

*QVANTVS QVALISQVE*  
HOMENAJE AL PROFESOR  
JESÚS LUQUE MORENO

Francisco Fuentes Moreno • Marina del Castillo  
Herrera • Pedro Rafael Díaz Díaz • Carmen Hoces  
Sánchez • Manuel Molina Sánchez  
(Eds.)

GRANADA

2 0 1 6



INSTITUTO  
DE ESTUDIOS  
HUMANÍSTICOS



**FAEC**  
FEDERACIÓN ANDALUZA DE ESTUDIOS CLÁSICOS

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

Campus Universitario de Cartuja

Colegio Máximo, s.n., 18071, Granada

Tel.: 958 243930-246220

Web: editorial.ugr.es

ISBN: 978-84-338-5872-6

Depósito legal: Gr./174-2016

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada

Fotocomposición: María José García Sanchis, Granada

Diseño de cubierta: Francisco Vega Álvarez

Imprime: Gráficas La Madraza. Albolote. Granada

*Printed in Spain*

*Impreso en España*

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

## ÍNDICE

PRÓLOGO . . . . .	XIII
<i>Datos biográficos e historial académico y profesional . . . . .</i>	XV
<i>Bibliografía de Jesús Luque Moreno . . . . .</i>	XXIII
<i>Testimonia . . . . .</i>	XXXV

### STVDIA

ALCINA ROVIRA, Juan Francisco <i>Manuscritos de la Biblioteca de Benedicto XIII en Peñíscola identificables entre los códices latinos de Antonio Agustín . . . . .</i>	3
ARIAS ABELLÁN, M. <sup>a</sup> Carmen <i>Observaciones sobre la sintaxis de la toponimia en el Itinerario de Egeria. . .</i>	13
BELTRÁN CEBOLLADA, José Antonio <i>Algunas observaciones desde la métrica a Marcial XI 20. . . . .</i>	23
BERMÚDEZ RAMIRO, Jesús <i>Horacio en el Comentario a la Poética de Francesco Robortello. Preceptos y consejos a los autores de tragedia. . . . .</i>	33
BIVILLE, Frédérique <i>Ce que les romains ne pouvaient pas dire. . . . .</i>	43
CALVO MARTÍNEZ, José Luis <i>El "Papiro Philinna". Una nueva interpretación . . . . .</i>	53
CARANDE, Rocío <i>Los latines de Castillejo . . . . .</i>	65
CASAS OLEA, Matilde <i>Tú eres mío y yo tuyo. Interpretación y trascendencia de una fórmula de compromiso . . . . .</i>	81
CASTILLO HERRERA, Marina del <i>Rēpleo, ¿heterosilabismo de muta cum liquida tras preverbio terminado en vocal? . . . . .</i>	93

CECCARELLI, Lucio <i>Nota sull'iperbato del tipo ... nervos   ... meos    nel pentametro di Ovidio ...</i>	107
CHAPARRO GÓMEZ, César <i>Entre los 'papeles' del jesuita Faustino Arévalo: dos poemas referidos al P. Ramón Viescas</i>	117
COSTAS RODRÍGUEZ, Jenaro <i>Martinus Oppaviensis, fuente directa en el tratado noveno del De Preconitiis Hispanie, de Juan Gil de Zamora</i>	127
DÍAZ DÍAZ, Pedro Rafael <i>El tratado De arte musica indebidamente atribuido a Santo Tomás de Aquino (Traducción y Notas)</i>	145
DOMINICY, Marc <i>Metrical Notes on Stephen J. Heyworth's Propertius</i>	177
FUENTES GONZÁLEZ, Pedro Pablo <i>Sereno, un 'gramático' memorialista en la tradición del estilo serio-cómico</i>	187
FUENTES MORENO, Francisco <i>Instrumentos musicales e instrumentistas en el Satiricón de Petronio</i>	197
GARCÍA HERNÁNDEZ, Benjamín <i>El preverbio ob- en perspectiva diacrónica. Los significados adverbiales ('detrás', 'encima', 'enfrente')</i>	209
GIL, Juan <i>Notas críticas a escritores castellanos</i>	217
GONZÁLEZ ROLÁN, Tomás–SAQUERO SUÁREZ-SOMONTE, Pilar <i>El De amicitia ciceroniano romanizado durante el siglo XV: un nuevo y valioso testimonio castellanizante de la versión aragonesa</i>	223
GUTIÉRREZ GALINDO, Marco A. <i>A propósito del DECOTGREL: retos técnicos y metodológicos en la lexicografía técnica latina</i>	239
HOCES SÁNCHEZ, M. <sup>a</sup> Carmen <i>Ῥυθμός y numerus en los poetas latinos</i>	249
ISO, José-Javier <i>Loci religiosi y su conexión con religio</i>	259
LÓPEZ CALAHORRO, Inmaculada <i>Horacio en los versos de José Hierro</i>	269
LÓPEZ FÉREZ, Juan Antonio <i>Fedra, de Unamuno: precedentes literarios, algunos elementos recurrentes, el mundo divino, innovaciones</i>	277

LÓPEZ-MUÑOZ, Manuel <i>El Latín y la competencia traductora en los grados de Filologías modernas . . .</i>	287
LÓPEZ RODRÍGUEZ, Concepción <i>Æi es el tiempo de Electra . . . . .</i>	299
LÓPEZ, Aurora–POCIÑA, Andrés <i>Para una nueva lectura de La tumba de Antígona de María Zambrano .</i>	309
MACÍAS VILLALOBOS, Cristóbal <i>Symbolismo y seres híbridos en los textos antiguos: el caso del mulo. . . . .</i>	317
MADRID CASTRO, Mariano <i>Apuntes sobre vías de entrada de la obra de Baptista Mantuano en España . .</i>	333
MAESTRE MAESTRE, José M. <sup>a</sup> <i>Incorporación del Cod. Vat. Lat. 1043, propiedad de Rodrigo Sánchez de Arévalo, a la Biblioteca Apóstolica Vaticana a través del cardenal Juan Bersarion . . . . .</i>	349
MAGALLÓN GARCÍA, Ana-Isabel <i>Cicerón y las razones de su autobiografía . . . . .</i>	361
MARINA SÁEZ, Rosa M. <sup>a</sup> <i>Poesía dedicatoria latina en obras publicadas por la imprenta universitaria oscense (s. XVI-XVII) . . . . .</i>	371
MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, Ángel <i>Dos inscripciones griegas inéditas de época helenística de Aptera . . . . .</i>	381
MAYER I OLIVÉ, Marc <i>Una vez más sobre los dos epigramas de Domicio Marso sobre Atia, madre del emperador Augusto. . . . .</i>	391
MELLADO RODRÍGUEZ, Joaquín <i>Reminiscencias eurípideas en los discursos de Dido y Ana (Aen. IV 9-53) . . . . .</i>	409
MOLINA SÁNCHEZ, Manuel <i>De traducciones, glosas e imitaciones: la recepción de la Heroida I de Ovidio en las versiones de Alfonso X el Sabio, Juan Rodríguez del Padrón y Diego Mexía de Fernangil. . . . .</i>	419
MUÑOZ MARTÍN, M. <sup>a</sup> Nieves–SÁNCHEZ MARÍN, José A. <i>Sobre el mar en la Poética de J. C. Escalígero . . . . .</i>	429
PASCUAL BAREA, Joaquín <i>Carmina a Benedicto Aria Montano voce et fdibus modulata . . . . .</i>	447
PINO CAMPOS, Luis Miguel <i>Un poema latino de Juan de Solórzano: aproximación a sus fuentes. . .</i>	461

PLAZA PICÓN, Francisca del Mar <i>Los esquemas del hexámetro dactílico en el De Metris de Aldhelmo</i> . . . .	471
QUIROGA PUERTAS, Alberto J. ¡Vencísteme, Galileo! <i>Figuras del paganismo tardo-antiguo en El cardenal de Belén de Lope de Vega</i> . . . . .	483
RAMÍREZ DE VERGER, Antonio <i>La alegría de Baco: una nota textual a Tibulo I 7, 40</i> . . . . .	491
RIVERO GARCÍA, Luis <i>A propósito de Ov. met. 13, 133-134</i> . . . . .	495
RODRÍGUEZ-PANTOJA, Miguel <i>Los yambos epódicos de la Appendix Vergiliana: Catalepton XIII</i> . . . .	501
SALAS SALGADO, Francisco <i>Los sabinos en Livio</i> . . . . .	511
SALVADOR VENTURA, Francisco <i>Un pensador entre dos mundos: Agustín de Hipona según Roberto Rossellini</i> . . . .	523
SÁNCHEZ MANZANO, María Asunción <i>La tradición humanística en Fundamenta stili cultioris de Heineccius</i> . . . . .	533
SÁNCHEZ SALOR, Eustaquio <i>El Ars versificatoria de Mateo de Vendôme y los poetas goliardos del siglo XII</i> . . . .	549
SANTANA HENRÍQUEZ, Germán <i>La tradición clásica en la producción literaria de Torres Naharro II (resto de comedias y Diálogo del Nacimiento)</i> . . . . .	561
SILES, Jaime <i>Notas a la inscripción lusitana Arroyo de la Luz III</i> . . . . .	571
SOLANA PUJALTE, Julián <i>Sebastián de León, secretario de humanistas y proveedor de libros</i> . . . . .	587
TALAVERA ESTESO, Francisco J. <i>Lectura de la égloga del humanista Juan de Vilches</i> . . . . .	599
URBÁN, Ángel <i>La coordinada modal en los cuatro discursos diogénicos de Dión de Prusa (Or. 6 y 8-10)</i> . . . . .	613
VALVERDE ABRIL, Juan J. <i>La transmisión textual de la epístola latina de Sepúlveda a Felipe II (Sepulv. epist. 3,6)</i> . . . . .	625
TABVLA GRATVLATORIA . . . . .	639

# EL LATÍN Y LA COMPETENCIA TRADUCTORA EN LOS GRADOS DE FILOLOGÍAS MODERNAS

MANUEL LÓPEZ-MUÑOZ

*Universidad de Almería\**

## 1. LOS ESTUDIOS DE LATÍN Y GRIEGO EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

En su catálogo de títulos de la rama de conocimiento de Artes y Humanidades, la Universidad de Almería cuenta con los Grados de Estudios Ingleses, Filología Hispánica, Historia y Humanidades. En cada uno de ellos hay una asignatura enfocada a la presentación del contexto grecolatino de las lenguas anglogermánicas o de la lengua española, así como un Latín específico (opcional con el Griego) y una materia de Tradición Clásica compuesta por dos asignaturas en cada uno de los planes de estudio. Por lo que se refiere a las titulaciones no filológicas, el Grado en Humanidades tiene seis créditos de Cultura Clásica y Ciudadanía y dieciocho (para cursar doce) de Tradición Clásica, mientras que el Grado en Historia cuenta con seis créditos de Cultura Clásica y ciudadanía. En su conjunto, las áreas de Filología Clásica cuentan con una oferta de 96 ECTS en los cuatro planes de estudio o, si lo preferimos, suponen el 10% de cada uno de los planes filológicos, el 7,5% de Humanidades y el 2,5% de Historia.

Es necesario tener esto en cuenta para poder comprender que, dado el porcentaje de representación del que se dispone, nuestra disciplina necesita poner en funcionamiento una serie amplia de estrategias encaminadas a mantener su presencia en futuras reformas que, a no dudarlo, seguirán llegando. La justificación de nuestra materia no puede seguir fiada al argumento de que estructura los procesos mentales ni enrocarse en la necesidad de estudiar algo que es bueno *per se*. Antes bien, creemos que

\* El autor es miembro del Grupo de Investigación “El legado de la Antigüedad” (HUM-741) y del Centro de Investigación “Comunicación y Sociedad” (CySOC), ambos de la Universidad de Almería.

debe basarse en qué aportamos a las titulaciones en las que estemos, y una de esas aportaciones nos parece que viene de la mano de la traducción y su enseñanza en el contexto de las Filologías modernas.

## 2. LAS ASIGNATURAS INTRODUCTORIAS

La materia dedicada a la presentación del contexto grecolatino se incorpora en el primer curso (primer cuatrimestre para Estudios Ingleses y segundo cuatrimestre para Filología Hispánica) como parte de los 60 ECTS del ciclo de formación básica. Los estudiantes que la cursan acaban en su mayoría de superar la Prueba de Acceso a la Universidad, sin que de ahí deba necesariamente deducirse que hayan cursado la asignatura de Latín II ni aun que provengan del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, ya que no existen requisitos específicos de matrícula en ninguno de los dos Grados a los que nos referimos. La notable heterogeneidad de los grupos docentes requiere delimitar el nivel de formación con el que cada estudiante ingresa en el Grado y planificar tareas específicas en función de ese nivel.

### 2.1. *Recogida inicial de datos*

La primera actuación del periodo de docencia consiste en que los estudiantes hagan una declaración personal del nivel de Latín y Griego con el que llegan a la Universidad. Desde luego, contiene un importante sesgo de muestra inducido por la disparidad de los centros educativos de procedencia de los estudiantes: en cada uno de ellos, aunque se siga aproximadamente un mismo protocolo de actuación, influyen factores externos a la materia, cuales la estructura de los grupos, la movilidad del profesorado entre un curso escolar y el siguiente, el encargo docente a especialistas o a miembros de áreas más o menos afines, la modificación de calificaciones en las juntas de evaluación, el grado de interés de los centros por influir en el porcentaje de la nota de acceso que se toma del expediente del Bachillerato...

No obstante, es interesante contar con los datos de acceso. Para recogerlos, se dispone de un cuestionario [Fig. 1] que los propios estudiantes deben rellenar al comienzo del cuatrimestre. La información se incorpora al sistema de gestión de la asignatura y permite ya hacer una primera división del grupo entre estudiantes que sí estudiaron Latín II y estudiantes que llegaron a las titulaciones filológicas por vías alternativas. No son casos aislados, sino grupos homogéneos con un porcentaje sustancial del total de estudiantes.

Durante la segunda semana del cuatrimestre, se les suministra una prueba de nivel inicial para detectar las destrezas morfo-sintácticas y las



de traducción: en el primer caso, contestan cuestionarios al uso; en el segundo, se les da a elegir la más correcta de entre varias traducciones de un mismo sintagma. El sistema de teleformación adjudica e incorpora la nota automáticamente.

## 2.2. *Establecimiento de grupos de trabajo*

La comparación de las notas de Latín II y de la prueba inicial nos permite detectar casos en los que el estudiante ha olvidado lo que sabía o ha obtenido una nota claramente distinta a la esperable en función de sus conocimientos declarados. Nos permite, pues, llegar a la correcta identificación de los dos grupos, a los que denominamos *grupo avanzado* y *grupo de apoyo*. En lo que sigue, nos centraremos en una de las varias estrategias docentes desarrolladas para las asignaturas iniciales: el análisis, comparación y valoración de traducciones, que se ha experimentado hasta ahora sólo con el grupo avanzado y que en cursos posteriores trabajaremos con el de apoyo también. Empezaremos describiendo la naturaleza de la tarea, la compararemos con otras tareas de análisis, traducción y comentario más tradicionales (las llamaremos “tareas clásicas”) y confrontaremos los resultados obtenidos en unas y otras.

## 3. LA COMPETENCIA TRADUCTORA

### 3.1. *El sustrato teórico*

Sin ánimo de entrar en discusiones sobre el concepto de competencia, que cuenta con una bibliografía más o menos amplia, y a lo que ya hemos dedicado algún trabajo previo (López-Muñoz 2014), nos centraremos en el de la competencia del traductor, competencia traductora o competencia traductológica. Ha sido ésta definida por Marco (2004, p. 81) como:

... la capacidad de movilizar un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones de tipo cognitivo, social y textual (entre las que figuran de modo prominente la toma de decisiones y la resolución de problemas) con el fin de generar en la lengua meta, a partir de un texto en la lengua original, otro que se ajuste a las especificaciones del encargo de traducción (el escopo), a las normas de conducta de una o más comunidades profesionales (la de los traductores y otras que pudieran estar implicadas en el encargo), a las convenciones textuales y discursivas y a cualquier otra norma o convención de naturaleza cultural que sea percibida como relevante por el o la traductor(a) en un lugar concreto y en un momento determinado.

Sin ánimo de entrar en discusiones de hondo calado teórico, nos parece que la definición aquí propuesta cubre sólo una parte del campo

de actuación de la competencia traductora. En nuestra opinión, puede resultar relevante tomar en consideración la distinción de destrezas activas y pasivas que se utilizó para la regulación del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL). Recordemos que, para adquirir uno de los niveles A, B o C de dominio de una lengua, se establece un doble eje de producción y comprensión de elementos orales y escritos. Si consideramos que la traducción es una actividad interlingüística, bien podríamos llegar a la conclusión de que la competencia vinculada a la traducción puede contar con un componente activo (traducir) y con un componente pasivo (evaluar una traducción).

### 3.2. *El adstrato pragmático*

Un elemento interesante es que, ya en el Libro Blanco de las Filologías, se podía entender que un filólogo clásico debe saber algo de Traductología y debe saber traducir (López-Muñoz 2014, p. 134), pero la mayor parte de los planes de estudio de las diferentes Facultades españolas no diferencian la teoría y la praxis de la traducción. De hecho, se suelen encontrar formuladas las asignaturas de textos como una serie graduada de autores de complejidad creciente cuya superación implica la adquisición de las destrezas y competencias activas establecidas en las guías docentes. En otras palabras, se suele hacer valer el tradicional aserto de que a traducir se aprende traduciendo.

Esto, que es entendible en los estudios de Filología Clásica, no resulta igual de evidente en los de las Filologías modernas, cuyo alumnado suele tomar la decisión de cursarlas en busca de otros contenidos y otras habilidades diferentes, y cuya estructura no deja demasiado margen al profesorado para establecer esas graduaciones de autores. Tenemos que hacernos, pues, una pregunta incómoda: ¿aplicamos en el poco espacio disponible para nuestras materias en las Filologías modernas sin más las guías docentes de las materias de los primeros cuatrimestres de Filología Clásica o hacemos algo diferente? En el primer caso, la planificación de la docencia no diferirá entre unos títulos y otros y las materias injertarán los objetivos de las Clásicas en los Grados de las Filologías modernas; en el segundo, tenderá a una divergencia muy amplia, tanto mayor cuanto más al servicio de los objetivos de formación de las Filologías modernas se pongan las materias de Latín y Griego.

#### 4. ¿CÓMO EMPEZAR A DESARROLLAR UNA COMPETENCIA TRADUCTORA?

##### 4.1. *Fundamentos teóricos*

A lo largo de un par de décadas de docencia en la Universidad de Almería, hemos podido comprobar que la tarea clásica de análisis, traducción y comentario de textos latinos choca con el horizonte de expectativas de unos estudiantes que buscan una formación superior en las lenguas y literaturas inglesa o hispánicas. Este tipo de estudiantes, aun los más proclives a aceptar la materia de Lengua Latina, no llegan a ver hasta qué punto traducir y conocer unos fragmentos de tales o cuales autores supone un beneficio para su propia formación, sobre todo si tenemos en cuenta que ni siquiera es realizable proponer un recorrido por los principales textos y autores de la Literatura romana cuando se dispone de cuarenta y cinco horas lectivas.

El nonato Libro Blanco de las Filologías nos ofrece un buen punto de partida para proponer vías alternativas al identificar la capacidad de razonamiento crítico como propia de los graduados en cualquier Filología. El motivo del uso de la competencia traductora como herramienta de trabajo para las clases de las asignaturas descritas es que permite una correcta unión de los objetivos de éstas a los del Grado correspondiente, toda vez que puede tener el mismo conjunto de utilidades que enuncia Berenguer (1999, pp. 135-136) hablando de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, a saber:

1. El desarrollo de la comprensión lectora.
2. El estudio de una lengua extranjera desde el punto de vista de la contrastividad.
3. El desarrollo de la competencia cultural.
4. El adiestramiento en el uso de diccionarios y otras obras de consulta.
5. La sensibilización ante la actividad misma de la traducción.

Desde luego, el planteamiento de la tarea parte de una serie de presupuestos teóricos. De un lado, nos pareció útil y aplicable el modelo que propone comenzar con el análisis del texto de partida, comparar la traducción que se hace con éste y terminar valorando el texto de llegada (Elena 1999, pp. 10-11). Pese a compartir el modelo, diferimos de la autora. Propone ella que la valoración de traducciones tiene como finalidad inmediata hacer acopio de casos y problemas que luego sirvan para criticar una traducción ajena o para elaborar una traducción propia (Elena 1999, p. 11); para nosotros, esa recopilación de casos y problemas, la práctica académica y la capacidad de enjuiciamiento y producción de traducciones pueden ser consideradas, en sí mismas, destrezas que forman parte de una

competencia traductora. Es una discrepancia terminológica, pero también de fondo.

#### 4.2. *Condiciones de realización*

Las condiciones de la experiencia docente son simples. Sin indicar que se trataba de una iniciativa experimental, se trabajó con el llamado *grupo avanzado* para poder analizar los datos obtenidos sin la distorsión causada por la mezcla heterogénea de estudiantes de distintos niveles, ya más arriba descrita. A ese grupo se le presentaron dos tareas clásicas y tres tareas de análisis de traducciones. Al objeto de evaluar el rendimiento y precisar si existe una correlación entre tipo de tarea y resultados, las tareas clásicas se evaluaron por separado y la de traducción especificaba que había que elegir un texto de los tres propuestos para evaluar.

Dado que se trataba de un trabajo novedoso para los estudiantes, la evaluación de traducciones iba acompañada por unas instrucciones precisas sobre lo que se debía hacer para completarla adecuadamente [Fig. 2]. A continuación, se les proporcionaba en la propia tarea dos archivos: uno con la hoja de estilo que se utiliza para la presentación de los trabajos de fin de Grado en la Facultad de Humanidades (con lo que empiezan ya en el primer curso a familiarizarse con las exigencias formales de la escritura académica) y otro con los textos y traducciones.

En cuanto a los textos proporcionados, eran tres: un poema de Catulo y dos fragmentos de la *Stultitiæ laus*, de Erasmo de Rotterdam. El poema de Catulo (Cat. 51) iba acompañado por tres versiones castellanas, verbigracia, las de J. Petit, J.A. González Iglesias y una elaborada por el propio profesor de la asignatura, que figuraba como traductor no identificado para evitar introducir un sesgo de elección en los informes. Los fragmentos de Erasmo (*Stultitiæ laus* 16 y 43) iban acompañados por las traducciones de A. Rodríguez Bachiller y P. Voltes Bou. Los textos de prosa eran más largos que el de poesía, lo que puede haber influido en que la elección mayoritaria de los estudiantes fuera Cat. 51.

Las instrucciones que se les dieron a los estudiantes para realizar la valoración de las traducciones son muy semejantes a las que, por ejemplo, enuncia Bermúdez Ramiro (1991, p. 123) cuando trata la cuestión de cómo ponderar la adecuación de una traducción. No es, pues, nada extraña la tarea que se propone, y menos aún cuando el objetivo es valorar el grado de fidelidad del texto traducido respecto del texto original, una cuestión que ya trataba Valentí Fiol (1950, p. 34) hace años.

### 4.3. Análisis de los datos

Los estudiantes, efectivamente, hicieron el análisis del texto original y de sus versiones españolas y, a partir de ahí, elaboraron razonamientos en apoyo de su elección, esto es, le sumaron a las tareas clásicas la de juicio crítico. Ofrecemos una tabla en la que se pueden ver los resultados obtenidos.

	INI	INI_L	CL_01	CL_02	TRA	EX	FIN	PR_01	PR_02
NO HACEN	23,00	18,00	26,00	25,00	32,00	11,00	9,00		
HACEN	21,00	26,00	18,00	19,00	12,00	33,00	35,00		
PROMEDIO NO TRAD	4,05	5,84	6,21	7,13		6,58	6,93	0,73	1,09
SÍ TRAD	5,56	6,35	6,92	6,76	9,21	7,63	7,70	1,28	1,35
DIFER		0,51	0,71	0,37		1,05	0,77	0,55	0,26
GENERAL		6,09	6,56	6,94		7,10	7,31	1,01	1,22

En la tabla aquí proporcionada observamos las notas medias de cada dimensión analizada filtrándolas para eliminar los estudiantes no presentados y distinguir a quienes hicieron la prueba de valoración de traducciones y a quienes no. Añadimos, además, dos columnas en las que se expresa la diferencia de la prueba inicial a la nota del examen final (PR\_01) y de la prueba inicial a la nota final de la asignatura (PR\_02). El objetivo de este análisis es observar hasta qué punto puede existir una correlación entre el nivel inicial y la decisión de hacer la tarea de valoración de traducciones, así como detectar la influencia de la tarea de valoración en las calificaciones finales, tanto las del examen como las de la asignatura.

De entrada, se puede observar que las notas de la prueba inicial de Latín tienden a ser más altas que las de la prueba general, hecho que nos permite afirmar, aunque con cierta cautela, que los estudiantes suelen tener mejores conocimientos básicos de Latín que de Griego, cosa lógica si tenemos en cuenta que han dispuesto de más años para estudiar la lengua latina en las etapas educativas no universitarias. No nos parece deducible de esto que la lengua griega les resulte, en sí misma, más difícil.

La prueba inicial de Latín arroja una diferencia de 0,51 puntos entre quienes luego optaron por realizar la tarea de valoración de traducciones y quienes no. Esto nos indica que, en principio, las diferencias dentro del propio grupo avanzado son pequeñas y, en consecuencia, no parecen guardar relación con la decisión de hacer o dejar de hacer la tarea de traducción. De hecho, la media de diferencias de CL\_01 y CL\_02 es de 0,54, lo que nos indica que, efectivamente, el grupo guarda una cierta homogeneidad en sus condiciones iniciales y la realización de la valoración de traducciones no viene condicionada por juicios personales sobre la propia preparación o falta de ella para el desarrollo de la tarea. En este sentido,

se puede decir que el grupo avanza de manera compacta y que el progreso en sus resultados es medible.

Llama la atención que, en general, las calificaciones obtenidas en las tareas clásicas fueron inferiores (medias de 6,92 y 6,76) a las de la valoración de traducciones (media de 9,21). Objetivamente, los datos establecen una clara diferencia. Si queremos hacer una interpretación conjetural de ellos, podríamos pensar que, al menos entre este grupo de estudiantes, el dominio de la Morfosintaxis latina ha tenido más peso en su formación de Bachillerato que la traducción misma, como si traducir hubiera sido sólo una comprobación de conocimientos morfosintácticos y éstos se hubieran considerado, al contrario de lo que defiende Conde (1999, p. 116), un fin en sí mismos en lugar de una herramienta para la comprensión y versión del texto original, algo a lo que ya se oponía, por ejemplo, Rodríguez Adrados cuando escribía (1954, p. 322), a propósito de los ejercicios de traducción de frases que se usaban al servicio del aprendizaje gramatical.

Si prestamos ahora atención a los resultados del examen final de la asignatura, en el que se evalúan los resultados por sí mismos y sin atender a las notas obtenidas en las tareas previas, observaremos que la nota media es de 7,31, lo que nos habla de una evidente mejora (un aprendizaje) con respecto a la situación de la prueba inicial específica. Podemos ver también que quienes no hicieron la valoración de traducciones obtienen una media de 6,58 frente a los 7,63 puntos (diferencial de 1,05) de quienes sí la hicieron. Dicho de otro modo, hemos advertido que la tarea de valoración induce un progreso de la competencia en lengua latina. El dato resulta lógico: al fin y al cabo, la primera parte de la valoración es la tarea clásica, lo que supone un refuerzo de ésta.

Si queremos medir el progreso real obtenido dentro del grupo avanzado, podemos fijarnos en la diferencia del examen final a la prueba inicial (PR\_01) o en la diferencia de la calificación final a la prueba inicial (PR\_02). Aportamos los datos, pero advertimos que el análisis de PR\_02 arroja resultados inconsistentes con nuestro estudio, ya que la calificación final incluye otros criterios de evaluación como la asistencia a clase, la entrega de las tareas a tiempo o el realizarlas o no todas (tanto las de Latín como las de Griego). Debemos, pues, centrarnos en los datos de PR\_01, en los que encontramos que quienes no realizaron la valoración de traducciones experimentaron una mejora de 0,73 puntos frente a los 1,28 de quienes sí la realizaron. El diferencial de progreso (0,55 puntos) nos sirve para comprobar que no se ha introducido un sesgo en los datos, algo que sí vemos en PR\_02, que tiene un diferencial de 0,26 puntos o, si lo preferimos, que ha operado una corrección de resultados hacia la igualdad de los miembros del grupo.

## 5. CONCLUSIONES

Los datos aquí presentados son el fruto de una experiencia docente que se desarrolló en una materia cuatrimestral introductoria en el Grado de Estudios Ingleses al principio del Curso 2014-2015. No son todavía suficientes para llegar a conclusiones estables, aunque sí nos dan pautas para seguir desarrollando este tipo de actuaciones en cuatrimestres y cursos posteriores y ver si este tipo de tareas es igual de útil para los dos Grados de las Filologías Modernas.

Entre los inconvenientes de la prueba de valoración de traducciones, señalaremos que es más compleja que la clásica, ya que obliga a partir de un análisis y comprensión del texto propuesto para poder evaluar críticamente la adecuación de una versión castellana o inglesa a su original. Así, la tarea de valoración será la última en la programación docente.

Entre sus ventajas podemos señalar que ofrece al estudiante un trabajo más cercano a su horizonte de expectativas: el texto deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en un medio, en una forma de entender que la Literatura romana se integra en las modernas también al ser traducida. La capacidad de leer comprensivamente el texto entra, así, en contacto con los contenidos del Grado y ayuda a crear la percepción de que una Literatura está compuesta por las obras que produce y por las que recibe, sea en su lengua original, sea en su lengua materna.

Observados los datos por sí mismos y sin conexión con las expectativas de formación del estudiante, vemos también que la tarea de valoración de traducciones tiene una utilidad en sí misma como herramienta que favorece el aprendizaje de la lengua latina: los estudiantes que la realizan han obtenido mejores resultados académicos que los que la evitaron.


En todos los casos creemos poder afirmar que un uso constante de la práctica de la valoración de traducciones ayuda a desarrollar una competencia traductora pasiva, encaminada a evaluar la recepción del mensaje, una competencia lingüística activa, encaminada a la práctica de destrezas de análisis morfosintáctico y al desarrollo de un correcto uso del juicio crítico y de la expresión en la propia lengua.

Que sean las asignaturas de Filología Clásica las que se encarguen de iniciar el camino de la producción de tales competencias y destrezas es, en nuestra opinión, un elemento que ayuda a comprender nuestra posición en los planes de estudio de las otras Filologías. Siempre se ha dicho que el Latín y el Griego son necesarios para formar buenos filólogos: ahora también podemos empezar a demostrar cómo y hasta qué punto somos útiles en la formación de los estudiantes de las Filologías modernas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANECA, *Libro Blanco del Título de Grado en Estudios en el ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización*, <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>.
- BERENGUER, L. (1999): “Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras”, *Quaderns. Revista de traducció* 4, pp. 135-150.
- BERMÚDEZ RAMIRO, J. (1991): “Las Odas de Horacio. Criterios científicos para evaluar su traducción”, *EClás* 100, pp. 119-142.
- CONDE, I. (1999): “Directrices para optimizar el uso didáctico de la traducción del Griego”, *EClás* 116, pp. 115-139.
- ELENA, P. (1999): “La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos”, *TRANS. Revista de Traductología* 3, pp. 9-22.
- LÓPEZ-MUÑOZ, M. (2014): “¿Qué debe saber (hacer) un filólogo clásico?”, en J. P. Monferrer-Sala–M. Rodríguez-Pantoja Márquez (eds.), *La cultura clásica y su evolución a través de la Edad Media. Homenaje al Profesor Joaquín Mellado Rodríguez con motivo de su jubilación académica*, Córdoba, pp. 123-138.
- MARCO, J. (2004): “¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?”, *TRANS. Revista de Traductología* 8, pp. 75-88.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1954): “Puntos de vista sobre la enseñanza de las lenguas clásicas”, *Estudios Clásicos* 13, pp. 310-323.
- VALENTÍ FIOL, E. (1950): “La traducción en la metodología del latín”, *Estudios Clásicos* 1, pp. 26-35.





# UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

## Fundamentos grecolatinos 2014-2015

Algunos datos de tu trayectoria previa

\*Obligatorio

¿Tus apellidos? \*

¿En qué Instituto hiciste Bachillerato II? \*

Solo el nombre del Instituto, por favor

¿En qué localidad está ese Instituto? \*

¿En qué provincia? \*

¿En qué país? \*

¿Estudiaste Griego II? \*

Sí  
 No

¿Qué nota sacaste en Griego II? \*

Redondea al decimal más próximo (0 significa que no estudiaste esta asignatura)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Estudiaste Latín II? \*

Sí  
 No

¿Qué nota sacaste en Latín II? \*

Redondea al decimal más próximo (0 significa que no estudiaste esta asignatura)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**Enviar**

100%: has terminado.

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Fig. 1

**INSTRUCCIONES PARA LA REALIZACIÓN DE LA TAREA**

La tarea consiste en comparar un texto original (TO) con varias de sus traducciones (TD) y emitir un informe razonado en el que se defienda cuál es la mejor de ellas. En general, y para no perdernos en demasiadas profundidades, podemos considerar que una traducción es adecuada cuando:

- Es **correcta**, esto es:
  - Respeta las características originales del texto lo más posible.
  - Respeta las estructuras morfosintácticas.
  - Respeta la estructura rítmica.
  - Respeta la división original del texto.
  - Muestra interés por verter correctamente los significados originales a la lengua de traducción.
- Es **legible** (se entiende).
- Es **elegante** (se disfruta).

**No hay una respuesta válida: todas lo son si la argumentación es correcta y está bien fundamentada.** Conviene tener en cuenta que la sensación general de legibilidad y de elegancia nos ayudan a saber si la traducción es mejor o peor; el juicio de corrección, forzosamente más técnico, es el apoyo de la argumentación.

Para hacer correctamente el informe de traducción, conviene:

- Seleccionar UNO de los TO propuestos (el de Catulo 51, el de Utopía 16 o el de Utopía 43) y justificar el motivo de dicha elección.
- Analizar el texto original (TO) e identificar sus principales características sintácticas.
  - En el caso específico de la traducción poética, convendrá distinguir las versiones en verso y en prosa.
  - Para las versiones en verso, es interesante intentar comprobar hasta qué punto se sigue al autor en este nivel (número de sílabas, ritmo...)
- Comparar la estructura sintáctica del TO con las de sus traducciones (TD1, TD2, TD3) y determinar el grado de fidelidad que tienen éstas respecto del texto original.
- Comparar cómo se traducen los términos destacables en cada caso.
- Cuando existen divergencias notables entre varias traducciones, determinar cuál se atiene mejor al significado original del texto.
- Formular una conclusión general razonada.
  - Téngase en cuenta que las conclusiones NO PUEDEN incluir nuevos elementos de discusión, sino sólo basarse en lo ya dicho.

El trabajo se entregará a través de la plataforma virtual, redactado en la plantilla adjunta, y su extensión no superará las cinco páginas. Se tendrán en especial consideración tanto el rigor en la argumentación como la claridad y elegancia en la exposición.

Fig. 2