

**“YO NO QUIERO SER TRADUCTOR”: LA TRADUCCIÓN COMO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA
EN LA ENSEÑANZA DE LATÍN EN EL NIVEL SUPERIOR**

MARÍA VICTORIA COCE¹
MARIANA S. VENTURA²

RESUMEN: La traducción interlingüística ocupa un lugar muy destacado en la didáctica del latín, especialmente en el marco del método de enseñanza gramatical. No obstante, la práctica docente indica que a menudo los estudiantes no la perciben como una herramienta sino como un problema *per se*, que dificulta el aprendizaje.

A partir de la descripción de las etapas que abarca el proceso traslaticio, en este trabajo nos proponemos deslindar los rasgos distintivos de la traducción pedagógica. Tomando en cuenta las críticas formuladas al método desde la didáctica de las lenguas modernas, establecemos algunos criterios para optimizar su empleo como estrategia didáctica para la enseñanza de latín en el nivel superior y, a modo de ejemplo, proponemos algunas actividades.

Palabras clave: didáctica del latín, enseñanza de lenguas, enfoque gramatical, traducción, traducción pedagógica.

ABSTRACT: Interlinguistic translation plays a very important role in the teaching of Latin, particularly in the context of the grammar approach. However, teaching practice often shows that translation is not perceived by students as a useful tool for understanding texts, but rather as a problem *per se*, that makes learning more difficult.

¹ UBA - Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. E-mail: viasensus@hotmail.com

² UBA - Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. E-mail: hicnemus@hotmail.com

Fecha de recepción: 28/5/2014; fecha de aceptación: 2/10/2014

On the basis of a description of the stages involved in every translation process, in this paper we aim to identify the distinctive features of pedagogic translation. Taking into account the criticism leveled at the method by modern language teachers, we lay down criteria for improving its use as a didactic tool in the teaching of Latin in higher education and, by way of example, we propose some activities for the classroom.

Keywords: Latin teaching, language teaching, grammar approach, translation, pedagogic translation.

La traducción interlingüística, definida por Jakobson como “la interpretación de signos verbales por medio de alguna otra lengua³”, ha ocupado siempre un lugar muy destacado en la didáctica del latín, en el marco del enfoque gramática-traducción. Sin embargo, la práctica docente indica que a menudo los estudiantes no perciben la traducción como una herramienta sino como un problema *per se*, que dificulta el aprendizaje. En este sentido, la frase que da título a este trabajo, “Yo no quiero ser traductor”, surgió de una encuesta realizada a estudiantes de Latín del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González durante el primer cuatrimestre de 2012⁴ y, a nuestro juicio, expresa con claridad la mezcla de fastidio y desconcierto que la tarea de traducción puede generar en el aula. Dicha encuesta, que contestaron de manera separada alumnos del primer curso del área del plan de estudios (Introducción a la Lengua y la Literatura Latinas) y alumnos de los dos cursos superiores (Latín III y Latín

³ Jakobson 1992, 145 (la traducción es nuestra).

⁴ La encuesta se realizó en el marco del proyecto “Didáctica del latín en el nivel superior”, acreditado por el Programa de Reconocimiento Institucional de Equipos de Investigación de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (convocatoria 2010-2012), dirigido por Mariana S. Ventura y María Victoria Coce. Los resultados de la encuesta se presentaron en Carione et al. 2012 y se analizaron parcialmente en Coce-Manfredini-Ventura 2012.

IV), se proponía, entre otros objetivos, obtener información acerca de las dificultades surgidas durante el estudio. A los fines de esta ponencia, interesa destacar que ambos grupos de estudiantes coincidieron en señalar la traducción como uno de los contenidos más difíciles de la asignatura, junto a la sintaxis y a la morfología: entre los principiantes, los contenidos considerados más difíciles fueron el análisis sintáctico (47%), la traducción (15%) y la morfología (14%); mientras que, entre los estudiantes avanzados, la traducción trepó al primer puesto (35%), seguida por la morfología (23%) y la sintaxis (20%).

La descripción de las operaciones involucradas en el proceso traslaticio provista por las teorías de la traducción brinda una clave importante para explicar estos resultados. En líneas generales, hay acuerdo en que, al traducir, la mente humana procede en tres fases sucesivas: en la primera fase, recibe y decodifica el texto fuente en su lengua original, reconociendo las estructuras gramaticales, los significados de las palabras y sus combinaciones, así como su función comunicativa; en la segunda fase, desecha las palabras para retener solamente los conceptos; y en la tercera fase, emite un nuevo texto aceptable y funcional en la lengua meta. Según las teorías, estas fases pueden recibir los nombres de análisis, transferencia y reestructuración⁵, o, más recientemente, de comprensión, desverbalización y reexpresión⁶: en cualquier caso, está claro que la traducción se asienta firmemente sobre la comprensión del texto fuente en su lengua original.

De esto se deduce, por un lado, la dificultad que efectivamente supone aprender y traducir una lengua al mismo tiempo: al emplear la traducción como una herramienta didáctica se corre el riesgo de invertir las fases del proceso traslaticio y traducir antes de comprender; por otro lado, se impone la necesidad de distinguir, dentro del vasto universo de la traducción, el

⁵ Nida-Taber 1982, 33.

⁶ De Arriba García-Canterio Serena 2004, 18 y Larrauri Giamporcaro 2008, 319, de acuerdo con la teoría interpretativa de la traducción desarrollada por Danica Seleskovitch.

género especial de traducción que se realiza con fines didácticos, para enseñar y aprender una lengua extranjera: la traducción escolar o pedagógica⁷.

En el cuadro siguiente, Grellet⁸ resume los rasgos distintivos de la traducción pedagógica, contraponiéndola a la traducción profesional:

	<i>Traducción escolar o pedagógica</i>	<i>Traducción profesional</i>
<i>Objetivo</i>	Es simplemente un medio para aprender la lengua (para controlar la comprensión y explicar las palabras o estructuras difíciles).	Es un fin en sí mismo, ya que su objetivo consiste en transmitir un mensaje a lectores que, de otro modo, no podrían comprenderlo.
<i>Situación comunicativa</i>	Se traduce “para el profesor”. Es posible pues traducir un texto armado, “neutro”, sin contexto.	Sólo es posible traducir cuando se conocen todos los parámetros de la situación comunicativa: ¿dónde ha de aparecer el texto?, ¿a qué clase de lectores se dirige?
<i>Tipo de texto traducido</i>	Se puede traducir sin comprender del todo, ya que el objetivo de la	Sólo es posible traducir si el texto se comprende perfectamente.

⁷ En el área de la teoría de traducción, el término “traducción pedagógica” fue acuñado por Jean-René Ladmiraal (cf. Ladmiraal 1972), pero su difusión se debe a Lavault 1985, 9, quien la define como “la traduction en didactique des langues étrangères”: cf. Sánchez Iglesias 2009, 3, n. 1. Vale la pena señalar que, sin emplear este nombre, ya Marouzeau 1943, 5 definió la traducción pedagógica como “ese tipo de traducción o más bien de transposición didáctica que un profesor realiza en su clase, o un comentador en sus notas, que tiene por finalidad esencial poner de manifiesto, bajo el ropaje de la traducción, el esqueleto del texto: construcción, procedimientos sintácticos, modismos; se trata de una forma de explicación, no de presentación de las obras” (la traducción es nuestra).

⁸ Grellet, F. 1991, *Apprendre a traduire. Typologie d’exercices de traduction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 13, citado por De Arriba García 1996, 276 y Sánchez Iglesias 2009, 24.

	práctica en parte consiste en verificar la comprensión.	
<i>Sentido de la traducción</i>	Versión o tema.	Sólo se traduce de la lengua extranjera o segunda a la lengua nativa.

Sin duda, la traducción pedagógica se distingue claramente de la profesional por sus objetivos: la traducción profesional es un fin en sí mismo, mientras que la traducción pedagógica se vale de la traducción para contribuir al aprendizaje de una lengua extranjera. Del mismo modo, es indudable que la traducción pedagógica se realiza siempre en una situación comunicativa determinada: la escolar. Sin embargo, a partir de aquí son muchas los matices que se pueden introducir en el cuadro de Grellet:

-En la clase de lenguas el alumno no traduce sólo para el profesor sino, ante todo, para sí mismo, para fijar el sentido del texto y aprender la lengua en que se encuentra codificado.

-El cuadro parece desconocer que en toda traducción el acto comunicativo no consiste únicamente en la relación establecida entre el traductor y sus lectores, sino que más bien se duplica, en tanto supone un acto comunicativo previo entre el autor del texto fuente y el traductor que lo interpreta⁹: que la traducción pedagógica se dirija siempre a un público predeterminado por la situación de clase no elimina la necesidad de que este acto comunicativo primordial se realice.

-El punto más discutible del cuadro se encuentra, a nuestro juicio, en el tercer campo, en la relación entre traducción y comprensión: según Grellet, a diferencia de la traducción profesional, la pedagógica podría realizarse sin

⁹ Cf. Mazzoleni, M. 2000, "Per una didattica della traduzione come mediazione linguistica e culturale", *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia*, 8 (nuova serie)/27, 220, citado por Sánchez Iglesias 2009, 36.

comprender el texto fuente, lo cual equivale a legitimar la metáfrasis o traducción palabra por palabra¹⁰, y resignarse a producir traducciones desprovistas de significado. Ciertamente, también la traducción pedagógica debería instrumentarse de tal modo que las fases del proceso traslaticio se cumplan en orden, y la comprensión del texto fuente preceda a su reexpresión en la lengua meta¹¹.

La caracterización bastante negativa de la traducción pedagógica que se desprende del cuadro de Grellet puede relacionarse con las posiciones militantes que, desde la traductología, procuran delimitar y defender el campo de trabajo del traductor profesional, separándolo del de los docentes de lenguas¹². Pero en ella resuenan también las críticas realizadas desde el campo de la enseñanza de lenguas al método gramática-traducción, el cual, con base en la didáctica de las lenguas clásicas, se aplicó al estudio de todas las lenguas extranjeras hasta que, a mediados del siglo XX, comenzó a ganar terreno el enfoque comunicativo.

Como es bien sabido, el método gramática-traducción tiene por objetivo principal propiciar la lectura de textos literarios: el acercamiento a la lengua se basa en el estudio detallado de reglas gramaticales, que se aplican al análisis morfosintáctico y la posterior traducción de textos escritos; el enfoque es eminentemente teórico –más allá de que la teoría constituya el punto de partida o de llegada del aprendizaje–, y a lo largo de todo el proceso la lengua nativa funciona como punto de referencia de la adquisición de la segunda lengua¹³. Frente a este método, el enfoque comunicativo se orienta al logro de las cuatro habilidades comunicativas –comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita–, con énfasis en los

¹⁰ La distinción de la metáfrasis o traducción palabra por palabra, de la paráfrasis o traducción del sentido de un texto se remonta a Cic. *Opt. Gen.* 14-15 y Quint. *Inst.* 10. 5.

¹¹ Cf. Marouzeau 1943, 13-14.

¹² Desde esta perspectiva, se pone énfasis en que la capacidad de traducir supone la competencia en lengua extranjera, pero no se agota en ella, porque constituye una habilidad diferente, más vinculada con la formación en la lengua materna y con la capacidad de escribir; cf. Sánchez Iglesias 2009, 23-28.

¹³ Cf. Richards-Rodgers 2001, 3-7.

procesos implicados en el uso del lenguaje y en la interacción de los aprendices con su entorno¹⁴. El método gramática-traducción recibió críticas demolidoras de parte de este nuevo enfoque, por los excesos en los que solía caer su aplicación y, en consecuencia, su carácter abstruso, que “dio origen a la clase de cursos de gramática-traducción recordados con disgusto por miles de estudiantes, para quienes aprender lenguas extranjeras significó la tediosa experiencia de memorizar listas interminables de reglas gramaticales insertibles y de vocabulario, y de tratar de producir traducciones perfectas¹⁵”. Además, al ser aplicado por especialistas en literatura, más que en enseñanza de lenguas o en lingüística aplicada, se remarcó que el método carecía de una base teórica que lo sustentara y, más aún, de autocrítica: “el gran defecto no es que fuera un mal método, sino que no dejaba espacio para nada más y en conjunto lo que se enseñaba era mala gramática y mala traducción¹⁶”. En particular, las críticas recibidas por la traducción pedagógica pueden resumirse en los siguientes términos:

- “1) Una total ausencia de metodología a la hora de traducir. Al alumno se le ofrecía todo tipo de textos: literarios, científicos, filosóficos... que ya le resultaban muy difíciles de comprender, cuanto más de traducir. O bien se le daban frases aisladas, y por tanto descontextualizadas, por lo que difícilmente el alumno podría comprender su sentido.
- 2) Las instrucciones de las actividades en la lengua materna del alumno, así como las constantes traducciones de vocabulario y de estructuras gramaticales dificultaban el acceso al significado de la lengua extranjera.
- 3) El alumno, sin ninguna metodología, intentaba traducir sin comprender el sentido; por tanto, se imponía una traducción literal, y el resultado era un texto escrito incomprensible en su propia lengua¹⁷.”

¹⁴ Cf. Richards-Rodgers 2001, 7-17 y Zanón 2007, 26.

¹⁵ Richards-Rodgers 2001, 6-7 (la traducción es nuestra).

¹⁶ Newmark, P. 1982, *Approaches to translation*, Oxford, Pergamon Press, 183, citado por Hernández, 1996, 249.

¹⁷ De Arriba-García 1996, 269-270.

Como vemos, las críticas responden en parte a motivos de fondo, como cuestionar la constante interferencia de la lengua nativa en el aprendizaje de la lengua extranjera; pero también a motivos coyunturales, como las torpezas en que suele incurrir su empleo en el aula.

Como resultado de estos cuestionamientos, el método gramática-traducción cayó en desuso en la enseñanza de las lenguas modernas; en cambio, en el área de las lenguas clásicas, aunque en los últimos años no ha faltado cierta voluntad de renovar técnicas y materiales¹⁸, se lo sigue empleando sin mayores cambios: esto suele justificarse porque el latín se estudia para leer un corpus acotado de textos escritos, a diferencia de las lenguas modernas, que se estudian con fines comunicativos¹⁹. En apariencia contundente, este argumento es discutible: que el latín sea una lengua de corpus no la inhabilita para un abordaje comunicativo, desde el momento mismo en que la lectocomprensión es una de las destrezas comunicativas que este método siempre ha reconocido y procurado lograr. Pero, además, las lenguas clásicas no se estudian solamente para leer un corpus de textos canónicos, sino también para activar, a partir de esa lectura, el establecimiento de conexiones entre las lenguas y culturas antiguas, y otras lenguas y culturas, en especial actuales²⁰. Este objetivo cobra especial valor a la luz de las últimas reformulaciones del método comunicativo, donde la mediación lingüística se plantea como una actividad comunicativa independiente²¹.

A nuestro entender, la revisión de las críticas realizadas al método gramática-traducción y a la traducción pedagógica desde la didáctica de las lenguas modernas puede contribuir a fijar una serie de criterios que permitan enriquecer su aplicación a la enseñanza de latín. A continuación, apuntamos algunos de estos criterios:

¹⁸ Cf., por ejemplo, Sebesta 1998, Gruber-Miller 1998 y 2006, y Macías 2012, quien propone la aplicación del método inductivo-contextual de Hans Orberg en el ámbito universitario en España.

¹⁹ Cf., por ejemplo, García Yebra 1994, 322-323, May 1998, 150 y Giusti-Oniga 2010, 2.

²⁰ Cf. por ejemplo los *Standards for Classical Language Learning* de la American Classical League en Gruber-Miller 2006, XIII y Camastra, Fedeli, Grattagliano 2007.

²¹ Cf. Gruber-Miller 1998, Consejo de Europa 2002, y Gassó 2012.

-Los docentes de latín efectivamente solemos ser especialistas en literatura, pero enseñamos una lengua: por consiguiente, es conveniente que atendamos a los aportes de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y a la traducción, y procuremos enmarcar nuestra tarea dentro de ellos.

-La comparación constante entre el latín y la lengua nativa propiciada por el método gramática-traducción resulta funcional a los objetivos que persigue la inserción de la asignatura en los planes de estudios de la carrera de Letras: fundada en el encuentro de lenguas y culturas, la traducción es un recurso muy apropiado para promover la reflexión lingüística –sobre el latín, sobre la lengua nativa y sobre las lenguas en general– y para avizorar la diversidad cultural, objetivos últimos de la disciplina, que sustentan su relevancia y su supervivencia en carreras no necesariamente especializadas en lingüística y literatura clásicas.

-Sin embargo, desnaturalizar el análisis morfosintáctico y la traducción como herramientas didácticas exclusivas de la enseñanza del latín, problematizándolas, ubicándolas en el contexto de otros métodos de enseñanza y aprovechando los recursos desarrollados por ellos, puede contribuir a practicarlos en forma más eficaz y significativa y a evitar los errores en que suele recaer su aplicación.

-La didáctica del latín es susceptible a ser abordada de manera fructífera desde el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Al margen del desarrollo de destrezas orales, más abierto a discusión, la enseñanza del latín puede tender legítimamente al logro de destrezas textuales, muy especialmente al de la lectocomprensión, que, aplicada como fase inicial de la traducción, puede contribuir a que el proceso traslaticio se realice en forma gradual y ordenada.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LA LECTOCOMPREENSIÓN COMO FASE INICIAL DEL PROCESO TRASLATICIO

A partir de esta indagación teórica sobre el problema de la traducción aplicada a la enseñanza del latín, realizamos una primera experiencia de aplicación práctica de este procedimiento del enfoque comunicativo.

Partimos de una dificultad concreta surgida en las aulas al haber hallado, frente a una misma oración, idéntica dificultad en cursos de alumnos de diversos niveles e instituciones. El material de estudio proponía la siguiente oración suelta para traducir: *semper aliquid mali facit ut homines aut nascantur aut pereant* (Petr. Sat. 39. 13). En todos los casos, los estudiantes pudieron resolver la morfosintaxis sin grandes dificultades. Sin embargo, en el momento de traducir se les presentaron dudas importantes, ya que no pudieron determinar si el sujeto de la frase era la proposición encabezada por *ut* o el sintagma *aliquid mali*: según decían, les era imposible decidir si “algo malo hace que los hombres nazcan o mueran” o si “que los hombres nazcan o mueran produce siempre algo malo”. Esto nos motivó a plantear en la clase siguiente un trabajo sobre la oración en contexto, pero con consignas que no apuntaran a realizar en primera instancia una traducción pedagógica, sino a promover la comprensión lectora. Así, nos propusimos que el eje central de la clase no fuera la gramática sino la práctica de la lectura, estimulada por una serie de actividades que guiaran a los alumnos en este proceso.

Comenzamos por presentarles a los alumnos la frase en contexto (Petr. Sat. 39):

39. 1 Interpellavit tam dulces fabulas Trimalchio; nam iam sublatum erat ferculum, hilaresque convivae vino sermonibusque publicatis operam coeperant dare. 2 is ergo reclinatus in cubitum ‘hoc vinum’, inquit, ‘vos oportet suave faciatis. 3 pisces natate oportet. rogo, me putatis illa cena esse contentum, quam in theca repositorii videratis? ‘sic notus Vlives?’ quid ergo est? oportet etiam inter cenandum philologiam nosse. 4 patrono meo ossa bene quiescant, qui me hominem inter homines voluit esse. nam mihi nihil novi potest afferri, sicut ille fer[i]culus +ta me+ habuit praxim. 5 caelus hic, in quo duodecim dii habitant, in totidem se figuras convertit, et modo fit aries. itaque quisquis nascitur illo signo, multa pecora habet, multum lanae, caput praeterea durum, frontem expudoratam, cornum acutum. plurimi hoc signo scolastici nascuntur et arietilli.’ 6 laudamus urbanitatem mathematici; itaque adiecit: ‘deinde totus caelus taurulus fit. itaque tunc calcitrosi nascuntur et bubulci et qui se ipsi pascunt. 7 in geminis

*autem nascuntur bigae et boves et colei et qui utrosque parietes linunt. 8 in cancro ego natus sum. ideo multis pedibus sto, et in mari et in terra multa possideo; nam cancer et hoc et illoc quadrat. et ideo iam dudum nihil super illum posui, ne genesim meam premerem. 9 in leone cataphagae nascuntur et imperiosi; in virgine mulieres et fugitivi et compediti; 10 in libra laniones et unguentarii et quicumque aliquid expendunt; 11 in scorpione venenarii et percussores; in sagittario strabones, qui holera spectant, lardum tollunt; 12 in capricorno aerumnosi, quibus prae mala sua cornua nascuntur; 13 in aquario copones et cucurbitae; in piscibus obsonatores et rhetores. sic orbis vertitur tanquam mola, et **semper aliquid mali facit, ut homines aut nascantur aut pereant**. 14 quod autem in medio caespitem videtis et super caespitem favum, nihil sine ratione facio. 15 terra mater est in medio quasi ovum corrotundata, et omnia bona in se habet tanquam favus.”*

En primera instancia ubicamos el pasaje en la novela de Petronio, dentro de la cena de Trimalción, y caracterizamos los personajes intervinientes en el diálogo. A continuación, propusimos las siguientes consignas a los estudiantes, para realizar en dos horas reloj:

- 1- Releer la oración suelta trabajada en la clase anterior: *semper aliquid mali facit ut homines aut nascantur aut pereant* (Petr. Sat. 39.13).
- 2- Agregar el contexto inmediato: *Sic orbis vertitur tanquam mola, et semper aliquid mali facit ut homines aut nascantur aut pereant*.
- 3- ¿Qué clase de palabra es *sic*, que encabeza la frase?
- 4- ¿A qué se refiere *sic*? ¿A algo que se dijo antes o después de la oración?
- 5- Teniendo en cuenta que la palabra *orbis* es el sujeto de los dos verbos de la frase, buscar en el texto los sustantivos relacionados con la astrología/astronomía.
- 6- ¿Cuántas veces aparece el verbo *nascor*? ¿Cuáles son los sujetos del verbo?

- 7- Antes de las comillas que marcan el comienzo de un discurso directo, ¿qué palabras relacionan el discurso con su enunciador? ¿Quién es el enunciador?
- 8- ¿Cuál es el tema del discurso directo?
- 9- ¿Cuál es el efecto que produce la tierra al girar de acuerdo con la oración de la que partimos?
- 10- Buscar otro sustantivo que sea sinónimo de *orbis* en el texto.
- 11- Hacer un cuadro de los signos del zodiaco que aparecen enumerados en el texto y las tipologías sociales y humanas asociadas a ellos.

Las consignas fueron resueltas en grupos de alumnos, lo cual resultó en un trabajo colaborativo, con mucho diálogo entre los estudiantes y la docente. Algunas respuestas se dieron en forma oral, casi espontáneamente a partir de una primera lectura del texto latino.

Lo primero que observamos fue el entusiasmo y el compromiso que despertó el trabajo, a tal punto que la participación oral fue constante y el cumplimiento de las consignas por escrito se realizó recién tras reiterados pedidos de la docente.

En segundo lugar, al revisar los trabajos escritos llama la atención que, si bien las consignas no pedían en ningún momento una traducción, el 50% presentó las respuestas en traducción, el 40% en latín y el 10% restante alternativamente en ambas lenguas. Esto pone en evidencia la fuerte tendencia a traducir, más que a realizar una comprensión general del texto, obviamente como resultado de las prácticas de enseñanza-aprendizaje a las que los estudiantes están acostumbrados.

Luego, atendiendo tanto a los escritos como a las devoluciones orales, podemos afirmar que, en el 100% de los casos, la ambigüedad de la oración de la que partimos quedó inmediatamente resuelta con la primera lectura del texto; además, esto resultó decisivo para la interpretación del texto, porque reforzó la lectura de contenido astrológico-zodiacal del texto.

La consigna 3 fue respondida de forma oral y comprendida en todos los casos, lo cual puso de manifiesto que la gramática pudo contribuir a la lectura comprensiva del texto. Este conocimiento gramatical sirvió, en efecto, para que la consigna 4, centrada en que descubrieran el valor catafórico

del adverbio *sic* y su importancia para la cohesión textual, fuera un punto importante en el proceso de lectocomprensión del texto.

El punto 5, que apuntaba a una comprensión global y a que relacionaran el término *orbis* (presente en la oración de partida) con otros semánticamente congruentes con la temática general del texto, fue respondida oralmente en la mayoría de los casos, y todos demostraron una comprensión adecuada de términos sinónimos y/o pertenecientes al campo semántico de la astrología.

La pregunta 6, que pedía contar los registros del verbo *nascor*, que aparecía ya en la oración inicial, no sólo logró su propósito inicial, que los alumnos indicaran un número, sino también que percibieran la importancia del verbo para el texto y los sujetos asociados. Contribuyó, así, a construir una lectura más comprensiva en cuanto a la construcción de la idea de horóscopo y de sus particularidades.

Luego, la consigna 7, que apuntaba a circunscribir el discurso directo inserto en el texto, logró ser resuelta oralmente de manera casi espontánea, y se identificó a su enunciador, el *matematicus*, sin problemas.

A esta altura del trabajo, la siguiente pregunta sobre el tema que trataba el texto salió también por unanimidad oralmente sin ninguna dificultad. Lo mismo ocurrió con la pregunta 9, que tenía por objeto corroborar la nueva lectura de la frase inicial, y la 10 que se incluyó para reforzar la importancia de la sinonimia en la comprensión de un texto.

La consigna 11, que implicaba mayor compromiso de lectura, fue respondida tanto oralmente como por escrito y mostró, como dijimos antes, en la mayoría de los casos la necesidad de traducir para hacer el cuadro sinóptico solicitado. Sin embargo, haciendo una evaluación de los dos grupos, es decir de los alumnos que resolvieron la consigna en latín y los que lo hicieron en español, no encontramos grandes diferencias en cuanto a la comprensión del texto de manera global.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMASTRA, P., FEDELI, P., GRATTAGLIANO, M.R. 2007, “Latin language and new educational technologies”, *International Journal of Mathematical Models and Methods in Applied Sciences*, 1. 1, 16-21.
- CANTERO SERENA, F.J., DE ARRIBA GARCÍA, C. 2004, “Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE”, *Revista electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 2, <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/tercera.html>
- CARIONE, C., COCE, M.V., JURADO, M., IRIBARREN, V., MANFREDINI, A., MARELLO, E., VENTURA, M., VILLAHOZ, J. 2012, “La didáctica del latín en el nivel superior: hacia un perfil de las expectativas y necesidades de los estudiantes”, póster presentado en el Congreso Internacional “Perspectivas pedagógicas desde la contemporaneidad”, organizado por el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, CABA, 15 al 17 de agosto de 2012.
- COCE, M.V., MANFREDINI, A., VENTURA, M. 2012, “Informe de investigación: Didáctica del latín en el nivel superior”, ponencia presentada en XXIIº Simposio Nacional de Estudios Clásicos, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y la Asociación Argentina de Estudios Clásicos, San Miguel de Tucumán, del 18 al 21 de septiembre de 2012.
- CONSEJO DE EUROPA 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- DE ARRIBA GARCÍA, C. 1996, “Introducción a la traducción pedagógica”, *Lenguaje y Textos*, 8, 269-283.
- GARCÍA YEBRA, V. 1994, *Traducción: historia y teoría*, Madrid, Gredos.
- GASSÓ, M.J. 2012, “La enseñanza de las lenguas clásicas considerada en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras”, Congreso Internacional “Perspectivas pedagógicas desde la contemporaneidad”, organizado por el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González

- lez, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, CABA, 15 al 17 de agosto de 2012.
- GIUSTI, G., ONIGA, R. 2010, “Why formal linguistics for the teaching of Latin?”, en ONIGA, R., IOVINO, R., GIUSTI, G. (eds.), *Formal linguistics and the teaching of Latin. Theoretical and applied perspectives in comparative grammar*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 1-20.
- GRUBER-MILLER, J. (ed.) 2006, *When dead tongues speak. Teaching beginning Greek and Latin*, New York, Oxford University Press.
- GRUBER-MILLER, J. 1998, “Toward fluency and accuracy: A reading approach to College Latin”, en LAFLEUR, R. (ed.), *Latin for the 21st Century. From concept to classroom*, Gleniew, Ill., Scott Foresman-Addison Wesley, 162-175.
- HERNÁNDEZ, M.R. 1996, “La traducción pedagógica en la clase de ELE”, en CELIS, A., HEREDIA, J.R. (eds.), *Lenguas y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de la ASELE*, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, 249-255.
- JAKOBSON, R. 1992, “On linguistic aspects of translation”, en SCHULTE, R., BIGUENET, J. (eds.), *Theories of translation. An anthology of essays from Dryden to Derrida*, Chicago-London, The University of Chicago Press (primera edición: 1959).
- LADMIRAL, J.-R. 1972, “La traduction dans l’institution pédagogique”, *Langages*, 7e. année, 28, 8-39.
- LARRAURI GIAMPORCARO, A. 2008, “Ejercicios no convencionales para la clase de traducción: una propuesta didáctica”, *Núcleo*, 25, 313-333.
- LAVAUULT, E. 1985, *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, París, Didier Érudition.
- MACÍAS, C. 2012, “La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia”, *Thamyris*, n.s., 3, 151-228.
- MAROUZEAU, J. 1943, *La traduction en Latin. Conseils pratiques*, Paris, Société d’Édition “Les Belles Lettres”.

- MAY, J.M. 1998, “The grammar-translation approach to College Latin”, en LAFLEUR, R. (ed.), *Latin for the 21st. Century. From concept to classroom*, Gleniew, Ill., Scott Foresman-Addison Wesley, 148-161.
- NIDA, E.A., TABER, C.R. 1982, *The theory and practice of translation*, Leiden, E.J. Brill (primera edición: 1969).
- RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. 2001, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press (second edition).
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J.J. 2009, “La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica”, *Biblioteca*, 10, primer semestre de 2009, <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/SANCHEZ.html>
- SEBESTA, J.L. 1998, “*Aliquid semper novi*: New challenges, new approaches”, en LAFLEUR, R. (ed.), *Latin for the 21st. Century. From concept to classroom*, Gleniew, Ill., Scott Foresman-Addison Wesley, 15-34.
- ZANÓN, J. 2007, “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual”, *MarcoELE-Revista de Didáctica*, 5, <http://marcoele.com/numeros/numero-5/>