los Andes se menciona que los propósitos fundamentales de su estudio son: la traducción, la interpretación y el análisis de los testimonios literarios, filosóficos, científicos e históricos de la antigüedad grecolatina. En la misma sintonía, los programas de las asignaturas Latín IV y Latín V, que son los niveles avanzados del pensum, hacen énfasis en la traducción como uno de sus objetivos primordiales.

A pesar de que en dichas asignaturas se contempla la tarea de la traducción como una de las actividades principales a desarrollar, al hacer la revisión del contenido programático de las mismas, se observa que no existe ningún contenido conceptual o teórico de formación en traducción. Haciendo una revisión de los programas de todas las asignaturas de la carrera, se subraya de manera preocupante que ninguna de las asignaturas contempla este tipo de formación.

Nuestro estudio parte de la visión de que uno de los núcleos centrales del pensum en el perfil del egresado es la traducción, y por ende, los contenidos programáticos y las prácticas de clase deben orientarse en esa consonancia. Y es que, aunque se trata de una *vexata quaestio* (Miraglia, 1996: para. 13) que aún genera polémica, la visión más generalizada en filología clásica es que, entre la gran variedad de beneficios que proporciona la didáctica del latín, el objetivo prioritario de tal enseñanza hoy día responde a la necesidad de traducción de los textos antiguos con miras a su pervivencia y actualización lingüística, pues como afirma Miraglia: “La mayor parte de las obras latinas que se conservan –escritas en un latín “vivo” en cuanto a léxico y fraseología, “muerto” en cuanto a morfosintaxis, es decir, fijado para siempre en las formas gramaticales de la tradición clásica-, carece de traducción alguna” (para. 14).

Esta perspectiva no niega el hecho de que la enseñanza de la lengua de Roma tenga otros objetivos secundarios que también le otorguen vitalidad a su estudio. Así,

algunos autores sostienen que este aprendizaje mejora la comprensión de la gramática del propio idioma y facilita el aprendizaje de las lenguas romances. También es valioso en tanto que significa un ejercicio de lógica, una productiva gimnasia mental que al mismo tiempo provee de conocimientos históricos y socioculturales. No obstante se resalta la prioridad de la traducción como el sentido primordial de la didáctica del latín. (cf. Titone y Coccia, 1992).

En concordancia con este criterio, durante los ocho semestres dispuestos en el pensum de nuestra carrera, todos los niveles de latín –y también los de griego– enfocan sus clases en prácticas de traducción, pero al no ir tal actividad acompañada de un método sistemático de enseñanza de traducción que oriente la práctica, se genera que el conjunto de los estudiantes de la carrera se enfrenten a la tarea de traducción sin otro método que el intuitivo y sin otra estrategia que el “ensayo y error”, según pude percibir en mi experiencia al cursar esta carrera como estudiante regular, en el período 2003-2008. Pareciera que no hay coherencia directa entre los objetivos planteados por el pensum y la formación recibida por los estudiantes, a pesar de la buena formación que se ofrece en el aspecto gramatical y filológico del latín. Esta carencia puede ser la responsable de que a menudo los productos de traducción latín-español de los estudiantes presenten problemas de coherencia y cohesión y que muchas veces no puedan ser considerados textos.

Las dificultades de que los estudiantes de esta carrera adquieran las destrezas al traducir textos originales es una preocupación constante de los profesores de latín de nuestra universidad (Cf. Rojas, 2005: 572), no obstante no es exclusiva de nuestra casa de estudio sino de la enseñanza de la filología clásica en general. Se reportan al menos tres países en los que diversos autores han escrito sus preocupaciones al respecto: Francia (Fievet, 1991) España (Martínez, 2008) e Italia (Miraglia, 1996). Estas preocupaciones tienen que ver con el hecho de que el método adoptado para enseñar las lenguas clásicas ha consistido en la enseñanza sistemática de la gramática para iniciarse en el conocimiento de la lengua, y en continuar insistiendo en el estudio de las complejidades filológicas del latín, dejándose de lado, al parecer, la orientación

en las demás competencias que debe adquirir un egresado en Lenguas Clásicas, además de este conocimiento formal de la lengua. Según Miraglia, el error “consiste en ampliar la erudición filológica y el análisis gramatical, morfológico y sintáctico, de la palabra, de la frase, del período, de manera que la palabra *per se* se convierta en el objetivo principal de la instrucción lingüística” (para. 1).

Una de las causas que se han esgrimido para esta ausencia de resultados efectivos en la enseñanza del latín y la adquisición de la competencia traductora es que se trata de una lengua en extremo difícil en cuanto a léxico, fraseología y gramática y que su aprendizaje conlleva mucho más tiempo que el requerido en otras lenguas. Martínez lo expresa lacónicamente:

es como si las lenguas clásicas fueran solo accesibles a unos pocos hiperbóreos, grandes gurús de la filología, mientras que el resto de los mortales nos tenemos que conformar con revolotear alrededor la morfología y la sintaxis, pero sin poder llegar nunca a dominar las lenguas totalmente. (2008, para. 5)

En esta problemática parece enmarcarse la situación de la enseñanza del latín en nuestra escuela. Este estudio parte de la premisa de que la dificultad no está en la lengua sino en la necesidad de que el enfoque didáctico se centre, además de la enseñanza de las nociones gramaticales de la lengua latina, en la enseñanza de la traducción de una manera planificada. Si la orientación y el sentido de la enseñanza del latín en el pensum de estudio es la traducción, los contenidos programáticos de los distintos niveles de latín durante la carrera deben conciliarse con la ciencia de la traducción y con sus aportes en la didáctica de las lenguas. En este sentido nos hacemos eco de las palabras de Martínez:

La filología clásica se ha quedado obsoleta, y así no era de extrañar que nuestras disciplinas cada vez están más arrinconadas y casi al borde de la desaparición: todos los estudios de los filólogos más importantes desde Chomsky que tienen como fruto la renovación de los métodos didácticos de lenguas extranjeras, son ignorados por los filólogos clásicos. La filología clásica parece vivir de espaldas a los principales avances de la lingüística general. (2008, para. 19)

Y esto es particularmente lamentable si se toman en cuenta los recientes aportes que, desde la lingüística aplicada, ha hecho la disciplina de la traductología. El objeto de esta disciplina es el estudio de los fundamentos del proceso de la traducción y de los modelos teóricos que la sustentan, así como la aplicación de las teorías y recursos lingüísticos útiles a la traducción.

En este sentido, uno de los recientes aportes de la traductología son los estudios sobre el funcionamiento y las relaciones entre los componentes de la competencia traductora. A pesar de que “todavía se encuentran en un estado incipiente debido sobre todo a los problemas metodológicos a los que se enfrenta la investigación” (Hurtado, 2001:151), el estudio sobre la adquisición de competencia traductora merece la pena ya que, entre otras cosas, permite optimizar y sistematizar el diseño de recursos y programas didácticos para la enseñanza de la traducción. Uno de los retos metodológicos de esta área de estudio radica en el diseño y la aplicación de pruebas que permitan operacionalizar el proceso de adquisición de la competencia traductora a través de la elicitación de información en los ejercicios de traducción.

La presente investigación se orienta en esta dirección. Se trata de un estudio de campo, conformado por los resultados de dos pruebas aplicadas a estudiantes de latín avanzado del programa de licenciatura en Lenguas y Literaturas Clásicas de la Universidad de Los Andes. La primera pertenece a la herramienta *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR) (Gile, 2004). La segunda prueba se refiere a un cuestionario de diagnóstico de la Competencia Traductora diseñado con base en las subcompetencias de la traducción identificadas por PACTE (2003). El análisis de los resultados de ambas pruebas permitirá observar la competencia traductora en los estudiantes, y a partir de esta información sería posible diseñar un programa de enseñanza de latín avanzado que aplique, según las necesidades observadas, los aportes más pertinentes de la didáctica de la traducción. A tal fin, esta investigación intentará responder a las preguntas que a continuación se indican.

1.2 Preguntas de la investigación

1. ¿Qué operaciones de traducción aplican los estudiantes de latín avanzado de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas al abordar textos originales?
2. ¿Qué características tienen las traducciones de los estudiantes de latín avanzado de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas?
3. ¿Qué prioridades toman en cuenta los estudiantes latín avanzado de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas al traducir los textos latinos?
4. ¿Cuáles nociones de la traducción manifiestan tomar en cuenta los estudiantes ante una tarea de traducción latín-español?
5. ¿Cómo estaría configurado un programa de enseñanza del latín avanzado que tomara en consideración los aportes en didáctica de la traducción aplicados a la enseñanza del latín?

1.3 Justificación de la investigación

La adquisición de la competencia traductora en latín, como hemos visto, es un *desideratum*, uno de los pilares de la mención Lenguas y Literaturas Clásicas de la Universidad de Los Andes. El conocimiento de los procesos de adquisición de la competencia traductora, uno de los campos de estudio de la traductología, sustentarían, teórica y metodológicamente, el diseño de programas de enseñanza de traducción en latín-español.

En vista de este propósito, el presente trabajo se enfoca en crear un instrumento de observación de la competencia traductora de los estudiantes de latín avanzado, a través de un cuestionario de preguntas, cuya descripción y el análisis de sus resultados van a contribuir al diseño de un programa de didáctica del latín que se enfoque en las necesidades concretas de los estudiantes, ya que la participación del estudiante y la utilización de esa información han sido considerados recursos valiosos en todos los aspectos del proceso curricular de la didáctica de las lenguas (Nunan, 1998:6).

El evento a describir en este estudio es el proceso de adquisición de la competencia traductora en latín. Las reflexiones sobre la competencia traductora como concepto teórico son recientes, aunque ha existido como concepto implícito en todo acto de traducir. Se afirma que la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir (PACTE: 2000), por lo que la competencia traductora se considera un saber operativo en el que las estrategias prácticas tienen gran importancia. Los estudios empíricos de cómo se adquiere esta competencia presentan importantes hallazgos teóricos, entre estos, se encuentran el diseño de instrumentos de medida de la competencia traductora y una diversidad de aplicaciones didácticas, sobre todo en lo que respecta a la evaluación de las traducciones como producto. (Cf. Orozco, 2000, Martínez, 1997). No obstante, la mayoría de estos estudios se han hecho con miras a la traducción del inglés, el francés y el alemán. En nuestra búsqueda no se encontraron estudios empíricos sobre la noción de competencia traductora en latín, lo cual aumentó nuestro interés en esta investigación.

Esta investigación se orienta en la necesidad de diseñar planes de acción que revitalicen la enseñanza de traducción en latín pues consideramos de gran importancia la conservación de esta lengua y de sus textos. En este sentido, nos hacemos eco de quienes piensan que la lengua latina es una herencia cultural digna de ser preservada ya que de sus textos parte “casi toda la transmisión cultural occidental en el curso de los siglos en todos los campos, desde el derecho a la filosofía, de la medicina a la física, de las ciencias naturales a la teología” (Miraglia, 1996: para. 14). Esta necesidad se hace cada vez más acuciante al observar que “nuevas exigencias de tipo pragmático están excluyendo lentamente el estudio de estas lenguas” en las escuelas no sólo de Latinoamérica sino también de toda Europa (Asociación Culturaclásica.com, para. 8). Esta preocupación es compartida por los latinistas y humanistas de diversas partes del mundo, quienes, ante esta situación, desde la *Accademia Vivarum Novum* han hecho una solicitud a la UNESCO de “hacerse garante de una continua sensibilización de los gobiernos europeos por las lenguas

clásicas, y de invitarlos a empeñarse en la verdadera conservación de las mismas, declarándolas «patrimonio inmaterial de la Humanidad»” (Istituto Italiano per gli studi filosofici, para. 1). En concordancia con esta necesidad, se espera que los resultados de esta investigación puedan contribuir a los estudios empíricos de traducción en latín, todo ello con el propósito de orientar su didáctica y favorecer su pervivencia.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general:

Diseñar un programa académico de latín avanzado a partir de una metodología en didáctica de la traducción.

1.4.2 Objetivos específicos:

1. Describir las estrategias de traducción que activan los estudiantes de latín avanzado dentro de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas al traducir textos originales.
2. Describir las características textuales que tienen las traducciones latín-español de los estudiantes de latín avanzado de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas.
3. Valorar el proceso de adquisición de la competencia traductora en los estudiantes de latín avanzado dentro de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas.
4. Analizar los avances de la didáctica en traducción que pueden aplicarse en un programa de enseñanza de latín avanzado.
5. Diseñar un programa de latín avanzado que se base en el análisis de los resultados y en los aportes de la didáctica de la traducción.

Para la consecución de estos objetivos, la investigación cuenta con seis capítulos. El presente capítulo busca delimitar el tema, plantear el problema y los objetivos que esta investigación quiere conseguir. El segundo capítulo aborda la

discusión sobre el sentido de una didáctica del latín hoy día. A partir de esta reflexión, este capítulo busca precisar la tipología textual en que se pueden circunscribir los textos latinos que se estudian en la carrera de Lenguas Clásicas y la necesidad de conservación de los originales latinos. La importancia de este capítulo reside en la necesidad de precisar la naturaleza de los textos a traducir, ya que su abordaje traductológico debe responder a los criterios funcionales de los mismos, según una visión interpretativa de la traducción.

En el capítulo tres describiremos los enfoques más representativos a la hora de enfrentar la tarea traductora: en especial el enfoque semántico y el enfoque funcionalista. Dentro del enfoque funcionalista, destacaremos la línea de investigación del grupo PACTE (Procesos de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), el cual lleva a cabo estudios empírico-experimentales en traducción escrita, y su línea de estudio se interesa en describir el proceso cognitivo de adquisición y funcionamiento de la capacidad operativa para traducir, la cual se entiende como la COMPETENCIA TRADUCTORA (CT). Asimismo se intentará profundizar en las implicaciones de este concepto, en especial, la clasificación de las subcompetencias que lo integran.

El capítulo IV describe la didáctica de la traducción de acuerdo a una perspectiva socioconstructivista. En una primera instancia se destacará la diferencia entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción. La primera ha constituido la manera tradicional en que se ha concebido la traducción, no como una meta en sí misma sino como un procedimiento de la enseñanza. No obstante, la traducción como objeto de aprendizaje, aunque comparta con la traducción pedagógica algunos objetivos disciplinares, precisa de una metodología específica direccionada a la adquisición de una competencia traductora. En este capítulo abordaremos aquellos enfoques específicos de la didáctica de la traducción que la conciben como un proceso heurístico, perfilado en torno a objetivos de aprendizaje con ejercicios diseñados para específicamente para cada uno de los logros con miras a la autonomía del aprendiz.

El capítulo V presenta algunas definiciones operativas del funcionamiento textual. En este capítulo nos ocuparemos de los conceptos de texto y las nociones de organización textual: coherencia, cohesión y progresión temática. Estas definiciones se hicieron con el fin de establecer un marco teórico para analizar las propuestas de traducción de los estudiantes.

El capítulo VI corresponde a la presentación de los antecedentes de nuestro estudio. Se hará un recorrido por las dos vertientes que existen en torno a lo que ha sido la didáctica del latín: el método natural, y la didáctica de la traducción escrita del latín. En la primera vertiente se destacó el método de Orberg (1996) y el *Cambridge Latin Course* (2002), se reconocerán las fortalezas y debilidades del método natural aplicado a la didáctica del latín. En cuanto a la segunda vertiente, se destacan algunos trabajos que han intentado una didáctica del latín desde la traducción escrita, y desde la necesidad de recurrir a los avances que ha hecho la traductología en las dos últimas décadas y aplicarlos a una didáctica del latín.

El capítulo VII precisa la orientación metodológica que rige este trabajo. Se identificará la naturaleza de la investigación así como el diseño de la misma, lo cual incluye la descripción del corpus, los participantes de la investigación, así como los instrumentos de investigación aplicados.

El capítulo VIII presenta un análisis cuali-cuantitativo de los datos proporcionados por los instrumentos de recolección de datos que hemos aplicado, a fin de valorar la competencia traductora de los estudiantes.

Por último, el capítulo IX ofrecerá la propuesta didáctica consistente en un programa de latín avanzado, basado en los aportes de la didáctica de la traducción y que seguirá los lineamientos para el diseño de programas de asignatura que establece la Comisión Curricular Central del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes (2003).

CAPÍTULO II
LA TRADUCCIÓN DEL LATÍN HOY

El latín ha sido considerado como una lengua de traducción por antonomasia y por ende, su didáctica debe responder a esta necesidad de conservación de los originales latinos. A partir de esta reflexión, este capítulo busca precisar la tipología textual en que se pueden circunscribir los textos latinos que se estudian en la carrera de Lenguas Clásicas, considerando que en su origen muchos de estos no tenían una naturaleza literaria, y en la actualidad son considerados muestras de la literatura. Es importante precisar la naturaleza de esos textos ya que su abordaje traductológico debe responder a los criterios funcionales de los mismos, según una visión interpretativa de la traducción. Por otro lado, este capítulo considera las razones por las cuales se considera que la enseñanza de las lenguas clásicas debe estar orientada principalmente en la traducción escrita y en la actualización semiótica de los textos de la antigüedad romana, sin desmerecer otras aplicaciones que pudiera tener la enseñanza del latín.

2.1. Los textos latinos: ¿textos pragmáticos o textos literarios?

Bajo el nombre de literatura latina clásica se estudia y considera todo aquello que se escribió en latín desde el siglo II a. C hasta la decadencia del imperio romano (476 d.C). Es curioso que se incluya dentro del rótulo de literatura latina al género historiográfico, los tratados científicos y filosóficos, los graffitis pompeyanos y una heterogeneidad de textos, muchos de los cuales originariamente cumplían una función referencial antes que estética.

Para tratar de entender la razón de que actualmente estos textos sean considerados como literatura, resulta útil considerar la noción de campo literario de Pierre Bourdieu (1991), el cual entiende la literatura como una actividad circunscrita culturalmente al capital social, por lo que aunque posee leyes autónomas, al igual que el arte, “participa heterónomamente de otros campos: económicos, políticos, culturales, etc” (Figuroa, 2004:522), lo que hace que se encuentre en una posición supeditada a las codificaciones de tales campos de poder.

Según esta visión, el campo literario mantiene una naturaleza dinámica, lo cual significa que va evolucionando al ritmo del acontecer histórico y social de una cultura. El valor de una obra literaria es, de esta forma, un valor historizado, que radica en las creencias estéticas del período en que se enmarca y responde a las reglas sociales de un campo literario en particular; por esta razón, no todas las obras lo son en su tiempo ni todas se mantienen como tales.

La distancia cultural entre los autores y los lectores implica un desplazamiento del campo literario, lo cual va a incidir en la recepción de los textos según la perspectiva de un destinatario que no pertenezca al campo originario. A este condicionamiento se le ha dado el nombre de DESFASE SEMIÓTICO del cual resulta que “las lecturas literarias extranjeras tiendan, por su diferencia, a producir un contenido reflexivo, crítico y metatextual, que va diferir en muchas ocasiones al presupuesto originariamente por el texto” (Figuroa, 2004: 532). La lectura bajo esta distancia semiótica suele marcar nuevas pautas en el funcionamiento del texto según la dinámica del nuevo campo en que la obra se circunscribe.

El cambio de espacio o de tiempo produce, mediante la distancia cultural, que los elementos referenciales de la obra funcionen como un conjunto de signos “libres” y, por lo tanto, disponibles para la asignación de contenidos estéticos nuevos, según los valores del sistema semiótico de la lengua de llegada.

Es así como estos textos extrapolados a los valores semióticos de otros campos se ven dotados de una lectura artística añadida, aunque no haya sido esta su intención primaria, pues la función pragmática que su cultura les otorgaba se ve disminuida por la dificultad de verificación de su contexto referencial (cf. Figuroa, 2004: 523), lo cual suscita el fenómeno de que textos originariamente informativos e incluso científicos quedan instituidos como literarios por el campo literario de las culturas que los abordan posteriormente, ven reforzada su función estética debido a la exotización de sus valores referenciales.

La heterogeneidad de textos que se incluyen dentro de la literatura latina como muestras artísticas puede responder a esta “ficcionalización por la distancia” (Figueroa, 2004: 533). Así se explica que en los manuales de literatura latina puedan aparecer textos científicos como *Naturalis Historia*, de Plinio el Viejo (23-79 d. C.), tratados de agricultura como el *De re rustica*, de Varrón (116-27 a. C) o muestras de historiografía latina con autores como Salustio, Tito Livio, Suetonio o Julio César.

2.2. La traducción literaria: pervivencia de los textos latinos

Establecer una dicotomía entre textos literarios y textos no literarios nos lleva al debate de la literaturidad de los textos, la propiedad que hace que un texto sea considerado una obra artística. Según el criterio de Fowler (1981), el lenguaje literario no es una variedad en sí, “cualquiera de los textos que se consideran literarios puede analizarse como construcción hecha a base de una o más variedades, de la misma manera, exactamente, que otros textos” (p. 21). Por esta razón, Fowler considera artificial el límite entre los textos literarios y no literarios.

Resulta útil recordar en este debate la taxonomía clásica de Roman Jakobson (1985), la cual plantea que los mensajes se van a orientar hacia una función lingüística particular de todo un haz de funciones del lenguaje y dicha función va a ser determinada por la jerarquía de algún elemento de la comunicación. En el caso del uso singular del lenguaje en la literatura, el énfasis viene puesto en el mensaje mismo, se llama la atención sobre su propia estructuración, ya sea mediante su forma o a través de sus contenidos y, por lo tanto, la función que se privilegia es la función poética del lenguaje.

Desde la traductología, Peter Newmark (1976) profundiza el debate afirmando que “el texto literario es más connotativo que denotativo” (p. 8). En un texto denotativo hay un predominio de la función referencial del lenguaje, el componente básico del significado denotativo está formado por su contenido conceptual. En cambio, la connotación es el significado adicional de un signo lingüístico, formado por el conjunto de sugerencias, asociaciones y valores afectivos, todo aquello que

pueda sugerir e implicar de alguna forma el significado de un término. Delisle y Bastin (2006) llaman “poder evocador del lenguaje” a esa cualidad connotativa que predomina en un texto literario y que parte del predominio de la función poética. En esta tipología textual se valoriza especialmente la forma, pues “allí el lenguaje no es solamente un medio para comunicar, sino también un fin” (p. 25). Esta distinción de la función predominante de un texto incide decisivamente en el abordaje traductológico que se le otorgue a un texto.

En el abordaje de los textos literarios, el traductor enfrenta un reto singular. Maurice Coindreau explica que este proceso de traducción artística significa “un acto de colaboración amorosa” (1992: 137). La dificultad de traducir textos literarios radica en que el traductor debe lidiar con una tipología en la que la lengua hace una extensión creativa de la norma lingüística, pues la literatura es la “realización de todo el potencial lingüístico” (Snell-Hornby 1999: 74), en tanto que en los textos informativos el potencial lingüístico puede presentarse reducido.

La dificultad radica en que el traductor no solo debe tomar en consideración el sistema lingüístico de la LENGUA ORIGEN (LO), sino que debe evaluar el sistema estético del autor original, operación que en el caso de la traducción de textos de la antigüedad romana es un reto singular debido a la distancia temporal.

No obstante las dificultades, esta labor que asume el traductor de textos clásicos asegura la pervivencia del patrimonio cultural que representa esta literatura. Para que esta pervivencia sea posible, los contenidos de sus obras deben ser actualizados según sus nuevos y potenciales lectores. Por ello, estos textos “periódicamente se vuelven a traducir con miras a actualizar su forma preservando el contenido” (Delisle y Bastin, 2006:36), pues requieren una adaptación a las nuevas reglas que imperan en el campo literario meta. Las retraducciones posibilitan que un mismo texto sea objeto de continuas relecturas a lo largo de los años, desde una LO cada vez más alejada en el tiempo hacia una LENGUA META (LM) cada vez más evolucionada.

Desde la perspectiva de Walter Benjamin, en su ensayo fundacional *La tarea del traductor* (1996), el trabajo del traductor es la condición para que las obras literarias puedan sobrevivir, y en este sentido el oficio traductor se convierte en el medio a través del cual éstas se inscriben en la historia. Para Benjamín, “la tarea del traductor no es ser fiel en el sentido de permanecer cerca del texto original, sino el resultado esperado de la existencia de la obra, y la misión del traductor es su supervivencia” (p. 337). La noción de fidelidad cobra aquí una gran complejidad, pues deja de apegarse exclusivamente al sentido para adherirse a los valores poéticos, estilísticos y emocionales del original y asegurar mediante esta “vitalidad” que la obra no se extinga sino que su abordaje cause en el lector actual “las sugerencias que cada vocablo despertaba en el lector antiguo” (Valentí, 1999:75).

Este proceso implica entonces una IMPORTACIÓN SEMIÓTICA, en la cual el traductor indispensablemente debe estar atento a la fenomenología literaria de estos productos semióticos que está “importando” para que en esta operación el texto se revitalice y no ocurra lo contrario: que en este transporte, no solo se le impida al texto adquirir nuevos atributos sino que también se le hace perder los que originariamente tenía. En este sentido, coincidimos con Ludwig Fulda en su clásico *El arte de traducir* (1903), que la traducción es a la vez arte productivo y arte reproductivo, pues recrea y renueva códigos de una lengua y de una cultura a otra.

Esta reflexión es tanto más pertinente en los textos de la antigüedad romana, pues el latín ha sido considerado como una lengua de traducción por antonomasia. El ejercicio de la traducción directa de los textos latinos, a lo largo de los siglos, en opinión de Miraglia (1996, para. 6): “ha asegurado la transmisión cultural europea en todos los campos”. En consecuencia la traducción inversa del latín ha quedado paulatinamente relegada a la enseñanza de las nociones elementales de la gramática y la sintaxis latina, pero no como un fin en sí misma, sino como un ejercicio gramatical, en este sentido, Valentí dice que “desde el momento en que el latín dejó de ser cultivado como lengua hablada o escrita, la traducción inversa había de decaer

fatalmente. De hecho está abandonada, o lo está siendo, en todos los países.” (2011: 08).

A partir de esta reflexión, y sin desmerecer las otras aplicaciones de la enseñanza del latín, coincidimos con la opinión de Valentí de que “la enseñanza de las lenguas clásicas culmina en la traducción escrita” (p. 08). Este autor señala que si se quiere que la traducción escrita del latín sea provechosa, debe destacarse su importancia como un fin en sí mismo, no sólo como un ejercicio más en el aprendizaje de la lengua.

En algunos países se ha comprendido el valor humanístico de la enseñanza del latín desde el ejercicio de la traducción escrita, por ejemplo, en Francia “la versión escrita es considerada como el más precioso de los instrumentos creados por la metodología de las lenguas clásicas, hasta el punto de que ella sola bastaría para justificar la presencia de éstas en los planes de enseñanza” (p. 07). Este valor viene dictado debido al hecho de que el progresivo deterioro del dominio de la traducción escrita del latín implicaría la pérdida de contenidos invaluable de la cultura latina.

Y es que el traductor literario, al dar a leer una obra se convierte en un mediador cultural: “por eso la traducción auténtica con sus riesgos y posibilidades representa la opción vital de una cultura” (Cam, 2004:139). La traducción literaria forma parte del continuo cultural, y es trabajo del traductor impedir que las formas y contenidos se fosilicen, a contracorriente del dinamismo de las lenguas,

El traductor se define como uno de los agentes que actúan, de forma muy concreta, en la escritura y circulación de las narrativas que constituyen la cultura de maneras muy concretas, que bien pueden llevar a que se permita la circulación de ciertas narrativas o a que, por el contrario, éstas se oculten o se bloqueen (Guzmán:221)

Esta circulación de la obra literaria requiere, en términos de Benjamin (1996), una transformación, la obra sobrevive al transformarse. La traducción literaria es un proceso creativo y, por ende, comparte los atributos de una elaboración original: y constituye una recreación artística (cf. Pageaux, 1994: 58). Los textos latinos no son

la excepción. Desde su experiencia en la traducción de clásicos latinos al español, Valentí Fiol describe, de primera mano, los desafíos del proceso:

Cada frase se presenta como un complejo de múltiples factores. No solo hay que reproducir el sentido, sino conservar en lo posible los efectos estilísticos, las imágenes (ya estén desarrolladas o en forma embrionaria, implícitas dentro de una sola palabra), atender (...) a las alusiones ocultas entre líneas, al orden de importancia no lógico, sino, por decirlo así, dramático, en que se presentan las ideas y que se refleja en el orden de las palabras... Y como salvar todos estos elementos y reproducirlos en la frase castellana será, en la mayoría de los casos, imposible, habrá que elegir entre ellos atendiendo a su importancia, sacrificando lo que se crea secundario si así es preciso para conservar lo principal. (2011: 07)

Según este criterio, un ejercicio de traducción del latín es también un ejercicio de español tanto o más que uno de latín, por ser la lengua de los destinatarios de la traducción, con lo cual el autor da una prueba de que la traducción escrita va más allá del conocimiento de la lengua latina, demuestra que hay otros factores en juego, como por ejemplo, la utilización de las potencialidades expresivas de la LM. Esta reflexión, que desde la filología clásica nos plantea Valentí, es uno de los tópicos de interés más importantes de la traductología, para cuyo estudio se ha acuñado el término de *COMPETENCIA TRADUCTORA*, a fin de identificar y describir todas aquellas destrezas que intervienen en el buen traducir según el genio de la lengua de llegada. En el siguiente capítulo se abordará las implicaciones de este concepto.

CAPÍTULO III
TRADUCCIÓN Y COMPETENCIA TRADUCTORA

En este capítulo describiremos dos de los enfoques más representativos a la hora de enfrentar la tarea traductora: el enfoque semántico y el enfoque funcionalista. Ahora bien, dentro del funcionalista, destacaremos la línea de investigación del grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), el cual lleva a cabo estudios empírico-experimentales en traducción escrita, se interesa en describir el proceso cognitivo de adquisición y funcionamiento de la capacidad operativa para traducir, la cual se entiende como la COMPETENCIA TRADUCTORA (CT). Asimismo se intentará profundizar en las implicaciones de este concepto, en especial, la clasificación de las subcompetencias que lo integran.

3.1. Dos enfoques al traducir: el semántico y el funcionalista

El enfoque semántico corresponde a la visión más tradicional de los estudios de traducción. Una de las metodologías más representativas del enfoque semántico la constituye la estilística comparada (Vinay & Darbelnet, 1997), cuyos autores buscaban elaborar una teoría global de la traducción, basada en el conjunto de equivalencias obtenidas de la comparación de dos lenguas. A grandes rasgos, la metodología de la estilística comparada, como su nombre lo indica, se orientaba hacia el contraste de dos sistemas lingüísticos, lo que significaba la búsqueda de equivalentes formales de los elementos lingüísticos de la lengua original. En este sentido, los procedimientos de traducción actuaban exclusivamente en tres planos lingüísticos: el lexical, el morfo-sintáctico y el semántico.

En esta tradición lingüístico-contrastiva se adscribe la traducción literal de Newmark (1981) y Berman (1999), ubicada dentro de este mismo enfoque semántico. Se hace hincapié en que las construcciones gramaticales del TEXTO ORIGEN (TO) se conviertan en sus equivalentes más cercanos en la LENGUA META (LM), y aunque busca respetar las estructuras sintácticas de esta lengua, procura hacer el menor número de transformaciones, so pena de desvirtuar las cualidades del TO. Es considerada como “el menor atentado posible al contenido original” (Tricás, 2003:31). En este punto, cabe recordar las palabras de Lil Sclavo (2010:5).cuando indica que en una traducción literal se evita la pretensión de “lograr superar al

original”, y al evitar tal pretensión, el traductor se protege de “los riesgos que corre si se embarca en esta vía de desear embellecer el original, al querer decir más y mejor termina diciendo menos y mal”.

Según el criterio de Newmark (1981: 137) la traducción literal es indispensable si el traductor se ocupa de textos culturales y literarios, su actitud al traducir debe manifestar un respeto hacia la integridad del TO. Se asegura así su fidelidad semántica: “La traducción literal es siempre la mejor siempre que tenga el mismo efecto comunicativo y semántico” (p. 21). En este sentido, Sclavo (2010:4) nos aclara que “Traducir la letra no es entonces, caer en el literalismo, ni en un esencialismo servil, sino que es devolverle su carácter motivado e intencional a la textura del original”.

El enfoque semántico ha sido cuestionado por su carácter prescriptivista y por tener la pretensión de construir equivalentes semánticos y sintácticos, y tales críticas señalan lo inaprensible que tal objetivo puede ser. Por ejemplo, refiriéndose al tratamiento que Newmark le da a la traducción de textos académicos, Anthony Pym comenta que este tipo de enfoque traductológico:

busca el pensamiento puro escondido tras las palabras sagradas de textos “de autor”, confiando en que, aunados los esfuerzos del lector y el poder de la expresión original, tendrá lugar un acto de entendimiento sin trucajes ni trampas. Es toda una teoría de la traducción, lista para el consumo inmediato por alumnos pasivos. Es también toda una ficción, una creencia, un acto de fe axiomático (Pym, 1992: 309).

El mérito que pudiera tener el enfoque semántico a los fines de la traducción de los textos de la antigüedad romana es el respeto por la integridad textual del original, pues se procura minimizar la pérdida de los elementos semánticos y estilísticos, que según el criterio de Newmark, ocurre siempre al traducir. En traductología permanece abierto el debate sobre los usos y abusos de la traducción literal, en qué momento este método pudiera caer en la transcodificación o el literalismo que ha sido llamado por Vázquez Ayora “causa universal de toda clase de errores” (1968:251).

No obstante, significa un riesgo el hecho de que por privilegiar los elementos formales del TO, el texto producto no logre tener la vigencia de los significados, la efectividad lingüística que alguna vez tuvo por ejemplo, una lengua como el latín y que para trasmitirla a la recepción contemporánea, se hace necesario sacrificar algunos de estos elementos formales del documento clásico y que el traductor, urgido por las nuevas exigencias comunicacionales, sepa encontrar un nuevo juego de equivalencias, ya no formales sino pragmáticas, atendiendo a su creatividad y a su criterio como usuario de la lengua de llegada.

La introducción del aspecto comunicativo como elemento fundamental del proceso de traducción es uno de los principales rasgos de evolución de las teorías lingüístico-contrastivas. Así, Gerd Wotjak (1981) agrupa estas consideraciones bajo el concepto de EQUIVALENCIA COMUNICATIVA:

El propósito principal tanto de la traducción como de la interpretación, que resumiremos en este trabajo con el concepto general de *translación*, consiste en producir para un determinado texto de la lengua de partida un texto comunicativamente equivalente en la lengua de llegada. (1981: 197)

Este aporte de Wotjak (1981) resulta valioso para la teoría de la traducción y se ha convertido en la bandera, que en tiempos más recientes, ha sostenido el enfoque funcionalista: lo que debe prevalecer en el quehacer traductivo es la intencionalidad comunicativa del TEXTO META (TM), y en este sentido la noción de fidelidad cobra un nuevo sentido: “propugnamos el principio de la fidelidad al sentido; este principio se concretiza en fidelidad a lo que ha querido decir el emisor del texto original, a los mecanismos propios de la lengua de llegada y al destinatario de la traducción” (Hurtado Albir, 2001: 202). Según esta visión de la traducción, la fidelidad implica un reconocimiento de todos los elementos que forman parte de este ejercicio social que es la traducción. En aras de esa prioridad pragmática, el traductor tiene la posibilidad de eliminar repeticiones, omitir ambigüedades y hacer las modificaciones pertinentes para acercar el contenido del TO a los receptores del TM.

Al estudiar los procesos de traducción, el funcionalismo se atiene al principio expuesto por Halliday (1975: 145) de que “la naturaleza del lenguaje está íntimamente relacionada con las exigencias que le hacemos, con las funciones que debe cumplir”. Desde esta perspectiva se subraya la importancia de factores pragmáticos, ya que la traducción de un texto no puede cumplir con éxito su objetivo de comunicación si no se consideran los elementos de la célebre fórmula de la sociolingüística: qué se traduce, para quién, cuándo, dónde, por qué y demás circunstancias.

Para la perspectiva funcionalista, la traducción es entonces “la producción de un texto de llegada que mantiene con el texto de partida una relación acorde con la función que éste posee o pretende poseer.” (Nord, citado por Tricás, M. 1998: 275). Esta visión de la traducción no se concentra en el aspecto puramente formal de la operación, sino que hace hincapié en el aspecto comunicativo. Ya lo dice Delisle: “el traductor se define básicamente como comunicador” (Delisle y Bastin, 2006: 50).

3.2. La *Ecole du Sens*: un enfoque interpretativo de la traducción

El enfoque funcionalista de la traducción tiene diferentes matices y posturas. Así por ejemplo, existe la perspectiva de la *Ecole du Sens*, la cual concibe la traducción desde un enfoque esencialmente interpretativo, la forma lingüística deja de ser la camisa de fuerza que era para el formalismo de la traducción literal. El esfuerzo del traductor debe centrarse en transmitir el sentido de un mensaje, la traducción implica así un ejercicio de interpretación. Los representantes de esta corriente consideran que “las traducciones no pueden ser esclavas de las palabras y resultado de una mera comparación formal entre las lenguas, parten de una interpretación centrada no en los enunciados lingüísticos sino en las ideas, haciendo total abstracción de la forma” (Tricás, 2003: 58).

Según este criterio, la traducción implica una operación que va más allá de la confrontación de sistemas lingüísticos, pues “la finalidad del traductor es la recomposición de la intención de una nueva lengua, olvidándose de las formulaciones

lingüísticas del texto original. El sentido debe recubrirse en cada lengua, de un envoltorio verbal distinto” (p. 58). Este planteamiento implica un distanciamiento del aspecto morfosintáctico de la LO.

Esta primacía del sentido por sobre las formas lingüísticas indica que existen otros factores, además de los segmentos aislados, que van a determinar el sentido de un texto. Tricás (2003) señala los siguientes factores:

- El contexto verbal que limita las virtualidades semánticas de cada unidad.
- El contexto cognoscitivo que permite extraer el sentido de cada unidad en el interior del enunciado.
- Los conocimientos extralingüísticos del lector sin los cuales se dificultaría restituir el valor que el emisor otorgó a las palabras.

Dentro de los enfoques teóricos de la *Ecole du Sens* se encuentra la línea de investigación del grupo PACTE (Procesos de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación)¹, cuya responsable principal, Hurtado Albir, define la práctica de traducción como “un proceso interpretativo y comunicativo de reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (2001: 41).

Esta definición incluye tres rasgos que caracterizan la actividad de traducir y en las cuales reside su complejidad: en primer lugar se trata de un acto de comunicación que consiste en reproducir un texto en otra lengua y cultura. Para lograrlo, el traductor debe considerar las intenciones comunicativas del texto origen y tratar de reproducirlas en el producto tomando en cuenta múltiples elementos como: las necesidades de los destinatarios, las características del encargo, etc. Estos elementos determinarán el método a elegir por parte del traductor, la toma de decisiones y el uso de estrategias en coherencia con la finalidad específica de la traducción.

¹ En adelante, a este grupo de investigación se le designará con las siglas PACTE.

En la definición de traducción que ofrece Hurtado, también se incluye otro rasgo importante: el hecho de que la traducción es una operación textual, ubicada en el plano del habla, y por lo tanto, el traductor debe estar familiarizado con los mecanismos de funcionamiento textual de ambas lenguas para que pueda identificar los recursos con los que cuenta la lengua de llegada para transmitir la intención comunicativa del texto fuente.

La última característica presente en la definición de Hurtado es que la traducción es una actividad cognitiva en la cual el traductor debe efectuar un proceso mental que consiste en comprender el sentido que el texto transmite y luego reformularlo con los medios de otra lengua. En consecuencia, resulta ineludible para el traductor captar la articulación del pensamiento expresado en la LO, lo cual implica un ejercicio de interpretación: “se trata de interpretar primero (el texto, el contexto, la finalidad de la traducción) para comunicar después” (p.41).

3.3. Competencia Traductora: algunas definiciones

La noción de competencia en lingüística parte en una primera instancia de la distinción de Chomsky (1965) entre COMPETENCIA y ACTUACIÓN lingüística. La primera se refiere al conocimiento interiorizado que el hablante tiene de su propia lengua, y la segunda es el uso real de la lengua en situaciones concretas. No obstante, se sabe que esta clasificación chomskiana “deja de lado la inserción del lenguaje en el contexto y la función del mismo, dedicando su atención al estudio de la sintaxis, como el componente central de la lengua” (Álvarez, 2007: 27).

Hymes (1966) se encarga de refinar esta noción y acuña el concepto de COMPETENCIA COMUNICATIVA, no ya basado en el hablante-oyente ideal, sino en comunidades heterogéneas de individuos con diferentes capacidades y diferentes registros de uso. Con el aporte de Hymes y de una serie de investigaciones posteriores (Canale-Swain, 1980; Canale 1983; Bachman, 1990), la noción de competencia da cabida a elementos que Chomsky consideraba propios de la actuación, se integran las habilidades para el uso como parte de la competencia. Con

la reformulación del concepto chomskiano de competencia, empieza una nueva etapa en la didáctica de lenguas extranjeras, y la competencia comunicativa se convierte en el objetivo primario del aprendizaje (Cf. Ortega, 2000: 199). Se define la competencia en términos de subcompetencias o componentes que interactúan entre sí en unas condiciones psíquicas y contextuales determinadas y se incluye lo social como parte de la competencia del hablante. Es así como se crea un escenario teórico para la noción de competencia que desde el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, va a ser considerado también en el campo de la traducción y su didáctica.

En el seno de la traductología, la noción de competencia traductora se relaciona con el conocimiento experto que tiene el traductor y que le permite efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso de trasvase del texto de una lengua a otra. Kelly la define como “el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto”. (Kelly, 1999: 09).

Los intentos de explicar la naturaleza de la competencia traductora no han estado exentos de debate. Así, los autores Brian Harris (1977) y Gideon Toury (1985) son partidarios de la TRADUCCIÓN NATURAL, la cual concibe la capacidad de traducir como una habilidad intuitiva e inherente al bilingüismo, por lo que su adquisición se da de manera natural junto con el aprendizaje de la lengua de llegada.

A pesar de considerarla como una habilidad natural, Harris reconoce que la competencia para traducir “se puede mejorar por medio de la orientación” (1977: 101) y Toury no niega la posibilidad de que la traducción pueda enseñarse, su planteamiento consiste en orientar tal enseñanza, no en una idea prefabricada de lo que “debería ser” la traducción, sino en un contexto real que responda a las necesidades sociales de la traducción (1985:36). Según el criterio de este autor, el objetivo de un programa de formación de traductores sería entonces intervenir en el proceso de desarrollo “natural” de la competencia traductora y contribuir a que traductores nativos recorran de manera más efectiva el continuum que va del

traductor “incipiente” al traductor profesional (Cf. Gil-Bardají, 2004: 15). En todo caso, se puede inferir en esta postura el reconocimiento de los beneficios que aporta una didáctica de la traducción, así que consideramos que la postura de la traducción natural puede conciliarse con la posibilidad de una formación planificada en traducción.

En contraposición a la noción de traducción natural, la mayoría de los teóricos actuales coincide en que no se trata de una habilidad que se adquiere de forma espontánea al obtener la competencia lingüística en otra lengua, sino que se trata de una destreza adquirible a través de la enseñanza y la experiencia. (Cf. Hönig (1991), Zabalbeascoa (2000), Hurtado (2001), Shreve (1997). Para aprender a traducir, según esta visión, no basta con aprender lenguas y confrontarlas, lo cual quiere decir que los objetivos de aprendizaje de traducción trascienden los puramente lingüísticos.

Hönig (1991) por ejemplo, concibe la CT como una habilidad adquirida, un proceso estratégico, en el cual es fundamental entender los factores situacionales que rodean el quehacer traductivo, lo que a su juicio constituye la diferencia entre una traducción y un simple TRANSCODAJE de una lengua a otra.

Por su parte, Mariana Orozco (2000: 80), investigadora adscrita al grupo PACTE, afirma que “la competencia lingüística en las dos o más lenguas de trabajo del traductor es necesaria pero no suficiente para poder traducir de forma aceptable”. El grupo PACTE propone el siguiente modelo para la definición de la competencia traductora:

(1) La competencia traductora es cualitativamente distinta de la competencia bilingüe;

(2) La competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos necesarios para traducir;

(3) La competencia traductora es un conocimiento experto y, como todo conocimiento experto, comprende un conocimiento declarativo y un conocimiento procedimental (que predomina sobre el declarativo);

(4) La competencia traductora está formada por un sistema de subcompetencias que están interrelacionadas y jerarquizadas, y que están sujetas a variación.

Nos parece interesante traer a colación la observación que hace Anthony Pym (1991) sobre la competencia traductora. El autor advierte que ésta no debe verse como un conocimiento único, que en la práctica derive en una única traducción posible, una sola propuesta de traducción “perfecta”. Un texto ofrece al traductor múltiples traducciones posibles, y la competencia del traductor se demuestra en la mayor o menor relevancia que le asigne a los diferentes factores que intervienen en la traducción según el contexto pragmático donde el nuevo texto funcionaría.

Según la visión de Anthony Pym, la traducción es una actividad interpersonal que opera sobre los textos, en consecuencia, establece que una formación guiada de traductores comporta la creación de las siguientes competencias funcionales:

- La habilidad de generar más de un texto meta viable para un determinado TO.
- La habilidad de seleccionar sólo un TM viable dentro de esta serie, rápidamente y con seguridad justificada.

Lo interesante de esta perspectiva es que el traductor evidencia su competencia al negociar soluciones alternativas y al defender la selección oportuna, no de manera arbitraria, sino teniendo en cuenta múltiples factores, tales como: el encargo de traducción, la función asignada a la traducción según la situación comunicativa original y la de la cultura meta, entre otros. Consideramos que esta visión es compatible con la perspectiva de la traducción como comunicación intercultural que comparte Hurtado y su Grupo PACTE.

La noción de competencia traductora ha sido de utilidad para el desarrollo de modelos cognitivos del proceso de traducción y estos a su vez han tenido aplicaciones

en el campo de la didáctica de la traducción (Cf. Campbell, 1998: 6). Estos hallazgos, sobre todo en lo que respecta a las competencias parciales o subcompetencias que se activan en una tarea de traducción, han ayudado a esclarecer cuáles deberían ser los objetivos de la formación, lo cual ha servido de base para la elaboración de estrategias didácticas al servicio de la enseñanza de la traducción. A los fines de este trabajo, resulta de mucho interés esta aplicación didáctica de la CT, en vista de lo cual, describiremos su modelo de funcionamiento, basándonos en los resultados de las investigaciones del grupo PACTE.

3.4. Funcionamiento de la Competencia Traductora: el modelo PACTE

Siguiendo las categorías chomskianas, PACTE establece una distinción inicial entre la competencia traductora, “el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para traducir”, y la actuación, “el traducir” (Hurtado, 2001: 394). Se considera así la competencia traductora como una destreza automatizada, un conocimiento procedimental, el cual permite, ante cada acto de traducción, liberar recursos cognitivos para afrontar la tarea de forma rápida y eficaz. PACTE es del criterio de que la CT es en mayor medida un conocimiento operativo que declarativo, entendiendo por declarativo un conocimiento que se puede definir y verbalizar conscientemente, por lo que suele suceder que el traductor sabe traducir pero a menudo se le dificulta explicar los pasos que transita para llegar a la traducción de un texto o dar solución a un determinado problema de traducción, de allí la dificultad de las investigaciones en CT, pues se trata de que el traductor verbalice sus conocimientos automatizados y convierta en declarativo una destreza que es esencialmente operativa.

3.4.1 Modelo Holístico de la Competencia Traductora del grupo PACTE

El modelo holístico de la competencia traductora propuesto por el grupo PACTE, en sus dos versiones (2000, 2003), se basa en estudios teóricos sobre la competencia comunicativa y en investigaciones empíricas realizadas con traductores profesionales, bilingües no traductores y estudiantes de traducción.

Este modelo de funcionamiento parte de la hipótesis de que la competencia traductora está formada por un conjunto de subcompetencias que se actualizan en todo acto de traducción y que mantienen entre ellas relaciones jerárquicas y por esta razón el grupo PACTE no se limita a establecer solamente una nomenclatura, sino que trata de representar el juego que se da entre estas subcompetencias ante una tarea de traducción. En la Fig. 1 se muestra el primer modelo de CT ofrecido por PACTE:

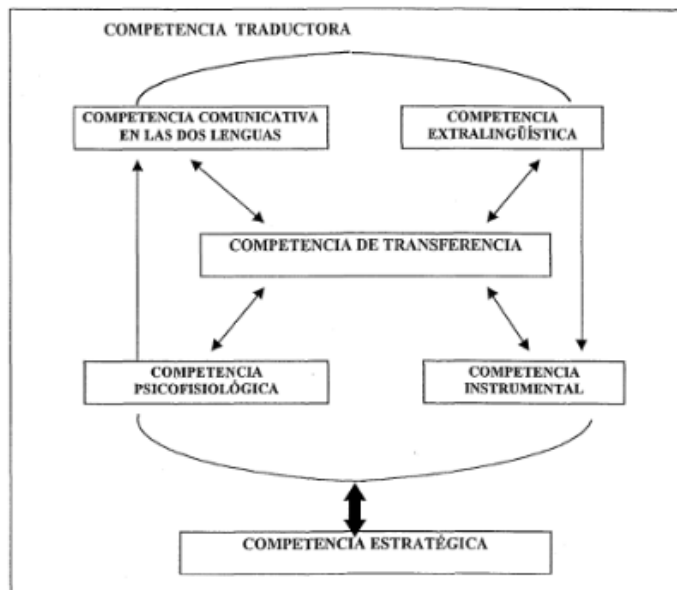


Fig. 3.1. Primer modelo de funcionamiento de la Competencia Traductora: Subcompetencias. (PACTE, 2000)

En la revisión y actualización de este modelo, las subcompetencias se reorganizan y se reducen de seis a cinco:

- Bilingüe
- Extralingüística
- Instrumental
- Estratégica
- De conocimientos sobre traducción

Los cambios más significativos de esta revisión son los siguientes:

-Desaparece la competencia de transferencia del modelo anterior, cuya definición era más apropiada a designar a la propia competencia traductora, pues consiste en la capacidad de recorrer todo el proceso de traducción desde el texto original, hasta la elaboración del texto final.

-La competencia psicofisiológica pasa a ser sólo un conjunto de componentes de tipo cognitivo y actitudinal y de mecanismos psicomotores que deben caracterizar al traductor.

-El lugar central dentro de las cinco subcompetencias lo ocupa la estratégica, que constituye el elemento que interrelaciona a todas las demás, pues, como explica Orozco “es un componente esencial que afecta al resto porque influye en todos los pasos del proceso traductor” (2000:94). En esta competencia se relacionan las habilidades de aplicación de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales (la memoria, la atención, la curiosidad intelectual, la creatividad, el razonamiento, etc.).

En la Fig. 2 presentamos el modelo revisado del funcionamiento de la CT según la propuesta de PACTE:

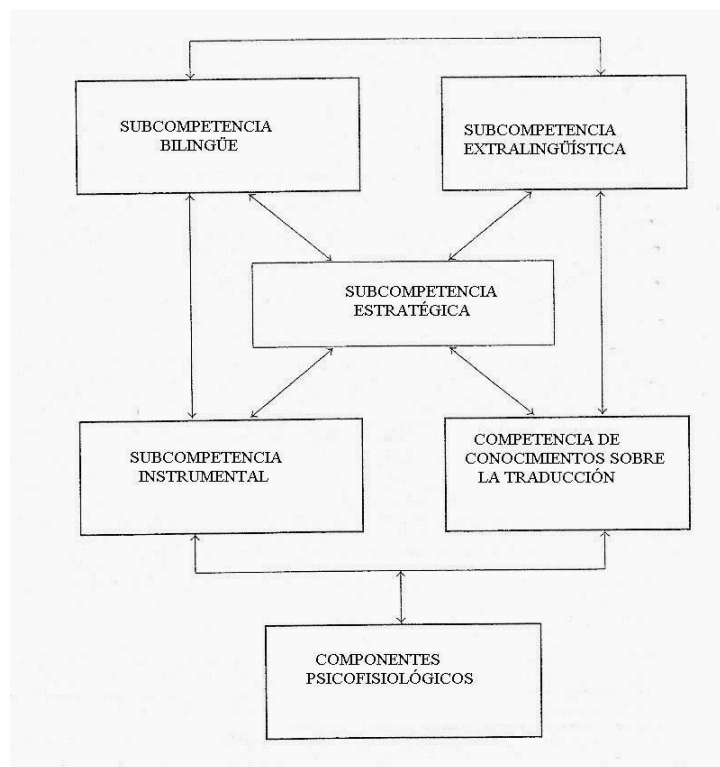


Fig. 3.2. Modelo de la competencia traductora revisado (PACTE, 2003)

A continuación detallaremos en que consiste de manera sucinta cada una de las subcompetencias que integran la CT, según este nuevo modelo:

La subcompetencia bilingüe: comprende los conocimientos de tipo pragmático, sociolingüístico, textual, gramatical y de léxico en las dos lenguas, junto con la habilidad de controlar la interferencia entre ambas en la alternancia entre una y otra. El conocimiento pragmático se refiere al conocimiento de las convenciones pragmáticas necesario para llevar a cabo actos de lenguaje aceptables en un contexto determinado. El conocimiento sociolingüístico es el conocimiento de las convenciones necesarias para llevar a cabo actos de lenguaje efectivos, lo que incluye el conocimiento de registros del lenguaje (variaciones de acuerdo con el campo, modo y tenor) y el conocimiento de los mecanismos textuales de la lengua meta. El conocimiento gramatical y léxico es el conocimiento del vocabulario, morfología y sintaxis en las dos lenguas en juego.

La subcompetencia extralingüística: esta competencia se refiere a los conocimientos que del traductor acerca de la dinámica intercultural y de los ámbitos

particulares en los que eventualmente pueda contextualizarse el encargo de traducción. Circunscribe el conocimiento temático y el conocimiento bicultural (sobre las culturas de partida y de llegada).

La subcompetencia instrumental: Se refiere a la capacidad de utilizar fuentes de documentación y de información y de manejar las nuevas tecnologías al servicio de la traducción, esto incluye diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, entre otros.

La subcompetencia estratégica: Le proporciona al traductor el conocimiento procedimental que garantiza la eficiencia del proceso. Esta subcompetencia implica que el traductor tenga la capacidad de identificar los problemas de traducción y su solución a través de la aplicación de los procedimientos necesarios. El traductor tiene la destreza de planificar el proceso y ejecutarlo de acuerdo con el método que resulte más adecuado según la naturaleza del texto. También se refiere a la habilidad de evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final.

La competencia de conocimientos sobre la traducción: comprende los conocimientos sobre los procesos, métodos, procedimientos, técnicas, problemas y estrategias necesarios para llevar a cabo el proceso de traducción, junto con conocimientos sobre la práctica profesional de la traducción y el mercado de la traducción.

3.4.2 Adquisición de la Competencia Traductora

El proceso de adquisición de la CT, como el proceso de aprendizaje de todo conocimiento experto, es un “proceso de automatización gradual” (Chesterman, 1997: 150). En este sentido, Dreyfus y Dreyfus (1986) distinguieron cinco fases en la adquisición del conocimiento experto: 1) la de novato (novice), que posee las reglas de actuación pero sin contexto; 2) la de principiante avanzado (advanced beginner), que aplica las reglas por conocimiento declarativo; 3) la de competencia, que es capaz de jerarquizar los datos; 4) la de dominio, cuando la actuación es capaz de identificar problemas y de actuar de forma global y 5) la de experto cuando la actuación se ha convertido ya en automática.

En la misma consonancia, para el grupo PACTE, la adquisición de la competencia traductora constituye un proceso dinámico de reconstrucción y desarrollo de las subcompetencias, las cuales se van consolidando no de manera paralela, sino que existen jerarquías y variaciones que se imbrican según la exigencia y especialidad de la traducción. Al estudiar la adquisición de la competencia traductora, el grupo PACTE ha llegado a la conclusión de que, como todo proceso de aprendizaje, el de la traducción es dinámico y lúdico, y lleva a la persona desde un conocimiento novato a un conocimiento experto mediante estrategias de aprendizaje que fortalecen las subcompetencias. La adquisición de la competencia traductora constituye un proceso de aprendizaje dinámico y acumulativo que trasciende desde un conocimiento inicial (de los dos idiomas, competencia pretraductora, estrategias de comunicación, etc.) hacia un conocimiento experto, en el que se integra, implementa y reestructura aquel proveniente de las subcompetencias. Resumiendo, este grupo (PACTE, 2001) describe el proceso de adquisición de la competencia traductora como un proceso dinámico y espiral que, de manera similar que el resto de procesos de aprendizaje, parte de una pre-competencia traductora a un conocimiento experto. Este proceso requiere una competencia de aprendizaje así como unos conocimientos a la vez declarativos y procedimentales que se integrarán, desarrollarán y reestructurarán durante el proceso de traducción.

CAPÍTULO IV

LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN: UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA

En este capítulo en una primera instancia distinguiremos la diferencia entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción. La primera ha constituido la manera tradicional en que se ha concebido la traducción, no como una meta en sí misma sino como un procedimiento de la enseñanza. No obstante, la traducción como objeto de aprendizaje, aunque comparta con la traducción pedagógica algunos objetivos disciplinares, precisa de una metodología específica direccionada a la adquisición de una competencia traductora. En consecuencia, en este capítulo abordaremos aquellos enfoques específicos de la didáctica de la traducción que se circunscriben al marco epistemológico del aprendizaje socioconstructivista, y que conciben la didáctica de la traducción como un proceso heurístico, perfilado en torno a objetivos de aprendizaje con ejercicios diseñados para específicamente para cada uno de los logros con miras a la autonomía del aprendiz.

4.1. Traducción didáctica o didáctica de la traducción

Existen diversas orientaciones didácticas por las cuales se intenta que los estudiantes adquieran la competencia traductora a través de un método de trabajo. Antes de abordar este asunto, conviene destacar que la didáctica de la traducción, en tanto que una rama aplicada de la traductología, no ha estado exenta de confusión terminológica. En esta preocupación, es pertinente reconocer la importancia de identificar entre lo que significa el enfoque traductológico y lo que se debe entender por didáctica de la traducción. Esta confusión, a juicio de Hurtado (1995: 52), se traduce en un vacío pedagógico en la literatura sobre didáctica de la traducción, pues la mayoría de manuales de traducción son en realidad libros teóricos que esbozan algunas consideraciones didácticas, pero las mismas carecen de un marco metodológico propio, que dé cuenta de la complejidad de elementos que configuran el aprendizaje de la traducción, y por tanto, hay una falta de definición de los objetivos pedagógicos que amerita esta enseñanza.

Es conveniente, pues, aclarar que la finalidad principal de la didáctica de la traducción, a pesar de tener un componente teórico, es resolver los problemas relativos a la enseñanza de la traducción, como afirma La Rocca (2007: 21):

se ocupa (...) de la integración de los conceptos teóricos extraídos en un enfoque teórico coherente con un marco epistemológico propio, de la elaboración de unas metodologías adecuadas al enfoque teórico elaborado, de la selección de las técnicas didácticas más oportunas para la realización de sus objetivos y de la evaluación de los resultados obtenidos.

Hay que destacar que la traducción como objeto de aprendizaje durante mucho tiempo estuvo anclada a una metodología propia de la traducción pedagógica. La estrecha relación que hay entre didáctica de la traducción y didáctica de la lengua puede deberse al hecho de que los métodos de enseñanza de la lengua y los de la traducción comparten los mismos paradigmas lingüísticos y psicológicos. (Zabalbeascoa, 2000). Sin embargo, resulta conveniente aclarar que ambas didácticas se diferencian en lo que respecta a objetivos de aprendizaje, y por lo tanto, también en los contenidos y procedimientos.

La metodología empleada en los métodos tradicionales de la traducción pedagógica consiste en ejercicios repetidos de traducción basados en reglas de equivalencia lingüística entre las unidades del TO y las del TM, debido a que utilizan la traducción como un procedimiento de la enseñanza de lenguas, por ende, la traducción escrita en sí misma no constituye una meta del aprendizaje. De esta forma, los ejercicios de traducción actúan como dispositivos de acceso a la significación a la lengua extranjera.

Cabe destacar que éste ha sido uno de los procedimientos más antiguos de enseñanza de segundas lenguas. También ha sido llamado método *Grammar-Translation*. Su finalidad principal es la demostración y comprobación de los conocimientos gramaticales, el vocabulario y las expresiones idiomáticas de la lengua extranjera por parte del estudiante a través de su lengua de uso habitual. Se privilegia en este enfoque la traducción literal (§ 3.1). La unidad básica de análisis es generalmente la cláusula o la oración o inclusive sólo las equivalencias del vocabulario.

Entre la crítica a este método que identifica didáctica de las lenguas con didáctica de la traducción, se encuentra que a pesar de que las clases de traducción se suelen organizar en torno a la traducción de textos, desde el punto de vista

metodológico, quedan sin explicar “cuáles son los criterios utilizados para la selección de los textos, para la progresión de los mismos, y cuál es el trabajo pedagógico pertinente para que el alumno sea capaz de traducirlos” (Hurtado, 1995: 53). Otro aspecto cuestionado en este enfoque es que por ser la competencia gramatical lo que se pretende que el estudiante adquiriera, los ejercicios de traducción se presentan a menudo descontextualizados. Además está el hecho de que por privilegiar el aspecto formal de la lengua “otras consideraciones de índole pragmática o cultural son mucho menos importantes, lo que provoca, en la práctica, unos resultados muchas veces insatisfactorios por su escasa comprensibilidad” (Zaró, 2001: para. 2).

Al someter a los estudiantes a prácticas de traducción con unos objetivos pedagógicos ajenos a la didáctica de la traducción propiamente dicha, se está exponiendo al estudiante a que se concentre en buscar equivalencias lingüísticas, tomando la oración o el vocabulario como la unidad de traducción. Es probable que esta metodología, herencia de la didáctica tradicional de lenguas, conduzca a que el estudiante adquiriera una destreza en la comprensión de los elementos formales y de contenido del TO y haga una transformación en una secuencia más o menos lineal en el TM de los elementos formales equivalentes desde el punto de vista lingüístico (cf. Vermeer, 2001: 61).

No obstante, puede ocurrir que, debido al desconocimiento de los demás factores que involucra un acto de traducción, las “traducciones” sean en realidad prácticas de TRANSCODIFICACIÓN, según la terminología de Delisle. Según este autor, la transcodificación es un ejercicio de confrontación de las virtualidades de dos códigos lingüísticos, que más que obedecer a una situación de comunicación o a un contexto lingüístico, se establece por referencia al sistema abstracto de relaciones y oposiciones de la lengua (2006:73). De manera que la transcodificación es el procedimiento opuesto a los procesos de interpretación y de búsqueda de equivalencias contextuales que se llevan a cabo en una traducción: “Traducir un texto

es una operación que no guarda relación alguna con traducir el sentido estructural de segmentos aislados de una lengua” (p. 56).

De manera pues que compartimos el punto de vista de Marcela La Rocca (2007: 57), cuando afirma que la traducción como objeto de aprendizaje, aunque comparta con la traducción pedagógica algunos objetivos disciplinares, no debe permanecer sólo en esta metodología, por una razón esencial: difieren en el objetivo primario, que es la adquisición de una competencia traductora.

Con la aparición de nuevas teorías lingüísticas de corte funcionalista (§ 3.1.) y la aplicación de la competencia comunicativa en la didáctica de las lenguas, se empieza a gestar un cambio en la didáctica de la traducción cuyo objetivo pasa a ser la enseñanza de una competencia comunicativa intercultural y no ya un ejercicio de búsqueda de equivalencias lingüísticas de unidades de traducción. Este cambio implica que se incluye en la didáctica consideraciones a las funciones textuales y comunicativas.

En este contexto se enmarcan las propuestas de Delisle y Hurtado que veremos a continuación.

4.2. La enseñanza desde una perspectiva socioconstructivista

El planteamiento epistemológico del constructivismo, en su sentido más amplio, sostiene la visión de que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se produce como resultado de la interacción entre sus disposiciones internas y su relación con el medio en el que se desenvuelve.

La filosofía educativa que subyace en este paradigma es que la construcción del conocimiento es un proceso de elaboración de significados. Esto quiere decir que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información, estableciendo relaciones con sus conocimientos previos, todo lo cual le conduce a atribuir significados y a construir representaciones mentales nuevas.

Como se ve, en este marco epistemológico resulta indispensable la actividad mental constructiva del estudiante para la realización de los aprendizajes. La enseñanza, a través de mecanismos de influencia educativa es entonces una ayuda para promover y orientar ese proceso de construcción, que se nutre y se enriquece de muy diversas fuentes.

La postura constructivista objeta la concepción del estudiante como un receptor de los saberes culturales y la idea de que el desarrollo es una acumulación de aprendizajes específicos. La esencia de la intervención didáctica es desarrollar en el estudiante “la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias” (Coll, 1988: 133). De manera que el aprendizaje es más que una serie de asociaciones memorísticas, es un fenómeno complejo que implica la participación activa de un sujeto que transforma y reestructura la información. El aprendizaje significativo es un proceso que tendrá lugar siempre y cuando el contenido que se pretende enseñar tenga relevancia personal para el estudiante y cuando comporte una participación activa por su parte (Ausubel, 1976).

Según este criterio, es el estudiante el responsable de su propio proceso de aprendizaje, pues es quien en definitiva “reconstruye” los saberes de un grupo cultural. El papel que juega en este proceso el docente es el de engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado.

No existe una sola mirada dentro del paradigma constructivista, identificamos al menos tres planteamientos derivados de esta visión en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la psicología genética piagetiana, el cognoscitivismo y la teoría sociocultural. A los dos primeros se les ha llamado también constructivismo endógeno, pues cuentan con elementos para “estudiar y explicar los procesos intrapsicológicos del aprendizaje de los alumnos” (Díaz y Hernández, 2010: 26). Su interés principal no se enfoca en estudiar el papel de la cultura y los mecanismos de influencia social en el aprendizaje, sino que reside en estudiar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, situándose ante todo en el interior del sujeto epistémico. La tercera, la teoría sociocultural, es llamada también

constructivismo exógeno o SOCIOCONSTRUCTIVISMO. Esta última postura va a constituir el marco epistemológico de nuestra propuesta didáctica, por lo que conviene explicar sus planteamientos esenciales.

El socioconstructivismo sostiene que el proceso de construcción de significado por medio del cual el individuo aprende, se realiza en un contexto social y gracias a la interacción con otros individuos, el aprendizaje entonces se ve como una “construcción conjunta” (p. 26).

El socioconstructivismo, se inspira principalmente en los planteamientos de Lev Vygotsky (1995). Sus postulados teóricos consisten en explicar, como lo expresa Wertsch, “cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales” (1993: 141) Desde esta postura, las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, transforman y brindan medios de expresión al psiquismo humano, por lo que éste se caracteriza más por la diversidad cultural que por la unicidad de lo psicológico. En este sentido, para Vygotsky la educación se concibe como “una continuación del diálogo por el que se construye un mundo social de realidades constituyentes” (Bruner, 1984: 40). La educación es, por tanto, una práctica que no se debe desligar de su inherente función socializadora y de construcción de identidades.

Un concepto fundamental en las teorías de Vygotsky, es el de ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP), la cual define como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (1995: 139).

De este concepto, se desprende que el aprendizaje es posible cuando la enseñanza se da en la zona de desarrollo próximo, se trata entonces de un proceso

gradual, en el cual, como afirma Bruner “el rol del profesor consiste en hacer accesible su conciencia a los estudiantes como ayuda para lograr conocimientos y habilidades” (1984:36). El facilitador le brinda las bondades de su propio camino

recorrido, mientras el estudiante “desarrolla su propia conciencia, crea su metaconocimiento”, lo cual le permitirá ser autónomo en su saber e incluso, como sujeto cognoscente aportante, su labor constructiva puede ir más allá de lo que le ofrece su entorno. Se trata de darle las herramientas para que el estudiante continúe aprendiendo autónomamente.

En una modalidad de enseñanza socioconstructivista existes dos principios claves: (1) la autonomía del estudiante y (2) la labor de andamiaje del profesor. Explicaremos en qué consisten cada uno de estos principios.

(1) Se puede definir el andamiaje como la actuación del profesor en la ZDP de sus estudiantes, en la que el profesor suministra formas de asistencia y apoyo a la acción constructiva efectuada por éstos, “retirando y modulando progresivamente las ayudas según los aprendientes van avanzando en la ZDP” (Onrubia, 2003: 46).

Marcela La Rocca destaca un factor importante en esta acción de andamiaje: “para que la intervención del profesor en la ZDP sea eficaz, debe constituir un reto para los aprendientes, pero, al mismo tiempo, debe ofrecerles los instrumentos necesarios para superarse” (2007: 195). Mediante el reto, el estudiante estimula y activa su potencial cognitivo y de ahí radica la importancia de que el profesor se adecúe a su grupo y ajuste su intervención didáctica según las necesidades contingentes de sus participantes, es decir, debe haber una observación cuidadosa de las ZDP del grupo, sobre la cual actuará la labor de andamiaje, haciendo posible una construcción efectiva de significados.

(2) El principio de autonomía del aprendiz está relacionado con el anterior. La finalidad de una educación socioconstructivista radica en que el estudiante logre “aprender a aprender” y pueda desarrollar con éxito las tareas que en un principio desarrollaba bojo el apoyo distal del profesor. El desarrollo de la autonomía comporta, para el docente “la necesidad de fomentar la conciencia metacognitiva de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender por medio de un entrenamiento estratégico, que les ayude a planificar y controlar de forma consciente el proceso de resolución de tareas” (La Rocca, 2007: 88).

El desarrollo de la autonomía del estudiante es un proceso gradual, que depende la actuación del estudiante en la acción de andamiaje que su profesor ha diseñado para él, de acuerdo a su ZDP. El docente es entonces un mediador y no solo está representado en la figura del profesor, sino también en la potencial presencia docente que los propios estudiantes o pares llegan a ejercer en una situación propicia de enseñanza colaborativa. A continuación ahondaremos en qué consiste esta modalidad de enseñanza colaborativa.

4.3. El enfoque colaborativo: aplicaciones al ámbito de la didáctica de la traducción

El aprendizaje colaborativo es una modalidad didáctica heredera del modelo epistémico del socioconstructivismo. Es una forma de enfocar las dinámicas de clase. Su característica principal es que implica un desplazamiento del control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que pasa del profesor a los estudiantes. Así, los roles tradicionales del profesor como dispensador del saber y del estudiante como ente pasivo que recibe ese saber dejan lugar a nuevos roles que permiten distribuir mejor la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el profesor o facilitador actúa como guía y los estudiantes trabajan de forma colaborativa. La idea es favorecer en el estudiante la construcción de conocimientos, propiciando sus esfuerzos cognitivos y un rol activo en el proceso de aprendizaje. Una de las características que más se destacan en el enfoque colaborativo es que aboga por la construcción conjunta de significados compartidos, que no se basa únicamente en la transmisión de conocimientos. En el aprendizaje colaborativo, “el profesor se convierte en asesor (*resource person*) y arquitecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (La Rocca, 2007: 206). El énfasis de esta modalidad didáctica es que los estudiantes se deben sentir hacedores de su aprendizaje.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la traducción esta modalidad didáctica busca revertir dos circunstancias que se dan en una metodología tradicional: la individualidad competitiva en el caso de los estudiantes y la *performance*

magistrale en el caso del profesor (Ladmiral, 1977). La individualidad competitiva se trata de disminuir al fomentar la interacción entre los estudiantes como miembros de un grupo con una meta en común y de estos con el profesor, lo cual reduce la ansiedad típica de los contextos competitivos (Crozier 1997). En cuanto a la segunda circunstancia, la *performance magistrale*, parece ser una dinámica de clase muy común, no sólo en la didáctica de la mtraducción sino en el ámbito universitario en general. Como afirma Gonzáles Davies (2003) en la enseñanza de la traducción existen esencialmente dos formas de enfocar las dinámicas de clase: la transmisionista y la transformacional. El enfoque transmisionista es el que caracteriza los entornos de aprendizaje centrados en el profesor, la *performance magistrale*, la cual correspondería al método de lectura y traducción, que constituye una de las constantes metodológicas que han prevalecido en la enseñanza de la filología clásica, la cual amerita una revisión pues presenta una serie de desventajas, expuestas por Delisle:

un método anticuado y poco eficaz ya que no representa ninguna ventaja ni desde el punto de vista de los contenidos de aprendizaje, ni desde la metodología (porque las dificultades de traducción se abordan al azar de los textos), ni desde los principios pedagógicos ya que estos ejercicios son desmotivantes y en la mayoría de las veces son en exceso aburridos para los estudiantes. (1988: 211).

El enfoque transaccional, en cambio, se basa en el aprendizaje colaborativo, sustentado por el trabajo en grupos, en el cual el profesor actúa como guía. Al sustituir una metodología trasmisionista por una colaborativa, las unidades de actividad en el aula se constituyen en torno a una tarea, así por ejemplo, un curso de traducción se organizaría en su totalidad en un conjunto de tareas de traducción que hayan sido diseñadas con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo y que estén dirigidas intencionalmente hacia el aprendizaje de la traducción. (Cf. Zanón, 1995: 52). En la realización de estas tareas, el esfuerzo cognitivo no está desproporcionadamente inclinado hacia el profesor, como en una *performance magistrale* sino que los estudiantes asumen buena parte de éste.

Un beneficio fundamental que se obtiene de la modalidad didáctica del aprendizaje colaborativo aplicado a la enseñanza de la traducción se podría sintetizar

bajo el concepto de CONCIENCIACIÓN METACOGNITIVA. Como hemos visto, el trabajo colaborativo comporta la resolución de tareas a través de la interacción entre pares y entre estudiantes y profesor, con lo cual se propicia en el estudiante la negociación consciente de significados y la verbalización de las propias elecciones. Al verbalizar sus procesos cognitivos (introspección y reconocimiento de estrategias), se constituyen momentos privilegiados de concienciación metacognitiva (cf. Landone 2001: 143).

La reflexión metacognitiva realizada por los estudiantes a través del análisis de sus propias traducciones, son fundamentales para que adquieran y enriquezcan su competencia traductora. Recordemos en este punto que una de las subcompetencias que según el criterio de Anthony Pym conformaban la competencia traductora está relacionada con la capacidad del traductor de defender con argumentos la elección de una determinada propuesta de traducción entre otras posibles. De cierta manera, esta subcompetencia engloba todas las demás ya que implica que los argumentos del traductor ante su propuesta se basen en el reconocimiento de los procedimientos de traducción, el descubrimiento de estrategias y la posibilidad de experimentar diferentes métodos para recorrer el proceso traductor según el enfoque traductológico adoptado.

4.4. Metodología del aprendizaje colaborativo aplicadas a la didáctica de la traducción: la propuesta de Kiraly

La propuesta de Kiraly (2000) se enmarca dentro de la visión socioconstructivista de la educación y se sustenta en el enfoque colaborativo del aprendizaje, aplicado a la didáctica de la traducción. Esta propuesta está formulada bajo el formato didáctico de un taller de traducción (*Translation Workshop*), el cual se contrapone al formato de una clase tradicional.

Marcela La Rocca manifiesta las ventajas que, desde el punto de vista de la didáctica de la traducción, tendría este formato:

permite pasar de la situación muy poco comunicativa del aula como lugar donde se escucha o, en la mejor hipótesis, se participa en una clase

proyectada e impartida por el profesor, a un lugar en el que se interactúa, se proyecta, se programa, se toman decisiones, se evalúa y se construye activamente. (La Rocca, 2007: 208)

El propósito del taller consiste en que los estudiantes conformen un equipo de trabajo para afrontar tareas de traducción, adecuadas al nivel y a la función que desempeña la traducción en el currículo de estudios. La consecución de tales tareas abonará el terreno para la realización de un proyecto de traducción que busca recrear las condiciones de un encargo real de traducción, lo cual reporta los siguientes beneficios didácticos:

Al practicar la traducción en situación los estudiantes hacen exactamente lo que hacen los traductores profesionales: traducen textos que serán utilizados por clientes reales y leídos por verdaderos receptores. De esta manera (...) adquirirán experiencia personal e interpersonal significativa sobre cómo traducir. (Király, 2000: 71)

En consecuencia, el rol del profesor será crear en el taller una situación con referencias al contexto real de un profesional de la traducción, en el cual él estaría representando la comunidad de traductores, un asesor con experiencia en traducción, “el cual estará disposición de los estudiantes para aclarar dudas, responder a las consultas de los estudiantes e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje para modelarlo con su acción de andamiaje” (La Rocca, 2007: 206).

En esta propuesta se siguen las recomendaciones del aprendizaje colaborativo puesto que el profesor deberá actuar como guía del proceso de aprendizaje a través de una acción de andamiaje en la ZDP de los estudiantes, con miras a potencializar la autonomía del aprendiz:

no hay una autoridad omnisciente: el facilitador, en cambio, realiza tareas como iniciar la discusión, dirigir la interacción entre los miembros de grupos, resumir y reexpresar argumentos, etc. El facilitador, siendo un miembro de la comunidad a la cual los estudiantes se quieren adherir, dará su propia perspectiva en las discusiones de grupo y tratará de encauzar la discusión de formas que resultarían aceptables para los miembros efectivos de la comunidad meta. (p. 209)

Esta noción del rol del profesor influirá en que el estudiante, de acuerdo a sus conocimientos previos, negocie sus propios conocimientos y los integre en su aprendizaje, lo cual le permitirá paulatinamente trabajar de forma autónoma, asumiendo su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y será consciente de que éste no depende únicamente de lo que pueda aportar el profesor, ya que este será solo su asesor. Por otro lado, la responsabilidad del profesor será diseñar el taller de tal manera que las tareas de traducción contribuyan al proceso de andamiaje del aprendizaje en traducción y para tal fin las mismas deberán aparecer contextualizadas, definiendo ante el estudiante las consignas del encargo y atribuyéndole a cada tarea una función dentro de unos objetivos didácticos a conseguir.

De esta forma será posible que en los últimos estadios del taller, cuando se han madurado las habilidades traductivas de los estudiantes, se podrán canalizar todos los esfuerzos del trabajo colaborativo a la realización de un proyecto real, fomentando también el trabajo fuera de las horas de clase con el propósito de reforzar su autonomía ante la labor traductiva. El proyecto de traducción es representativo de un proceso de comunicación real y por ende constituye el dispositivo para aplicar y evaluar las capacidades y conocimientos adquiridos durante los estadios de trabajo con andamiaje.

4.5. La propuesta de Delisle y Hurtado: la enseñanza por objetivos de aprendizaje

La intención de este enfoque es que el proceso de la didáctica de la traducción sea heurístico y se constituya en torno a objetivos de aprendizaje con ejercicios diseñados específicamente para cada uno de los logros. El pionero de este enfoque es Jean Delisle (1980, 1993). Este autor aboga por una didáctica que haga hincapié en procesos de traducción y no en ofrecer contenidos estáticos, se trata de hacer captar al estudiante los principios que ha de seguir para efectuar el proceso traductor. Los

objetivos de aprendizaje contemplados en este enfoque trascienden los lingüísticos-contrastivos solamente.

Basándose en este método didáctico, Hurtado Albir (1996) propone cuatro grandes bloques de objetivos generales para la iniciación a la enseñanza de traducción de estudiantes que ya poseen una condición previa de aprendizaje de la segunda lengua. Por su versatilidad y su posibilidad de ser aplicados a la enseñanza de la traducción del latín, explicaremos en qué consisten estos cuatro macro objetivos propuestos por Hurtado.

1) La captación de principios metodológicos básicos del proceso traductor: el estudiante debe asumir los principios que ha de tener en cuenta para su quehacer traductivo para que llegue a buen término su ejercicio de traducción: la traducción como acto de comunicación, la importancia de la corrección en la lengua de llegada en la fase de reexpresión, el funcionamiento de la organización textual, entre otros.

2) El dominio de los elementos de contrastividad entre el par de lenguas implicadas Se busca que el estudiante se familiarice con las diferencias fundamentales entre las dos lenguas en lo que respecta a la sintaxis, las convenciones de la escritura, la elaboración del texto y los elementos socioculturales. Hurtado advierte al respecto “no se trata de crear automatismos sino más bien que los estudiantes tomen conciencia de estas dificultades (sin por ello fijarlas) y aprendan a encontrarles soluciones reflexionando sobre ellas” (Hurtado, 1996: 36)

3) La asimilación de los principios fundamentales del estilo de trabajo del traductor profesional: este objetivo busca que el estudiante se familiarice con las herramientas del traductor y con las fuentes de documentación especializadas que le serán útiles: bibliografía bilingüe, gramáticas, asistentes de traducción, etc.

4) El dominio de las estrategias fundamentales en la traducción de textos: se trata de enfrentar al estudiantes a los diferentes funcionamientos textuales de las dos lenguas en juego, tomando en cuenta los procedimientos que posee un texto en su contexto: sus dimensiones pragmáticas y semióticas (Hatim y Mason, 1995). En lo que atañe a la dimensión pragmática, es importante que el estudiante sea capaz de

evaluar la intencionalidad del discurso, su función en el contexto en el que aparece, para que esté capacitado de hallar en las correspondencias de la otra lengua, esta misma función. De igual manera, cuando el estudiante valora la dimensión semiótica que tiene un texto, está siendo consciente de que está traduciendo la expresión de una actitud social determinada, un discurso inserto en formas convencionales que responden a un sistemas de valores culturales. En este sentido, como refiere Hurtado (1996: 38), es importante que el estudiante no traduzca un solo tipo de texto, sino que se enfrente a la traducción de

un abanico de textos capaz de recoger elementos prototípicos significativos de ese entramado de relaciones; de este modo se irá enfrentando a funcionamientos textuales diferentes (...) e irá contrastando el funcionamiento que corresponde en cada caso en la lengua de llegada.

Hemos descrito los cuatro objetivos macro de la propuesta didáctica de Hurtado. La autora hace especial énfasis en que la consecución de estos objetivos siga una gradación, que haya una progresión en la adquisición de los mismos, integrando las diferentes destrezas de acuerdo al avance y necesidades de los aprendices.

4.6. Las tareas en la propuesta didáctica guiada por objetivos de aprendizaje:

La noción de tarea en una perspectiva socioconstructivista de la educación adquiere relevancia porque constituye la unidad de organización alrededor de cual se organizan los contenidos de una programación didáctica y es también la unidad de trabajo en el aula. Dentro del ámbito de la didáctica de la traducción, Hurtado Albir define 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 común objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (Hurtado, 1999:56). De forma que la tarea es el dispositivo que va a permitir que se consoliden los procesos psicolingüísticos internos de adquisición de la competencia traductora.

Así, el diseño de un curso aparece como “un secuenciación de tareas que se propone en un marco que permite planificarlas, articularlas y evaluarlas” (Orozco, 2001: 108)

El enfoque por tareas de aprendizaje, dentro del que se circunscribe la propuesta de Hurtado, hace una programación de unidades configurada en torno a las tareas de aprendizaje, y su propósito es permitir a los estudiantes construir sus propios significados en relación con los objetivos elegidos, es decir, no aparecen aisladas en un contenido estático del programa sino que forman un *continuum* de actividades coherentes que desembocan en la tarea final y que “inciden en el proceso de adquisición y en la mejora de la competencia traductora y, por tanto, en el producto de los alumnos”. (González, 2003: 13).

En el ámbito de la didáctica de las lenguas, se distingue entre tareas del mundo real y tareas pedagógicas. Las tareas con una justificación de “mundo real” requieren que el estudiante se aproxime al tipo de comportamiento que deberá adoptar en el mundo que está fuera del aula. Por otro lado, las tareas que se justifican según criterios pedagógicos requieren que el estudiante realice actividades que difícilmente deberá replicar fuera del contexto de clase. Por tanto, mientras que la selección de tareas del “mundo real” se dará a partir de un análisis de necesidades concretas que trascienden el aula de clases, las tareas que se justifican según criterios pedagógicos se seleccionarán tomando como referencia alguna teoría o modelo de adquisición de destrezas lingüísticas. En el caso que nos ocupa, la didáctica de la traducción, las tareas encaminadas a adquirir las subcompetencias necesarias para traducir tendrían un carácter pedagógico, y el proyecto de traducción, por sus características, se puede circunscribir entre las tareas de “mundo real”. Ambos tipos de tareas pueden justificarse en un mismo programa didáctico ya que las tareas pedagógicas desarrollan las habilidades que son un requisito previo indispensable para que el estudiante adquiera el dominio necesario en traducción que le permitirá afrontar un proyecto de traducción real.

Por otro lado, La Rocca (2007) considera que para la selección y secuenciación de las tareas y su disposición en una programación didáctica coherente,

“hay que tomar en consideración diferentes factores, como los objetivos del curso y de la institución educativa, las necesidades formativas de los aprendientes y sus propias expectativas” (p.175). De estas consideraciones dependerá el éxito de la programación ya que inciden en la mayor o menor significación que tenga para el estudiante. En ese sentido, para que las tareas tengan un carácter significativo, según los principios socioconstructivistas, es recomendable que las mismas respondan a las instancias que vienen de los estudiantes, empezando por sus ZDP y considerando la situación de aprendizaje y las características de los estudiantes, sus afinidades y necesidades particulares. La Rocca propone que las tareas se organicen en unidades didácticas que tengan un elemento vertebrador: “se podrá elegir como elemento vertebrador del programa, por ejemplo, las tipologías textuales, los géneros textuales, las modalidades de traducción, los ámbitos temáticos etc” (p.176). Una vez elegido el elemento vertebrador del programa se procederá a su secuenciación en unidades didácticas y a la selección de las tareas finales para cada unidad (cf. Breen, 1990).

4.7. Enfoque didáctico de análisis textual

El enfoque traductológico de análisis textual aplica a la didáctica de la traducción las teorías lingüísticas funcionales (Halliday, 1975) y las del análisis del discurso, nacido de la lingüística textual (Beaugrande y Dressler, 1981). Para este enfoque, en toda circunstancia cuando se establece una comunicación, la misma se realiza siempre con carácter de texto, y por supuesto la traducción no es la excepción. (Schmidt, 1977: 148). De manera que estas propuestas, entre las que podemos citar las de Hatim y Mason (1995) y Laura Berenguer (1999), se caracterizan por aplicar a la traducción modelos de análisis que no se limitan a los aspectos oracionales, sino que abarcan la estructura textual y toman en cuenta los aspectos pragmáticos y semióticos del texto. La idea es que estas consideraciones pragmáticas y semióticas comiencen a “desempeñar un papel genuino en las transacciones comunicativas” (Hatim y Mason, 1995: 133). La competencia traductora implica tener también competencia textual, es decir que el traductor esté en la capacidad de reconocer las normas de textualidad de los textos origen, dentro de sus contextos de producción y

los propósitos de la comunicación. Y desde el punto de vista de la producción en la lengua de llegada, el traductor está en la capacidad para elaborar un texto de forma coherente y cohesionada, reconociendo conscientemente las estructuras textuales de esta lengua, pues lo que se busca es que las traducciones producto puedan incluirse de pleno derecho en el patrimonio textual de la lengua de llegada.

Aunque no constituyen una metodología didáctica propiamente dicha (La Rocca, 2007: 151). El enfoque traductológico del análisis textual destaca algunos factores clave de la práctica traductiva que resultan de interés didáctico, en este sentido, Berenguer (1999: 138) propone una clasificación de cuatro aspectos que orientarían el primer abordaje de los textos según el modelo de análisis textual:

1. localizar los factores extratextuales y priorizar su análisis
2. localizar los posibles problemas de traducción, que pueden tener su origen en dificultades intratextuales del texto original, en su pragmática, o en el par de lenguas y culturas en contacto, es decir, en las diferencias respecto a las convenciones culturales, los hábitos de escritura, las expectativas del receptor, etc.
3. tratar el texto en su globalidad, es decir, tratar problemas de cohesión, de progresión temática y de coherencia conceptual.

La Rocca (2007: 391) resume en tres las etapas del proceso traductivo según el modelo de análisis textual: “una fase previa de contraste de géneros, una fase de análisis textual a lo largo del proceso de traducción y una fase de reflexión metacognitiva y autocorrección”

El modelo de análisis textual, promueve determinar el propósito comunicativo del género que se está trabajando y las dimensiones semióticas que caracterizan dicho género. Esta información servirá de base para la realización de las tareas sucesivas con textos pertenecientes al género textual en cuestión, como por ejemplo analizar las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para realizar los propósitos comunicativos enunciados. (cf. Bhatia, 2002)

4.8. La evaluación en la didáctica de la traducción desde el socioconstructivismo

Una de las maneras concretas de aplicar los principios socioconstructivistas y el enfoque interpretativo de la traducción es en la evaluación de las tareas. A este respecto, conviene afinar cómo se entiende el error en la didáctica de la traducción, la importancia de definir este concepto radica en que, en la práctica, suele ser el método más común de evaluación en traducción escrita (cf. Waddington, 1999: 274),

4.8.1. El error en la didáctica de la traducción

El error de traducción constituye un concepto complejo en traductología debido a los diferentes enfoques de traducción lo cual impide un consenso en torno a su definición, clasificación y delimitación. Debido a esta diversidad de conceptos, a los fines de este trabajo, definiremos el error desde el enfoque traductológico que hemos adoptado, a saber, el enfoque funcionalista e interpretativo de la traducción. Christiane Nord define en un sentido amplio el error en traducción: “si, en el marco del concepto funcional, la finalidad del proceso traslativo se define mediante el encargo de traducción, un no cumplimiento de tal encargo, con respecto a determinados aspectos funcionales debe considerarse como error o falta” (1996: 95). Tales aspectos funcionales pueden ser la intencionalidad del autor original o las expectativas del lector meta.

En coherencia con este enfoque, Hurtado (2001: 302) es partidaria de una concepción del error en traducción que considere el marco “textual, contextual y funcional del análisis en que hay que situar el estudio del error traductor”. La autora establece que debe hacerse una tipificación de los errores de traducción que se base en categorías que puedan aportar una escala que permita medir la mayor o menor gravedad del error de acuerdo al enfoque funcionalista y comunicativo de la traducción. Es importante recalcar que no todos los errores deberán tener el mismo peso en la evaluación sino que debe establecerse un criterio de evaluación mediante el cual el estudiante pueda sopesar a qué elementos de la traducción deberá otorgarle mayor valor.

4.8.2. Baremos de evaluación funcionalistas en traducción escrita

En este punto resulta útil traer a colación la clasificación funcional que Christiane Nord (1996) establece sobre las categorías del error en traducción. En primer lugar, la autora advierte que la evaluación del error debe hacerse sobre la base de los objetivos de aprendizaje en que se enmarca la tarea. Desde una gradación que parte de criterios funcionalistas, Nord propone una clasificación de tres tipos de error: los errores pragmáticos, los culturales, y los lingüísticos. Los primeros son los más graves ya indican que el estudiante no respetó las indicaciones pragmáticas, lo cual perjudican la funcionalidad del TM. Los errores culturales están en segundo lugar, son derivados de no poder resolver un problema o dificultad cultural. En última instancia están los errores de tipo lingüístico, que son el resultado de problemas lingüísticos mal resueltos como las faltas gramaticales o la no observación de reglas de ortografía y puntuación cuya gravedad dependerá del nivel de incidencia en la comprensión del TM.

Desde un mismo criterio funcionalista, Hurtado (1999) establece un baremo de evaluación de traducción escrita que consta de cuatro ítems:

- Inadecuaciones que afectan la comprensión del texto original: se incluyen en este apartado la adición o supresión innecesaria de información, alusiones extralingüísticas no solucionadas, inadecuación a la variación lingüística, sinsentidos, entre otros.
- Inadecuaciones que afectan la expresión de la lengua de llegada: ortografía, puntuación, gramática, entre otros.
- Inadecuaciones funcionales: inadecuación a la función textual prioritaria del original e inadecuación a la función de la traducción.
- Aciertos, que incluye las categorías de buena equivalencia y muy buena equivalencia.

Como se ve, este baremo consta de tres tipos de errores o inadecuaciones, las cuales permiten identificar de manera clara cada tipo de error, lo cual contribuye a que el estudiante comprenda la naturaleza del error en el que ha incurrido. Pero al mismo tiempo, esta propuesta cuenta con un apartado de aciertos, lo cual desde un

punto de vista didáctico resulta valioso ya que permite que la evaluación de una traducción no se supedita exclusivamente a las inadecuaciones, sino que se equilibra entre los puntos negativos derivados de los errores y los puntos positivos derivados de los aciertos.

Este último ítem del baremo de Hurtado puede complementarse con la propuesta de Bastin (2000) el cual propone un modelo de evaluación positiva de la creatividad en didáctica de la traducción. Así, el autor promueve que durante el proceso de traducción, la práctica docente no dedique esfuerzos únicamente en el análisis y la comprensión del TO en detrimento del detenimiento y las energías que requiere la fase de reexpresión, ya que según la opinión del autor en esta fase se encuentra el mayor desafío: reexpresar el mensaje teniendo en cuenta la función asignada al TM por el iniciador del encargo. Desde el punto de vista de la evaluación, Bastin recomienda considerar la importancia de la reexpresión en la tarea traductora. Así, sugiere diferentes formas de evaluar la creatividad de las soluciones como la de asignar puntos extra a las soluciones creativas. Esta propuesta puede conjugarse con el último apartado del baremo de Hurtado explicado anteriormente, de manera que así como se valoran las buenas equivalencias, se valoren de igual forma el grado de idiomática y creatividad de la solución encontrada.

Por su parte, desde una mirada socioconstructivista, Gonzales Davies (2003) propone un baremo global de evaluación de los resultados del proceso de aprendizaje de gran utilidad didáctica y que consta de tres apartados:

a. La traducción transmite el mensaje de partida, se adecua a la convenciones de la lengua de llegada de llegada y cumple con el encargo de traducción. Se aceptaría sin ningún cambio o con muy pocos. Traducción aceptable para su publicación – TA.

b. Esta traducción contiene errores que podrían dificultar la comprensión del texto de llegada o no transmitir parcialmente el mensaje de partida. Traducción aceptable, pero que debe mejorarse– TAM.

c. Esta traducción contiene errores que evidencian una falta de comprensión de la lengua de partida. Poca legibilidad del texto de llegada. No parece que se hayan

detectado ni solucionado problemas potenciales del texto de partida. Traducción inaceptable.– TI.

Este baremo incluye la aceptabilidad de la traducción como un criterio a evaluar, lo cual servirá de ensayo didáctico para que los estudiantes se familiaricen con los entornos profesionales de la traducción. Este baremo se adecuaría a las tareas más avanzadas de un curso de traducción.

CAPÍTULO V

LA TEXTURA DISCURSIVA: ALGUNAS DEFINICIONES OPERATIVAS DEL FUNCIONAMIENTO TEXTUAL

Para analizar las propuestas de traducción de los estudiantes incluidos en el estudio, es oportuno precisar previamente algunos conceptos de organización textual. Nos ocuparemos de los conceptos de TEXTO y las nociones del funcionamiento textual: COHERENCIA, COHESIÓN y PROGRESIÓN TEMÁTICA.

5.1 El texto: la trasmisión de sentido

Con el surgimiento de la lingüística textual, se han sentado las bases para el conocimiento de los textos. Una propiedad esencial de los mismos es el hecho de que sus significados son transmisibles:

El texto se muestra como un *juego de relaciones* en el cual las unidades léxico-gramaticales seleccionadas determinan la construcción de los significados transmisibles, convirtiendo los elementos lingüísticos en instrucciones, marcadores e indicadores del sentido textual (Calsamiglia y Tusón, 2002:219)

Es este juego de relaciones el que permite distinguir un texto de “una colección arbitraria de oraciones, proposiciones o acciones” (Schiffrin, 1987:20). El texto entonces va a mantener cierta estructura de acuerdo a su funcionamiento informativo; dicha estructura trasciende las funciones gramaticales, pues como señala Gutiérrez, el hablante construye “una reorganización superior de los mismos materiales destinada a satisfacer las necesidades informativas” (1997:17). Desde este paradigma, un texto “no es solamente una secuencia de oraciones, sino que a partir de un conjunto de operaciones de diverso orden –*trama* y *urdimbre*–, se constituye como una unidad semántico-pragmática” (Calsamiglia y Tusón, 2002:217).

Estas características internas de los textos han sido agrupadas bajo la noción de TEXTURA DISCURSIVA. La textualidad/textura es, de manera general, el conjunto de rasgos que debe presentar un texto para que sea entendido como tal. La textura se ha definido como “la propiedad por la cual un texto tiene consistencia lingüística y conceptual” (Hurtado, 2001:415). Hatim y Mason (1995). consideran que para el traductor la textura es una negociación: “la textura marca la transición desde el estado de formación de hipótesis acerca del texto original y la etapa esencial en que se toman opciones léxicas y gramaticales para el texto de la versión” (p. 279).

Castellà (1992: 139), al describir los rasgos internos de un texto, expone que el mismo debe tener una continuidad en cuanto al sentido (es coherente) y a los elementos de superficie (es cohesivo), y tiene una articulación de la evolución de la información (progresión temática). La organización textual, por consiguiente, se basa en estas tres categorías: coherencia, cohesión y progresión temática. A continuación detallaremos cada una de esas categorías.

5.2 La cohesión textual

La COHESIÓN en los términos de Halliday y Hasan (1976; 1991) se define como una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que se establecen dentro de un texto. La cohesión no es un elemento externo a la lengua sino que pertenece a su estructura misma. Es así como la selección de un determinado elemento discursivo adquirirá cohesión en relación con otros elementos del discurso. A través de los mecanismos de cohesión se expresa “la relación entre las unidades semánticas y sintácticas de un texto” (Hurtado, 2001: 418). La coherencia, por su parte, incluye la cohesión puesto que la cohesión es el modo en que se refleja la coherencia de base en los elementos superficiales. A continuación describiremos en qué consiste el fenómeno de la coherencia textual.

5.3 La coherencia: una propiedad de la textura

La COHERENCIA es aquella propiedad de la textura que “da cobertura al conjunto de significaciones del texto” (Calsamiglia y Tusón, 2000: 222), se considera a la coherencia como la estructuración global de la información de los textos, ese conjunto de procedimientos que aseguran su conectividad conceptual.

Los mecanismos de coherencia se estructuran en torno a “relaciones básicas como causa y efecto, el problema y su solución, la secuencia temporal”, este tipo de relaciones lógicas expresadas concretamente en el texto con recursos lingüísticos contribuyen a fundamentar los “universales de significado” (Hatim y Mason, 1995: 247).

La coherencia concatena todos los significados que están dispuestos en el texto: Al respecto, Beaugrande y Dressler (1981) indican que “la continuidad del

sentido está en la base de la coherencia, entendida como la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante” (p.135). Así pues, es a través de la coherencia que se logra la macro-continuidad del discurso y el discurrir de la información en el texto. Uno de los mecanismos que garantizan la coherencia en un texto es la distribución de la información, cuya definición y características son abordadas en el siguiente apartado.

5.4 Distribución de la información: los mecanismos de progresión temática

La PROGRESIÓN TEMÁTICA se refiere al mecanismo regulador de la información que permite que “el texto avance” (Calsamiglia y Tusón, 2000: 240), y es uno de los rasgos universales de las lenguas naturales. Según los términos acuñados por la Escuela de Praga, la evolución informativa parte de un TEMA o una información conocida o presupuesta a la cual se le va incorporando información nueva o REMA.

La información objetiva no se transmite de manera uniforme, sino que se articula en algunas unidades oracionales y transmiten una información más antigua que otra: la información conocida forma parte del conocimiento compartido en la situación comunicativa; la información nueva, en cambio, es contextualmente irrecuperable y aporta elementos sobre la información conocida (Prince, 1981).

Aunque la organización de la expresión escrita no se da de la misma manera en todas las lenguas, siempre consigue mecanismos mediante los cuales se puede presentar la información compartida por el receptor. A estos mecanismos se les denomina MEDIOS DE TEMATIZACIÓN (Morales y Espinoza, 2005). En español, por ejemplo, podemos referirnos a tres:

a) *La repetición léxica*: Se reproduce el mismo vocablo en dos o más enunciados sucesivos.

b) *La sustitución léxica*: Se reproduce un vocablo por medio de una palabra distinta, que podría ser un pronombre, un contiguo semántico o un sinónimo que funciona como equivalente. En español la repetición simple del mismo vocablo suele

ser considerada como pobreza léxica (cf. Alonso, 2010: 110), por lo que es frecuente que se utilicen estas sustituciones.

c) *La elipsis*: Es la omisión del término que se sobreentiende sin dificultad, gracias a los enunciados anteriores. La construcción de un texto implica, entonces, que en un entramado se halle información conocida-información nueva. La articulación de estos dos elementos, tema y rema, “permite entender la dinámica de la información y la forma como esta progresa a lo largo de un texto” (Calsamiglia y Tusón, 2000: 240). En el orden no marcado de las lenguas SVO, como el español, la información conocida aparece en posición preverbal en tanto que la información nueva se ubica después del verbo.

El texto logra presentar la información a través de este juego lógico entre temas y remas, con una distribución que sigue diferentes dinámicas. En un intento de clasificar estas dinámicas el funcionalista Frantisek Daneš (1974) distinguió tres modelos de progresión temática:

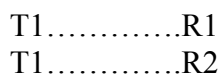
a) *Progresión temática simple lineal*: En la progresión temática lineal un contenido remático se convierte en temático y pasar a ser punto de partida para la introducción de nuevos contenidos en el texto. El esquema textual estaría así dispuesto:



Ej: La polifonía en la literatura puede admitir diálogos. Los diálogos se dan....



b) *Progresión temática con tema constante*: Al mismo tema, se le suman remas distintos. La progresión de tema constante mantendría el siguiente esquema:



Ej: Mi madre, al revés de mi padre, no era gruesa, aunque andaba muy bien de estatura, era larga y chupada y no tenía aspecto de buena salud (Alonso: 2010)

R2

R3

c) *Progresión temática de temas derivados*: A partir de un hipertema o tema general, van generándose variados temas o subtemas con sus respectivos remas. Este hipertema muchas veces no está dispuesto en el texto de forma explícita, se infiere a partir de la disposición de los subtemas. El esquema de este tipo de progresión es como sigue:

H (Hipertema)

T1R1

T2R2

T3.R3

Esta distribución se ejemplifica en el siguiente texto de Julio Cortázar:

Lucas, su patriotismo:

De mi pasaporte me gustan las páginas de las renovaciones y los sellos de visados redondos / triangulares / verdes / cuadrados / negros / ovalados / rojos; de mi imagen de Buenos Aires el transbordador sobre el Riachuelo, la plaza Irlanda, los jardines de Agronomía, algunos cafés que acaso ya no están, una cama en un departamento de Maipú casi esquina Córdoba, el olor y el silencio del puerto a medianoche en verano, los árboles de la plaza Lavalle. Del país me queda un olor de acequias mendocinas, los álamos de Uspallata, el violeta profundo del cerro de Velasco en La Rioja, las estrellas chaqueñas en Pampa de Guanacos yendo de Salta a Misiones en un tren del año cuarenta y dos, un caballo que monté en Saladillo, el sabor del Cinzano con ginebra Gordon en el Boston de Florida, el olor ligeramente alérgico de las plateas del Colón, el superpullman del Luna Park con Carlos Beulchi y Mario Díaz, algunas lecherías de la madrugada, la fealdad de la Plaza Once, la lectura de Sur en los años dulcemente ingenuos, las ediciones a cincuenta centavos de Claridad, con Roberto Arlt y Castelnuovo, y también algunos patios, claro, y sombras que me callo, y muertos. (1979: 56)

H (Hipertema): la patria de Lucas

T1 (pasaporte).....R1 T2 (imagen de Buenos Aires).....R2

T3 (el país).....R3

Los diferentes mecanismos de progresión temática no suelen darse de manera

exclusiva, sino que pueden alternarse e interaccionar a lo largo del discurso. Daneš expone que la progresión temática determina la organización de la información no solo de un conjunto de oraciones, sino también de textos complejos. Es un rasgo universal de todos los textos la organización de la información centrada en el *continuum* información conocida-información nueva, por lo cual resulta un criterio valioso en los análisis de cohesión textual, pues su distribución determina, cohesionando el discurso y garantiza su relevancia (Beaugrande y Dressler, 1981).

Por lo antes expuesto, en este trabajo se analizarán las propuestas de traducción latín-español de los estudiantes utilizando el criterio de análisis de la progresión temática y los diferentes modelos descritos por Daneš.

CAPÍTULO VI
ANTECEDENTES

En este apartado se hará un recorrido por las dos vertientes que existen en torno a lo que ha sido la didáctica del latín: el método natural, y la didáctica de la traducción escrita del latín.

En la primera vertiente se destaca el método de Ørberg (1996), quien ha diseñado un manual de enseñanza del latín clásico *Lingua Latina per se illustrata*, el cual se basa en un enfoque comunicativo y en el método natural de enseñanza de segundas lenguas, ello permite a los alumnos entender el texto elemental sin traducción o desciframiento, sino por inducción contextual, porque el sentido es evidente gracias al contexto. Este método de enseñanza está diseñado para la enseñanza de los primeros niveles del latín, es decir, los rudimentos de la lengua latina y sus categorías sintácticas. En coherencia con esta intención, los textos implementados no son textos de autores clásicos, sino intencionalmente redactados para la enseñanza del vocabulario y los usos morfológicos y sintácticos de una variedad lingüística “artificial” distinta al latín clásico propiamente dicho.

De manera similar el *Cambridge Latin Course* es otro método de enseñanza del latín que se enfoca en que los estudiantes adquieran habilidades lectoras en latín. Es un programa de cuatro partes, las cuales se enfocan en la adquisición de vocabulario «funcional» ya que se ajusta a cierta información cultural que cada parte presenta, relativa fundamentalmente a la vida en el mundo romano. La enseñanza de la gramática está dispuesta de manera que el estudiante intente descubrir sus reglas por sí mismo, a través del método inductivo, bajo la guía del profesor. Al igual que en el método de Ørberg, el aprendizaje del latín se basa en textos adaptados y no en los originales latinos.

En cuanto a la segunda vertiente, se destacan algunos trabajos que han intentado una pedagogía del latín desde la traducción escrita, como la necesidad más imperiosa como prioridad del aprendizaje. Entre estos estudios destaca el trabajo de Sánchez (2006). La autora parte de la reflexión de que el latín ya no es una lengua viva, en el sentido que ya no posee una comunidad de hablantes, no obstante aún cumple una función pragmática muy importante en la actualidad, pues se encarga de transmitir información de gran valor cultural. Desde esta premisa, la autora considera

polémico la aplicación de un método comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del latín, según su perspectiva, el objetivo primordial es que el estudiante enfrente con probabilidad de éxito la traducción de textos escritos en latín clásico. En tal sentido propone dotar a los estudiantes del conocimiento de la sintaxis del español y un análisis morfológico que implique la identificación de morfemas, además del reconocimiento de las categorías gramaticales, para garantizar que el estudiante pueda establecer cognitivamente criterios gramaticales contrastivos, lo cual a su juicio, contribuiría a que al estudiante se le facilite el proceso de traducción. No obstante, la autora no establece un método de enseñanza latín-español propiamente dicho, su aporte consiste en evidenciar de manera didáctica el contraste entre la estructura del latín y la del español, tomando como base el grado de flexión, el orden de los constituyentes y la marcación de casos.

En esta misma orientación se apunta el trabajo de Rojas (2005), quien se encarga de exponer la dificultad de enseñar una lengua como el latín a estudiantes sin un conocimiento previo de los fundamentos gramaticales y sintácticos de su propia lengua materna, y en tal sentido, el estudio hace una revisión crítica de los pensa de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes en Venezuela, proponiendo, entre otras cosas, que la enseñanza de la morfología y sintaxis del español anteceda a la didáctica del latín. Un punto fundamental en este estudio es el cuestionamiento que hace la autora de una enseñanza parcial de la lengua latina, como la impartida a los estudiantes de *Idiomas Modernos* y de *Letras: mención Lenguas y Literaturas Hispanoamericanas* de esta casa de estudio, a los que solo se les imparten los niveles I y II de latín. El problema radica en que las nociones que los estudiantes cursan en estos dos niveles de latín no alcanzan para acceder a los textos clásicos, sino solamente a las bases de la lengua latina, con lo cual no se logra el verdadero sentido del aprendizaje de esta lengua, el acceder a los textos antiguos, que, como bien expresa la autora: “por su belleza y perfección estos textos son motivación y meta” (p. 574). Coincidimos con la visión de que la prioridad en la didáctica del latín hoy día debe ser la traducción: “El latín debería enseñarse para traducir textos en latín, con todo lo que esa enseñanza implica” (p. 575)

De igual modo, a los fines de este estudio, resulta muy útil la propuesta de García Yebra (1994), el cual, si bien no diseña un método sistemático de enseñanza, hace una serie de recomendaciones didácticas según su experiencia docente. Este autor considera la enseñanza del latín desde la traducción como la unión cuestionable de dos vertientes: la enseñanza del latín y la enseñanza de la traducción. Así, considera que el aprendizaje de la traducción requiere “naturaleza, enseñanza, ejercicio, talento, sensibilidad, sentido de la lengua, aspectos que no se pueden enseñar en ningún manual” (1994: 312), y divide en dos las fases de la traducción: comprensión y expresión. Asume que el traductor debe procurarse una cultura enciclopédica y que no se deben traducir textos cuyas materias sean totalmente desconocidas para él. Este autor reconoce las dificultades de la fase de la expresión y de la búsqueda de equivalencia estilística y al mismo tiempo reconoce la importancia traducción del latín para la difusión del pensamiento antiguo, consideración que debe encaminar los esfuerzos didácticos, y a este respecto propone que las consideraciones gramaticales deben limitarse a lo imprescindible y no ser el fin último de la enseñanza. Como recomendación final, propone que la enseñanza de las lenguas clásicas debe ir acompañada de cultura. Es preciso situar los textos que se traducen en su ambientación histórica, insiste en la necesidad de que el profesor añada datos culturales y aclaraciones literarias que contribuyan a un mejor desempeño traductivo por parte de los estudiantes.

Otro antecedente importante es el estudio del profesor Valentí Fiol (1999), el autor comienza preguntándose por la causa de las deficiencias didácticas de esta asignatura. El estudio del latín tiene como objetivo primordial la traducción, pero al no conseguirlo de forma satisfactoria, determinados profesores, en muchos casos, acostumbran a insistir en la lingüística y en la gramática. Un elemento importante en este estudio es el hincapié que hace el autor en que en la didáctica del latín se empleen textos extensos, debido a que éstos tienen sentido completo y coherente con el tema general de la obra a la que pertenecen y así el estudiante internaliza los mecanismos de coherencia y cohesión de la lengua latina, y en esta consonancia

sugiere que el ejercicio de palabra por palabra debe ceñirse a los ejercicios complementarios, a la teoría gramatical y reservarlo a los primeros cursos, de manera que en los siguientes se atienda a las unidades textuales.

El antecedente más cercano a nuestro estudio es el trabajo del latinista Antonio López (2000), el cual hace una reflexión sobre la necesidad de que el ejercicio de la traducción del latín deba acompañarse de una poética normativa que oriente la práctica. El autor hace una distinción importante entre la didáctica de la traducción y el aprovechamiento didáctico de la misma, que es la misma distinción entre didáctica de las lenguas y didáctica de la traducción, y en tal sentido hace la siguiente afirmación: “no es lo mismo enseñar latín traduciendo que enseñar a traducir latín” (p. 113). El autor propone una inversión progresiva de este orden, en la cual el estudiante pase de ver la traducción como un útil para familiarizarse con una lengua extraña hasta ver la traducción

como actividad divulgadora de los clásicos entre nuestros contemporáneos (difusión de los clásicos que hoy, más que nunca, debe procurarse en todos los aspectos) y como ejercicio eminentemente filológico en el que intervienen no sólo conocimientos lingüísticos” (p. 81).

Esta distinción se trae a colación ya que en la práctica de la enseñanza de la filología clásica se suelen usar los ejercicios de traducción como una forma de enseñar la lengua, y se descuida la enseñanza de la traducción desde un punto de vista profesional, lo cual, como ya se ha insistido es un aspecto fundamental de la pervivencia de la lengua latina. El autor propone que debe haber una reestructuración de la didáctica del latín, viéndola como una formación de traductores, y considerando la traducción como un proceso de comunicación interlingüística con fases, principios generales, tipos y métodos que el estudiante debe internalizar. Este autor, aunque destaca la importancia de que la didáctica del latín se enriquezca con los aportes de la traductología, no llega a proponer las vías metodológicas para conseguirlo, y este es el propósito de esta investigación.

CAPÍTULO VII

METODOLOGÍA

En este capítulo se abordará el marco metodológico para la obtención y el análisis de los datos de la presente investigación. Primeramente se explicará la naturaleza interdisciplinaria de la investigación y luego se describirá el diseño de la misma, tomando en cuenta los participantes de la investigación, los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos para el análisis de los resultados.

7.1. Naturaleza de la investigación

Esta investigación se enmarca en el campo de estudio de la lingüística aplicada (LA). Esta disciplina procura llevar a la dimensión práctica los resultados de las investigaciones teóricas sobre los principios genéricos subyacentes a la capacidad lingüística humana. En palabras de Lluís Payrató, la lingüística aplicada "tiene una finalidad práctica consistente en resolver los problemas provocados por los procesos comunicativos propios de las sociedades actuales" (2003:33). Un rasgo importante de la LA es que se sostiene de la interdisciplinariedad de los campos de estudio que dan cuenta de la diversificación y la amplitud de las funciones sociales que desempeña el lenguaje, en especial, la función comunicativa: "el concepto de comunicación subyace tras todas las áreas de la lingüística aplicada y las agrupa, lo que justifica el gran alcance de sus contenidos" (p. 27). En este sentido, recordamos que nuestra investigación se sustenta en un marco teórico que toma en cuenta hallazgos teóricos de la corriente funcionalista en traductología, así como la perspectiva socioconstructivista del aprendizaje con aplicación en la didáctica del latín.

Según el alcance de esta investigación, este estudio se enmarca en la modalidad de investigación proyectiva. Este tipo de investigación

consiste en la elaboración de una propuesta, un plan, un programa (...) como solución a un problema o necesidad de tipo práctico ya sea de un grupo social, de una institución (...) a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, de los procesos explicativos involucrados y de las tendencias futuras. (Hurtado, 2012: 567).

En este caso, el diagnóstico de la competencia traductora de los estudiantes de la carrera de Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas, con base en la revisión teórica de la corriente funcionalista de la traducción, nos ha permitido el diseño de un programa didáctico para la enseñanza del latín avanzado, el cual mostraremos en más adelante en este trabajo.

7.2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación se define como “el conjunto de decisiones estratégicas que toma el investigador, relacionadas con el dónde, el cuándo, el cómo recoger los datos, y con el tipo de datos a recolectar, para garantizar la validez interna de su investigación” (p. 691). En este sentido, presentaremos a continuación las técnicas de recolección de datos y de análisis que guiaron nuestro estudio. Primeramente se describen los participantes de la investigación, luego los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos de análisis de los datos que estos instrumentos arrojaron.

7.2.1 Participantes de la investigación

La población la conforman 60 estudiantes regulares de la mención de la carrera². La muestra de este estudio estuvo conformada por nueve estudiantes de los niveles avanzados de latín, específicamente los niveles de Latín IV y V, pertenecientes a la mención Lenguas y Literaturas Clásicas de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Los participantes, para el momento de esta investigación, cursaban los niveles avanzados de latín. Según el sistema de prelações del pensum, en este nivel los estudiantes ya se han familiarizado con el sistema morfológico nominal y verbal, y también con las estructuras sintácticas complejas como el sistema de subordinación de la lengua latina. Este nivel de formación resulta adecuado para observar sus estrategias y decisiones en el acto de traducir, puesto que es el momento

² Según los datos proporcionados por la Oficina de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

decisivo en el que se comprueba la adquisición de la competencia traductora. Durante el semestre A-2012, a siete participantes se les aplicó una de las pruebas de esta investigación, a saber, el *INTEGRATED PROBLEM AND DECISION REPORTING* (IPDR) (Gile, 2004). Posteriormente, en el B-2012, nueve participantes respondieron el CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA.

7.2.2. Instrumentos de investigación

Nuestros datos están conformados por los resultados de dos instrumentos aplicados a estudiantes de latín avanzado del programa de Licenciatura en Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas. Los instrumentos se aplicaron con el fin de estudiar los procesos de adquisición de la competencia traductora en los estudiantes de latín. La primera pertenece a la herramienta *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR). Con los datos que nos proporcionó esta prueba, diseñamos el CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA. La aplicación de los instrumentos se hizo de manera anónima. Antes de la aplicación de estos instrumentos, a cada participante se le solicitó de manera escrita su consentimiento informado, respetando los principios de bioética vigentes para las investigaciones. A continuación describiremos cada instrumento.

7.2.2.1. *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR)

El IPDR (Gile, 2004) es una herramienta de análisis que se enmarca en las investigaciones sobre los procesos cognitivos de la traducción. La prueba consiste en un informe escrito en retrospectiva. Se trata de un medio para elevar la conciencia de los diversos componentes del proceso de traducción. La aplicación de esta prueba permitió operacionalizar el proceso de adquisición de la competencia traductora a través de la elicitación de información durante la tarea de traducción de un texto en la dirección latín-español.

7.2.2.1.1. Procedimiento de recolección de los datos del IPDR

El procedimiento para la aplicación de la prueba IPDR fue el siguiente. En primer lugar, se les explicó a los participantes el proyecto de investigación de manera oral y escrita, y se les solicitó de manera escrita su consentimiento informado. Seguidamente, se les asignó un fragmento para traducir, tomado del libro IV de la obra *De rerum natura (De la naturaleza de las cosas)* de Lucrecio. A un grupo de tres estudiantes se les asignó el texto N°1 (vv1146-1154) y a otro grupo de cuatro estudiantes se les asignó el texto N° 2 (vv 1192-1200).

Las instrucciones que se les suministró siguieron las condiciones y la manera tradicional en que son evaluados los estudiantes: la ayuda del diccionario como herramienta para el ejercicio, así como también el uso de apuntes y gramáticas latinas. Se les dio instrucciones de que a medida que se desarrollara el proceso de traducción, fueran expresando (exteriorizando) de manera escrita las operaciones que aplicaban en la tarea de traducción. El tiempo empleado para la aplicación de la prueba fue de una hora y media. Los estudiantes debían describir de manera escrita en qué consistieron sus estrategias de traducción, los pasos que llevaron a cabo y los problemas concretos a los que se enfrentaron durante la prueba. Finalmente los estudiantes entregaron sus propuestas de traducción y un escrito en el que daban cuenta de las operaciones que realizaron para lograr la traducción.

7.2.2.1.2. Criterio de selección de los textos del IPDR

Los fragmentos latinos fueron tomados del Libro IV del *De rerum natura (De la naturaleza de las cosas)* de Lucrecio. Los fragmentos fueron, para el texto N° 1, los versos 1146-1154 y para el texto N° 2 los versos 1192-1200. Las características de los textos son las siguientes:

- Son textos breves (aproximadamente 150 palabras). Ello permitió que el ejercicio fuese realizado en una sesión de hora y media.

- Son textos de contenido filosófico en verso, con un nivel de dificultad acorde con el nivel requerido en un estudiante de latín avanzado; de hecho ambos textos son empleados con regularidad en los programas de latín IV, V y en el Seminario de Literatura Latina.

7.2.3. Cuestionario Diagnóstico de la Competencia Traductora

Para el diseño de este cuestionario se tomó en cuenta la clasificación de las subcompetencias propuesta por el grupo PACTE (2001). El instrumento, conformado por seis apartados temáticos que responden a las subcompetencias, presenta un total de 42 preguntas, constituidas por preguntas estructuradas y semiestructuradas. Fue presentado a tres expertos en el área de traducción y enseñanza del latín para verificar la validez interna y externa de las preguntas. Una vez consideradas las observaciones de los expertos se procedió a aplicar el instrumento. El procedimiento empleado para ello fue como sigue. El cuestionario se aplicó durante el semestre B-2012, en una sesión dentro del salón de clase, en nueve estudiantes correspondientes a dos asignaturas: Latín IV (cinco estudiantes) y Latín V (cuatro estudiantes), previa autorización de los docentes de la materia. Se les explicó a los estudiantes el contenido del cuestionario y se les solicitó, entonces, que de forma voluntaria lo respondieran. A todos los participantes se les informó que los datos suministrados se utilizarían exclusivamente con fines de investigación y sus respuestas no incidirían en las calificaciones de la asignatura. Los estudiantes emplearon en la prueba un promedio de 20 minutos.

7.2.4. Procedimientos para el análisis de los resultados

El análisis de esta investigación es de tipo cuali-cuantativo. A continuación se explicarán los procedimientos de análisis de los dos instrumentos aplicados.

7.2.4.1. Procedimiento de análisis del (IPDR)

El IPDR aportó dos elementos de análisis: el informe escrito de los participantes y la traducción escrita o TM (texto meta).

- El informe escrito:

Estuvo dirigido a conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes de latín avanzado, en cuanto a las operaciones y estrategias de traducción. El análisis se hizo a partir de los patrones de trabajo que expresaron los estudiantes. Estos datos se pusieron en relación con las entregas de traducción que describiremos a continuación.

- La traducción como producto:

El análisis de las muestras textuales se sustentó en los métodos de trabajo de la lingüística textual, con especial atención en los aportes de Daneš (1974). Los criterios de análisis se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla N° 7.2. Criterios para el análisis de la textura discursiva del TM, según la clasificación de Daneš (1974). Adaptación nuestra.

Progresión temática	<ul style="list-style-type: none">• De tema lineal• De tema constante• De tema derivado
---------------------	---

7.2.4.2. Procedimiento de análisis del Cuestionario Diagnóstico de la Competencia Traductora

Se identificaron las tendencias traductivas de los estudiantes a partir de la observación de sus respuestas en lo que respecta a cada una de las siguientes siete subcompetencias:

- Subcompetencia instrumental
- Subcompetencia estratégica

- Subcompetencia bilingüe
- Subcompetencia extralingüística
- Subcompetencia de conocimientos sobre traducción

Para facilitar el análisis, las respuestas de los nueve estudiantes se transcribieron de forma paralela, en cuadros designados con los nombres de cada una de las subcompetencias⁴. Para identificar a cada participante, se procedió a utilizar el siguiente código: F/M (femenino o masculino), N° arábigos del 01-09 (número de cuestionario). Ej: F01, F02, M03, etc.

7.4. La propuesta didáctica: un programa de latín avanzado

El último estadio de esta investigación de tipo proyectivo, es el diseño de un programa didáctico para la asignatura Latín V del pensum de la carrera de Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas. Para su configuración, se siguieron los lineamientos para el diseño de programas de asignatura que establece la Comisión Curricular Central del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes (2003). Desde el punto de vista teórico, la propuesta didáctica se basa en el marco epistemológico socioconstructivista del aprendizaje. Desde el punto de vista de la traductología, nuestra propuesta didáctica se enmarca en la corriente funcionalista e interpretativa de la traducción. La metodología didáctica que se utilizó tiene una naturaleza integrada: toma elementos de la propuesta de Hurtado Albir (1996) en torno a la enseñanza de la traducción guiada por objetivos de aprendizaje y el formato didáctico del Taller de Traducción (*Translation Workshop*) que propone Kiraly (2000), el cual responde al enfoque colaborativo en la didáctica de la traducción.

Hemos presentado el diseño metodológico de la presente investigación para analizar el nivel de adquisición de la competencia traductora en los estudiantes de latín avanzado de la Universidad de Los Andes, criterio que se tomará en consideración para la propuesta didáctica de la traducción en latín.

⁴ Ver Apéndice N° 3.

CAPÍTULO VIII
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo analizaremos de forma cuali-cuantitativa, los datos obtenidos en los dos instrumentos de investigación que se utilizaron en este trabajo: el Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora y la herramienta *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR). Este análisis busca responder a las primeras cuatro preguntas de investigación que se plantearon en la introducción de este trabajo, a saber:

1. ¿Qué operaciones de traducción aplican los estudiantes de latín avanzado de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas al abordar textos originales?
2. ¿Qué características tienen las traducciones de los estudiantes de latín avanzado de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas?
3. ¿Qué prioridades toman en cuenta los estudiantes latín avanzado de la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas al traducir los textos latinos?
4. ¿Cuáles nociones de la traducción manifiestan tomar en cuenta los estudiantes ante una tarea de traducción Latín-Español?

La herramienta *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR) aportará dos elementos de análisis: el informe escrito de los participantes y la traducción escrita o TM, el análisis de estos dos elementos permitirá responder a las preguntas 2 y 3. Por otro lado, el análisis del Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora intentará responder las preguntas 3 y 4, para ello, este análisis estará basado en las seis subcompetencias que integran la CT según el modelo PACTE (2001).

8.1. *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR)

En este apartado expondremos los resultados y el análisis que se extrajeron a partir de los datos del instrumento *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR). En una primera instancia describiremos en qué consiste esta prueba y posteriormente analizaremos cualitativamente los resultados.

El IPDR (Gile, 2004) es una herramienta de análisis que se enmarca en las investigaciones sobre los procesos cognitivos de la traducción. La prueba es un

informe escrito en retrospectiva. Se trata de un medio para elevar la conciencia de los diversos componentes del proceso de traducción. La aplicación de esta prueba permite operacionalizar el proceso de adquisición de la competencia traductora a través de la elicitación de información durante la tarea de traducción de un texto en la dirección latín-español. La prueba consta de dos elementos de análisis: el informe en retrospectiva que hicieron los estudiantes y su propuesta de traducción.

8.1.1 Informe en retrospectiva

La presentación de los resultados se hizo clasificando los procedimientos que los estudiantes refieren en el informe en retrospectiva. Esta clasificación sigue los patrones operativos observados en los estudiantes ante el proceso traductivo, a los cuales hemos llamado ACERCAMIENTOS:

8.1.1.1 Primer acercamiento al texto: la lectura y la segmentación.

8.1.1.2 Segundo acercamiento al texto: reconocimiento de las funciones sintácticas.

8.1.1.3 Tercer acercamiento al texto: la reexpresión al español y la revisión.

8.1.1.1 Primer acercamiento al texto: la lectura y la segmentación.

Los estudiantes manifiestan que no tienen una idea previa del contexto del fragmento, debido a la ausencia de una fase de documentación acerca del contexto del autor y la obra de donde se extrajo el fragmento texto, que les permita orientar su sentido. Cabe recordar que los estudiantes hicieron este ejercicio durante una evaluación regular de latín avanzado, con las mismas condiciones con las que los estudiantes normalmente se enfrentan a sus ejercicios de traducción evaluados en el aula. Esto implica que los estudiantes, en este tipo de ejercicios, no tengan la posibilidad de aplicar una fase de documentación del texto que van a traducir, como veremos en las afirmaciones que se muestran a continuación en (1) y (2):

(1) No leí con anterioridad alguna traducción de Lucrecio, por tanto no tenía ningún referente o apoyo al traducir esta parte de su libro⁵. (IPDR)

(2) Resolví un orden según lo que, supongo, es el contexto de lo que se dice en el fragmento. (IPDR)

Por otro lado, los estudiantes no hacen una lectura macrotextual del fragmento antes de aplicar cualquier otro procedimiento de traducción, lo cual se puede deducir de (3) y (4):

(3) A la hora de traducir un texto u oración lo primero que hago es buscar los sustantivos y ver en qué casos están ya que me parece lo más sencillo (IPDR-3)

(4) En la traducción entra en juego alguna comprensión del texto, la cual va surgiendo en la medida que va avanzando el análisis sintáctico (IPDR-2)

Un solo estudiante (IPDR-5) manifiesta en (5) que el primer paso en la traducción consiste en esta lectura macrotextual:

(5) Al comenzar leí el texto completo. Ubiqué el primer verbo y busqué el vocabulario hasta ese verbo. (IPDR-5)

Este mismo estudiante reconoce los beneficios de esta lectura global:

(6) Traduje sabiendo ya que el texto trataba sobre el placer de la mujer. (IPDR-5)

En este primer acercamiento, los estudiantes no recurren al vocabulario internalizado, es decir, a su memoria, sino que acuden inmediatamente a la ayuda del diccionario básico Latín-Español, incluso antes de hacer una lectura global del fragmento. Lo anterior se deduce de las afirmaciones (7), (8), (9) y (10):

⁵ Los ejemplos tomados del IPDR fueron transcritos tal como los escribieron los estudiantes. No se aplicaron correcciones o modificaciones por parte de la investigadora. Únicamente en algunos ejemplos se subrayaron enunciados que hacía falta resaltar. Ver Apéndice N° 2.

(7) A cada palabra la busqué en el diccionario para verificar en que caso, número y género se encontraba (IPDR-1)

(8) Empiezo buscando todo el vocabulario y a cada palabra le coloco el número de página del diccionario y dos o tres significados para tener una idea.

Ej: *Folium*: n.s.n. hoja, follaje. (p 201) (IPDR-4)

(9) A la hora de traducir un texto u oración lo primero que hago es buscar los sustantivos y ver en qué casos están ya que me parece lo más sencillo. (IPDR-3)

(10) Usar el diccionario para hallar el significado de los verbos y si son transitivos o no (IPDR-2).

Como siguiente operación, los estudiantes refieren hacer una segmentación del texto en unidades de traducción. De esta manera, la totalidad de los estudiantes conciben como unidad de traducción el plano oracional. La segmentación del texto en oraciones se hace en la mayoría de los casos arbitrariamente, a través de una interpretación errónea de los signos de puntuación del fragmento. Toman como referencia los signos de puntuación, en algunos casos no solamente reconocen como límite oracional el punto (.) o el punto y coma (;) sino también la coma más cercana (,):

(11) Luego voy verso por verso, y trato de delimitar buscando la oración, primero lo más fácil: una coma o una conjunción copulativa. (IPDR-4)

(12) Es mucho más fácil para mí una traducción si lo hago oración por oración, esté separada por comas, verbos o puntos (IPDR-1)

(13) Primero leo el texto buscando divisiones, es decir, buscando frases con sentido completo, para ello me ayudo de los punto y aparte, punto y coma entre otros. (IPDR-6).

Como se puede percibir, la segmentación del fragmento en unidades de traducción se hace en ausencia de consideraciones textuales. Este error al segmentar

se mantiene en la propuesta de traducción y en muchos casos llega a entorpecer la trasmisión de sentido del TM como se verá en el análisis de los textos en español.

8.1.1.2 Segundo acercamiento al texto: reconocimiento de las funciones morfosintácticas.

Después de segmentar en unidades de traducción, los estudiantes se dedican al reconocimiento de las funciones sintácticas dentro de estas unidades que no trascienden el plano oracional:

(14) busco (...) el verbo y según su estructura, es decir, si es un verbo en forma personal o impersonal, si es transitivo o intransitivo, y según esa información me dedico a buscar el sujeto y posteriormente el objeto directo y los complementos, todo esto desde la morfología, al tener establecida o preestablecida la parte morfológica me dedico a buscar el significado de aquellas palabras que no entienda luego comienzo a anotar la función sintáctica de cada elemento dentro de la oración (IPDR 6)

Al igual que en la fase anterior, no revelan su competencia gramatical sino reconocen explícitamente que acuden a sus apuntes de gramática latina con recurrencia. En algunos casos confiesan la dificultad en el reconocimiento de estructuras y funciones sintácticas.

(15) Todo el proceso va acompañado de los materiales, pues la profesora lo permite. El cuaderno de clases es una ayuda, tanto en las notas teóricas como en las prácticas. En este examen, correspondiente a las oraciones subordinadas era imprescindible. (IPDR 2)

(16) Tuve muchos problemas para darle sentido a estas traducciones, al final la resolví usando mis apuntes del cuaderno y tratando todas las opciones que se me ocurrían.

(17) Después empiezo a buscar los verbos, lo que siempre me causa problemas, especialmente cuando están en subjuntivo o en voz pasiva ya que me cuesta mucho identificarlos. (IPDR 3)

(18) *Adsuctis* no encontré posible traducción, no lo reconocí ni sintácticamente por eso no lo traduje. (IPDR 5)

Se puede percibir que los estudiantes dedican a esta fase de reconocimiento de funciones morfosintácticas la mayor cantidad del tiempo dispuesto para hacer la traducción, otorgándole la mayor importancia:

(19) uno debe asegurarse que la traducción corresponda con el análisis sintáctico.

(20) Identificar morfológica y sintácticamente los sustantivos, pronombres, preposiciones (acusativo/ablativo), adjetivos, conjunciones. (IPDR 2)

En este mismo sentido, los estudiantes manifiestan que el mayor problema al que se enfrentan al traducir está ubicado en el plano oracional, o inclusive en el nivel léxico, y no en el sentido macrotextual del fragmento:

(21) Los problemas al traducir se presentan cuando debes buscar el mejor sentido y en la semántica que le debes dar a determinada palabra, de las muchas que tiene, y que muchas veces se alejan unos de otros. (IPDR 4).

La preocupación por el sentido pareciera no traspasar el nivel oracional, esto se puede inferir porque las únicas alusiones al sentido están sólo en cuanto a las acepciones de los términos y al sentido oracional, se echa de menos las alusiones al sentido del fragmento como parte de un todo.

8.1.1.3 Tercer acercamiento al texto: la reexpresión al español y la revisión.

Se puede observar cómo los estudiantes van configurando el sentido de las unidades de traducción –como vimos, ubicadas en el plano oracional y no en el textual- a través de la conmutación de unidades léxicas cuya información morfológica coincida con las categorías gramaticales que arroja el verbo. De nuevo, puede percibirse que el énfasis no está puesto en el sentido sino en las posibles

correspondencias gramaticales y en la atención al nivel léxico. Lo anterior se infiere de (22), (23) y (24):

(22) Cuando ya tengo todas las piezas empiezo a armar la oración como si fuera un rompecabezas probando todas las piezas. (IPDR 3)

(23) Tuve muchos problemas para darle sentido a estas oraciones, al final la resolví usando mis apuntes del cuaderno y tratando todas las opciones que se me ocurrían.(IPDR-2)

(24) Al tener el vocabulario traté de darle la traducción correcta, cosa no muy fácil porque existen muchas traducciones para algún tipo de verbo o palabra. (IPDR-1)

De esta forma, la fase de reexpresión se va realizando en los segmentos que los estudiantes asumen como oraciones con sentido completo, es decir que traducen microproposiciones sin tener un sentido macrotextual en el cual éstas unidades adquieran coherencia interna.

La aplicación de estas operaciones, al no atender al sentido macrotextual del texto, será la traducción de frases sueltas, las cuales como se verá en el análisis de los textos, estarán unidas por signos de puntuación sin marcas de coherencia, cohesión y una disposición lógica de los enunciados que permitan inferir su progresión temática. Suele ocurrir, también que la traducción de estas microproposiciones, quizás por la atención que los estudiantes dispensan a las estructuras morfosintácticas del latín, no sigan las estructuras propias del español, y el TM no alcance la naturalidad de la lengua llegada.

Esta deficiencia no encuentra la posibilidad de subsanarse en la propuesta final porque el 90% de los estudiantes desatiende una de las fases primordiales de

todo proceso traductivo: la lectura de comprobación y la revisión final, como puede percibir en (25):

(25) Cuando termino no suelo repasar el trabajo a ningún nivel, no corrijo, así que al terminar entregué. (IPDR-6).

Esa ausencia de la fase de revisión final parece ser el comportamiento más común, ningún estudiante refiere hacer esta lectura de comprobación, a excepción de un solo estudiante (IPDR-5), lo cual permite pensar en la poca importancia que le tribuyen a esta fase del proceso traductivo:

(26) Terminé de traducir, leí la traducción, cambié las acepciones de las palabras y el orden de los complementos de algunas oraciones. (IPDR-5).

Aunque este estudiante realizó una fase de revisión, la misma se hace en ausencia de las consideraciones textuales y por lo tanto, los estudiantes no se aseguran de que la versión que están proponiendo tenga un sentido transmisible.

8.1.1.4 Conclusiones del informe en retrospectiva

Como pudo observarse, los estudiantes manifiestan no tener una idea previa del contexto del fragmento, debido a la escasa documentación que se hace del texto, lo cual no les permite orientar su sentido. Esta carencia se acrecienta al no efectuarse una lectura macrotextual del fragmento antes de aplicar cualquier otro procedimiento de traducción. Por otro lado, los estudiantes segmentan el fragmento a traducir en ausencia de consideraciones textuales. Este error al segmentar se mantiene en la propuesta de traducción y llega a entorpecer la trasmisión de sentido del TM. Se puede percibir que los estudiantes dedican a esta fase de reconocimiento de funciones morfosintácticas la mayor cantidad del tiempo dispuesto para hacer la traducción en detrimento del tiempo que amerita hacer consideraciones textuales y en garantizar una propuesta de traducción con sentido en español. Manifiestan también un excesivo apego a la herramienta del diccionario y en este sentido coincidimos con la advertencia de Alcalde-Diosdado a este respecto “si tenemos un problema de tiempo (...)

y no queremos que los alumnos descifren los textos a una velocidad lentísima, como si se tratara de un jeroglífico egipcio o una tablilla micénica, el uso del vocabulario es imprescindible. No demos las muletas del diccionario a alumnos sanos.” (2011: 08)

Finalmente, en la fase de reexpresión los estudiantes traducen microproposiciones sin tener un sentido macrotectual, debido al criterio oracional que asumieron para hacer la segmentación de las unidades de traducción, por este motivo, se les dificulta lograr que la reexpresión de estas proposiciones adquieran coherencia textual.

8.1.2 Propuestas de traducción latín-español

En este apartado analizaremos los textos que presentaron los estudiantes como propuestas de traducción. En primer lugar presentaremos los textos originales en latín y la versión en español que ofrecieron los estudiantes. Luego describiremos los problemas más comunes en la distribución textual de las propuestas de traducción utilizando los modelos de progresión temática descritos por Daneš (1974).

8.1.2.1 Los textos en latín propuestos como ejercicios de traducción del IPDR

Los textos que se aplicaron en el ejercicio de traducción del IPDR fueron tomados del libro IV de la obra *De la naturaleza de las cosas (De rerum natura)* de Lucrecio. A un grupo de estudiantes se les asignó el texto N°1 (vv1146-1154) y a otro grupo el texto N° 2 (vv 1192-1200):

Texto N°1

nam vitare, plagas in amoris ne iaciamur,
non ita difficile est quam captum retibus ipsis
exire et validos Veneris perrumpere nodos.
et tamen implicitus quoque possis inque peditus
effugere infestum, nisi tute tibi obuius obstes

1150

et praetermittas animi vitia omnia primum
aut quae corporis sunt eius, quam praepetis ac vis.
nam faciunt homines plerumque cupidine caeci
et tribuunt ea quae non sunt his commoda vere.
(Lucrecio, *DRN*, vv 1146-1154)⁶.

Texto N° 2

Nec mulier semper ficto suspirat amore,
quae complexa viri corpus cum corpore iungit
et tenet adsuctis umectans oscula labris;
nam facit ex animo saepe et communia quaerens 1195
gaudia sollicitat spatium decurrere amoris.
nec ratione alia volucres armenta feraeque
et pecudes et equae maribus subsidere possent,
si non, ipsa quod illarum subat, ardet abundans
natura et Venerem salientum laeta retractat
(Lucrecio, *DRN*, vv 1192-1200)⁷.

⁶ Porque evitar dejarse caer en las mallas del amor no es tan difícil como salir de las propias redes una vez atrapado y romper los recios nudos de Venus. Y sin embargo incluso liado y preso podrías escapar de tu adversario, siempre que contigo tu sin más no te cruces y estorbes haciendo como que no ves todos los defectos de carácter, ni tampoco los del cuerpo, de aquellas que persigues y quieres; y es que eso hacen los hombres muchas veces en la ceguera del deseo y a ellas les atribuyen ventajas que de verdad no tienen. (Traducción de Francisco Socas, Editorial Gredos, Madrid: 2003)

⁷ Y no siempre la mujer suspira de amor fingido cuando abraza el cuerpo del varón y con su cuerpo lo junta y sujeta, mojando besos con chupar de labios; porque de corazón lo hace muchas veces y, buscando compartir el gozo acucia para recorrer la amorosa pista. Y no de otro modo, pájaros, vacas y bestias, ovejas y yeguas se podrían debajo del macho, sino es porque, así que entran en celo, se enardecen sus partes rebosantes, y a los amorosos respingos gozosas responden. (Traducción de Francisco Socas, Editorial Gredos, Madrid: 2003).

8.1.2.2. Versión en español de los ejercicios de IPDR

Los estudiantes presentaron las siguientes propuestas de traducción⁸:

IPDR N° 1 (Texto 1)

Pues alterar los golpes para que no seamos arrojados en el amor, no es difícil de este modo abandonar a la que ha sido capturada y romper los fuertes vínculos de Venus con las mismas redes y no obstante encubierto y andando a pie puedas también huir de lo hostil, si (siendo) obvio no fueras un obstáculo para ti y dejes pasar primeramente todos los vicios del alma o bien las que son de su cuerpo y al que quieres de raudo.

Pues los hombres ciegos caminan generalmente con Cupido, y asignan las cosas que no son a aquello verdadero como le conviene.

IPDR N° 2 (Texto 2)

No siempre la mujer suspira por haber hecho el amor. Para la que habiendo rodeado el cuerpo del hombre lo engancha con (su) cuerpo y sujeta humectando los besos con los labios. Pues lo hace a menudo sin ánimo porque en efecto intentando obtener los goces comunes a todos, provoca precipitar el espacio del tiempo del amor. No por una razón distinta los rebaños y las fieras con alas y que puedan las reses y las yeguas tender una emboscada a sus maridos si no, la misma encelándose de aquellas.

IPDR N° 3 (Texto 2)

No siempre la mujer suspira por la mentira del amor. El cuerpo del hombre ha sido envuelto con su cuerpo unido a aquella. Y los besos húmedos sujetos por labios apropiados para sí; quien busca las cosas comunes y no siempre lo hace desde el alma, las satisfacciones provocadas por el amor recurren al tiempo. Los rebaños salvajes no pueden ser veloces por razones a otras cosas.

⁸ Todas las propuestas de traducción han sido transcritas conservando la linealidad y la ortografía de los textos originales presentados por los estudiantes.

IPDR N°4 (Texto 2)

No siempre la mujer desea al hombre con un amor fingido, la cual envuelta con su cuerpo enlaza al cuerpo del hombre. Y tiene los besos humectando con juntados labios. Puesto que muchas veces buscando desde su alma hace las cosas comunes solicita los placeres para correr el espacio del amor.

En otro momento ni las feroces aves, ni los rebaños, ni el ganado, ni la yegua hubiesen podido inclinarse a las parejas sin amor, si no, a lo cual ella misma cela de ellas, arde abundante. Y la naturaleza alegre vuelve a coger de las aguas a Venus.

IPDR N°5 (Texto 2)

La mujer no siempre suspira fingiendo amor.

Aquella abrazada junto con su cuerpo al cuerpo del varón.

Y tiene húmedos los besos de los labios pues finge desde el alma

y a menudo el que busca alegría común provoca recorrer el espacio del amor.

Sin razón alguna ganados y fieras son rápidos.

Y no pueden calmarse con sus maridos ni con los ganados ni los caballos.

Si no aquello (que) de ella misma, arde con abundante naturaleza.

Y contenta saca de nuevo a Venus de la fuente.

IPDR N° 6 (Texto 1)

Pues evita los golpes arrojados por el amor

Así no es difícil coger a uno mismo en la red.

Y saliendo rompe los fuertes vínculos de Venus.

Y sin embargo escapa si no encuentras en el camino ese obstáculo

y deja escapar del alma todo lo primero.

O bien están los cuerpos cuán rápido lo desean

Pues a menudo hacen a los hombres ciegos por la pasión

Y por ahí distinguen ésta.

IPDR N°7 (Texto 1)

En efecto evitar, el que no seamos arrojados a los golpes en el amor,

de este modo no es difícil, romper los fuertes nudos de Venus.

Y sin embargo está envuelto

También que puedas a pie huirle al peligro,

si no desaprovechara del alma toda la vida

pues los hombres ciegos generalmente hacen por pasión y abogar por esta.

8.1.3. Organización textual de las propuestas de traducción latín-español: principales problemas

Tras un análisis de la expresión escrita de las propuestas de traducción presentadas por los estudiantes a la luz de los modelos de progresión temática propuestos por Daneš, encontramos los siguientes problemas textuales:

8.1.3.1 Progresión de tema derivado sin un hipertema que conduzca lógicamente la información

Según la clasificación de Daneš, la progresión temática de tema anclado se organiza por medio de la presentación de un hipertema. Pudimos notar que en los textos analizados en muchos casos no se presenta el hipertema, lo cual trae como resultado textual que la información no esté encadenada, y el texto carece de cohesión textual.

El texto queda reducido a un conjunto de ideas sin desarrollar y frases aisladas que se suceden sin relación cohesionada, lo que propicia una estructura de listado de elementos informativos sin hilar, como se percibe en (1):

(1) “Y los besos húmedos sujetos por labios apropiados para sí; quien busca las cosas comunes y no siempre lo hace desde el alma, las satisfacciones provocadas por el amor recurren al tiempo. Los rebaños salvajes no pueden ser veloces por razones a otras cosas” (IPDR-3).

En (1), se da la siguiente distribución de la información:

Y los besos húmedos (T1) sujetos por labios apropiados para sí (R1); quien busca las cosas comunes (T2) y no siempre lo hace desde el alma (R2), las satisfacciones provocadas por el amor (T3) recurren al tiempo (R3). Los rebaños salvajes (T4) no pueden ser veloces por razones a otras cosas (R4).

Aunque las proposiciones mantengan una secuencia tema-remata, la ausencia del hipertema impide que la información nueva pueda ser interpretada por el lector. La información no progresa pues no se distingue una relación lógica-semántica que aporte comprensibilidad, lo que hace que el hipertema sea contextualmente irrecuperable para el lector.

8.1.3.2 Temas que no se basan en información conocida por el lector:

Se introducen temas no suficientemente conocidos por el lector y no se ofrece información suplementaria para ayudar a la comprensión, lo que parece indicar que no se sigue una planificación previa del texto que tome en cuenta la presentación de la información con miras a un posible lector, lo cual propicia un efecto de desorden temático, como se puede apreciar en (2):

(2) Pues alterar los golpes para que no seamos arrojados en el amor, no es difícil de este modo abandonar *a la que ha sido capturada* y romper los fuertes vínculos de Venus con las mismas redes... (IPDR N° 1)

En (2) el lector se enfrenta a un tema que no puede identificar a partir de los recursos lingüísticos que nos ofrece el fragmento, no se logra precisar el referente de la proposición “a la que ha sido capturada”, por lo que esta distribución textual, al

carecer de información conocida, no logra la trasmisión de sentido. Lo mismo ocurre en (3):

(3) Y tiene húmedos los besos de los labios pues finge desde el alma

y a menudo *el que busca alegría común* provoca recorrer el espacio del amor.

(IPDR-5)

En (3) el tema contiene una información genérica, por lo que el lector tiene dificultad en establecer la relación temática precisa.

8.1.3.3 Fractura de la progresión temática por la contradicción entre las proposiciones

La organización de un texto debe evidenciarse a través de la coherencia entre sus enunciados, lo cual implica que no deben aparecer elementos semánticos que contradigan alguna premisa presentada con anterioridad para mantener las relaciones lógicas entre los enunciados. Los estudiantes en algunos casos rompen con este principio de la coherencia, al introducir una proposición que contradice la información expuesta previamente, como sucede en (4):

(4) La mujer *no siempre* suspira *fingiendo* amor.

Aquella abrazada junto con su cuerpo al cuerpo del varón.

Y tiene húmedos los besos de los labios pues *finge desde el alma*.⁹

(IPDR-5)

En este texto se ha establecido el enunciado “la mujer no siempre suspira fingiendo amor”, lo que equivaldría en términos positivos que “la mujer es sincera en el amor”. La relación semántica cohesiva se fractura cuando en el enunciado siguiente se dice que “finge desde el alma”. Debido a esta contradicción, se produce un sinsentido y se pierde la progresión temática del fragmento.

⁹ Cursivas nuestras.

8.1.3.4 Problemas en el uso de los medios de tematización

Los medios de tematización constituyen categorías gramaticales que van a recordar al tema, por medio de la repetición, de la sustitución léxica o de una elipsis que pueda deducirse sin dificultad. En el análisis textual de las propuestas de traducción de los estudiantes se encontraron de manera reiterada problemas en el uso de los medios de tematización. A continuación expondremos los problemas en el uso de la sustitución léxica y posteriormente los problemas en el uso de la elipsis.

8.1.3.4.1 El sustituto léxico: relaciones anafóricas sin referentes

En beneficio de la comprensibilidad, un sustituto léxico debe remitir sin equívocos al término sustituido, lo cual es posible gracias al mecanismo de la concordancia, entre otras relaciones lógicas que pueden establecerse. En las proposiciones que hemos analizado, es frecuente que el referente de los pronombres que los estudiantes utilizan no pueda determinarse en relación con otros sustantivos, por lo que no existe para el lector la posibilidad de interpretarlos, como ocurre en el tratamiento de los pronombres en (5), (6) y (7):

(5) O bien están los cuerpos cuán rápido *lo* desean. (IPDR-6)

(6) No por una razón distinta los rebaños y las fieras con alas y que puedan las reses y las yeguas tender una emboscada a sus maridos si no, *la misma* encelándose *de aquellas*. (IPDR-2)

(7) En otro momento ni las feroces aves, ni los rebaños, ni el ganado, ni la yegua hubiesen podido inclinarse a las parejas sin amor, si no, a *lo cual* ella misma cela de *ellas*, arde abundante”. (IPDR-4).

8.1.3.4.2 La elipsis

El problema se da cuando se presenta una ambigüedad en las posibilidades de interpretación de la elipsis, lo cual conlleva a que el lector tenga dificultad en asignar el tema a los diferentes contenidos remáticos. Tal es el caso de (8):

(8) Y no pueden calmarse con sus maridos ni con los ganados ni los caballos.

Si no aquello que de ella misma, arde con abundante naturaleza.

Y contenta saca de nuevo a Venus de la fuente. (IPRD-5)

Este fragmento presenta la siguiente distribución textual:

-Y no pueden calmarse con sus maridos (R1) ni con los ganados ni los caballos (R2). Si no aquello (que) de ella misma, arde con abundante naturaleza (R3). Y contenta saca de nuevo a Venus de la fuente (R4).

Como se puede apreciar en (8) hay dos elipsis (*y no pueden calmarse*; *y contenta saca de nuevo*). El hecho de que el tema de una proposición sea singular y el de la proposición siguiente esté en plural anula la posibilidad lógica de que se trate de dos elipsis de un mismo tema constante. La progresión de la información se estanca debido a la ambigüedad en la presentación del tema, que impide que el lector encadene los remas en una sola dirección temática.

8.1.3.5 Ruptura de la progresión temática de tema de constante:

En una distribución de tema constante, a un mismo tema se le van a sumar distintos contenidos remáticos. Los estudiantes, en muchos casos mantienen una secuencia temática constante, la cual se ve interrumpida cuando interponen información inusitada que no guarda relación semántica con los temas previamente expuestos, como ocurre en (9):

(9) La mujer no siempre suspira fingiendo amor.

Aquella abrazada junto con su cuerpo al cuerpo del varón.

Y tiene húmedos los besos de los labios pues finge desde el alma

y a menudo el que busca alegría común provoca recorrer el espacio del amor.

Sin razón alguna ganados y fieras son rápidos. (IPDR-5)

Como vemos en este ejemplo, el texto mantiene una progresión de tema constante, interrumpido por una proposición no cohesionada con el tema “*la mujer*”: nos referimos a los temas “*el que busca alegría común*” y “*ganados y fieras*”:

La mujer (T1) no siempre suspira fingiendo amor. (R1)

Aquella (T1) abrazada junto con su cuerpo al cuerpo del varón. (R2)

Y tiene (T1) húmedos los besos de los labios pues finge desde el alma (R3)

y a menudo *el que busca alegría común* (T?) provoca recorrer el espacio del amor. (R1)

Sin razón alguna *ganados y fieras* (T?) son rápidos. (R1)”

No se establece una relación temática formal entre estas nuevas proposiciones, lo cual hace que se rompa el mecanismo de progresión temática.

8.1.3.6 Conclusiones del análisis textual de las propuestas de traducción

El logro de la progresión temática en la expresión escrita supone una planificación previa del contenido del discurso. En el caso de una propuesta de traducción, las relaciones de textualidad habrán de resistir el paso del TO al TM si se quiere una traducción con continuidad de sentido: “si el locutor original escoge determinados elementos lingüísticos para guiar al receptor en su proceso de interpretación, el traductor deberá reconstruir el nuevo texto colocando pistas parecidas para orientar de modo similar al nuevo lector y crear la misma coherencia interna”. (Monserrat, 2002: 27).

Para lograr esta reconstrucción de la textura de un texto, el traductor debe haberse asegurado de comprender el sentido del texto a traducir y como logra éste que la información progrese. Es probable que los estudiantes no logren esta fase de reconocimiento de los patrones de progresión temática del texto latino, lo que propicia que en la reexpresión del TM, los productos de traducción adolezcan de una grave falla comunicativa: la incomprensibilidad.

Como vimos en el análisis de las operaciones de traducción que hicieron en este ejercicio, los estudiantes no hacen una lectura macrotectual que oriente el sentido de la traducción y permita ubicar el campo semántico y el posible hiperterma.

La imposibilidad de traducir se da cuando no hay comprensión del texto de partida, lo cual puede considerarse como un principio general de la traducción. El problema de la incoherencia textual en las propuestas de traducción de los estudiantes se acrecienta cuando no efectúan la fase de revisión, como afirmaron en el IPDR. Al no efectuar estas operaciones esenciales: la lectura macrotextual al iniciar el proceso de traducción y la revisión final del TM, los estudiantes no logran presentar propiamente una traducción, sino equivalencias de palabras o frases aisladas, lo cual, según de Delisle y Bastin (2006:72) significa, no un proceso de traducción sino una transcodificación del texto origen.

La transcodificación de un mensaje implica apegarse al semanticismo de los enunciados sin actualizar las correspondencias preexistentes en la lengua al plano concreto del habla y sin asegurarse de que la información logre avanzar a través de la disposición de sus temas y remas. Tatiana Slama-Cazacu describe el típico comportamiento de un traductor que confunde transcodificar con traducir:

Los signos no pueden entenderse aisladamente como lo podría creer el traductor torpe que, para cada palabra, anotaría la traducción encontrada en el diccionario y que las uniría luego, sumando sus formas típicas, ingenuamente convencido de que gracias a esta sumatoria podría descubrir repentinamente el sentido de la oración (1980: 8).

El estudiante de latín debe estar consciente de que el diccionario tiene sus límites, se trata solo de un instrumento de descodificación. En un auténtico ejercicio de traducción, los estudiantes deben estar advertidos de que es imprescindible hacer consideraciones textuales en lugar de buscar equivalentes simples. (cf. Jääskeläinen, 1999).

Los términos en un texto aparecen siempre condicionados por su asociación con las demás palabras, y es el contexto el que aleja al vocablo de sus significaciones virtuales dentro del sistema de la lengua y se encarga de actualizar una significación pertinente, desvaneciéndose de esta forma su polisemia, por lo que las consideraciones textuales resultan imprescindibles para la interpretación del texto y

su posterior reexpresión. Así como las palabras fuera de su contexto solo tienen “significaciones virtuales”, las oraciones traducidas fuera de su contexto global solo tienen “virtualidades de sentido” (Laderer, 1980:8). Su estructura sintáctica puede ser gramaticalmente correcta, pero la falta de integración con la red de relaciones de la progresión de la información impide la “vía de acceso al sentido”, y por ende, también la traducción. La actividad de traducción es inherente a un “análisis inteligente del discurso” (Delisle & Bastin, 2006:75) que no se presenta en la transcodificación de un mensaje.

8.2 Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora

Como se ha visto anteriormente, la competencia traductora es un conocimiento esencialmente operativo que según la clasificación de Hurtado, consta de cinco subcompetencias implicadas en un mismo acto de traducción.

Las preguntas del cuestionario se diseñaron con base en estas cinco subcompetencias¹⁰. A continuación describiremos cualitativamente las respuestas que los estudiantes nos proporcionaron.

8.2.1 La subcompetencia instrumental

Como vimos en capítulo III, la subcompetencia instrumental se refiere a la capacidad de utilizar fuentes de documentación y de información. Las preguntas del cuestionario derivaron en ese sentido, en la pregunta c.2 se les preguntó a los estudiantes cuáles herramientas y asistentes de traducción latín-español utilizaban frecuentemente en sus ejercicios de traducción. En el siguiente gráfico presentamos sus respuestas:

¹⁰ Ver el Apéndice N°3.

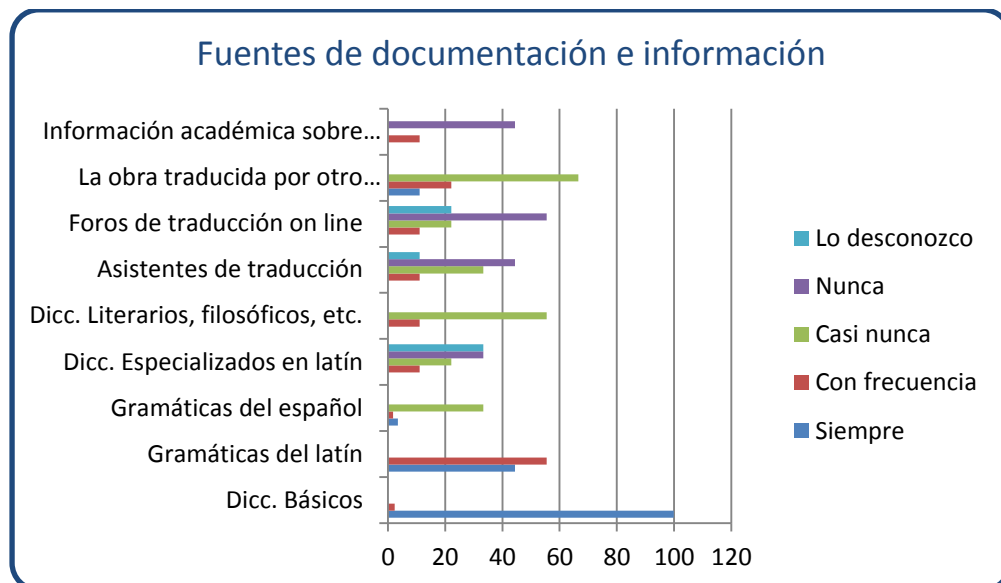


Gráfico 8.1. Respuestas de los estudiantes a la pregunta c.2 del Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia traductora

Como se puede ver en el gráfico, los estudiantes manejan cotidianamente el diccionario básico Latín-Español y con regularidad las gramáticas de la lengua latina. No obstante, no se mantiene la misma frecuencia en las consultas a la gramática española.

Por otro lado, solo dos estudiantes manifiestan conocer los diccionarios especializados en lengua latina como el Lewis and Short, Ernout et Meillet, Lempriere, Oxford, entre otros¹¹. La mayoría de estudiantes desconoce la existencia de estos recursos de documentación, por tal razón, los estudiantes utilizan únicamente el diccionario básico latín-español en sus ejercicios de traducción. De la muestra total de nueve estudiantes, ocho reconocen que no recurren a los diccionarios especializados, solamente un estudiante manifiesta hacer uso frecuente de estos recursos.

Actualmente, se encuentran disponibles en línea diversos asistentes de traducción para el latín, entre los cuales podemos destacar los programas *The Perseus*

¹¹ En el caso de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela), estos diccionarios especializados se encuentran a disposición de los estudiantes en el Centro de Referencias.

Digital Library, el *Collatinvs* y el *Didacterion*, entre otros. Estas herramientas virtuales, entre otras funciones, permiten analizar morfológicamente los términos de un texto y presenta las distintas posibilidades de análisis morfológico. Estas aplicaciones electrónicas proporcionan enlaces a la entrada del término en los diccionarios especializados como el Charlton T. Lewis y el Lewis & Short, a su vez permiten seleccionar la acepción más recurrente según el contexto, así como ver lo que otros usuarios han seleccionado. La totalidad de los estudiantes desconoce la existencia de estos asistentes de traducción y por lo tanto no tienen posibilidades de beneficiarse de los mismos.

Según las respuestas que proporcionaron, los estudiantes no hacen una revisión documental con información relativa a la obra o al autor del texto a traducir en sus ejercicios cotidianos de traducción, por lo que no estarían aplicando una fase de documentación, tarea imprescindible para lograr el éxito en la propuesta de traducción.

Por otra parte, les preguntamos a los estudiantes la opinión les merecía la revisión, en alguna fase del proceso traductivo, de la misma obra ya traducida al español por otro autor (pregunta a.2). He aquí algunas de sus respuestas:

- (1) Es simple falta de esfuerzo, vagancia en otras palabras. (F02)
- (2) Se podría prestar a confusiones al traducir. (F05)
- (3) Puede que sea perjudicial. Este hecho puede que contamine la traducción a realizar. (F09)

En estas respuestas se puede apreciar que dicha práctica es vista negativamente y se considera una forma de predisponer la propuesta de traducción del estudiante, al punto de que afirman que “puede contaminar” su propia versión latín-español. Solamente uno de los estudiantes considera que tal revisión es útil. Como se ve, el porcentaje de estudiantes que consultan otras versiones de la traducción es minoritario, se confirman en este punto los resultados del IPDR, la mayoría de los estudiantes manifiestan que nunca revisan la misma obra traducida al español por otro autor, en ninguna fase del proceso de traducción. Consideramos que la revisión de otras versiones, en las últimas fases del proceso de traducción,

permitiría establecer criterios de comparación y propiciaría la evaluación metatextual de las propuestas de traducción de los estudiantes.

8.2.2 La subcompetencia extralingüística

Esta competencia se refiere a los conocimientos del traductor acerca de la dinámica intercultural y del conocimiento temático sobre las dos culturas en juego. El diseño curricular de la carrera de Letras mención Lenguas y Literaturas Clásicas hace especial énfasis en el desarrollo de esta competencia, debido a que incluye una variedad de asignaturas de contenidos históricos y literarios en buena parte de su pensum, de este modo en la carrera se cursan cátedras como Introducción a la Literatura Grecolatina, Literatura Latina, Seminario de Instituciones del Mundo Grecorromano (niveles I y II) y Seminario de Literatura Latina así como Historia de Grecia y Roma.

A continuación describiremos las respuestas de los estudiantes en relación a esta subcompetencia.

En primer lugar, en la pregunta b.1 del cuestionario se hizo patente que es una práctica inusual que los estudiantes lean en español otras obras del mismo autor que escribió el fragmento a traducir, lo cual podría contribuir a contextualizar el estilo y las temáticas recurrentes en el autor del texto.

Gracias a la pregunta b.2, pudimos darnos cuenta que los estudiantes, en sus prácticas de traducción, no acostumbran a hacer una lectura de los fragmentos previos o posteriores al fragmento asignado. El hecho de que tengan esta práctica como costumbre, dificulta una ubicación más precisa del fragmento con sus referentes culturales.

Por otro lado, de nueve estudiantes, seis afirman que cuando realizan una traducción desconocen los datos biográficos del autor del texto y solo tres estudiantes manifiestan como “poco frecuente” el desconocimiento de la biografía del autor (pregunta b.3). Este comportamiento es similar en cuanto a los datos históricos, políticos, culturales presentes en el texto, pues siete estudiantes confiesan que al momento de realizar una traducción es frecuente que desconozcan dicha información.

Esta carencia en la información extralingüística no se recupera mediante una fase de documentación, como pudo observarse en los resultados proporcionados por el IPDR.

Por otra parte, se evidenció en la pregunta b.4 que todos los estudiantes consideran positivamente el hecho de que en los ejercicios de traducción se incluya información biográfica en español sobre la obra y el autor del texto original junto al fragmento a traducir, en las evaluaciones en aula. Entre las razones que argumentan están el hecho de que esta información permite contextualizar y tener alguna idea previa de algunos elementos importantes sobre el texto, de esta forma ayudaría a dar un mayor sentido a la traducción, pues precisarían con mayor exactitud a que se refiere el autor. Dicha recomendación es un punto a considerar en una programación didáctica de la traducción en latín.

8.2.3 La subcompetencia bilingüe

Como hemos visto en el capítulo III, la subcompetencia bilingüe comprende los conocimientos de los distintos recursos de tipo pragmático, sociolingüístico, textual, gramatical y de léxico que las dos lenguas en juego ofrecen. En vista de que se trata de un conocimiento esencialmente operativo, se dificultaba la formulación de preguntas que dieran cuenta del nivel de adquisición de esta subcompetencia. No obstante, es posible observar esta subcompetencia en algunas operaciones que los estudiantes refieren hacer durante una tarea de traducción, entre las cuales podemos mencionar:

- Antes de leer todo el texto latino, efectúan una búsqueda en el diccionario desde la primera palabra: esta práctica es indicadora de que no se da eficazmente un proceso de comprensión lectora en latín. Al buscar todas las palabras en el diccionario no hay un contenido léxico asimilado de la lengua latina que les permita prescindir del uso de esta herramienta.
- Consultan las gramáticas del latín durante todo el proceso de traducción, tanto para la comprobación morfológica como sintáctica: esta operación nos indica que aún requieren la internalización por parte de los estudiantes de las estructuras lingüísticas formales de la lengua latina.

8.2.4 La subcompetencia estratégica

Vale recordar que la subcompetencia estratégica le proporciona al traductor el conocimiento procedimental que resulte más adecuado según la naturaleza del texto a traducir. También se refiere a la habilidad de evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final.

En cuanto a la naturaleza de los problemas de traducción que los estudiantes reconocen afrontar, se encuentran los referidos al reconocimiento de las categorías sintácticas (pregunta d. 2). Reconocen que estas dificultades no se centran únicamente en el reconocimiento de categorías léxicas (d.1). Ocho de nueve estudiantes asumen que el nivel mayor de dificultad radica en la correspondencia de las formas sintácticas del latín. Cabe destacar que no incluyen entre estos problemas las dificultades en la reexpresión coherente del texto y su adecuación al español.

Por otro lado, les preguntamos a los estudiantes acerca de las operaciones que con mayor frecuencia utilizaban en los ejercicios de traducción evaluados en clase (pregunta d.4). De nueve estudiantes, cinco manifiestan que siempre hacen anotaciones de las acepciones en español junto a cada palabra latina. En estas anotaciones, este grupo reconoce que apuntan la naturaleza transitiva o intransitiva del verbo. Asimismo, de nueve estudiantes, ocho afirman que identifican de manera escrita la información morfológica de la totalidad las palabras del fragmento a traducir, esta operación significa el primer paso en sus ejercicios de traducción, aun cuando dispongan, en la mayoría de las evaluaciones de traducción, solamente de una hora y media para concretar una propuesta de traducción del texto latino.

Otro de los procedimientos de traducción que los estudiantes aplican con frecuencia es el análisis sintáctico de todas las oraciones que conforman el fragmento antes de aventurar una propuesta de traducción. Así, de nueve estudiantes, siete manifiestan que siempre realizan este análisis sintáctico y un menor porcentaje de estudiantes (dos casos) manifiestan que hace el análisis sintáctico por oraciones, es decir, que su método de traducción consiste en segmentar el texto en oraciones, las cuales va analizando sintácticamente de manera previa a la traducción.

Quisimos saber acerca de la frecuencia del uso del diccionario por parte de los estudiantes en sus ejercicios de traducción y nos encontramos con la información de que de los nueve estudiantes, siete de ellos reconocen que hacen uso del diccionario durante todo el proceso (pregunta d.3). Llama la atención que tan sólo dos estudiantes manifiestan que lo utilizan únicamente al principio del proceso. Estas respuestas nos permiten observar que los estudiantes tienen una dependencia al uso de esta herramienta, no exclusivamente en la una primera fase de reconocimiento del nivel léxico. La recurrencia al diccionario puede robarles un tiempo valioso a los estudiantes, en detrimento de las demás fases del proceso traductivo.

En este mismo sentido, se interrogó a los estudiantes acerca de los pasos que seguirían para realizar una tarea de traducción evaluada en el aula, es decir, con las limitaciones de tiempo y sin la posibilidad del uso de otras herramientas de documentación a excepción del diccionario básico Latín- Español (pregunta d.5). En estas condiciones, los estudiantes manifiestan que el primer acercamiento al ejercicio de traducción consiste en la búsqueda inmediata y el reconocimiento del vocabulario mediante el uso del diccionario. Solamente tres estudiantes refieren que la primera aproximación a la traducción consiste en una lectura macrotextual del fragmento latino para tratar de obtener una idea global de su sentido. Se confirma de nuevo que los procedimientos más recurrentes en los estudiantes están dirigidos a la identificación de los casos gramaticales del vocabulario, la segmentación del texto en oraciones y la identificación de funciones sintácticas en el plano oracional.

Es necesario destacar que únicamente dos estudiantes, de los nueve que constituye la muestra, incluye entre las operaciones de traducción la revisión de la propuesta de traducción, con lo cual se puede inferir que la mayor parte del tiempo disponible para el ejercicio de traducción se emplea en la identificación de funciones morfosintácticas del fragmento en latín, lo cual podría repercutir en que no se lleve a cabo un esfuerzo proporcional en las fases de reexpresión y revisión de la versión final, en el que se efectúe un proceso de comparación la traducción con su original a fin de señalar o corregir posibles deficiencias, tanto en su contenido como en su presentación formal y asegurar en lo posible la buena calidad de la traducción. Si la

consecución de esta fase, el texto meta carecería de una lectura de comprobación que permita atender a la adecuación del texto meta en castellano teniendo en cuenta la naturalidad y el uso no marcado de las estructuras sintácticas de la lengua de llegada.

En esta misma sintonía, se les preguntó a los estudiantes en una pregunta estructurada (pregunta d.6), las operaciones que a su juicio consideraban indispensables en los ejercicios de traducción. En el siguiente gráfico expondremos sus respuestas:

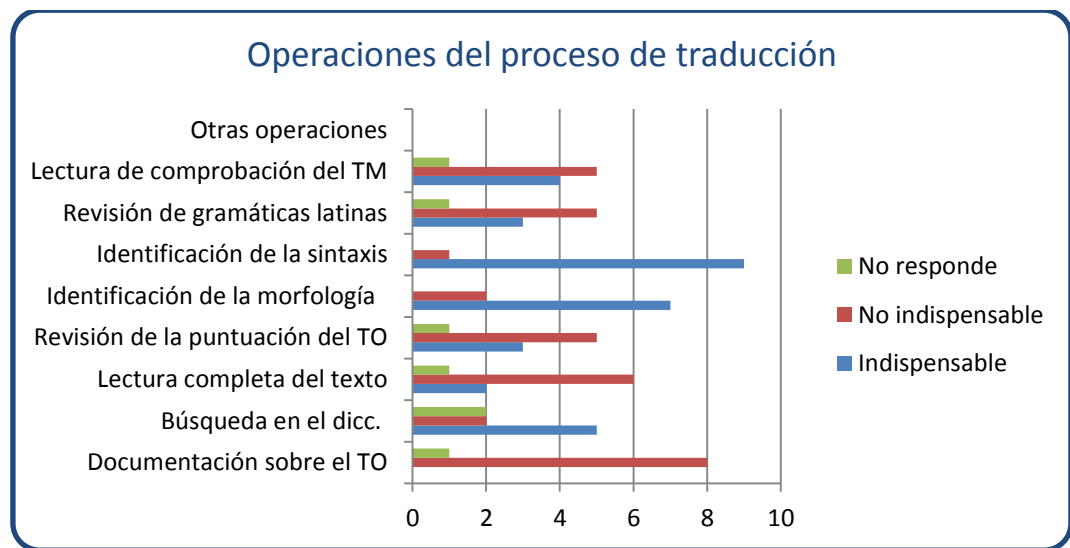


Gráfico 8.2. Respuestas de los estudiantes a la pregunta d.6 del Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora

Como se puede apreciar en el gráfico, la mayoría de los estudiantes consideran la documentación acerca del texto a traducir entre las operaciones no indispensables. Asimismo, y en similar porcentaje, los estudiantes consideran como no indispensable la lectura macrotextual del fragmento de traducción. Cabe destacar también que la mayoría de estudiantes manifiestan como prescindible la revisión de los signos de puntuación en el TO.

Estas tres operaciones están relacionadas por una función común, el hecho de que inciden en la comprensión del texto de partida, debido a las siguientes razones:

(1) La documentación como un procedimiento clave en el proceso traductivo que va a permitir que el traductor adquiera los conocimientos temáticos para acceder al sentido del texto.

(2) La lectura macrotextual constituye una operación imprescindible como forma de captar la significación global del texto.

(3) Los signos de puntuación del texto origen, vistos desde una visión macrotextual, contribuyen a orientar el sentido del texto al delimitar las frases y los párrafos y establecer la jerarquía sintáctica de las proposiciones, consiguiendo así estructurar el texto y salvar las ambigüedades.

El hecho de no considerar estas tres operaciones como indispensables puede afectar la comprensión del texto y la imagen mental que el estudiante se haga del mismo. Hay que tener al menos un conocimiento pasivo del tema que permita orientar el plano conceptual que mantiene el texto, lo cual se logra en la fase de documentación. Por lo tanto, estas actitudes ante algunas fases necesarias en la traducción, puede estar repercutiendo en la calidad de sus propuestas latín-español.

En contraposición a esta información, de nueve estudiantes, cinco consideran indispensable la búsqueda palabra por palabra en el diccionario. Así mismo, siete estudiantes asumen como imprescindible la identificación de la morfología de la totalidad de las palabras del texto, y 100 % de los estudiantes consideran como indispensable la identificación de la función sintáctica de todas las palabras del texto. Estos datos indican que la prioridad de los estudiantes ante un ejercicio de traducción está enfocada prioritariamente en la identificación morfosintáctica de cada una de las palabras del fragmento latino, en detrimento de la prioridad que debe otorgársele al reconocimiento de los criterios semánticos y pragmáticos que tiene el texto como acto de habla y como acto de comunicación.

En la siguiente pregunta (pregunta d.7) quisimos saber el criterio de los estudiantes para considerar un ejercicio de traducción como terminado. Las respuestas que proporcionaron nos indican que consideran una traducción terminada cuando tiene un sentido comprensible. Sólo uno de ellos contestó que consideraba concluido el ejercicio cuando “la traducción final concuerda con la sintaxis”. Como

podemos apreciar, los estudiantes consideran que la trasmisión de sentido es condición indispensable en un ejercicio de traducción terminado. Lamentablemente, parecen olvidar esta condición de la traducción en sus propias versiones latín-español, pues como vimos en los análisis del IPDR, los estudiantes prescinden de la fase de relectura y revisión y en consecuencia, la propuesta final de traducción adolece de incoherencias textuales que dificultan la trasmisión del sentido.

8.2.5 La subcompetencia de conocimientos sobre la traducción

La subcompetencia de conocimientos sobre la traducción comprende los conocimientos sobre los procesos, métodos, procedimientos, técnicas, problemas y estrategias necesarios para llevar a cabo el proceso de traducción, junto con conocimientos sobre la práctica profesional de la traducción y el mercado de la traducción. Esta sub-competencia es un conocimiento predominantemente declarativo. En las respuestas de este apartado se evidencian los siguientes resultados cualitativos.

En la pregunta e.1 se pudo de evidenciar que un porcentaje considerable de estudiantes cuatro de nueve estudiantes no consideran necesario tener en cuenta el sentido de todo el texto antes de empezar a traducir, sino que asumen que éste se va construyendo a medida que se va traduciendo.

Aunque reconocen con verdadera la afirmación de que la traducción es un acto de comunicación (pregunta e.2), la mayoría de los estudiantes concibe el ejercicio de traducción como una actividad de evaluación que no trasciende el aula de clase y manifiestan desconocer los destinatarios que una traducción latín-español pueda tener en el mundo real (pregunta e.7). Tan solo dos estudiantes opinan que la traducción de textos latinos circunscribirse al público general, concibiendo la traducción como un acto comunicativo en el cual cualquier lector estaría en la capacidad de comprender el sentido de la propuesta de traducción.

Se les preguntó cuál era su criterio para describir una traducción de calidad (pregunta e.7). Las respuestas que proporcionaron, en la mayoría de los casos, fue que concordara con el análisis morfosintáctico del fragmento latino y que respete el

sentido del texto original. Se hace patente el enfoque semántico de la traducción en los estudiantes. Los datos muestran que la inclinación de los estudiantes es priorizar la correspondencia del análisis sintáctico con la traducción final, y en ese sentido, la originalidad de la propuesta de traducción (pregunta e. 11) es vista como “poco importante” por el 100% de los estudiantes.

Ante la pregunta de si la estructura lingüística de la traducción final debe coincidir con el análisis sintáctico (pregunta e.9), las respuestas de todos los estudiantes manifiestan que el mismo debe coincidir, por lo tanto manifiestan evitar giros lingüísticos no presentes en el texto origen. Observamos en este sentido, una predominancia del criterio de la traducción literal, que aboga por hacer los mínimos cambios sintácticos al texto origen.

En las respuestas a la pregunta e.12, la mayoría de los estudiantes concibe la oración, o las palabras como las unidades de traducción. De la totalidad de la muestra, solamente cuatro estudiantes considera que la unidad de traducción es el párrafo. Esta concepción de la unidad de traducción incide en los errores a la hora de segmentar el texto, lo cual trae como consecuencia que los estudiantes hallen dificultades en lograr la progresión temática en sus propuestas de traducción, como se evidenció en el análisis de sus expresiones escritas.

8.2.6 Conclusiones del análisis del Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora

Desde el punto de vista de la subcompetencia instrumental, pudimos observar, según sus respuestas, que los estudiantes no hacen una revisión documental con información relativa a la obra o al autor del texto a traducir en sus ejercicios cotidianos de traducción, por lo que no estarían aplicando una fase de documentación, tarea imprescindible para lograr el éxito en la propuesta de traducción. En este mismo sentido, la mayoría de los estudiantes desconoce la existencia de asistentes de traducción y no recurren a diccionarios especializados.

Por otro lado se pudo ver como la mayoría de los estudiantes manifiestan que nunca revisan la misma obra traducida al español por otro autor, en ninguna fase del proceso de traducción, lo cual confirma también lo expuesto en los resultados del IPDR. Consideramos que la revisión de otras versiones, en las últimas fases del proceso de traducción, permitiría establecer criterios de comparación y propiciaría la evaluación metatextual de las propuestas de traducción de los estudiantes, y podría constituir una tarea didáctica.

Por otro lado, desde el punto de vista de la competencia extralingüística, es preocupante que la mayoría de los estudiantes desconozcan los datos biográficos del autor del texto y los datos históricos, políticos, culturales presentes en el texto, la poca importancia que le otorgan a la fase de documentación impide que los estudiantes superen esta carencia.

Ahora bien, en cuanto a las subcompetencias estratégica y de conocimientos en traducción, pudimos observar que el método más recurrente de traducción consiste en segmentar el texto en oraciones, buscan cada palabra en el diccionario básico latín español y proceden al análisis morfosintáctico de manera previa a la reexpresión en español. Solo una minoría afirma hacer una lectura macrotextual del fragmento latino para tratar de obtener una idea global de su sentido. Cabe destacar la dependencia al recurso del diccionario durante todo el proceso traductivo. Tal vez la independencia en la utilización de este recurso pueda lograr la concentración de los estudiantes en las demás fases imprescindibles del proceso traductivo.

En este punto se hace necesario destacar que, ante un ejercicio de traducción, la prioridad de los estudiantes es el análisis morfosintáctico del fragmento, lo cual incide en la distribución de su tiempo, en la cual la revisión de la propuesta final es vista, en la mayoría de los casos, como una fase prescindible en el proceso de traducción. Al no efectuar una lectura concienzuda de comprobación, los estudiantes están descuidando la adecuación del texto meta en español, y no le otorgan la debida atención a los criterios de naturalidad y la prevalencia en el uso no marcado de las estructuras sintácticas que empleen en la lengua de llegada, como se evidencia en el análisis textual que les hicimos a sus versiones.

De este análisis podemos concluir, finalmente, que se precisa un reforzamiento en las subcompetencias traductoras de los estudiantes de latín avanzado, se hace necesario una didáctica en la traducción latín-español que les permita establecer prioridades en el método que emplean al traducir y que puedan comprender la traducción como un acto de comunicación en el cual la trasmisión del sentido es una condición imprescindible para que el texto latino se actualice y pueda funcionar en español.

CAPÍTULO IX
LA PROPUESTA DIDÁCTICA: UN PROGRAMA DE LATÍN
AVANZADO

En este capítulo queremos presentar una propuesta didáctica que integradora de tres enfoques didácticos de la traducción, los cuales comparten la misma perspectiva funcionalista de la traducción: la enseñanza por objetivos de aprendizaje de Hurtado, el Taller de traducción propuesto por Kiraly y el enfoque didáctico inspirado en el análisis textual planteado por Berenguer. Para hacer la propuesta, en una primera instancia haremos una revisión de los programas de latín avanzado del Departamento de Lenguas Clásicas de la Universidad de los Andes¹². Dicha revisión tomará en cuenta sus objetivos, contenidos y estrategias evaluativas y metodológicas. Describiremos la aplicación en un programa didáctico de traducción del latín, los tres enfoques didácticos antes mencionados, como forma de enriquecer desde los aportes de la traductología y desde la visión funcionalista e interpretativa de la traducción, los programas existentes.

Asimismo, explicaremos en qué consiste un programa analítico según la Comisión Curricular de la ULA (2003). Finalmente se presentará nuestra propuesta de diseño de un programa analítico de latín V con la integración de los aportes de la visión interpretativa de la traducción y los aportes del socioconstructivismo en su didáctica.

9.1 Revisión de los programas existentes de los niveles avanzados de latín

9.1.1 Objetivos

El pensum de la carrera está diseñado de manera que al aprobar el nivel III de Latín, el estudiante está en capacidad de manejar con fluidez todo el sistema morfológico verbal y nominal de la lengua latina y conoce el vocabulario de los verbos y sustantivos de uso más frecuente. Asimismo está capacitado “para traducir del latín al español en un lenguaje adecuado y razonado fragmentos latinos seleccionados, en prosa o poemas completos de mediana extensión” (p. 01, Programa Latín III). Los estudiantes, al aprobar este nivel III, estarán capacitados de acompañar sus propuestas de traducción de un análisis morfosintáctico detallado, lo cual implica su competencia para distinguir las estructuras de subordinación con sus diferentes clasificaciones.

¹² Para ver los programas de Latín III, Latín IV y Latín V ver el Apéndice N° 5.

De manera que al ingresar al nivel IV de Latín, el objetivo terminal de este curso es “analizar y traducir textos latinos en prosa o en verso, (...) con un lenguaje rico y adecuado al género, transmitiendo lo más fielmente posible el sentido del autor” (p. 01, Programa Latín IV). Cabe destacar que el análisis mencionado no es de índole interpretativa o hermenéutica, sino que se trata de la identificación de las categorías morfosintácticas de los textos.

Como se puede percibir, el objetivo de un curso de latín IV es que las traducciones puedan transmitir al receptor “el sentido del autor”. Sin embargo, como se pudo evidenciar en el análisis textual que se hizo de las propuestas de traducción los estudiantes no logran reexpresar eficazmente el sentido del fragmento, a pesar de que distinguen categorías morfosintácticas. Esta información gramatical no progresa en un texto coherente, con sentido en español. Por estos resultados, así como los de los datos del IPDR que dieron cuenta de sus operaciones al traducir, se infiere que los estudiantes no le dan la importancia necesaria a las consideraciones de tipo pragmático requeridas en todo acto de traducción, y es posible que no establezcan esta prioridad por no haber recibido una formación que tome en cuenta este tipo de criterios.

El objetivo terminal del programa de Latín IV hace hincapié en “traducir lo más fielmente posible el sentido del autor” (p. 01, Programa Latín IV). Como se puede inferir, la orientación traductológica corresponde a los planteamientos de la traducción semántica, la visión más tradicional de los estudios de traducción, en la cual la fidelidad a las estructuras lingüísticas del TO es la prioridad de la traducción (§ 3.1.). Este enfoque, como ya vimos, plantea la búsqueda de equivalentes formales de los elementos lingüísticos de la lengua original y en consecuencia, los procedimientos de traducción actúan casi exclusivamente en tres planos lingüísticos: el lexical, el morfo-sintáctico y el semántico, y no en el plano textual. Esto explica que la mayoría de los contenidos impartidos se encaminen hacia la enseñanza de las nociones gramaticales y los aspectos formales de la lengua. De esta manera se puede percibir que en la orientación didáctica de la enseñanza del latín en nuestra casa de estudios prevalece el aspecto formalista, antes que el funcionalista.

9.1.2 Contenidos

La preeminencia del aspecto formalista en la didáctica de la lengua, hace que los contenidos se basen en consideraciones sobre aspectos gramaticales de la lengua, como el sistema sintáctico de subordinación, el aspecto filológico de los textos, las normas de acentuación, las nociones de prosodia y de métrica; y no se abordan aspectos del quehacer traductivo más allá de este primer plano formal de la lengua.

Como vimos en los objetivos, el énfasis recae sobre el enfoque semántico de la traducción, lo cual incide en que en los contenidos programáticos existentes, la concepción de la traducción pareciera no ser vista como un objetivo de aprendizaje en sí mismo, sino como un procedimiento de la enseñanza del latín, es decir, que se asume la didáctica de la traducción para impartir la enseñanza de la lengua. Como vimos en el capítulo V, no se trata de didáctica de la traducción, sino de traducción didáctica.

La finalidad de la traducción didáctica no constituye en sí misma una meta del aprendizaje sino es un procedimiento de comprobación y demostración de los conocimientos gramaticales de la lengua. Siendo esta la orientación, los contenidos programáticos adolecen de una formación en traductología que permitiera, como logro más importante, que los estudiantes concibieran la traducción como un acto de comunicación, en el cual la trasmisión de sentido es condición ineludible, y que en consecuencia, existiera una didáctica de la traducción Latín- Español, con una selección de las técnicas didácticas más oportunas para la realización de sus objetivos.

9.1.3 Estrategias evaluativas

En la misma dirección de la traducción didáctica, vemos que las estrategias evaluativas de los programas de Latín III, y los niveles avanzados (Latín IV y V) se enfocan principalmente en el componente formal de la lengua:

- "Se realizarán cinco pruebas cortas, todas con análisis morfosintácticos de oraciones o pequeños fragmentos que abunden en el tema a evaluar, y preguntas aparte de morfología; y un examen aparte para evaluar

exclusivamente los conocimientos generales de morfología” (p. 02, Programa Latín III)

- “Una prueba práctica corta sobre métrica” (p. 02, Programa Latín IV)
- “Un examen para evaluar la lectura en latín (fluidez, acentuación y pronunciación)” (p. 02, Programa Latín IV)
- “Se realizará un examen de morfología en general” (p. 02, Programa Latín IV)
- “Se realizarán al menos seis evaluaciones (análisis morfosintáctico y traducción)” (p. 02, Programa Latín IV)

En este último tipo de evaluación acumulativa, las instrucciones que reciben los estudiantes son: “analice morfosintácticamente y traduzca este fragmento”, de tal forma que si un estudiante hace un minucioso análisis de la morfología y la sintaxis del latín y no obstante, realice una propuesta de traducción Latín-Español en la que no haga consideraciones textuales sino únicamente equivalencias oracionales del TO, sin lograr una coherencia global, estaría cumpliendo con el 50% de lo requerido según las instrucciones y es probable que apruebe el curso sin traducir propiamente, es decir, sin tener una competencia traductora en latín.

En una orientación funcionalista e interpretativa de la traducción en las estrategias evaluativas, una propuesta de traducción que no lograra la trasmisión de sentido sería considerada no aceptable. Por lo tanto, es posible que con un baremo de evaluación funcionalista en que se resaltaran las prioridades a tener en cuenta al momento de traducir, estimularía a que el estudiante hiciese consideraciones textuales y se esforzara en lograr la coherencia global de sus propuestas de traducción latín-Español para poder aprobar el curso, lo cual podría redundar en un mayor alcance de su competencia traductora.

9.1.4 Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas de los niveles avanzados de latín están en coherencia con el enfoque semántico de la traducción:

-Los textos para traducción serán entregados con anticipación para ser preparados en casa y discutidos en clase, en algunas clases se puede proponer la

revisión del texto a primera vista en el aula, *como ejercicio para la destreza sintáctica* y la memorización del vocabulario. En ambos casos *siempre se permitirá el uso del diccionario*¹³(p. 02, Programa Latín IV).

Es interesante que algunos ejercicios de traducción sean preparados previamente por los estudiantes fuera del aula, debido a que de esta forma tienen la posibilidad de hacer una documentación y hacer uso de asistentes de traducción latín-español, y en consecuencia presentar una propuesta de traducción revisada. Y también resulta estimulante que estas propuestas sean discutidas en clase, pues de esta manera los estudiantes se verían en la necesidad de defender y argumentar su propuesta de traducción. No obstante, sería positivo que en esta discusión, aunado a los aspectos formales de la lengua, hubiese una orientación del aspecto pragmático del texto.

La estrategia metodológica que citamos menciona que se propone la revisión del texto a primera vista en el aula. Este primer acercamiento al texto hecho en clase sería un ejemplo a seguir como método de traducción por los estudiantes y por lo tanto, podría constituir más que un ejercicio para la destreza sintáctica, una estrategia didáctica valiosa para inculcar en el estudiante las prioridades de traducción que debe considerar en esta primera mirada al texto: hacer consideraciones textuales globales antes de afrontar las especificidades morfosintácticas y de recurrir al recurso del diccionario.

9.2 Integración de tres enfoques didácticos de la traducción

Las tres propuestas que esbozamos en el capítulo IV se enmarcan epistemológicamente en torno al socioconstructivismo, el cual aboga por la noción de andamiaje en la adquisición del conocimiento. Con nuestro trabajo nos propusimos integrarlas de acuerdo a los requerimientos de una programación didáctica en la enseñanza de la traducción latín-español.

La conjunción de los tres enfoques didácticos, a saber la enseñanza por objetivos de aprendizaje de Hurtado (1996), el Taller de traducción propuesto por Kiraly (2000) y el enfoque didáctico inspirado en el análisis textual planteado por

¹³ *Cursivas nuestras*

Berenguer (1999), procuró hacerse, no de manera ecléctica, sino considerando que los respectivos enfoques traductológicos resulten compatibles desde un mismo marco epistémico, que en este caso es el socioconstructivismo y la búsqueda de la autonomía del estudiante mediante las dinámicas de clase de tipo colaborativo.

En cuanto al punto de vista de la traductología, los tres enfoques que hemos detallado conciben la traducción desde un corte funcionalista, mantienen una primacía por el aspecto comunicativo e interpretativo de la labor traductora y son partidarios de la concepción de la traducción como un proceso de comunicación intercultural. Según esta concepción, el traductor debe considerar los elementos propios de dicha comunicación como son el encargo de traducción, las expectativas de los receptores, las situaciones comunicativas y pragmáticas del texto meta y el texto origen.

Consideramos que la integración de estas tres propuestas didácticas, al compartir objetivos comunes, resultaría de utilidad para una enseñanza de la traducción en latín. A continuación destacaremos la aplicación en un programa didáctico de traducción del latín estos tres enfoques didácticos: la enseñanza por objetivos de aprendizaje de Hurtado, el Taller de traducción propuesto por Kiraly y el enfoque didáctico inspirado en el análisis textual planteado por Berenguer.

9.2.1 La propuesta de Hurtado: aplicaciones de la didáctica por objetivos de aprendizaje

Esta propuesta resulta de especial utilidad en nuestra carrera debido a que busca fortalecer los dispositivos de adquisición de las subcompetencias que se requieren al traducir. Se procura que el estudiante consolide su competencia traductora en latín-español, según el perfil del egresado. Cabe destacar que en esta propuesta, el aprendizaje se configura en torno a las tareas didácticas guiadas por unos objetivos diseñados en torno a las subcompetencias. La secuenciación de contenidos por tareas de aprendizaje permite elaborar una dinámica de clase que tome en cuenta los principios del aprendizaje colaborativo expuestos anteriormente, con la finalidad de que el curso se diseñe con una programación flexible, que tenga en cuenta las instancias de formación de los propios estudiantes, o la configuración de la

ZDP. Resultan de especial interés sus propuestas para el diseño y configuración de estas tareas, algunas de las cuales retomaremos en nuestra propuesta didáctica, con una aplicación a la enseñanza de la traducción en latín.

9.2.2 El taller de traducción: aplicaciones de la propuesta de Don Kiraly

Su propuesta de un proyecto de traducción con las condiciones de un encargo real, puede aplicarse a la traducción de textos escritos en lengua latina, en dinámicas de clase colaborativa. El hecho de afrontar el reto de traducción un texto completo en latín, pudiera servir de motivación a los estudiantes, pues éstos estarían conscientes de la importancia de la labor traductiva en el contexto profesional que trasciende el aula de clase, la versión en español de dichos textos pudiera resultar atractiva para una determinada propuesta editorial en el área humanística. Asumiendo un proyecto real de traducción, los estudiantes pueden ver en la práctica todos los factores funcionalistas que se involucran en esta tarea, la traducción con destinatarios del mundo real, más allá del contexto del aula. Este enfoque, al igual que la propuesta de Hurtado, se configura en torno a tareas de traducción, alrededor de las cuales se articulan las actividades de aprendizaje.

9.2.3 Aplicaciones de un enfoque didáctico de análisis textual

La literatura latina se configura en torno a géneros literarios definidos, cada uno de los cuales hace un uso arquetípico del lenguaje y utiliza una configuración y restricciones en el uso de los recursos retóricos, estilísticos y terminológicos que le son propios a cada género. De manera que el enfoque didáctico de análisis textual fomenta unos objetivos de aprendizaje especialmente aplicables a los contenidos de nuestra carrera, pues se sustenta en hallar elementos de contrastividad textuales de las dos lenguas en juego, lo cual forma parte de la competencia de un egresado en nuestra mención de Lenguas y Literaturas Clásicas ya que éste debe saber reconocer los géneros y las tipologías textuales y darles el debido abordaje traductológico.

Uno de los objetivos de la propuesta de Hurtado es el dominio de las estrategias fundamentales en la traducción de textos, con el fin de fortalecer en el estudiante la subcompetencia estratégica. Encontramos que este objetivo de aprendizaje puede conciliarse con el análisis textual. De esta forma, en una

programación diseñada por tareas de traducción es posible elegir como elemento organizador de la programación los géneros textuales. Así, las unidades didácticas corresponderán a diferentes géneros de la literatura latina, lo que nos permitirá realizar el trabajo de análisis contrastivo de géneros al principio de cada unidad didáctica, antes de comenzar a trabajar con textos que pertenecen a un género determinado.

La realización de tareas de traducción en dinámicas de clase de tipo colaborativo puede ser una oportunidad propicia para adoptar un enfoque de análisis textual, ya que, como se ha visto, el aprendizaje colaborativo busca fomentar la concienciación metacognitiva, y en este caso, dicha concienciación puede estar enfocada en los problemas de traducción debidos a diferencias entre los géneros textuales de la literatura latina.

En cuanto a la distinción entre “tareas del mundo real” propuesta por Kiraly (2000) y la programación en base a tareas pedagógicas de la propuesta de Hurtado (1996), consideramos que ambas modalidades pudieran integrarse en un diseño programático que permita que la consecución de tareas vaya madurando las competencias traductivas de tal forma que haga posible que los estudiantes, en la última instancia del programa, afronten un proyecto de traducción con las condiciones de un encargo real de traducción, lo cual servirá de ensayo didáctico para que los estudiantes se familiaricen con los entornos profesionales de la traducción.

En vista de que las tareas pedagógicas y las tareas del “mundo real” se pueden conjugar en una misma programación, conviene adecuar los baremos de evaluación según la naturaleza de cada tarea. Así, se hace pertinente que las tareas pedagógicas sean evaluadas según el baremo propuesto por Hurtado, el cual toma cuatro instancias de evaluación en las que se incluyen inadecuaciones y aciertos al traducir. Por otro lado, conviene evaluar las tareas reales según el baremo socioconstructivista, el cual incluye la aceptabilidad de la traducción como un criterio a evaluar, lo que se adecúa a la naturaleza de este tipo de tarea que corresponde a los niveles más avanzados de un curso de traducción.

9.3 Descripción de un programa analítico según la Comisión Curricular de la ULA (2003)

Un programa analítico constituye el instrumento por el cual se guiará el profesor que tenga bajo su responsabilidad el desarrollo de la asignatura. Éste debe proporcionar la identificación y ubicación de la asignatura dentro del plan de estudio, el perfil del egresado y los objetivos curriculares, enunciar los fines de la asignatura, determinar el contenido temático, establecer las estrategias para alcanzar los objetivos, proporcionar orientaciones para evaluar los aprendizajes del alumno e indicar la bibliografía donde encontrar los contenidos.

Este programa analítico se diferencia de un programa sinóptico en el cual se da una visión rápida del contenido y de lo que se pretende alcanzar en la asignatura, por lo tanto no sirve de guía para un profesor que tenga bajo su responsabilidad el desarrollo de la misma.

9.4 Propuesta de un programa analítico de Latín V

A continuación presentaremos una propuesta de programa analítico de latín V, según la descripción de este tipo de programas que hicimos anteriormente. Este programa está compuesto de los siguientes apartados:

- a) Justificación
- b) Requerimientos
- c) Objetivos
 - General
 - Específicos
- d) Contenidos
- e) Estrategias metodológicas
- f) Estrategias de evaluación
- g) Bibliohemerografía sugerida

a) Justificación:

El propósito del curso de Latín V es ofrecer a los estudiantes el basamento teórico sobre algunas nociones de la traductología, así como orientar las prácticas de

traducción de textos originales latinos, desde una orientación interpretativa de la traducción, esto es, considerando las funciones textuales y comunicativas en el proceso de traducción. El fin último del curso es ayudar al estudiante en su proceso de fortalecimiento de destrezas para traducir textos latinos.

El énfasis en la didáctica de la traducción en los contenidos de este curso viene dado porque el perfil del egresado en la carrera de Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas que oferta la Universidad de Los Andes menciona que los propósitos fundamentales de su estudio son la traducción, la interpretación y el análisis de los testimonios literarios latinos. Para lograr la competencia en la traducción de estos textos, el curso se ha diseñado como un proceso heurístico, perfilado en torno a objetivos de aprendizaje con ejercicios diseñados para cada uno de los logros de tales objetivos. Su consecución permitirá madurar las habilidades traductivas de los estudiantes, de tal forma que en los últimos estadios del curso, se puedan canalizar los esfuerzos del trabajo colaborativo entre los estudiantes hacia la realización de un proyecto de traducción latín-español que busque recrear las condiciones de un encargo real de traducción. Este proyecto de traducción es representativo de un proceso de comunicación real y, por ende, constituye el dispositivo para aplicar y evaluar las capacidades y conocimientos adquiridos durante los estadios de trabajo.

b) Requerimientos

El estudiante debe tener un conocimiento del sistema gramatical de la lengua latina producto de su paso por los cuatro niveles de latín que previamente ha cursado. Asimismo, debe poseer conocimientos acerca de la literatura latina y sus principales géneros y autores, puesto que ya ha cursado las asignaturas Introducción a la literatura grecolatina y Literatura Latina. El estudiante debe estar dispuesto a trabajar en las prácticas de clase de forma colaborativa con los demás integrantes del curso.

c) Objetivos

Objetivo general

Adquirir las distintas subcompetencias que se requieren para la traducción en la combinación latín-español de textos originales latinos.

Objetivos específicos

1. Examinar los aspectos teóricos involucrados en el acto de traducir desde el enfoque interpretativo de la traducción.
2. Conocer y discutir los distintos generos textuales del latín clásico desde la perspectiva de la traducción.
3. Efectuar tareas de traducción tomando en cuenta las condiciones para su encargo.
4. Elaborar un proyecto de traducción recreando las condiciones de un encargo real de traducción.

d) Contenidos

Los contenidos de este programa se organizan en torno a las siguientes unidades didácticas:

1) Principios metodológicos básicos del proceso traductor:

- La traducción como acto de comunicación
- La necesidad de captar el sentido transmitido por el texto
- La importancia de la adecuación en la lengua de llegada durante la fase de reexpresión.
- El dinamismo de la equivalencia traductora y los límites en el uso del diccionario bilingüe.
- El funcionamiento de la organización textual en la lengua meta.
- La importancia de conocimientos extralingüísticos y la necesidad de documentación.
- Desarrollo de la creatividad (alternatividad estilística) para solucionar problemas de traducción.
- Desarrollo del espíritu crítico ante diversas versiones de traducción.

2) Elementos de contrastividad presentes en las lenguas en contacto. Se busca que el estudiante se familiarice con las diferencias fundamentales entre las dos lenguas en contacto con respecto a la sintaxis, las convenciones de la escritura, la elaboración del texto y los elementos socioculturales. En este punto se abordarán, a través de tareas pedagógicas (§ f. Estrategias de evaluación), las diferencias en el tratamiento traductológico de los principales géneros de la literatura latina:

- Poesía Didáctica
- Poesía Épica
- Poesía Lírica
- Teatro: comedia y tragedia
- Oratoria
- Historiografía
- Sátira
- Epigrama
- Retórica
- Género epistolar

3) Principios fundamentales del estilo de trabajo del traductor profesional: el estudiante adquirirá un conocimiento práctico y funcional de las fuentes de documentación que le pueden ser de utilidad; por ejemplo los diccionarios especializados como el Ernout y Meillet (1959) y las herramientas de asistencia a la traducción del latín: los programas virtuales *The Perseus Digital Library*, el *Collatinvs* y el *Didacterion*, entre otros.

4) Estrategias fundamentales empleadas en la traducción de textos: se trata de enfrentar al estudiante a las diversas funciones textuales de las dos lenguas en contacto, tomando en cuenta las dimensiones pragmáticas y semióticas del texto en su contexto. El estudiante será capaz de evaluar la intencionalidad del discurso, su función en el contexto en el que aparece. Así, podrá hallar esta función en las correspondencias de la otra lengua.

e) Estrategias metodológicas

Este curso se configurará como un taller, donde se comentan y corrigen los problemas encontrados y los resultados obtenidos. Para ello, y para potenciar una buena dinámica de grupo, es fundamental proponer varios textos prototípicos para cada unidad didáctica. El profesor asesorará el trabajo de traducción con el primer ejercicio de la unidad; luego, los estudiantes, ya familiarizados con la tarea, podrán realizarla de forma autónoma. Cada estudiante se puede encargar de un fragmento de traducción diferente. Posteriormente, se seguirán los principios del aprendizaje colaborativo, pudiendo ser las versiones intercambiadas entre los miembros del grupo para revisar, corregir y comentar. Esta práctica facilitará, en cada unidad didáctica una mayor muestra de problemas de traducción a discutir en la clase.

En este diseño del curso el rol del profesor será el de facilitador; realizará tareas tales como iniciar la discusión, dirigir la interacción entre los miembros de los grupos, resumir y reexpresar argumentos, etc. El estudiante será consciente de que su aprendizaje no dependerá únicamente de lo que pueda aportar el profesor. Se trata, más bien, de que asuma su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual le permitirá paulatinamente trabajar de forma autónoma en sus propuestas de traducción latín-español.

f) Estrategias de evaluación

En vista de que los contenidos se organizan en forma de tareas, la evaluación del curso incluye las siguientes actividades: tarea de traducción y proyecto final de traducción.

La tarea de traducción:

La unidades didácticas de este programa se organizan en torno a tareas pedagógicas que pueden ser asignadas para su realización en aula o en casa. La sumatoria de las calificaciones obtenidas conformará el 70% de la calificación final del curso.

La tarea será contextualizada. En ella, se definirán las consignas del encargo y se le atribuirá una función dentro de los objetivos didácticos a conseguir. Entre las tareas que seguirá este curso están las siguientes:

- Ejercicios de pre-traducción: ejercicios de comprensión y preparación a la traducción, con preguntas sobre el texto original latino: marco enunciativo del texto, tipo de texto, ideas centrales, mecanismos de coherencia y cohesión, estilo, frases hechas, metáforas, etc.
- Comparación de traducciones sin el original: se buscan dos o más traducciones de un mismo original latino. Los estudiantes han de analizar los textos revisando su calidad lingüística y detectando todo aquello que no sea propio del español, la lengua de llegada. Se intenta detectar el origen de cada error y justificar los aciertos, después se compara con el original latino y se verifican las posibles causas de las decisiones del traductor.
- Revisión de una traducción sin el original: Se busca una traducción que presente calcos lingüísticos; los estudiantes revisan esa traducción sin conocer el original latino, proponiendo soluciones más adecuadas al español. Después se compara con el original.
- Paráfrasis: Se busca un texto con frases difíciles de reformular en español, a causa de la complejidad de ideas o disparidad de estructuras; se subrayan las frases más difíciles de reformular. Estas frases serán las que los estudiantes, en solitario o en grupo, someterán a paráfrasis.
- Traducción amplificada: Se buscan textos cortos en latín (§ 2. Elementos de contrastividad), los estudiantes reexpresan su contenido varias veces en español, lo amplifican para obtener efectos diferentes: minimizar, exagerar, cambiar el registro lingüístico, etc.
- Traducción sintética previa: Se resume en lengua materna un texto redactado en latín.
- Explicación de textos: Se buscan textos con dificultades extralingüísticas referentes a la cultura romana y se preparan preguntas sobre las dificultades lingüísticas y extralingüísticas halladas.

Proyecto final de traducción

El proyecto de traducción conformará el 30% de la calificación del curso. Consiste en la traducción de un texto completo en latín, simulando las condiciones de

un encargo de traducción propuesto por una casa editorial en el área humanística. Mediante esta actividad, los estudiantes pueden ver en la práctica todos los factores funcionalistas que se involucran en esta tarea, más allá del contexto del aula: la traducción con destinatarios del mundo real, utilizada por clientes reales y leída por verdaderos receptores, en el contexto de un profesional de la traducción. Los estudiantes representarán la comunidad de traductores y el profesor cumplirá el rol de un asesor con experiencia en traducción. Este proyecto será evaluado a través del siguiente baremo:

Transmite el mensaje de partida, se adecua a la convenciones de la lengua de llegada de llegada y cumple con el encargo de traducción. Traducción aceptable para su publicación – TA.	20 ptos.
Contiene errores que podrían dificultar la comprensión del texto de llegada o no transmitir parcialmente el mensaje de partida. Traducción aceptable, pero que debe mejorarse– TAM.	15 ptos
Contiene errores que evidencian una falta de comprensión de la lengua de partida. Poca legibilidad del texto de llegada. No parece que se hayan detectado ni solucionado problemas potenciales del texto de partida. Traducción inaceptable.– TI.	Reprobado

Tabla N° 9.1. Baremo de corrección del proyecto final. Adaptación nuestra (González, 2003)

Este baremo incluye la aceptabilidad de la traducción como un criterio a evaluar, (Gonzales, 2003), lo cual servirá de ensayo didáctico para que los estudiantes se familiaricen con los entornos profesionales de la traducción.

g) Bibliohemerografía sugerida

Bayet, J. (1970) *Literatura Latina*. Barcelona: Ariel.

Delisle J., y Georges L. Bastin. (2006) *Iniciación a la traducción*. Caracas: UCV.

Ernout. A y Meillet A. (1959) *Dictionnaire etymologique de langue latine*, 4ta ed. Paris: Histoire des mots.

García, V. (1994) *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos.

Hurtado, A. (ed) *La enseñanza de la traducción*. Barcelona: Universitat Jaume I.

Kiraly, D. (2000) *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.

López, A. (2000) *Traduco ergo intellego. La traducción como proceso de comunicación interlingüística*. Cuad. Filol Clás. Estudios Latinos, 18: pp. 77-114.

Montanari, F. (1991) *La Poesía Latina*. Formas, Autores, Problemas, Roma: La Nuova Italia.

Montanari, F. (1991) *La Prosa Latina*, Roma: La Nuova Italia.

Tricás, M. (2003): *Manual de traducción*. Barcelona: Gedisa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación se planteó como objetivo general el proponer un programa didáctico de latín avanzado para la carrera de Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas de la Universidad de los Andes. A la luz del desarrollo de la investigación, podemos indicar que el objetivo general previsto se ha cumplido. En relación con los objetivos específicos, presentamos a continuación las conclusiones que al respecto hemos llegado.

1) Estrategias de traducción que activan los estudiantes de latín avanzado: el primer objetivo específico fue describir las estrategias de traducción que activan los estudiantes al traducir textos originales. Como pudo observarse en los resultados de la aplicación del IPDR, los estudiantes manifiestan no tener una idea previa del contexto del fragmento, debido a la escasa documentación que se hace del texto, lo cual no les permite orientar su sentido. Esta carencia se acrecienta al no efectuarse una lectura macrotextual del fragmento antes de aplicar cualquier otro procedimiento de traducción. Por otro lado, los estudiantes segmentan el fragmento a traducir en ausencia de consideraciones textuales. Este error al segmentar se mantiene en la propuesta de traducción y llega a entorpecer la trasmisión de sentido del TM. Se puede percibir que los estudiantes dedican a esta fase de reconocimiento de funciones morfosintácticas la mayor cantidad del tiempo dispuesto para hacer la traducción en detrimento del tiempo que amerita hacer consideraciones textuales y en garantizar una propuesta de traducción con sentido en lengua española. Manifiestan también un excesivo apego a la herramienta del diccionario. Finalmente, en la fase de reexpresión, los estudiantes traducen microproposiciones sin tener una visión macrotextual, debido al criterio oracional que asumen para hacer la segmentación de las unidades de traducción. Por este motivo, se les dificulta lograr que la reexpresión de estas proposiciones adquiera coherencia textual.

2) Características textuales de las traducciones Latín-español de los estudiantes de latín avanzado: el segundo objetivo específico fue describir las propuestas de traducción de los estudiantes. Pudimos observar que los estudiantes no

logran la coherencia en sus expresiones escritas. Asimismo, sus propuestas de traducción muestran seis tipos de problemas en la progresión temática:

1) Progresión de tema derivado sin un hipertema que conduzca lógicamente la información.

2) Temas que no se basan en información conocida por el lector.

3) Fractura de la progresión temática por la contradicción entre las proposiciones.

4) Problemas en el uso de los medios de tematización.

5) Ruptura de la progresión temática de tema de constante.

Los estudiantes no logran presentar una traducción, sino equivalencias de palabras o frases aisladas en las propuestas de traducción, lo cual significa una transcodificación del texto origen, en la cual se apegan al semanticismo de los enunciados sin actualizar las correspondencias preexistentes en la lengua al plano concreto del habla y sin asegurarse de que la información logre avanzar a través de la disposición de sus temas y remas. El resultado es que los productos de traducción presentan una grave falla comunicativa: la incomprensibilidad.

3) Valoración del proceso de adquisición de la competencia traductora en los estudiantes de latín avanzado: el tercer objetivo específico fue valorar el nivel de adquisición de competencia traductora latín- español de los estudiantes de latín avanzado. Esta valoración se hizo a través de la aplicación del cuestionario sobre las subcompetencias traductoras; de allí obtuvimos los siguientes resultados:

Desde el punto de vista de la subcompetencia instrumental, pudimos observar que los estudiantes no hacen una revisión documental con información relativa a la obra o al autor del texto a traducir en sus ejercicios cotidianos de traducción, por lo que no aplican una fase de documentación, tarea imprescindible para lograr el éxito en la propuesta de traducción. En este mismo sentido, la mayoría de los estudiantes

desconoce la existencia de herramientas tecnológicas que sirven de asistentes de traducción; tampoco recurren a diccionarios especializados.

Por otro lado, se pudo observar que la mayoría de los estudiantes manifiesta no revisar nunca la misma obra traducida al español por otro autor, en ninguna fase del proceso de traducción. Ello confirma también lo expuesto en los resultados del IPDR. Consideramos que la revisión de otras versiones en las últimas fases del proceso de traducción permitiría establecer criterios de comparación y propiciaría la evaluación metatextual de las propuestas de traducción de los estudiantes, además de constituirse como una tarea didáctica.

Desde el punto de vista de la competencia extralingüística, es preocupante observar que la mayoría de los estudiantes desconoce los datos biográficos del autor del texto, así como los datos históricos, políticos y culturales presentes en el texto. La poca importancia que le otorgan a la fase de documentación impide superar esta carencia.

En cuanto a las subcompetencias estratégica y de conocimientos en traducción, pudimos observar que el método más recurrente de traducción consiste en segmentar el texto en oraciones, buscar cada palabra en el diccionario básico latín-español y proceder al análisis morfosintáctico antes de la reexpresión en español. Solo una minoría afirma hacer una lectura macrotextual del fragmento latino para tratar de obtener una idea global de su sentido. Cabe destacar la dependencia al recurso del diccionario durante todo el proceso traductivo. Esto nos permite observar una concordancia directa con los resultados obtenidos del IPDR. Tal vez el uso consciente de este recurso pueda lograr la concentración de los estudiantes en las demás fases imprescindibles del proceso traductivo.

En este punto se hace necesario destacar que, ante un ejercicio de traducción, la prioridad de los estudiantes se centra en el análisis morfosintáctico del fragmento, lo cual incide en la distribución del tiempo estipulado para la realización del ejercicio. En consecuencia, la revisión de la propuesta final es vista, en la mayoría de los casos, como una fase prescindible del proceso de traducción. Al no efectuar una lectura concienzuda de comprobación, los estudiantes descuidan la adecuación del texto meta

en español, y no le otorgan la debida atención a los criterios de naturalidad propios del genio de la lengua de llegada, tal y como se evidenció en el análisis textual aplicado a las diferentes versiones.

De este análisis podemos concluir, finalmente, que se precisa un reforzamiento en las subcompetencias traductoras de los estudiantes de latín avanzado. Asimismo, vemos la necesidad de crear una didáctica en la traducción latín-español que permita a los estudiantes establecer prioridades en el método que emplean al traducir y que puedan comprender la traducción como un acto de comunicación, en el cual la trasmisión del sentido es una condición imprescindible para que el texto latino se actualice y pueda funcionar en la lengua española.

4) Avances de la didáctica en traducción que pueden aplicarse en un programa de enseñanza de latín avanzado: el cuarto objetivo fue analizar los avances que pueden aplicarse en un programa de enseñanza de latín avanzado en la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela). En tal sentido seleccionamos tres enfoques didácticos compatibles desde un mismo marco epistemológico, para su integración en una propuesta didáctica de la traducción Latín.-español.

Las tres propuestas se enmarcan en el socioconstructivismo, el cual aboga por la noción de andamiaje en la adquisición del conocimiento. Con nuestro trabajo nos propusimos integrarlas de acuerdo con los requerimientos de una programación didáctica en la enseñanza de la traducción latín-español.

La integración de los tres enfoques didácticos, a saber la enseñanza por objetivos de aprendizaje de Hurtado (1996), el Taller de traducción propuesto por Kiraly (2000) y el enfoque didáctico inspirado en el análisis textual, planteado por Berenguer (1996), permite la búsqueda de la autonomía en el estudiante mediante las dinámicas de clase de tipo colaborativo.

Para la consecución de los objetivos planteados en este trabajo, desde el punto de vista metodológico, diseñamos y aplicamos un Cuestionario de Diagnóstico de la Competencia Traductora, del cual se elicitamos datos de los informantes incluidos en el estudio. Este instrumento fue elaborado con base en las especificidades de la

traducción latín-español. En vista de la riqueza de información obtenida, consideramos que constituye un aporte de este trabajo en el campo de la traductología por la vertiente de sus investigaciones empíricas, aún en proceso de conformación.

Como reflexión final, consideramos que no es posible esperar que el estudiante de latín adquiera una competencia traductora y la apropiación de las subcompetencias que la integran sin una formación previa en este ámbito, ya que la traducción es un proceso complejo de mediación cultural que conlleva múltiples riesgos y posibilidades lingüísticas y aunque no es un conocimiento fácil de impartir, su didáctica es muy valiosa porque, como afirma Cam la traducción “representa la opción vital de una cultura” (2004:139), sobre todo en una lengua tan particular como el latín. Este sentido, la universidad debe acompañar al estudiante en este camino que va de la asimilación del sistema gramatical latino hasta la competencia traductora en los diferentes géneros literarios de la lengua latina.

Esperamos que este trabajo sea un aporte para los docentes del área de Latín del Departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas de la Universidad de Los Andes y contribuya a ofrecer a los estudiantes el basamento teórico sobre algunas nociones de la traductología, así como orientar las prácticas de traducción de textos originales latinos, desde una orientación interpretativa de la traducción: considerando las funciones textuales y comunicativas en de todo el proceso. Esto con el fin de fortalecer sus destrezas para traducir textos latinos, y que puedan cumplir así con uno de los requerimientos del perfil del egresado en la mención: la capacidad de traducción de originales latinos, y así evitar en lo posible la fosilización de contenidos invaluable de la cultura latina.

REFERENCIAS

- Alonso, I. (2010). El análisis del discurso en acción: el papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras, en *Monográficos Marco ELE*. N° 10.
- Alcalde-Diosdado, A. (2011) La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica, en *Methodos*, p.1-24. Barcelona: Paideia.
- Álvarez, A. (2007) *Textos sociolingüísticos*, Mérida: Ediciones del Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes.
- Asociación Cultural Culturaclásica.com. El Latín y el Griego, Patrimonio de la Humanidad. Almería.
- Ausubel, D. (1976) *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bastin, G., (2000) “Evaluating Beginners’ Re-expression and Creativity. A Positiv Approach”, En *The Translator*, N° 6 (2), pp. 231-245.
- Bayet, J. (1970) *Literatura Latina*. Barcelona: Ariel.
- Bhatia, V. (1993) *Analysing Genre*, London/New York: Longman.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1981): *Introduction to Text linguistics*, Londres: Logman.
- Benjamin, W. (1996): La tarea del traductor. En D. López García (ed.), *Teorías de la traducción: antología de textos* (pp. 335-347). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Berenguer, L. (1999) “Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras”, En *Quaderns Revista de Traducció* 4, pp. 135-150.

- Berman, A. (1999) *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. París: Éd. du Seuil.
- Bourdieu:(1991) “Le champs littéraire”, *Actes de la Recherche en sciences sociales*, nº 89, pp. 3-46.
- Breen, M. (1990) “Paradigmas actuales en el diseño de programas” en *Comunicación Lenguaje y Educación* 7-8, 1990, pp. 7-32.
- Bruner, J. (1984) “Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky”, en Bruner, J., J. L. Linaza (comp.). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Cabré, M. (1999). *Terminología: Representación y Comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA. Universidad Pompeu Fabra.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Cam, G. (2004): “Enfoques teóricos de la traducción”. En UMBRAL, Año IV, Nº 6 pp136-144. Lambayeque: FACHSE.
- Campbell, S. (1998) *Translation into the second language*. Londres y Nueva york: Longman.
- Cambridge Latin Course (2002) - Fourth Edition , Cambridge University Press: Cambridge.
- Canale, M. (1983) *Language and Communication*. In J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.). London: Longman.
- Canale, M. y M. Swain (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* Vol.1 No.1.
- Castellà, J. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona: Empúries.

- Catford, J. (1965): *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Charolles, M. (1978): "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", *Langue Française*, 38, pp. 3-13.
- Chesterman, A. (1997) *Memes of translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. [Trad. de Carlos Peregrín Otero, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid: Aguilar, 1970.
- Coindreau, M. (1992): *Mémoires d'un traducteur*, París: Gallimard.
- Coll, C. (1998) *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Cortázar, J. (1979) *Un tal Lucas*. México: Suma de Letras.
- Crozier, W. (1997) *Individual learners. Personality differences in education*, London/New York: Routledge.
- Daneš, F. 1974. FSP and the organization of the text. *Papers on functional sentence perspective*, 106-28. Praga: Academia.
- Delisle, J. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa: Éditions de l'université d'Ottawa.
- (1988) *Translation. An interpretive Approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- (1993) *La Traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa: University of Ottawa Press.
- Delisle J., y Georges L. Bastin. (2006) *Iniciación a la traducción*. Caracas: UCV.
- Díaz, F. y G. Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

- Dreyfus, L. y S. Dreyfus. (1986). *Mind over machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Durieux, C. (1988) *Fondament didactique de la traduction technique*, Brive: Didier Érudition.
- Ernout. A y Meillet A. (1959) *Dictionnaire etymologique de langue latine*, 4ta ed. Paris: Histoire des mots.
- Fievet, 1991 C. *Apprendre à comprendre (Réflexions pour une pédagogie nouvelle de langues anciennes)* en: *Actualités de l'Antiquité*, Éditions du CNRS.
- Figueroa, A. “La noción de campo literario y las relaciones literarias internacionales”, en *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, Vol. 1, 2004, ISBN 84-95301-85-7, págs. 521-534
- Fowler, R. (1981): *Literature as Social Discourse. The practice of Linguistic Criticism*. London: Batsford Academic and Educational.
- Fulda, L. (1903). “El arte de traducir”, en Miguel Ángel Vega (ed. y trad. esp.) *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra, 1994:281.
- Kelly, D. (2002) “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”, En *Puentes* 1: 9-20. Granada: Universidad de Granada.
- Gamero, S. y A. Hurtado (1999): “La traducción técnica y científica”, *Enseñar a traducir*, Hurtado Albir, A. (Ed.), Madrid: Edelsa, pp. 139-153.
- García, I. (2000): *Análisis textual aplicado a la traducción*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- García, V. (1994) *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos.
- Gil-Bardají, A. (2004) *Procedimientos, técnicas, estrategias: operadores del proceso traductor*. Recercat (publicación on-line). 205 p. En línea: <http://www.recercat.net/handle/2072/8998>. Consultado: diciembre 2013.

- Gile, D. 2004. Integrated problem and decision reporting as a translator training tool. *The Journal of Specialised Translation* 2: 2-20.<<http://www.jostrans.org>>
Consultado: diciembre 2012.
- Gonzales, M. (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, S. (1997). *Temas, temas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros
- Guzmán, M. (2009): Hacia una conceptualización del legado del traductor. En: *Forma y función*, vol.22, nº I. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Halliday, M. (1975): Estructura y función del lenguaje, en John Lyons (comp.). *Nuevos horizontes de la lingüística*, 145-173. Madrid: Alianza.
- Harris, B. (1977): “The importance of natural translation”. En: *Working Papers on Bilingualism*, 12, 96-114.
- Hatim, B y I. Mason, (1990). *Discourse and the translator*. Nueva York: Longman.
----- (1995): *Teoría de la traducción. Un aproximación al discurso*. Trad. por Salvador Peña, Barcelona, Ariel.
- Hönig, H. (1991). “Holmes’ “mapping theory” and the landscape of mental translation processes”. En Leuven-Zwart, K.M. & Naaijken, T. (eds.), *Translation Studies: the state of the art*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi. pp. 77-89.
- Hurtado, A. (1995) “La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual”. En: Fernández Nistal P, Bravo Gozalo, J. M. (coords.). *Perspectivas de la traducción inglés/español. Tercer curso superior de traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- (1996) “La enseñanza de la traducción directa. Objetivos de aprendizaje y metodología”. En: Hurtado A. (ed). *La enseñanza de la traducción*. Barcelona: Universitat Jaume I.
- (1999) *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- (2001): *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de Investigación Holística* (3ª. Ed.). Caracas: Editorial SYPAL.
- Hymes, D. (1966) "Two types of linguistic relativity". En Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. pp. 114–158.
- Istituto Italiano per gli studi filosofici. “Solicitud a la UNESCO para Reconocer el latín y el griego “patrimonio de la humanidad”. En <http://vivariumnovum.net/unesco/>. Consultado en Marzo 2012.
- Jakobson, R. (1985), “Lingüística y Poética”, en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona: Planeta, pp. 347-395.
- Landone, E. (2001) “Consciousness-raising: la traduzione per unità lessicali”, en *Atti del XIX Convegno*. Cancellier Antonella y Renata Londero, eds., Italiano e spagnolo a contatto.. Roma. Padova: Unipress.
- La Rocca, M. (2007) *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis Doctoral. Departamento de traducción e interpretación. Catalunya: Universitat de Vic.
- Larrosa, J. (1988). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes.
- López, A. (2000) *Traduco ergo intellego. La traducción como proceso de comunicación interlingüística*. Cuad. Filol Clás. Estudios Latinos, 18: pp. 77-114.

- Montanari, F. (1991) *La Poesía Latina*. Formas, Autores, Problemas, Roma: La Nuova Italia.
- Montanari, F. (1991) *La Prosa Latina*, Roma: La Nuova Italia.
- Kiraly, D. (2000) *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- Martínez, 2008. “La gran estafa de la Filología Clásica”. En línea: <http://www.culturaclasica.com/?q=node/1904>. Consultado febrero, 2012.
- Martínez, N. 1997. *Évaluation et traduction: Cadre de recherche sur l'évaluation dans la didactique de la traduction*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Miraglia, L. 1996. “Cómo (no) se enseña el latín”. En línea: <http://www.latinitatis.com/latinitas/textus/miraglia.htm>. Consultado: marzo 2012.
- Monserrat, D. (2002): *Marcas cohesivas y construcción del sentido: análisis y comparación de estrategias traductoras*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). “La revisión de textos académicos en formato electrónico en el ámbito universitario”. En *Educere*, 9 (30), pp. 333-344. Disponible en línea en <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere/>. (Consultado febrero de 2012).
- Moya, V. (2004) *La selva de la traducción*. Segunda edición. Madrid: Cátedra.
- Newmark (1988). *A Textbook of Translation*, Londres: Prentice Hall.
- Newmark:(1976). *The Theory and the Craft of Translation*. *Language Teaching*, 9, pp 5-26.
- Newmark:(1981). *Approaches to Translation*, Oxford: Pergamon Press.

- Nord, Ch. (1993) “La traducción literaria entre intuición e investigación”, en Raders, M. y Sevilla, J. (eds.), III Encuentros Complutenses en torno a la traducción, Madrid, pp. 99-109.
- Nord, Ch. (1996) “El error en la traducción: categorías y evaluación”, en Hurtado Albir, A., (dir.), La enseñanza de la traducción, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996, pp. 91-103.
- Nunan, D. 1998. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (2003) “Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo”, en *Cooperación Educativa* 68, pp. 37-46.
- Ørberg, H (2006) *Lingva Latina per se illustrata*. Madrid: Ediciones Domus Latina.
- Orozco, M. (2000) *Instrumentos de medida de la adquisición de Competencia Traductora: construcción y validación*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega, L. (2000) “El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas”, en Muñoz Carmen (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística, pp.197-217.
- PACTE. (2000) “Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project”, in: Beeby, Allison, Ensinger, Doris. i Presas, Marisa (eds.) *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 99-106.
- (2001) “La competencia traductora y su adquisición”, *Quaderns: Revista de traducció* 6, pp. 39-45.
- (2003) “Building a translation competence model”, en Alves, F. (ed.) *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, pp 43-46.

- Pageaux, D. (1994) *La littérature générale et comparée*, París: Arman Colin.
- Paglialunga, E. (2001). *Manual de Teoría Literaria Clásica*. Mérida: CDCHT.
- Payrató, Ll. (2003) *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Prince, E. (1981) "Toward a taxonomy of Given-New information" En: Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, Nueva York, Academic Press.
- Pym, A. (1991) "A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation", Mladen Jovanovic (ed.), *Translation: A Creative Profession: 12 th World Congress of FIT*, Belgrado, Prevedilac, pp. 541-546. (1992) "La enseñanza de la traducción y la teoría autoritaria de Peter Newmark", en *El Guinigada*, Gran Canaria: Universidad de Las Palmas. pp 305-318.
- Rojas, C. 2005. "Enseñar latín o enseñar contra él: docencia viva de una lengua muerta, en la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA". En *Educere*, oct-dic, año/vol. 9, número 031. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Rose, M. (1997): *Translation and Literary Criticism: Translation as Analysis*. Manchester: St. Jerome.
- Sánchez, M. (2006) *Reflexiones en torno a la enseñanza de una lengua muerta que necesitamos traducir: el latín clásico*. México: Universidad de Quintana Roo.
- Schiffrin, D. (1987): *Discourse Markers*, Cambridge: University Press.
- Sclavo, L. (2010) "Pulsión y proyecto de una traducción de la letra". Primer simposio internacional interdisciplinario en Aduanas del Conocimiento. En línea: http://www.expoesia.com/media/Ponencia_Sclavo.pdf. Consultado en Julio de 2013.
- Sevilla, M. (2005): "Estrategias en la didáctica de traducción de términos en contexto", en *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento*

especializado, Gómez de Enterría, J. (Coord.),
<http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/default.htm>. Consultado en abril de 2013.

Shreve, G. (1997): "Cognition and the evolution of translation competence". En: J. Danks et al. (eds.). *Cognitive processes in translation and interpreting*. Thousand Oaks: Sage, 120-136.

Schmidt, S. (1977) *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Trad. María Luz Arriola y Stephen Crass. Madrid: Cátedra.

Snell-Hornby, M. (1999). *Estudios de traducción. Hacia una perspectiva integradora*. Traducción de A. S. Ramírez. Salamanca: Almar.

Swales, J. (1990) *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Cambridge: C.U.P.

Tannen, D. (1984). *Coherence in spoken and written discourse*, New Jersey: Ablex Publishing Co.

Titone R. y E. Coccia. 1992. *Inseganare il latino oggi*, Roma: Armano.

Toury, G. (1985): A Rationale for Descriptive Translation Studies. En: *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*, ed. Theo Hermans. London & Sydney: Croom Helm, 16-41.

Tricás, M. (2003): *Manual de traducción*. Barcelona: Gedisa.

Valentí, E. (1999): "La traducción en la metodología del latín", en *Methodos*. En línea: <http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/methodos/Valentí2>. Consultado en Julio de 2012.

----- (2011) "La traducción en la metodología del latín", en *Methodos*, p.1-8. Barcelona: Paideia.

- Vázquez, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Venuti, L. (1999) *The translator's invisibility. A history of translation*. Nueva York: Routledge.
- Vermeer, H. (2001) "Didactics of translation", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London/New York: Routledge, pp. 60-63.
- Vinay, J y J. Darbelnet, (1977). *Stilistique comparee du français et de l'anglais. Methode de traduction*. París: Didier.
- Waddington, C. (1999) *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Filosofía y Letras.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wotjak, G. (1981) "Técnicas de Traducción". En: *Aspectos Fundamentales de la Teoría de la Traducción*, M. Medina, L. Caballero y F. Martínez (eds.), La Habana.
- Vygotsky, L. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Zabalbeascoa:(2000). "La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora", En A. Gil de Carrasco y L. Hickey (eds.). *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes S. En línea: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm> (Consultado febrero de 2012)
- Zanón, J. (1995) "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", en *Signos* 14, enero-marzo 1, pp. 52-67.

Zaró, J. (2001) *La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras: estado de la cuestión*. Universidad de Málaga. En línea: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actas99-00/traduccion.htm>.

Consultado en marzo 2012.

APÉNDICE

APÉNDICE N° 1. INSTRUCCIONES PARA LOS ESTUDIANTES EN LA APLICACIÓN DEL IPDR
(INTEGRATED PROBLEM AND DECISION REPORTING)

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Investigadora responsable: Lic. Lorena Moncada Moreno

Tutora académica: Dra. Melva Márquez

Investigación: Evidencias de la competencia traductora en estudiantes de latín avanzado en la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas

Aplicación del instrumento *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR)

De lo que se trata:

El IPDR (Giles, 2004) es una herramienta de análisis que se enmarca en las investigaciones sobre los procesos cognitivos de la traducción. La prueba -como su nombre indica- es un informe escrito que sigue a la traducción. Se trata de "un medio para elevar la conciencia de los diversos componentes del proceso de traducción y promueve todos los esfuerzos hacia el máximo la calidad" (Hansen, 2006:23)

A los sujetos se les asigna un realista tarea de traducción y se les pide que comenten todos los problemas que se encuentren durante el proceso de traducción, cómo trataron de resolverlos, y las razones por las que se decidió la solución que se adoptó.

Lo que se busca:

Se busca obtener información sobre su traducción estrategias y los problemas de los estudiantes al traducir, tanto individuales y colectivos.

El análisis de los comentarios va a permitir un análisis preciso de los problemas generales y específicos y nos ayudará a conocer las estrategias de traducción que activan los estudiantes durante el acto traductivo.

Lo que debe evitarse:

- La tendencia del informante a idealizar sus procedimientos para "verse bien" o para tratar de proporcionar al investigador lo que suponen que el investigador quiere.
- Hacer un informe escrito que sea muy general que no dé cuenta de la resolución de problemas de la traducción.
- Los fallos en la memoria afectan la fiabilidad de la prueba, pueden conducir a la omisión, y también a otras elaboraciones y falsificaciones de los procesos reales de pensamiento.

Referencias

Gile, D. (2004). Integrated problem and decision reporting as a translator training tool. *The Journal of Specialised Translation* 2: 2-20.<<http://www.jostrans.org>>

Hansen, G. (2006). Retrospection Methods in Translator Training and Translation Research. *JosTrans* Vol. 5. 2-41.

Gratias agere aliquibus

Aplicación del instrumento *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR)

- Analice sintácticamente y traduzca el siguiente fragmento:

nam vitare, plagas in amoris ne iaciamur,
non ita difficile est quam captum retibus ipsis
exire et validos Veneris perrumpere nodos.
et tamen implicitus quoque possis inque peditus
effugere infestum, nisi tute tibi obuius obstes 1150
et praetermittas animi vitia omnia primum
aut quae corporis sunt eius, quam praepetis ac vis.
nam faciunt homines plerumque cupidine caeci
et tribuunt ea quae non sunt his commoda vere.

(Lucrecio, *DRN*, vv 1146-1154).

- Haga un informe en el que describa como logró hacer la traducción, exprese si hubo problemas de traducción y las estrategias se utilizó para resolverlos, las fuentes y las ayudas que ha consultado y las decisiones que tomó.

**APÉNDICE N° 2. INFORME EN RETROSPECTIVA DEL IPDR (*INTEGRATED PROBLEM AND
DECISION REPORTING*)**

IPDR N° 1

Busqué el verbo y determiné el número, tiempo y modo presente en cada verbo, luego busqué un sujeto que concordara en número con el verbo, a cada palabra la busqué en el diccionario para verificar en que caso, número y género se encontraba, al tener el vocabulario traté de darle la traducción correcta, cosa no muy fácil porque existen muchas traducciones para algún tipo de verbo o palabra. Es mucho más fácil para mí una traducción si lo hago oración por oración, esté separada por comas, verbos o puntos.

IPDR N° 2

Estrategias usadas:

- 1.- Identificar verbos y su modo, para tener una idea de la oración principal y oraciones subordinadas posibles.
- 2.- Usar el diccionario para hallar el significado de los verbos y si son transitivos o no (ayuda para ubicar tipos de complementos). Identificar en el texto el número, el tiempo y el modo del verbo.
- 3.- Identificar morfológica y sintácticamente los sustantivos, pronombres, preposiciones (acusativo/ablativo), adjetivos, conjunciones. Atender con cuidado las conjunciones que introducen subordinadas. Buscar significados que no se conozcan o haya dudas.
- 4.- Atender los participios, gerundios, gerundivos y supino si se encuentran en el texto, por sus funciones particulares.
- 5.- En todo tiempo se nos permite revisar apuntes y guías, cosa que hago con frecuencia pues mi memoria no es muy buena que digamos y quiero tener la mayor seguridad sobre lo que hago. También podemos pedirle ayuda a la profesora, aun cuando ella decide hasta donde llega su ayuda en relación con la evaluación.

6.- En la traducción entra en juego alguna comprensión del texto, la cual va surgiendo en la medida que va avanzando el análisis sintáctico. Si uno tiene idea del contexto, ayuda.

7.- En este ejemplo en particular, las dos líneas finales resultaron muy complicadas por los ablativos y su ubicación. Resolví un orden según lo que, supongo, es el contexto de lo que se dice en el fragmento.

IPDR N° 3

A la hora de traducir un texto u oración lo primero que hago es buscar los sustantivos y ver en qué casos están ya que me parece lo más sencillo. Al igual que los adverbios y conjunciones. Después empiezo a buscar los verbos, lo que siempre me causa problemas, especialmente cuando están en subjuntivo o en voz pasiva ya que me cuesta mucho identificarlos. (competencia bilingüe) Cuando ya tengo todas las piezas empiezo a armar la oración como si fuera un rompecabezas probando todas las piezas. Primero busco un sujeto y si es un verbo copulativo, busco un predicado nominal. Luego busco si el verbo es transitivo o no, y de serlo empiezo a buscar alguna palabra en acusativo que pueda ser un objeto directo, luego busco dativos y por último ablativos. (Como latin I) Tuve muchos problemas para darle sentido a estas oraciones, al final la resolví usando mis apuntes del cuaderno y tratando todas las opciones que se me ocurrían.

IPDR N° 4

Empiezo buscando buscando todo el vocabulario que no conozca y a cada palabra le coloco el número de página del diccionario y dos o tres significados para tener una idea.

Ej: Folium : n.s.n. hoja, follaje. (p 201)

Inmediatamente el caso, género y número. Para los verbos es similar el procedimiento.

Luego voy verso por verso, y trato de delimitar buscando la oración, primero lo más fácil: una coma o una conjunción copulativa.(la oración como unidad de traducción) Delimitado el asunto, busco las palabras que por caso, género y número puedan relacionarse, para luego de acuerdo al número del verbo buscar el sujeto. Conseguido el sujeto y en correspondencia con el verbo empieza la traducción.

Los problemas al traducir se presentan cuando debes buscar el mejor sentido y en la semántica que le debes dar a determinada palabra, de las muchas que tiene, y que muchas veces se alejan unos de otros.

IPDR N° 5

Al comenzar leí el texto completo. Ubiqué el primer verbo y busqué el vocabulario hasta ese verbo. Traduje sabiendo ya que el texto trataba sobre el placer de la mujer. El siguiente verso tenía como verbo *iungit* que traduce “unir, juntar” y también la preposición *cum* que traduce “junto a”. Para evitar repeticiones o cacofonías usé la acepción “unir”. Seguidamente traduje *umectans oscula labris* como un sintagma que depende del verbo *tenet*. *Adsuctis* no encontré posible traducción, no lo reconocí ni sintácticamente por eso no lo traduje. Continué por razones de tiempo, traduje lo siguiente sin inconveniente. Luego *nec ratione* lo traduje sin razón. Asumí que había un *sum* elidido y seguí traduciendo ignorando muchas de las conjunciones, luego en los últimos versos, al encontrar tres pronombres seguidos, y viendo sus significados, armé la oración sin prestar atención a su morfología. Terminé de traducir, leí la traducción, cambié las acepciones de las palabras y el orden de los complementos de algunas oraciones. (disociación entre lo dijo y el producto)

IPDR N° 6

Primero leo el texto buscando divisiones, es decir, buscando frases con sentido completo, para ello me ayudo de los punto y aparte, punto y coma entre otros. Al conseguir estos núcleos de sentido, busco dentro de ellos el verbo y según su estructura, es decir, si es un verbo en forma personal o impersonal, si es transitivo o intransitivo, y según esa información me dedico a buscar el sujeto y posteriormente el objeto directo y los complementos, todo esto desde la morfología, al tener establecida o preestablecida la parte morfológica me dedico a buscar el significado de aquellas palabras que no entienda, luego comienzo a anotar la función sintáctica de cada elemento dentro de la oración, durante este proceso puedo darme cuenta de alguna inconcordancia u otro elemento que no está bien definido y así puedo rectificar. Cuando termino no suelo repasar el trabajo a ningún nivel, no corrijo, así que al terminar entregué.

Al traducir tuve dudas de si el sentido era correcto o si se entendía al español, y en los versos que más dudé lo dejé en blanco, es decir, sin traducir. No leí con anterioridad alguna traducción de Lucrecio, por tanto no tenía ningún referente o apoyo al traducir esta parte de su libro.

IPDR N°7

Cómo hice la traducción

- 1.- El primer paso es identificar, a partir de la morfología, las palabras que actúan como verbos.
- 2.- Buscar los verbos en el diccionario para saber su significado y si son transitivos o intransitivos. Luego anoto las características de cada verbo (persona, número, tiempo y modo). Esto ayuda, en los casos más difíciles, a ubicar el sujeto.
- 3.- Ordenar los complementos, buscar significados de sustantivos, tomando nota.
- 4.- Atender con mayor cuidado lo que corresponde a participios, gerundio, gerundivo y supino. Hay ciertas pistas morfológicas que se tiene, por ejemplo, una palabra, que no sea verbo, que lleve “nt”, “ns”, “nd”, “tum”, llaman la atención porque usualmente no aparecen en el diccionario y hay que buscar el verbo que los origina.
- 5.- En la medida que va avanzando se va creando una posible traducción aunque no se tengan todos los significados ni claramente identificadas las funciones de las palabras. Esta traducción se pule o se descarta en la medida en que se afina la traducción, pues uno debe asegurarse que la traducción corresponda con el análisis sintáctico.
- 6.- Todo el proceso va acompañado de los materiales, pues la profesora lo permite. El cuaderno de clases es una ayuda, tanto en las notas teóricas como en las prácticas. En este examen, correspondiente a las oraciones subordinadas era imprescindible, pues ese tema es complejo y aparecen muchas posibilidades de formas y oraciones de este tipo.

APÉNDICE Nº 3. CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

El instrumento que se presenta a continuación tiene como finalidad diagnosticar la competencia traductora en estudiantes de latín avanzado en la carrera de Lenguas y Literaturas Clásicas en el semestre b-2012

Datos del estudiante:

Sexo: F ___ M ___ Edad: ___ años N° de cuestionario ___ Código ___

Posición en la carrera _____ semestre Otras asignaturas cursando actualmente :

A. Subcompetencia comunicativa

a. 1) ¿Cree usted que para ser un buen traductor de latín al español es imprescindible tener una buena redacción en español?

Sí ___ No ___

a.2) ¿Cree usted que para ser un buen traductor de latín al español es imprescindible conocer los usos gramaticales del latín?

Sí ___ No ___

a.3) En el momento de hacer una traducción de un texto de literatura latina, ¿cuál considera usted sería el destinatario ideal de la traducción?

a.4) ¿Toma usted alguna decisión con respecto al texto cuando traduce?

Sí, ¿cuál(es)? _____

No, ¿por qué? _____

a.5) ¿Si a.4 es afirmativa, ¿tiene usted en cuenta a su destinatario en tales decisiones?

Sí ___ No ___

a.6) ¿Cree usted que el análisis morfosintáctico del fragmento en latín es suficiente para hacer una buena traducción?

Sí ___ No ___

a.7) Al revisar su traducción ¿hace usted cambios o giros lingüísticos que no aparecen en el texto original para que el texto en español tenga sentido? Encierre en un círculo la opción que más se aproxime:

- a) Siempre b) con frecuencia c) casi nunca d) nunca

a.8) Según su criterio, ¿la traducción final debe coincidir necesariamente con el análisis sintáctico?

Sí, ¿por qué? _____

No, ¿por qué? _____

a.9) Señale en el cuadro que a continuación se muestra las prioridades que son aplicables a su traducción. Clasifíquelas según su importancia con la letra tal y como se indica:

a: Imprescindible b: Importante c: Poco importante d: No importante

	Responda con: a, b, c, d
Legibilidad de la traducción	
Estilo del autor del texto original	
Puntuación del texto original	
Correspondencia del análisis sintáctico con la traducción final	
Originalidad de la propuesta de traducción	
Preservación del aspecto estético del texto original	
Intención del autor del texto original	
Adaptación de los recursos literarios y figuras retóricas a los usos del español actual	
Disposición de versos o líneas	
Otro (especifique)	

a. 10) ¿Cuál cree usted sea la(s) razón(es) que motiva a que algunas traducciones de los estudiantes de latín no tengan sentido en español?

B. Subcompetencia extralingüística:

b.1) En un ejercicio de traducción para hacer en casa ¿busca o lee textos ya traducidos del mismo autor? (ej: obras paralelas). Encierre en un círculo la opción que lo identifique:

a) Siempre b) Con frecuencia c) Casi nunca d) Nunca

b.2) Al momento de realizar una traducción, ¿es común que usted desconozca datos biográficos del autor del texto? Encierre en un círculo la opción que lo identifique:

a) Bastante común b) Frecuente c) Poco frecuente d) Nunca, siempre los conozco

b.3) ¿Cree usted que le sería de ayuda para sus exámenes de traducción incluir junto al fragmento información biográfica en español sobre el autor del texto original?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

b.4) Al momento de realizar una traducción, ¿es común que usted desconozca datos históricos, políticos, culturales presentes en el texto? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique:

- a. Bastante común b. Frecuente c. Poco frecuente d. Nunca, siempre los conozco

b.5) Al momento de realizar una traducción evaluada, ¿es común que usted desconozca características esenciales de la obra de la cual se ha extraído el fragmento? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique:

- a. Bastante común b. Frecuente c. Poco frecuente d. Nunca, siempre los conozco

C. Subcompetencia instrumental y profesional:

c.1) ¿Con qué frecuencia usa usted el diccionario en sus ejercicios de traducción? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique:

- a) Durante todo el proceso
 b) Esporádicamente
 c) Sólo al principio del proceso
 d) En otro momento: _____

c.2) Cuando tiene asignaciones de traducción para hacer fuera de clase, ¿cuáles de estas herramientas de documentación utiliza y con qué frecuencia? Clasifíquelas según su frecuencia con la letra tal y como se indica:

- a) Siempre b) Con frecuencia c) Casi nunca d) Nunca e) Lo desconozco

	Responda con: a, b, c, d
Diccionarios básicos : VOX, SPES, SOPENA, Blánquez, otros	
Diccionarios especializados en lengua latina: Lewis and Short, Ernout et Meillet, Lempriere, Oxford, otros.	
Otros diccionarios: literarios, filosóficos, mitológicos, etc.	
Enciclopedias en español (formato impreso)	
Enciclopedias en español (formato digital)	
Asistentes de traducción como Perseus Library, COLLATINVS, Didacterion	
Bases de datos	
Motores de búsqueda (Google, Yahoo, ...)	
Foros de traducción <i>on line</i>	
La misma obra traducida al español por otro autor	
Artículos que traten sobre el autor / texto	
Otras. Indique:	

c.3) ¿Qué opinión le merece la revisión, antes de realizar su traducción, de la misma obra ya traducida al español por otro autor?

c.4) ¿Cuáles de estos recursos usa usted para mejorar su rendimiento en los ejercicios de traducción realizados fuera de clase? Marque con una X según la frecuencia:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No lo conozco
Diccionario de latín-español					
Libro de conjugación en latín					
Tesauro especializado					
Gramática de latín (formato impreso)					
Propuestas de traducción en español de la misma obra					
Gramática de latín (formato digital)					
Otros (especifique):					

D. Subcompetencia psicofisiológica:

d.1) ¿Hace esfuerzos usted para memorizar el vocabulario latino presente en los fragmentos originales? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique:

a Siempre b con frecuencia c casi nunca d nunca

d.5) ¿Considera usted útil memorizar el vocabulario latino?

Sí ¿por qué? _____

No ¿por qué? _____

d.6) Si lo hace, ¿cómo lo memoriza?

d.7) Cuando usted tiene una traducción asignada para realizarla fuera de clase, ¿recurre directamente a las gramáticas para verificar la morfología y sintaxis de las palabras o busca estas respuestas en su memoria?

d.8) ¿Considera positivo o negativo que el producto final refleje creatividad?

d.9) ¿Le gusta traducir algún autor latino clásico en particular?

No ____ Sí ____ ¿Cuál(es)? _____

d.10) ¿Le gusta traducir algún género en particular? (elegías, epístolas, discursos, fábulas, etc.)

No ___ Sí ___ ¿Cuál(es)? _____

d.11) ¿Qué tipo de textos considera usted se traducen en los programas de esta carrera? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique:

- a) Científicos-Técnicos b) Literarios c) Jurídicos d) Divulgativos

d.12) Para la traducción de este tipo de textos, ¿qué importancia le asigna usted a la preservación de los valores estéticos de la obra original en su traducción? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique:

- a: Imprescindible b: Importante. c: Poco importante. d: No importante

d.13) Para aprender a traducir del latín al español, ¿considera usted más pedagógico realizar ejercicios de traducción en verso o en prosa? ¿Por qué?

d.14) ¿Considera que usted es más productivo cuando hace ejercicios de traducción fuera de clase o cuando los trabaja en clase? ¿Por qué?

d.15) ¿Reconoce alguna(s) debilidad(es) en su trabajo como aprendiz de traductor?

d.16) ¿Reconoce alguna(s) fortaleza(s) en su trabajo como aprendiz de traductor?

d.17) ¿Se siente usted estresado(a) cuando realiza en clase ejercicios de traducción?

No ___

Sí ___ Señale las posibles causas con una X en el siguiente recuadro:

Límite de tiempo para la entrega	
Se le dificulta encontrar algunas palabras en el diccionario	
Produce versiones sin sentido aparente	
No le agrada el estilo del autor	
Le da la impresión de que el texto original no tiene sentido	
Indecisión al elegir la acepción correspondiente	
Le cuesta reconocer algunas desinencias de las palabras en el texto origen	
Se le ocurren múltiples versiones posibles y tiene dificultad en decidirse por alguna	

Otras (especifique):	
----------------------	--

d.18) ¿Cuáles de estas decisiones creativas usted suele utilizar? Señale las decisiones con una X en el siguiente recuadro:

Cambia el orden de aparición de los complementos del verbo	
Utiliza términos pertenecientes a la variedad del español venezolano	
Usa arcaísmos del español	
Usa giros lingüísticos no presentes en el texto original	
Usa expresiones coloquiales	
Ninguna de las anteriores	
Otras (Especifique)	

d.19) Al tener un primer acercamiento al texto que debe traducir, ¿cuál de estos procedimientos utiliza usted?

Hace una revisión global del texto para ver sus características e identificar su estructura	
Comienza directamente con la búsqueda en el diccionario del vocabulario desconocido en el orden de aparición del texto original	
Identifica las oraciones del texto y procede a la traducción de la primera oración	
Intenta inferir el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contexto	
Sin terminar de leer todo el fragmento, identifica los verbos y su acepción en español	
Trata de identificar el primer segmento con sentido del texto original y procede a su traducción	
Identifica los sustantivos, sus acepciones y el caso en que aparecen en el texto	
Trata de identificar los verbos principales del fragmento y procede desde allí a su traducción	
Ninguno de los procedimientos anteriores	
Otros procedimientos (Especifique)	

E. Subcompetencia estratégica:

e.1) ¿Cuáles de estos procedimientos utiliza en los ejercicios de traducción evaluados en clase? Marque con una X según la frecuencia:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca ¿Por qué?
Hace anotaciones de las acepciones en español junto a cada palabra latina				
Apuntasi el verbo es transitivo o intransitivo				
Analiza sintácticamente todo el fragmento antes de aventurar cualquier propuesta de traducción				
Hace consultas al profesor				
Identifica la morfología de todas las palabras del fragmento				
En la revisión final cambia algunas acepciones para configurar el sentido de la traducción				
Otros (especifique)				

--	--

e.2) Suponga usted que está en un ejercicio de traducción evaluado. Explique son los pasos que seguiría para realizar esta tarea:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

e.3) Si usted tiene poco tiempo para resolver un ejercicio de traducción evaluado ¿cuáles de estos pasos dejaría de lado y cuáles le parecerían indispensables? Marque con una X según convenga:

	Indispensable	No indispensable
Documentación previa sobre el texto a traducir		
Búsqueda de palabra por palabra en el diccionario		
Revisión de los signos de puntuación en el texto origen		
Identificación de las formas verbales		
Revisión de apuntes y gramáticas para comprobar la sintaxis		
Lectura completa del texto origen		
Identificación de la morfología de todas las palabras del texto		
Identificación de la función sintáctica de todas las palabras del texto		
Revisión de la traducción final para comprobar si es legible		

e.4) ¿Cuándo considera usted terminado un ejercicio de traducción?

e.5) ¿Cómo describiría usted una traducción de calidad?

e.6) ¿Cuál considera usted es el mayor reto en un proceso de traducción de un texto desde latín al español?

F. Subcompetencia de conocimientos sobre traducción:

f.1) Los únicos problemas que usted encuentra cuando traduce son de vocabulario o léxico. Seleccione Verdadero o Falso:

V

F ____

También encuentra problemas del siguiente tipo: _____

f.2) ¿Cuál de los siguientes elementos constituye para usted la unidad de traducción? Encierre en un círculo la opción que lo identifique:

- a) La palabra
- b) La frase
- c) El párrafo
- d) Otro: _____

f.3) A continuación se le presentan dos opciones. Encierre en un círculo la opción (a-b) que mejor responda.

Para traducir un texto:

- a) es necesario tener en cuenta el sentido de todo el texto antes de empezar a traducir
- b) no es necesario, ya que se va traduciendo a medida que se va traduciendo

f.4) Dado el siguiente enunciado: La traducción es un acto de comunicación. Seleccione Verdadero (V) o Falso (F):

- V
- F

f.5) Dado el siguiente enunciado: Para ser traductor basta con conocer la lengua de partida y la de llegada. Seleccione Verdadero (V) o Falso (F):

- V
- F

G. Subcompetencia terminológica:

g.1) Indique los criterios que usted sigue para determinar una u otra acepción en un término? Marque con una X según convenga:

“suena bien”	
es más fiel al texto original	
se parece a la forma del latín	

parece que se usa más en español actual	
parece la más formal o adecuada para la época cuando se produjo el texto	

g.2) ¿Qué hace usted cuando ninguna de las acepciones del término le parece adecuada para su traducción?

g.3) ¿Qué hace usted cuando el diccionario ofrece demasiadas acepciones de un término?

g.4) ¿Con qué frecuencia usted usa paráfrasis cuando no encuentra la equivalencia de un vocablo latino?
Encierre en un círculo la opción que mejor lo explique:

- a) Siempre b) con frecuencia c) casi nunca d) nunca

APÉNDICE N° 5. PROGRAMAS DE LATÍN AVANZADO DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURAS CLÁSICAS DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Letras
Departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas

Carrera: Letras
Mención: Lenguas y Literaturas Clásicas
Asignatura: Latín III
Prelaciones: Latín II
Horas- Unidades crédito: 4.
Semestre: Cuarto.

Programa de LATÍN III

1- **Justificación:** la asignatura Latín III es importantísima dentro del estudio sistemático del latín: en primer lugar, porque a partir de aquí los alumnos de la mención de *Lenguas y Literaturas clásicas* se separan de los cursos comunes a las otras menciones (latín I y II) y reciben por ello necesariamente mucha más atención del profesor, además de especificaciones sobre contenidos ya vistos que por su profundidad, extensión y nivel de dificultad suelen quedar fuera de la información que se imparte en los dos primeros niveles de la enseñanza de esta lengua.

Por otra parte, además de profundizar los contenidos ya vistos, se completan los temas de sintaxis (formas nominales del verbo) y se estudia por primera vez el sistema de subordinación completo de la lengua latina, conocimiento fundamental para la traducción de textos de nivel más complejo, verdaderos formantes de la rica literatura latina. Conjuntamente con la práctica de la traducción, se puede ya empezar a hacer un análisis más filológico de los textos, y también a interpretar sus contenidos en el contexto socio- histórico y cultural de su autor, para un estudio completo que satisfaga el perfil de un estudiante de Lenguas y Literaturas Clásicas.

En este sentido, aparte de los contenidos teóricos que son fijos, se propone un abanico de autores o de temas a escoger para el trabajo de análisis y traducción (temario anexo).

2- **Requerimientos:** para cursar con éxito esta asignatura, el alumno debe manejar de memoria y con fluidez todo el sistema morfológico verbal y nominal de la lengua latina dado en los cursos anteriores (latín I y II); debe también tener destreza en la traducción de oraciones simples o coordinadas así como de un tipo de oraciones subordinadas (las llamadas *de acusativo con infinitivo*) que se estudian en latín II, y manejar en el vocabulario los verbos y sustantivos de uso más frecuente.

Así mismo, debe tener ya nociones generales de la historia de la literatura latina: sus periodos y sus principales representantes.

3- Objetivos

a) **Terminales:** al finalizar este curso el alumno debe ser capaz de traducir del latín al español, en un lenguaje adecuado y razonado, fragmentos seleccionados de prosa o poemas completos (de mediana extensión) latinos, haciendo un análisis morfosintáctico detallado y distinguiendo dentro de este las estructuras de subordinación, con sus diferentes clasificaciones.

b) Específicos:

- Conocer la sintaxis de las formas nominales del verbo.
- Distinguir el uso de los modos en la oración simple.
- Estudiar y aprender la clasificación de las distintas oraciones subordinadas del latín así como los modos que las caracterizan, las distintas conjunciones que las introducen, los usos (tanto comunes como exclusivos) de estas y los adverbios que puede precederlas.
- Reconocer las principales licencias, figuras poéticas, usos o giros literarios presentes en las distintas obras de la literatura latina.

4- Contenidos:

1. Oraciones Subordinadas sustantivas: repaso de la estructura de nominativo concertado (particularidades con el verbo *videor*).
2. Repaso y particularidades de sintaxis del gerundio. El supino.
3. Sintaxis del Participio. Construcción de ablativo absoluto.
4. Sintaxis de los modos en la oración simple. Las oraciones interrogativas directas e indirectas (modos, construcción, conjunciones, partículas).
5. Clasificación de las oraciones subordinadas :
 - a) Subordinadas sustantivas, modos y conjunciones.
 - b) Repaso de las adjetivas. Particularidades.
 - c) Subordinadas adverbiales, modos y conjunciones. Usos y particularidades de *cum*, *ut*, *ne*.
6. Traducción de un grupo de textos seleccionados de entre los propuestos (ver temario anexo).

5- Estrategias metodológicas:

En principio, se hará un repaso con la participación de los estudiantes de los últimos dos temas vistos en latín II, para profundizar algunos contenidos y complementar otros, practicando con la traducción de oraciones con un nivel de dificultad mayor al del curso anterior. Después, se dictará la teoría de los dos temas siguientes para practicarlos en clase con la traducción de grupos de oraciones seleccionadas especialmente para el caso. A partir del tema 5, se impartirá la teoría simultáneamente con la traducción de los textos seleccionados, destacando particularmente en ellos los ejemplos relativos a la teoría que se está estudiando.

Los textos para traducción serán entregados con anticipación para ser preparados en casa y discutidos en clase; en algunas clases se puede proponer la revisión del texto a primera vista en el aula, como ejercicio para la destreza sintáctica y la memorización del vocabulario. En ambos casos siempre se permitirá el uso del diccionario.

Con este mismo fin, y dependiendo del tiempo y del rendimiento del grupo, el profesor podrá proponer la realización de juegos (crucigramas, debates, adivinanzas, composiciones, juegos con palabras, etc) en el aula.

Programa de LATÍN III Prof. Clea Rojas.

6- Estrategias de Evaluación:

Se realizarán cinco pruebas cortas : una para los temas 1 y 2; tres correspondiente a cada uno de los temas restantes (3, 4 y 5 respectivamente) (todas con análisis morfosintáctico

de oraciones o pequeños fragmentos que abunden en el tema a evaluar, y preguntas aparte de morfología); y un examen aparte para evaluar exclusivamente los conocimientos generales de morfología.

Aparte, se practicarán al menos cuatro exámenes de traducción (y análisis morfosintáctico) de textos del temario seleccionado, con una extensión de 8 a 10 versos cada uno, si se trata de poemas, y de 6 a 7 líneas en el caso de la prosa.

La asistencia y participación en clase también serán evaluadas, pues la preparación y discusión por parte de los alumnos de los textos dados es lo que sostiene la dinámica y el sentido del curso.

Programa de LATÍN III, Prof. Clea Rojas

7- Bibliografía:

Diccionarios.

- Blázquez, Diccionario Latino- Español, Español-Latino, RAMÓN SOPENA, Barcelona, 1985.
- Ernout, A; Meillet, A, Dictionnaire étymologique de la langue latine (histoire des mots), Paris, Klincksieck, 1960.
- Gaffiot, F, Dictionnaire illustré latin-français, Paris, Hachette, 1934.
- Grimal, Pierre, Diccionario de Mitología Griega y Romana, PAIDÓS, Barcelona, 1981.
- Hammond, N.B.L, Scullard, H.H, The Oxford classical dictionary, Oxford, 1949.
- Spes, Diccionario Latino- español, Español- Latino. Barcelona, Bibliograf. 1973.
- Vox. Diccionario Latino- español, Español- Latino, 20 edic, Bibliograf. S.A, Barcelona, 1995.

Gramáticas

- Bassols de Climent, Sintaxis Latina, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona, 1956.
- Caro, M. A. Y Cuervo, R. J. Gramática de la Lengua Latina. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo, 1972.
- Enríquez, J. A, Introducción a la lingüística latina, Madrid, Coloquio, 1986.
- Guillén, José Gramática Latina Sigueme, Salamanca, 1963.
- Inclán, Luis, Guía para Traducir Latín Octaedro, Barcelona, 1997.
- Mariner, S, Lengua y Literatura latinas, 3vols, UNED, Madrid, 1975.
- Palmer, L. Introducción al Latín, Barcelona, Planeta, 1974.
- Paglialunga, Esther, 1996, Ars Latina, ULA, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, Departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas, mimeografía. Mérida.

Literatura Latina:

- Baldson, J.J.P.V.D. (ed) Los Romanos, Gredos, Madrid, 1965.
- Barrow, R.H, Los Romanos, FCE, México, 1959.
- Bayet, Jean, Literatura Latina, Ariel, Barcelona, 1965.
- Bickel, E, Historia de la Literatura Romana, Gredos, Madrid, 1982.
- Bignone, Ettore, Historia de la Literatura Latina, Losada, Buenos Aires, 1952.
- Cordero, Carmen, Historia de la Literatura Latina, Madrid, 1997.
- Fuhrmann, M, Literatura Romana, Gredos, Madrid, 1982.
- Grimal, Pierre: La civilización romana, Editorial Juventud, Barcelona, 1972.
- Kenney y Causen, Historia de la Literatura Clásica, tomo II, Gredos, Madrid, 1989.
- Kytzler, Bernhard, Breve diccionario de autores griegos y latinos, Gredos, Madrid, 1989.
- Scheid, John: La religión de Roma, Ediciones Clásicas, Madrid, 1991.
- Tenney, Frank, Vida y Literatura en la República Romana, Eudeba, Buenos Aires, 1961.

Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Letras
Dpto. de Lenguas y Literaturas Clásicas

Carrera: Letras
Mención: Lenguas y Literaturas Clásicas
Asignatura: Latín IV
Prelaciones: latín III
Horas- unidades crédito: 4
Semestre: quinto.

Programa de LATÍN IV

1- Justificación: una vez adquiridos los fundamentos de la gramática latina en los tres cursos anteriores, la asignatura latín IV tendrá una orientación eminentemente práctica, pues permitirá la ejecución y afianzamiento de estos conocimientos con la traducción ininterrumpida de textos latinos; los nuevos señalamientos teóricos se referirán más bien a cuestiones de morfología histórica y a la distinción más detallada de la *consecutio temporum*, así como a particularidades de uso que puedan presentarse en comparación a las normas clásicas ya conocidas.

A partir del nivel IV de latín se deben incorporar las nociones básicas de métrica latina y el funcionamiento del calendario romano, si no se han impartido en otros cursos o asignaturas del pensum de la mención.

La asignatura latín IV permitirá al alumno aumentar su manejo del vocabulario y de las *frases hechas* y giros más comunes de la lengua latina, con la práctica intensiva del análisis de textos, ampliando además el horizonte de géneros y autores, procurándole mayor destreza, fluidez, precisión y seguridad en la traducción.

2- Requerimientos:

Para que esta asignatura pueda ser provechosa, el alumno debe estar completamente familiarizado con el sistema morfológico nominal y verbal de la lengua latina, sumando a los conocimientos adquiridos en latín II la morfología de las formas nominales del verbo vistas como primeros temas en el curso de latín III. Así mismo tendrá que haber asimilado y memorizado bien el sistema de subordinación de la lengua latina visto en el nivel III, distinguiendo sus modos y conjunciones para que al momento de analizar y traducir pueda descartar o considerar unas opciones ante otras con el criterio teórico adquirido, que se reafirmará y mejorará con la práctica en este curso.

3- Objetivos

- a) Terminales: Al finalizar esta asignatura el alumno será capaz de:
- analizar y traducir textos latinos en prosa o en verso, destacando la morfología histórica y los giros sintácticos particulares, con un lenguaje rico y adecuado al género, transmitiendo lo más fielmente posible el sentido del autor.
 - escandir poemas escritos en los principales metros latinos.

b) Específicos:

- Conocer el género epistolar latino, la expresión de las fechas (conformación del calendario) y las frases de cortesía propias del mismo.
- Practicar las normas de acentuación latinas, aprender la prosodia, las licencias de la métrica y la escansión de los principales metros.
- Conocer los géneros literarios menores y algunos de los giros coloquiales de la lengua. Practicar la adecuación del lenguaje para la traducción coloquial (o menos elevada) conveniente a estos géneros.

4- Contenidos:

1. El calendario romano. Las fórmulas de cortesía en la epístola informal. Traducción de selección de cartas de Cicerón: repaso de la subordinación.
2. Repaso de las normas de acentuación. Nociones de Prosodia. Nociones teóricas de métrica. Escansión de versos.
3. Traducción de textos seleccionados a escoger:

a) géneros / autores literarios *menores* : *Epístolas* (selección de cartas de Cicerón a Familiares y amigos); *Fábulas* (selección de Fedro y de Aviano); *Variedades*, selección de las *Noches Áticas* de Aulo Gelio ; Poesía menor, selección de *Priapeas* (anónimo); *Historia menor*. selección de los *Breviarios* de Eutropio; *Recetas*: selección de los *Libros de Cocina* de Apicius; *Máximas* de Valerio Máximo, entre otros.

b) cualquiera de las propuestas (y combinaciones) del temario anexo.

5- Estrategias metodológicas: para el tema 1 se dictará una clase teórica con ejemplos prácticos sueltos para resolver en clase; los demás ejercicios se encontrarán dentro de las cartas a traducir. Para el segundo tema se dictarán varias clases teóricas con ejemplos, y se practicarán ejercicios en clase sobre una selección de textos, con la ayuda de una guía sobre prosodia y de fichas con esquemas de los principales pies métricos.

Los textos para traducción serán entregados con anticipación para ser preparados en casa y discutidos en clase; en algunas clases se puede proponer la revisión del texto a primera vista en el aula, como ejercicio para la destreza sintáctica y la memorización del vocabulario . En ambos casos siempre se permitirá el uso del diccionario.

Con este mismo fin, y dependiendo del tiempo y del rendimiento del grupo, el profesor podrá proponer la realización de juegos (crucigramas, debates, adivinanzas, composiciones, juegos con palabras, etc) en el aula.

6- Estrategias de Evaluación:

Se realizarán al menos seis evaluaciones (análisis morfosintáctico y traducción) de textos dentro del temario; una prueba práctica corta sobre métrica; un examen para evaluar la lectura en latín (fluidez, acentuación, pronunciación); un examen de morfología en general y una traducción (tarea) para preparar en casa y entregar al profesor.

La asistencia y participación en clase también serán evaluadas, pues la preparación y discusión por parte de los alumnos de los textos dados es lo que sostiene la dinámica y el sentido del curso.

7- Bibliografía:

- Blánquez, Diccionario Latino- Español, Español-Latino, RAMÓN SOPENA, Barcelona, 1985.
- Ernout, A; Meillet, A, Dictionnaire étymologique de la langue latine (histoire des mots), París, Klincksieck, 1960.
- Gaffiot, F, Dictionnaire illustré latin-français, París, Hachette, 1934.
- Grimal, Pierre, Diccionario de Mitología Griega y Romana, PAIDÓS, Barcelona, 1981.
- Hammond, N.B.L, Scullard, H.H, The Oxford classical dictionary, Oxford, 1949.
- Spes, Diccionario Latino- español, Español- Latino. Barcelona, Bibliograf. 1973.
- Vox. Diccionario Latino- español, Español- Latino, 20 edic, Bibliograf. S.A, Barcelona, 1995.

Gramáticas

- Bassols de Climent, Sintaxis Latina, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona, 1956.
- Caro, M. A. Y Cuervo, R. J. Gramática de la Lengua Latina. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo, 1972.
- Enríquez, J. A, Introducción a la lingüística latina, Madrid, Coloquio, 1986.
- Guillén, José Gramática Latina Sigueme, Salamanca, 1963.
- Inclán, Luis, Guía para Traducir Latín Octaedro, Barcelona, 1997.
- Mariner, S, Lengua y Literatura latinas, 3 vols, UNED, Madrid, 1975.
- Palmer, L. Introducción al Latín, Barcelona, Planeta, 1974.
- Paglialunga, Esther, 1996, *Ars Latina*, ULA, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, Departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas, mimeografía. Mérida.
- Villimer Llamazares, S, Sintaxis funcional de la lengua latina, Palas Atenea, Madrid, 1988.

Métrica Latina.

- Crusius, Federico, Iniciación a la métrica latina, Bosch, Barcelona, 1951.
- Herescu, N. I, La poésie latine, Etude des structures phoniques, París, Belles Lettres, 1960.
- Marouzeau, J, Traité de stylistique appliquée au latin, París, Belles Lettres, 1954.
- Nougaret, L, Traité de Métrique Latine Classique, Klincksieck, París, 1963.

Recursos de gramática por internet:

<http://members.es.tripod.de/CarlosCabanillas/subordinacion.htm>
<http://www.ual.es/universidad/Depar/Files/Latin/Materiales/ablabs.htm>
<http://adigital.pntic.mec.es/~ararno/lagrama.htm>

Programa de LATÍN IV, Prof. Clea Rojas.

Textos

- Aulo Gelio, Noches Áticas, Introducción, traducción, notas e índice onomástico de Amparo Gao Schmid, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana, México D.F, 2000.
- Textos Latinos, escogidos y anotados por Vicente Blanco y García, M: AGUILAR, Madrid, 1944.

(La restante bibliografía dependerá de las colecciones y ediciones disponibles para el momento según los autores seleccionados).

PROGRAMA DE LATÍN V.

DEFINICIÓN: Estudio de la lengua y la cultura latina a través de la lectura y comentario de textos.

OBJETIVOS: El curso final de la lengua latina tendrá como objetivos primordiales:

1. Culminar la sistematización de aspectos gramaticales teóricos, en especial los referidos a cuestiones de gramática histórica.
2. Afinar los métodos de análisis estilístico para el comentario de textos.
3. Profundizar los conocimientos de métrica y su aplicación a los textos leídos.

El presente curso se titula "Las leyendas de Roma", y tiende a mostrar en varios de los autores de la época de Augusto la exaltación del pasado romano, bien a través de la narración de las historias de sus dioses y héroes, bien de las llamadas "mores maiorum", como motivo fundamental de la creación poética y de la conciencia del destino de Roma.

TEMARIO:

I. Lectura, traducción y comentario:

1. Tito Livio. *Libro I*: IV,x; XVIII,xx; XXIV,xxvi; LVIII,lx.
2. Horacio. *Odas*: III,2; III,3.
3. Propertio. *Elegías*: IV,4; IV,9.
4. Ovidio. *Fastos*: I,461-535; II,381-421; IV,785-860.

II. Morfología y sintaxis histórica:

1. Formas arcaicas de la flexión verbal.
2. Parataxis e hipotaxis. Conjunciones de coordinación y subordinación. Estudio del origen y valores de *quod, quia, quam, cum, quin, quo, ut, dum, donec*.
3. Tiempos y modos en las proposiciones subordinadas. *Consecutio temporum. Oratio Obliqua*.

III. Métrica:

1. El dístico elegíaco.
2. Principales metros de la lírica horaciana.

EVALUACIÓN: De acuerdo con el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil vigente (Consejo Universitario, 4 de septiembre de 1991), la evaluación tendrá forma continua, *consistiendo principalmente en las siguientes tareas:*

1. Presentación de versiones corregidas y anotadas de las traducciones elaboradas en clase (30%).
2. Investigación de los autores estudiados en el temario (30%).
3. Elaboración de un trabajo de investigación final relacionado con cualquiera de los puntos del temario (40%).

BIBLIOGRAFÍA:

I. Textos:

HORACE. *Odes and epodes*. LOEB, Cambridge, 1988.

OVID. *Fasti*. LOEB, Cambridge, 1989.

PROPERCIO. *Elegías*. Colección hispánica de autores clásicos, Madrid, 1965.

TITO LIVIO. *Desde la fundación de Roma I-II*. U.N.A.M., México, 1955.

Diccionarios, gramáticas, métricas, estilística:

BASSOLS DE CLIMENT, Mariano. *Sintaxis histórica de la lengua latina*. Madrid, 1956.

CRUSIUS, Federico. *Iniciación a la métrica latina*. Bosch, Barcelona, 1951.

ERNOUT, A. *Morphologie historique du latin*. Klincksieck, Paris, 1953.

ERNOUT, A & THOMAS, F. *Syntaxe latine*. Klincksieck, Paris, 1953.

HERESCU, N. I. *La poésie latine. Études des structures phoniques*. Les Belles Lettres, Paris, 1960.

MEILLET, A & ERNOUT, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris, s/f.

MEILLET, A & VENDRYES, J. *Traité du grammaire comparée des langues classiques*. Lib. Ancienne Honoré de Champion, Paris, 1966.

NOUGARET, L. *Traité de métrique latine*. Klincksieck, Paris, 1963.

PALMER, L. R. *The latin language*. Farber and Farber, London, 1955 (Trad. en español: *Introducción al latín*. Planeta, 1974).

APÉNDICE N° 4. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

A. SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL¹

N°	Pregunta	F01	M02	M03	F04	F05	M06	F07	M08	F09
a.1	Quando tiene asignaciones de traducción para hacer fuera de clase, ¿cuáles de estas herramientas de documentación utiliza y con qué frecuencia? a) Siempre b) Con frecuencia c) Casi nunca d) Nunca e) Lo desconozco	Diccionarios básicos : VOX, SPES, SOPENA, Blánquez, otros	a) Siempre	a) Siempre	a) Siempre	a) Siempre	a) Siempre	a) Siempre	a) Siempre	a) Siempre
	Gramáticas de la lengua latina	a) Siempre	b) Con frecuencia	a) Siempre	b) Con frecuencia	a) Siempre	b) Con frecuencia	b) Con frecuencia	a) Siempre	b) Con frecuencia
	Gramáticas de la lengua española	c) Casi nunca	d) Nunca	d) Nunca	d) Nunca	c) Casi nunca	d) Nunca	d) Nunca	d) Nunca	c) Casi nunca
	Diccionarios especializados en lengua latina: Lewis and Short, Ernout et Meillet, Lempriere, Oxford, otros.	b) Con frecuencia	d) Nunca	d) Nunca	b) Con frecuencia	c) Casi nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	b) Con frecuencia	c) Casi nunca

¹ Los colores en las tablas son para facilitar la lectura, no tienen otra significación.

		Otros diccionarios : literarios, filosóficos, mitológicos, etc.	d) Nunca	d) Nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	b)Con frecuencia	d) Nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca
		Enciclopedias en español (formato impreso)	d) Nunca	d) Nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	d) Nunca	d) Nunca	d) Nunca	d) Nunca
		Enciclopedias en español (formato digital)	d) Nunca	d) Nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	d) Nunca	d) Nunca	e) Lo desconozco	c) Casi nunca	d) Nunca
		Asistentes de traducción como <i>The Perseus Digital Library</i> , el <i>Collatinvs</i> y el <i>Didacterion</i> , etc.	e) Lo desconozco	b)Con frecuencia	c) Casi nunca	c) Casi nunca	d) Nunca	d) Nunca	d) Nunca	e) Lo desconozco	d) Nunca
		Foros de traducción <i>on line</i>	e) Lo desconozco	d) Nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	d) Nunca	d) Nunca	b)Con frecuencia	d) Nunca	d) Nunca
		La misma obra traducida al español por otro autor	c) Casi nunca	a) Siempre	c) Casi nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	b)Con frecuencia	c) Casi nunca	c) Casi nunca	b) Con frecuencia

	Artículos que traten sobre el autor / texto	d) Nunca	d) Nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca	d) Nunca	b)Con frecuencia	c) Casi nunca	d) Nunca	c) Casi nunca
	Otras. Indique:	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada
a.2	¿Qué opinión le merece la revisión, antes de realizar su traducción, de la misma obra ya traducida al español por otro autor?	Pienso que no debo leerla antes porque esto me predispondría al hacer la mía, puedo hacerlo después de haber hecho la mía	Depende. Si no existe un esfuerzo consciente para que como último recurso se vea la traducción y así ver el giro que usan los distintos autores, es simple falta de esfuerzo, vagancia en	No lo práctico, por cuanto estoy empezando a traducir y lo más recomendable es hacer un esfuerzo propio para adquirir mayor destreza.	Puede influir en la traducción de manera poco fructífera	Si se consulta antes de realizar la traducción propia, se podría prestar a confusión al traducir.	Sentido comparativo	NR	Buena, mientras sea como apoyo.	Puede que sea perjudicial. Este hecho puede que contamine la traducción a realizar.

a.4	¿Hace esfuerzos usted para memorizar el vocabulario latino presente en los fragmentos originales? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique: a) Siempre b)con frecuencia c) casi nunca d) nunca	a) Siempre	d) nunca	b)con frecuencia	b)con frecuen cia	a) Siempre	b)con frecuenci a	b)con frecuen cia	b)con frecuenci a	b)con frecuencia
a.5	¿Considera usted útil memorizar el vocabulario latino? (sí/no) ¿por qué?	Sí: para ganar tiempo	Sí: agiliza el tiempo a la hora de traducir.	Sí: porque de esa manera hay un avance en la facilidad para traducir.	Sí: porque el tiempo se invierte en el análisis sintáctic o.	Sí: facilita y hace más rápido el proceso de traducción .	El excesivo uso del diccionari o no permite el disfrute del texto	Sí, porque así es más fácil identific ar formas en posterio res ejercicio s.	Sí porque reduce el tiempo de traducción	Sí, de esa manera uno se ahorra el tiempo de buscar en le diccionario
a.6	Si lo hace, ¿cómo lo memoriza?	Repitiend o en voz alta alguna veces	NR	Repitiendo la palabra varias veces	Memori zo la morfolo gía y su uso sintáctic o.	Por repeticion es escritas	Repeticio nes constantes . Uso de una lista de vocabulari o	Lectura continúa y luego escribir lo memori zado.	Con la práctica, resolviend o ejercicios.	Repito la palabra mentalmente y la escribo pensando en su significado

B. SUBCOMPETENCIA EXTRALINGUISTICA

		F01	M02	M03	F04	F05	M06	F07	M08	F09
b. 1	En un ejercicio de traducción para hacer en casa ¿busca o lee textos ya traducidos del mismo autor? (ej: obras paralelas). Encierre en un círculo la opción que lo identifique: a)Siempre b)Con frecuencia c)Casi nunca d) Nunca	c)Casi nunca	b) Con frecuencia	d) Nunca	d) Nunca	c)Casi nunca	b) Con frecuencia	c)Casi nunca	c)Casi nunca	c)Casi nunca
b. 2	En un ejercicio de traducción para el hogar ¿lee textos fragmentos previos o posteriores al fragmento asignado?	c)Casi nunca	b) Casi nunca	d) Nunca	d) con frecuencia	c)Casi nunca	b) Con frecuencia	c)Casi nunca	c)Casi nunca	c)Casi nunca

b. 3	Al momento de realizar una traducción, ¿es común que usted desconozca datos biográficos del autor del texto? Encierre en un círculo la opción que lo identifique: a) Bastante común b) Frecuente c) Poco frecuente d) Nunca, siempre los conozco	c) Poco frecuente	c) Poco frecuente	d) Nunca, casi siempre los conozco.	a) Bastante común	a) Bastante común	b) Frecuente	b) Frecuente	b) Frecuente	c) Poco frecuente
b. 4	¿Cree usted que le sería de ayuda para sus exámenes de traducción incluir junto al fragmento información biográfica en español	Sí ¿Por qué?	Sí: para tener un contexto	Sí. No estaría de más. Permite contextualizar y guiar someramente la intención y quizás el estilo para la traducción final.	Sí. Porque se tendría alguna idea previa de algunos elementos importantes sobre el texto.	Sí. Estos nos revelarían aspectos sobre el tema a traducir, que nos ayudarían a dar un mayor sentido a la traducción.		S	Sí, sería de ayuda para saber con más exactitud a que se refiere el autor.	

	sobre el autor del texto original?	No ¿Por qué?				No. Porque no ayuda en la traducción.		N			No, porque no es estrictamente necesario.
b. 5	Al momento de realizar una traducción, ¿es común que usted desconozca datos históricos, políticos, culturales presentes en el texto? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique a) Bastante común b) Frecuente c) Poco frecuente d) Nunca, siempre los conozco	b)Frecuente	c) Poco frecuente	d) Nunca, siempre los conozco	a) Bastante común	a) Bastante común	c) Poco frecuente	b)Frecuente	b)Frecuente	c) Poco frecuente	

b. 6	Al momento de realizar una traducción evaluada, ¿es común que usted desconozca características esenciales de la obra de la cual se ha extraído el fragmento? Encierre en un círculo la opción que mejor lo identifique: a. Bastante común b. Frecuente c. Poco frecuente d. Nunca, siempre los conozco	a) Bastante común	c) Poco frecuente	c) Poco frecuente	a) Bastante común	b)Frecuente	b)Frecuente	b)Frecuente	b)Frecuente	b)Frecuente
---------	---	----------------------	-------------------	-------------------	----------------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

b. 7	¿Le gusta traducir algún autor latino clásico en particular? No Sí ¿Cuáles?	No	No	Sí. Julio César, aunque como estoy empezando o me gusta trabajar con cualquiera para adquirir más destrezas.	Sí. Cicerón.	No	Sí. Catulo.	No	Sí. César.	Sí. Discursos
b. 8	¿Le gusta traducir algún género en particular? (elegías, epístolas, discursos, fábulas, etc.) No Sí ¿Cuáles?	No	Sí. Epístolas y tratados	No. Trabajando con cualquier género, conoceré mejor el trabajo de traducir.	No	Sí. Elegías y fábulas.	Sí, Poesía y fábulas.	No	NR	

C. SUBCOMPETENCIA BILINGÜE

Nº	Pregunta	F01	M02	M03	F04	F05	M06	F07	M08	F09
c.1	<p>Indique los criterios que usted sigue para determinar una u otra acepción en un término? Marque con una X según convenga: -“suena bien” -es más fiel al texto original -se parece a la forma del latín parece que se usa más en español actual -parece la más formal o adecuada para la época cuando se produjo el texto</p>	Es más fiel al texto original	-Es más fiel al texto original -Parece que se usa más en español actual	-Es más fiel al texto original	-Es más fiel al texto original	-Es más fiel al texto original	“suena bien”	-“suena bien” -es más fiel al texto original -parece la más formal o adecuada para la época cuando se produjo el texto	“suena bien”	-“suena bien” -Parece que se usa más en español actual
c.2	¿Qué hace usted cuando ninguna de las acepciones del término le	Escojo la primera, pregunto a mis compañeros cual	Utilizo la que semánticamente me parezca la más adecuada la contexto	Apelo al sentido de la frase	Tomar una decisión por el más cercano	Buscar sinónimos que se adecúen a la traducción	Uso de sinónimos	Acudo al profesor	Busco palabras que tengan la misma acepción	Consulto con el profesor

	parece adecuada para su traducción?	eligieron			al texto original					en español o trasmitan la misma idea	
c.3	¿Qué hace usted cuando el diccionario ofrece demasiadas acepciones de un término?	Las leo todas, si no tengo tiempo elijo una de las tres primeras que me parezca que puede coincidir con el texto	Uso la lógica para ver cuál puede adaptarse mejor	Determinar cuál de ellos se apega mejor al sentido de la frase	Escojo la que mejor cuadre con el sentido del texto	Escoger la más adecuada tanto para el texto latino como para la traducción	Busco escoger la más adecuada según el sentido	Escojo la más adecuada	Los reviso todos cuando el texto cobra más sentido para ver cual se adecúa más a la traducción	Reviso el contexto. El contexto siempre te lo dirá	
c.4	¿Con qué frecuencia usted usa paráfrasis cuando no encuentra la equivalencia de un vocablo latino? Encierre en un círculo la opción que mejor lo explique: a) Siempre b) Con frecuencia c) Casi nunca d) Nunca	c) Casi nunca	b) Con frecuencia	c) Casi nunca	c) Casi nunca	b) Con frecuencia	c) Casi nunca	c) Casi nunca	b) Con frecuencia	b) Con frecuencia	

D. SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA

		F01	M02	M03	F04	F05	M06	F07	M08	F09
d.1	Los únicos problemas que usted encuentra cuando traduce son de vocabulario o léxico. Seleccione Verdadero o Falso:	Falso	Falso	Falso	Falso	NR	Verdadero	Falso	Falso	Falso
d.2	También encuentra problemas del siguiente tipo	Comprensión y traducción	De sintaxis	Sintáctico	Estructura sintáctica presentada por el autor	NR	Sintáctico	NR	Sintáctico	Sintáctico
d.3	¿Con qué frecuencia usa usted el diccionario en	a) Durante todo el	a) Durante todo el proceso	a) Durante todo el proceso	a) Durante todo el proceso	a) Durante todo el proceso	a) Durante todo el proceso	c) Sólo al principio del proceso	a) Durante todo el proceso	b) Esporádicamente

	sus ejercicios de traducción?	proceso								
	¿Cuáles de estos procedimientos utiliza en los ejercicios de traducción evaluados en clase? Marque con una X según la frecuencia: (Siempre, Casi siempre, A veces, Nunca ¿Por qué?)									
	Hace anotaciones de las acepciones en español junto a cada palabra latina	Siempre	Siempre	A veces	Siempre	A veces	Nunca.	Siempre	A veces	Siempre
	Apunta si el verbo es transitivo o intransitivo	Casi siempre	Nunca. Es poco importante	Siempre	Siempre	Casi siempre	Nunca. No lo creo necesario	NR	Nunca.	Siempre
d.4	Analiza sintácticamente todo el fragmento antes de aventurar cualquier propuesta de traducción	Siempre	Nunca. Voy por oraciones.	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Siempre	Siempre
	Hace consultas al profesor	A veces	Nunca. Muchos se sienten incómodos.	A veces	A veces	A veces	Siempre	Siempre	Casi siempre	A veces
	Identifica la morfología de todas las palabras del	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre

	fragmento										
	En la revisión final cambia algunas acepciones para configurar el sentido de la traducción	A veces	Siempre		Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre
	Otros (especifique)	Nada	Nada		Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada
d.5	Suponga usted que está en un ejercicio de traducción evaluado. Explique son los pasos que seguiría para realizar esta tarea:	1	Comienzo directamente búsqueda en el diccionario	Busco el verbo	Veo el texto globalmente	Identificar oraciones	Revisión global del texto	Identificar Verbos	Identificar estructuras morfológicas	Revisar el ejercicio para buscar terminaciones y palabras conocidas	Tratar de obtener una idea global del sentido
		2	Anoto palabras en español encima de las palabras en latín	Busco el sujeto-cualquier nominativo	Identifico sintaxis	Identificar verbos	Dividir los fragmentos con sentido del texto original	Identificar sujetos	Buscar el vocabulario	Tratar de realizar toda la morfología del texto	Identificar las oraciones

		3	Por debajo, hago el análisis morfológico de la primera traducción	Identifico si existe una oración subordinada	Identifico paralelamente la morfología	Identificar complementos del verbo	Inferir el sentido de las palabras con ayuda de la memoria	Identificar Complementos	Identificar sintaxis	Buscar la traducción de las palabras	Identificar los verbos
		4	Hago la traducción de la primera oración	Busco complementos del verbo	Busco el significado de las palabras	Identificar oraciones subordinadas	Buscar el sentido de las palabras que no conozca	Buscar en el diccionario el vocabulario	Darle sentido al texto	Anotar o leer literalmente lo que dice	Analizar morfológicamente las palabras
		5	Continúo con las siguientes de la misma manera		Traduzco	Buscar el vocabulario		Traducir	Escribir posibles traducciones	Buscar y moldear el texto para darle sentido en español	Buscar en el diccionario las palabras desconocidas
		6				Tomar en cuenta lo			Revisar nuevamente	Revisar que corresponda	Proceder a la

					que ya se ha traducido			nte el texto	sintácticamente al ejercicio	traducción
	7				Escribir la traducción				Darle los giros necesarios y volver a revisar	

	Si usted tiene poco tiempo para resolver un ejercicio de traducción evaluado ¿cuáles de estos pasos dejaría de lado y cuáles le parecerían indispensables? Marque con una X según convenga: (Se contesta con: Indispensable (I) o No indispensable (NI))									
	Documentación previa sobre el texto a traducir	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NR	NI	NI
	Búsqueda de cada palabra en el diccionario	I	NR	I	I	NI	I	NR	I	NI
	Revisión de los signos de puntuación en el texto origen	I	NI	I	NI	I	NI	NR	NI	NI
	Identificación de las formas verbales	I	I	I	I	I	I	I	I	I
d.6	Revisión de apuntes y gramáticas para comprobar la	NI	NI	NI	I	I	Ni	NR	I	NI

	sintaxis									
	Lectura completa del texto origen	NI	I	I	NI	NI	I	NR	NI	NI
	Identificación de la morfología de todas las palabras del texto	I	I	NI	I	NI	I	I	I	I
	Identificación de la función sintáctica de todas las palabras del texto	I	I	NI	I	I	I	I	I	I
	Lectura de comprobación de la versión final	NI	I	I	NI	NI	I	NI	NI	I
d.7	¿Cuándo considera usted terminado un ejercicio de traducción?	Cuando a la propuesta en español no puedo "arreglarle" nada más	Cuando su sentido es comprensible totalmente	Cuando tengo una versión legible de la traducción	Cuando tiene sentido la traducción y el análisis sintáctico-morfológico es confiable	Cuando la traducción se entiende con claridad	Cuando resulta legible el sentido del texto	Cuando la traducción final concuerda con la sintaxis	Cuando es legible y coincide con el ejercicio original	Cuando todos los elementos están incluidos en ella y además generan un sentido comprensible

d.8	<p>Cuando usted tiene una traducción asignada para realizarla fuera de clase, ¿recurre directamente a las gramáticas para verificar la morfología y sintaxis de las palabras o busca estas respuestas en su memoria?</p>	<p>Primero busco en mi memoria y si no recuerdo busco en los diccionarios</p>	<p>Me esfuerzo en buscarla en la memoria, si no encuentro respuesta voy a la gramática. Esto último es frecuente.</p>	<p>Primero acudo a la memoria, y sólo en caso de duda acudo a una gramática.</p>	<p>Ambas</p>	<p>Principalmente en la memoria y si se presenta una duda corroboro en la gramática</p>	<p>Memoria</p>	<p>Primero intento hacer los ejercicios sin ayuda, luego si no es posible resolverlo acudo a la gramática.</p>	<p>En principio en la memoria como práctica para las evaluaciones, luego verifico las dudas con una gramática.</p>	<p>Primero en mi memoria, luego verifico</p>
d.9	<p>¿Considera positivo o negativo que el producto final refleje creatividad? Positivo Negativo</p>	<p>No creo que refleje creatividad</p>	<p>Positivo</p>	<p>Toda traducción en mayor o menor medida refleja creatividad.</p>	<p>Depende de su concordancia con la sintaxis</p>	<p>Más que a la creatividad le doy importancia a la claridad</p>	<p>Positivo</p>	<p>Considero que debe tener sentido y eso es suficiente</p>	<p>Positivo mientras se mantenga la idea del texto.</p>	<p>Lo considero negativo si el resultado que se espera es un texto fidedigno al original</p>
d.10	<p>Para aprender a traducir del latín al español, ¿considera usted más pedagógico realizar</p>	<p>En prosa porque no hay que cuidar la rima</p>	<p>En prosa. Las licencias de los poetas dificultaría un poco más el</p>	<p>Es igual, porque el alumno debe aprender a trabajar con cualquier tipo de texto.</p>	<p>Sí, porque con ellos se pone a prueba lo aprendido.</p>	<p>La prosa sería de mejor ayuda aunque considero a ambos importante</p>	<p>La prosa puesto que la forma ayuda a identificar y aprender las estructuras.</p>	<p>Es más pedagógico traducir prosa, porque es más entendible</p>	<p>Sería bueno en ambas para tener conocimiento de ambas formas</p>	<p>En prosa ya que el verso suele tener sentido figurado</p>

e.3	Dado el siguiente enunciado: Para ser traductor basta con conocer la lengua de partida y la de llegada. Seleccione Verdadero (V) o Falso (F):	V	F	F	F	F	F	F	V	F
e.4	¿Reconoce alguna(s) debilidad(es) en su trabajo como aprendiz de traductor?	Las traducciones en español a veces no se entienden claramente	Falta de constancia	No le dedico tiempo suficiente por atender mis otras obligaciones.	Necesito recordar mejor usos sintácticos y aumentar mi vocabulario.	Poca rapidez al traducir	Sí, sintaxis.	Sí, la sintaxis es complicada y cuesta mucho concordar la traducción final con ella.	Sí, la equivalencia de la morfosintaxis del español y el latín.	No soy rápida buscando en el diccionario
e.5	¿Reconoce alguna(s) fortaleza(s) en su trabajo como aprendiz de traductor?	Tengo buena memoria	Cuando me concentro le encuentro mucho gusto y esto da pie a seguir esforzándome.	El interés y la motivación.	NR	NR	Sí. Morfología.	NR	Sí, la capacidad de reconocer el sentido que transmite el texto.	Tengo facilidad para memorizar vocabulario
e.6	¿Cómo describiría usted una traducción	Que concuerde con el análisis y	Legible y en correspondencia con su sintaxis	Que sea legible, pero al mismo	-Coincide con el análisis sintáctico-	Fluida, clara y que respete	Legible, sonora, estética	Coherencia en todo el texto	Legible y que mantenga la idea del	Apega su sentido al del texto

	de calidad?	se entienda		tiempo apegada al texto latino	morfológico. -Se entiende lo expresado por el texto.	el sentido del texto original			texto aunque las acepciones de las palabras varíen	origen
e.7	En el momento de hacer la traducción de un texto de literatura latina, ¿cuál considera usted sería el destinatario ideal de la traducción?	No lo sé	El ámbito académico	Una persona con conocimientos previos de la obra.	El público lector de literatura clásica	El profesor encargado de la asignatura	En el momento de hacer la traducción de un texto de literatura latina, ¿cuál considera usted sería el destinatario ideal de la traducción? (RA)Respuesta abierta	No lo sé	El ámbito académico	Una persona con conocimientos previos de la obra.
e.8	¿Cuál considera usted es el mayor reto en un proceso de traducción de un texto desde latín al español?	Que el análisis concuerde o lleve a un sentido claro en español	Adaptar el estilo y el alcance semántico del contexto histórico del autor	Identificar el sentido de la oración, tomando en cuenta la sintaxis	Comprender la sintaxis	Que la sintaxis latina concuerde con la traducción al español	Su legibilidad	El sentido de lo que se traduce	La correlación de las palabras del latín al español	Que por negligencia se pierda el sentido del texto origen

coloquiales		X							
Ninguna de las anteriores				X					X
Otras (Especifique)									
e. 11	Señale en el cuadro que a continuación se muestra las prioridades que son aplicables a su traducción. Clasifíquelas según su importancia.								
Legibilidad de la traducción	b) Importante	NR	a) Imprescindible	a) Imprescindible	a) Imprescindible	NR	a) Imprescindible	NR	b) Importante
Estilo del autor del texto original	b) Importante	NR	a) Imprescindible	b) Importante	b) Importante	NR	a) Imprescindible	NR	b) Importante
Puntuación del texto original	b) Importante	NR	b) Importante	b) Importante	b) Importante	NR	c) Poco importante	NR	b) Importante
Correspondencia del análisis sintáctico con la traducción final	a) Imprescindible	NR	a) Imprescindible	b) Importante	b) Importante	NR	a) Imprescindible	NR	a) Imprescindible
Originalidad de la propuesta de traducción	c) Poco importante	NR	c) Poco importante	d) No importante	d) No importante	NR	c) Poco importante	NR	c) Poco importante
Preservación del aspecto estético del texto original	c) Poco importante	NR	c) Poco importante	a) Imprescindible	a) Imprescindible	NR	c) Poco importante	NR	c) Poco importante
Intención del autor del texto original	c) Poco importante	NR	a) Imprescindible	a) Imprescindible	b) Importante	NR	a) Imprescindible	NR	c) Poco importante

Adaptación de los recursos literarios y figuras retóricas a los usos del español actual		b) Importante	NR	b) Importante	a) Imprescindible	a) Imprescindible	NR	b) Importante	NR	b) Importante
e. 12	¿Cuál de los siguientes elementos constituye para usted la unidad de traducción?	a) La palabra	c) El párrafo	b) La frase	c) El párrafo	c) El párrafo	b) La frase	b) La frase	a) La palabra	d) La oración