



# La traducción en la didáctica de las lenguas clásicas de Asia: reflexiones preliminares

Luis O. Gómez Rodríguez

Jornadas

176

EL COLEGIO DE MÉXICO



## JORNADAS 176

CENTRO DE ESTUDIOS DE ASIA Y ÁFRICA

LA TRADUCCIÓN EN LA DIDÁCTICA  
DE LAS LENGUAS CLÁSICAS  
DE ASIA:  
reflexiones preliminares

*Luis O. Gómez Rodríguez*

Revisión póstuma: Roberto E. García



EL COLEGIO DE MÉXICO

308

J88/no.176

Gómez, Luis O. (Luis Óscar), 1943-2017

La traducción en la didáctica de las lenguas clásicas de Asia : reflexiones preliminares / Luis Óscar Gómez Rodríguez ; revisión póstuma: Roberto E. García — 1a ed. — Ciudad de México : El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 2019.

115 p. ; 17 cm. — (Jornadas ; 176)

Incluye bibliografía.

ISBN 978-607-628-385-1

1. Sánscrito — Estudio y enseñanza (Superior). 2. Japonés — Estudio y enseñanza (Superior). 3. Tibetano (Idioma) — Estudio y enseñanza (Superior). 4. Asia — Lenguas — Estudio y enseñanza (Superior). 5. Asia — Lenguas — Traducción. I. García Fernández, Roberto E., rev. II. t. III. Ser.

Primera edición, 2019

D.R. © El Colegio de México, A.C.

Carretera Picacho Ajusco núm. 20

Ampliación Fuentes del Pedregal

Alcaldía Tlalpan

14110, Ciudad de México, México

[www.colmex.mx](http://www.colmex.mx)

ISBN 978-607-628-385-1

Impreso y hecho en México

## Índice

Reflexiones preliminares

9

Apéndice 1.

Bibliografía mínima, bibliografía  
de referencias y abreviaturas

47

Apéndice 2.

Ejemplos de la aplicación de la teoría  
a la enseñanza práctica.

Ejercicios de crítica y traducción del texto

79

Notas

93



## **Reflexiones preliminares**

En el ensayo presente examino someramente el papel que podrían desempeñar los ejercicios de traducción en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular en los cursos dedicados a las lenguas clásicas de Asia. Lo haré con un repaso a vuelo de pájaro de la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras y una reformulación desde dos perspectivas:

1. La primera distingue, por un lado, el mero traducir como traslación o descodificación, y, por otro, la traducción razonada, con conocimiento de la traductología y la lexicología contemporánea<sup>1</sup> y el modelo de traducción interpretativa conocido como el esquema de la ESIT.<sup>2</sup>
2. El segundo enfoque considera el valor didáctico de la gramática como un ejercicio interpretativo metalingüístico, enfocado en el sentido contextual, y no como un esquema normativo, de

manera que sitúa la didáctica de la gramática en el contexto de la traducción interpretativa.

Cuando digo “lenguas clásicas” me refiero, desde luego, a aquellas que no tienen un vernáculo vivo correspondiente o que se alejan del vernáculo hasta el punto de no ser inteligibles a través de éste. Hago hincapié, además, en las lenguas asiáticas, dado el tema del congreso que suscitó las reflexiones siguientes en su primera versión.<sup>3</sup>

Además, apunto que el espacio que tenemos a nuestra disposición está limitado por el género del informe y propuesta de aplicación teórico, de suerte que los pocos ejemplos que podré darles a mis lectores serán principalmente los que he tomado en los últimos años de la enseñanza de las lenguas sánscrita y japonesa y, en menor grado, del tibetano clásico (véase el Apéndice 2).

En cuanto al problema metodológico, ofreceré no solamente una consideración a vuelo de pájaro del valor de los ejercicios de traducción como estrategia didáctica, sino que espero demostrar que hay más de una manera de conducir estos ejercicios y que necesitamos repensar su utilidad a la luz de lo que sabemos hay sobre la pedagogía de la enseñanza de las lenguas ex-

tranjeras en general; es decir, voy a proponer que reconsideremos la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas vivas como modelo (aunque no necesariamente como plantilla) para la enseñanza de las clásicas.

Dicho de otra manera, el caso especial de las lenguas clásicas es una aplicación de la didáctica y la traductología a las lenguas literarias de Asia, pero es una variante de su aplicación a cualquier lengua contemporánea y vernácula. Después de todo, las lenguas de Asia, incluso las que se ven como las más sagradas —y con sentidos hieráticos y fórmulas especializadas— como el sánscrito y el tibetano, no son códigos arcanos y exóticos; son lenguas naturales como las demás lenguas del mundo —lenguas literarias, sí, pero naturales.

Durante mucho tiempo, la enseñanza tradicional de las lenguas clásicas de Asia se basó principal, aunque no exclusivamente, en el antiguo modelo llamado el “método de gramática y traducción”. En el caso del chino y el japonés, este modelo se utiliza hoy sólo después de que el estudiante ha logrado cierto grado de competencia en el vernáculo correspondiente. El vernáculo sirve, pues, de puente o acceso a la lengua clásica o, al menos, a los comentarios

y libros de texto en el vernáculo. Algo similar ha sucedido en tiempos más recientes con el tibetano clásico.

La enseñanza del sánscrito, sin embargo, se mantiene fiel a la tradición que establecieron los grandes filólogos europeos del siglo XIX, aunque también puede seguir un modelo basado en las estrategias lingüísticas de los grandes gramáticos autóctonos de la India. La enseñanza del sánscrito sigue estos modelos por razones lingüísticas, pero también por cierta inercia histórica que no siempre se hace evidente.

## **Los métodos gramática-traducción y gramática-crestomatía**

Examinemos somera y primeramente las estrategias tradicionales de la enseñanza en Occidente, es decir, el método que se basa en las gramáticas y crestomatías, el cual toma como modelo los recursos pedagógicos que se utilizaban para la enseñanza del griego y el latín en especial durante los siglos XVIII al XX, y todavía dominan en algunas instituciones de Europa y Norteamérica hasta tiempos recientes. Nos conviene reflexionar

sobre este método, porque, en el fondo, no se debe llamar método en cuanto no es una manera de proceder basada en una estrategia didáctica razonada. Se trata de una estrategia consagrada y sagrada que nadie se cuestiona. Sin embargo, como se verá más adelante, todavía hoy el método clásico de gramática-traducción sigue siendo un aspecto importante de las estrategias didácticas que propongo a continuación.

Cuando se sigue este modelo, más por la inercia de una tradición de varios siglos que por una reflexión lingüística o didáctica, se supone que la lengua se aprende por un proceso deductivo y que el estudiante que conoce la “lógica de la lengua” (entiéndase con esto la lógica del paradigma: que el estudiante ha memorizado todos los paradigmas y los puede identificar en un texto cualquiera) tiene todo lo necesario para entender la lengua que estudia (claro está, acompañado del glosario que, con suerte, acompaña al “*reader*” o a la *crestomatía*). El extremo de esta manera de proceder se da cuando el estudiante logra identificar caso, persona, número y tiempo verbal, etcétera, según sea el caso, y luego usa esto como un sistema de casillas en las que puede acomodar los significados que le dicta el glosario de su libro de gramá-

tica o su crestomatía, y aun así no puede traducir, es decir, no puede explicar lo que el texto quiere expresar. Todos hemos pasado por eso. Esto sucede, desde luego, porque la lengua no es un código de paradigmas, y el sentido no es la suma de significados y significantes aislados, fuera de la realidad del texto con sus cotextos y contextos.

Esta estrategia pedagógica puede tener éxito, que conste. Sabemos que tuvo éxito durante mucho tiempo; pero no acostumbramos preguntarnos dónde y por qué fue tan efectiva. Sospecho que si examinamos detenidamente los contextos históricos de esta manera de aprender y enseñar nos daremos cuenta de que su éxito depende de un nivel de disciplina extraordinario y de un ambiente en el cual el alumno se ha visto expuesto desde su niñez a por lo menos una lengua extranjera e, idealmente, a una lengua clásica. Imaginemos a un estudiante de la alta burguesía o la nobleza de Prusia a mediados del siglo XIX: además de conocer a los clásicos alemanes, desde su niñez estudiaba griego y latín, y posiblemente creció teniendo que aprender francés. Dicho de otra manera, hablamos de privilegios que pocos de nuestros estudiantes tienen —ni en Iberoamérica ni en Norteamérica.

En fin, el método llamado gramática-traducción nació y prosperó en comunidades de élite, donde los alumnos habían estudiado gramática y traducción didáctica desde una tierna edad y en contextos sociales donde al menos parte del estudiantado estaba dispuesto a aceptar grados de disciplina, autoridad y rigidez que muchos jóvenes de hoy día ya no toleran (y con esto no quiero justificar o defender la falta de rigor de algunos de nuestros alumnos).

Y no hablemos de la ventaja que tiene alguien a quien se le ha grabado, con el ejercicio y la repetición, una conciencia clara de las estructuras de una lengua como la alemana y, por añadidura, la latina. Éste era además un contexto en el cual el éxito social y la supervivencia dependían de un grado de erudición que es muy raro hoy día. En ese contexto surgieron las disciplinas humanísticas modernas al final del siglo XVIII, especialmente en Alemania (entiéndase Prusia) y en Gran Bretaña; es decir, que nacieron en el suelo fértil de la filología clásica.<sup>4</sup>

En esos contextos se esperaba que un estudioso (*scholar*) dedicara los mejores años de su adolescencia y juventud al estudio del griego o el latín, o ambos, y que lograra una comprensión

tal de estas lenguas que, si quisiera aventurarse en el estudio de otras, podría pasar de ahí fácilmente al estudio de las llamadas lenguas exóticas, entre las cuales se contaba entonces, si no hoy también, la lengua sánscrita —y en tiempos más recientes, la tibetana.<sup>5</sup>

### **Primera aplicación histórica: desplazamiento hacia el estudio de los vernáculos**

Ése fue también el contexto histórico en el cual se trasladó el método gramática-traducción a las lenguas modernas para la instrucción de los jóvenes alemanes que deberían educarse en francés e inglés. Howatt (2004) fija esta traslación acrítica con la publicación de los libros de texto de Meidinger, para el francés, y Fick, para el inglés; el primero publicado en 1783 y el segundo en 1793.<sup>6</sup> A partir de esas fechas, el método gramática-traducción dominaría la enseñanza de las lenguas modernas durante casi un siglo.

El modelo gramática-traducción se abandona por primera vez cuando la enseñanza de las lenguas modernas adopta criterios lingüísticos y pedagógicos razonados, primero bajo la influencia del

estructuralismo lingüístico y luego como parte del movimiento conductista en la pedagogía. Sin embargo, las lenguas clásicas seguirían el antiguo modelo hasta la segunda mitad del siglo xx, cuando aparecen, en los Estados Unidos y Gran Bretaña, los primeros libros de texto para la enseñanza del griego y el latín basados en teorías pedagógicas más recientes.<sup>7</sup> El estudio del sánscrito (y hasta cierto punto el del tibetano), sin embargo, como he dicho antes, no se han puesto al día —el método “filológico” (que podríamos llamar, medio en broma y medio en serio, el método de las preparatorias europeas) sigue siendo el método más común, como vemos en el texto clásico de Stenzler (que apareció en 1868 y se encuentra ya en su decimonovena edición en 2003).

Aquí necesitamos hacer un breve desvío para recordarle al lector la posibilidad de hablar de “lenguas clásicas de Asia” solamente gracias a una construcción cultural que se resume de la manera siguiente: lo único que tienen estas lenguas en común es que son lenguas literarias, que carecen estrictamente de un vernáculo contemporáneo vivo y que pertenecen a esferas culturales totalmente ajenas a las que nuestros alumnos podrían imaginar como parte de su pasado.<sup>8</sup> Aun-

que la ubicación institucional de la didáctica de estas lenguas tiende a encontrarse hoy en los programas académicos de los estudios asiáticos y los “estudios de área”, algunas como el sánscrito —y en menor grado el tibetano— se asocian con la tradición gramática-traducción y la filología tradicional. Su didáctica se acerca, pues, a la del griego y el latín.

Así, la obra de Stenzler que se mencionó anteriormente adopta el modelo de un resumen de gramática normativa acompañado por una selección de textos y un glosario que recoge los significados que parecen más adecuados a los contextos de la crestomatía.<sup>9</sup> Este abordaje contrasta significativamente con el de las obras que parecen querer presentar un cuadro completo o enciclopédico —como es el caso de la obra clásica de Whitney— y el de las crestomatías que carecen de glosario y anotación gramatical.<sup>10</sup>

Desde los comienzos del estudio del sánscrito en Europa, el principiante cuenta, pues, con obras de consulta, como la gramática pionera y exhaustiva de W. D. Whitney (1889) y libros que aspiran a ser manuales de instrucción, como Stenzler o el breve curso de Gonda (1948). Pero entre una gama amplia de posibilidades son

muy pocos los manuales que parecen derivarse de una meta didáctica clara.

El estudio del sánscrito nos recuerda que la meta pedagógica (¿qué esperamos lograr con el alumno?) es un elemento determinante de la forma didáctica de cualquier libro de texto y de la manera de proceder en el salón de clases,<sup>11</sup> aunque dicha meta no se articule con claridad. Sin embargo, los instructores y los autores de manuales de aprendizaje se encuentran con una gran variedad de metas que no se definen fácilmente: el sánscrito como parte del entrenamiento del lingüista o el filólogo, el sánscrito como una de las piedras angulares en la formación de un indólogo, etcétera. Siempre hay más de una meta. Así, por ejemplo, Gonda y, especialmente, Mayrhofer (1978) parecen haberse compuesto para uso del indoeuropeanista.<sup>12</sup>

Lo que es evidente es que en toda esta gran familia de manuales se procede como si la lengua se aprendiera mediante la memorización de un código de paradigmas gramaticales y de elementos aislados de vocabulario. Son pocas las obras que le prestan atención a la construcción de la frase, la sintaxis, el discurso y los elementos paradigmáticos del texto. Entre las muchas debi-

lidades del esquema de Stenzler —y los que han tratado de imitarlo o mejorarlo— debemos contar la superficialidad de sus notas —añadidas a última hora— sobre la sintaxis. La sintaxis —que debiera ser parte central de la didáctica desde las primeras lecciones— se olvida, se relega a un inciso aislado (como en MacDonell, 1927) o se le deja a los manuales especializados, como los de Apte (1881), Speijer (1886) o Ninomiya (1989).<sup>13</sup>

El modelo dominante para el curso introductorio sigue siendo el del paradigma-vocabulario (se estudian tablas gramaticales y listas de vocabulario, no textos íntegros y coherentes); esto se manifiesta sobre todo en los manuales breves, como los de Bühler (1883), Perry (1885) y Hart (1989), los cuales dependen exclusivamente de los ejemplos que crean sus autores.<sup>14</sup> Stenzler (1995)<sup>15</sup> y Gonda (1948),<sup>16</sup> por el contrario, intentan ofrecer ejemplos que se puedan constatar en la literatura meta.

Es notable la diferencia que media entre el plan didáctico que nos parece subyace a la selección de textos y extractos que forman la base para los ejercicios de traducción en estos dos manuales —y en el manual de Della Casa— y las razones detrás del esquema o plan pedagógico de las

crestomatías convencionales. Las crestomatías convencionales, como las de Otto von Böhtlingk (1909), Stchoupack (1948), Brough (1951) y Mylius (1978),<sup>17</sup> no parecen seguir una meta pedagógica clara, a no ser la de prescribir los géneros que el alumno debe conocer. Estas crestomatías difieren radicalmente de las crestomatías y gramáticas que no se coordinan o que dependen de oraciones creadas por el autor.<sup>18</sup>

El esquema gramática-traducción (que es casi sinónimo del esquema paradigma-vocabulario) dominó la enseñanza de otra lengua clásica de Asia, el tibetano; aunque ya se ha visto en Europa al menos tres ejemplos de cambio en la enseñanza de esta lengua —contemporánea y clásica— en los libros de Tournadre (2003),<sup>19</sup> y en menor grado en los de Sommerschuh (2008) y Schwieger (2009);<sup>20</sup> todavía se utilizan libros más convencionales como los de Hahn (2008), Hodge (1990) y Yael Bentor (2014).<sup>21</sup>

Entre paréntesis, debo señalar que Stenzler y Hahn son obras merecedoras de su popularidad y aunque no son precisamente manuales fáciles, y su modelo didáctico es algo restringido y anticuado, el modelo que siguen no es necesariamente un escollo insalvable. Se puede apren-

der memorizando los paradigmas y siguiendo los modelos cuasimecánicos de traducir con una lista de equivalencias preparada por el profesor o el autor del libro. Es posible aprovechar estas obras todavía hoy, al menos en la generación anterior a la de nuestros jóvenes estudiantes que, confieso, fue también mi generación. Para que quede claro que no hablamos de un método imposible, aunque exige un talento y una dedicación excepcional, podemos mencionar como ejemplo digno de imitación la carrera de Fernando Tola, a quien ofrecimos un merecido homenaje en el Congreso de ALAADA en Santiago en enero de 2016.

Por cierto, también sé de algunas personas extraordinarias de la generación de Fernando que pudieron tomar una crestomatía como la de Christian Lassen y en un verano de intenso y solitario estudio lograron un nivel intermedio de sánscrito clásico (al menos en los géneros narrativos).<sup>22</sup> Y añadido, dicho sea de paso, que un conocimiento intermedio con Lassen correspondería a lo que hoy apenas logran los mortales comunes después de tres años en el aula y de largas noches con tablas de paradigmas y tarjetas de vocabulario. Recuerdo a mis lectores, además, que la crestomatía de Lassen, publicada

en 1865, luce el título revelador de *Anthologia sanscritica glossario instructa in usum scholārum*, y que el glosario, desde luego, lo define todo en latín. Supongo que, en 1865 tener que explicar el sánscrito en alemán se veía como una simplificación innecesaria (como se diría en inglés, “*a dunning down of the philological sciences*”).<sup>23</sup>

Invoco este ejemplo no solamente porque me resulta gracioso, sino porque además nos dice que en su época el método basado en ejercicios de gramática y traducción podía ser muy efectivo; esto no quita que tenía a su vez limitaciones serias, limitaciones que se podían salvar en el medio cultural en el que nació y prosperó —de suerte que podemos reconocer, sin titubear, la calidad de las traducciones de titanes como Pischel y Böhtlingk. Pero el problema no es simplemente que los que vivimos en otra época y en un mundo cultural muy distinto seamos unos flojos. El método tenía otra limitación: suponía que el estudiante ya había adquirido las destrezas necesarias que requiere leer para aprender y entender, interpretar para entender, o, dicho de otra manera, las destrezas hermenéuticas que se adquirirían antes casi inconscientemente con una educación clásica (es decir, greco-latina) y

una familiaridad con las grandes obras de la lengua materna. Tristemente, nuestros alumnos ya no adquieren esa destreza ni en las escuelas ni en el seno del hogar.

### **El método gramática-traducción en un marco didáctico (con vista al contexto)**

No quiero sugerir que podemos obviar el estudio de la gramática y la traducción, sólo propongo una forma distinta de utilizar la estrategia doble del paradigma gramatical y la traducción, una forma en la cual les damos su contexto a la memorización, a la traducción y al léxico, un contexto similar al que se reconoce hoy como el mejor acercamiento a las lenguas modernas. Se trata de una concepción de la lengua y el aprendizaje de la lengua menos anticuada que la que vemos en tantos de los libros de texto, gramáticas o crestomatías que se mencionaron en las notas de las páginas anteriores.

Algunos de ustedes quizás estudiaron incluso alguna lengua moderna bajo el régimen de gramática-traducción, al menos los que son más o menos de mi edad. En el caso mío, de hecho, mis

primeros pasos en japonés contemporáneo siguieron el mismo modelo con el *Elementary Japanese for college students* de Elisseeff, Reischauer y Yoshihashi (1959).<sup>24</sup>

Para las lenguas europeas se había empezado a abandonar ese sistema y se proponían nuevas metodologías ya a fines del siglo XIX y con mayor intensidad durante las primeras décadas del XX. Hemos tenido ya casi un siglo de reformas pedagógicas creadas en torno a varias críticas del método gramática-traducción. Cuando estudié en Yale quedaba todavía la vieja estrategia sólo para el sánscrito y el tibetano; ya no se utilizaba para el chino y el japonés moderno (ya dominaba entonces el sistema audiolingüe, con libros como los de Jordan y Chaplin para el japonés, que comenzaban con el vernáculo hablado).<sup>25</sup>

La revolución pedagógica más grande había ocurrido durante la segunda guerra mundial, periodo en el cual, al menos en los países de habla inglesa, se empezó a utilizar una metodología basada en lo que era en esa época la ciencia lingüística más avanzada. Fue entonces cuando se empezó a dar énfasis a la enseñanza oral y gradualmente se fue abandonando el uso de la traducción en el salón de clases —es más, se

eliminó del todo la traducción, en buena medida porque se pensaba que podía convertirse en una muletilla que llevaba a los alumnos a pensar en su lengua materna y no en la lengua extranjera que se quería aprender, comprender y dominar.

Un texto de transición que fue un pionero para las lenguas de Asia fue el *Hyōjun nihon-go tokuhon* 標準日本語読本, obra maestra de Naganuma Nao'e 長沼直兄 (1931).<sup>26</sup> Intentaba construir un puente entre los métodos de gramática-traducción y los métodos orales. Como se produjo cuando el japonés rompió sus lazos con la lengua literaria resultaba una buena vía de acceso al japonés llamado “literario” o “clásico”. Hoy la transición no es tan fácil y se logra con herramientas en japonés o con textos anotados en el japonés culto del vernáculo contemporáneo, a través de acotaciones filológicas, interpretaciones llamadas traducciones contemporáneas (*gendaiyaku*), etcétera.<sup>27</sup> El concepto de japonés clásico o literario sigue siendo ambiguo, sin embargo, porque aun hoy puede referirse al estilo formal y al estilo anticuado, como también al japonés literario desde la época Heian hasta fines del Edo.<sup>28</sup>

Éste sería tema para otro foro, aquí queremos notar solamente que la obra de Naganuma

representa un cambio fundamental en la manera como se entendía el estudio de las lenguas extranjeras en general. Inspirado en los métodos del lingüista pedagogo británico Harold Palmer,<sup>29</sup> Naganuma creó un curso que sirvió para entrenar a los expertos de la Embajada Norteamericana en Tokio antes y después de la segunda guerra mundial y para preparar al cuerpo de inteligencia y descodificación de las fuerzas armadas norteamericanas durante la guerra. Reischauer, Elisseeff, e incluso la generación de especialistas en los Estados Unidos aprendieron con estos libros, los cuales combinaban el método oral con el estudio intenso de la gramática, la lectura y la escritura. No tengo que decirles que el rigor y la meticulosidad de esta obra magna (una decena de volúmenes, entre gramática, vocabulario y cuadernos de estudio y ejercicios orales) la convertían en un verdadero reto para el estudiante, ideal para un régimen militar o para el estudiante que se encuentra ya en suelo japonés. [Dejamos de lado hoy el significado del evidente contexto hegemónico que subyace tanto a la enseñanza de la lengua como a la práctica de la traducción; bastante se ha escrito ya sobre el tema].

La segunda guerra mundial se utiliza a veces como el hito que marca la cúspide de la época de

“los métodos” que duraría hasta fines del siglo xx. Los métodos se ponían de moda por varios años y pasaban a la historia uno tras otro: métodos como el oral, el audiolingüe, el comunicativo, el contextual o situacional, etcétera. Desde luego que la mayor parte de ellos no se pueden utilizar para una lengua clásica sin hacer algún tipo de adaptación; como veremos, el abandono del método como plantilla es precisamente lo que nos permite hoy adaptar varias estrategias didácticas al estudio de las lenguas clásicas.

La tendencia contemporánea estructura la actividad docente alrededor de principios psicolingüísticos y psicopedagógicos que responden a las metas concretas de la enseñanza. Esto quiere decir que en el caso de una lengua clásica debemos preguntarnos cuál es o cuáles son esas metas de la enseñanza y, basándonos en eso, determinar los métodos específicos que se deben adoptar en los diferentes momentos pedagógicos del curso. Esta perspectiva nos ayuda a superar algunas de las dificultades que entraña el choque entre una crítica del método gramática-traducción que sea simplista y que quiera eliminar del todo el estudio sistemático de la gramática y la práctica de la traducción y, por otro lado, la adopción de un sistema

audiolingüe que en realidad no corresponde a las necesidades del estudiante de las lenguas clásicas.

La época del método comienza a desaparecer según se adopta el modelo de Jack Richards y Theodore Rodgers (o una variante o derivación de éste). Este modelo se resume en su libro *Approaches and methods in language teaching* —cuya primera edición aparece en 1986 (2a., 2001, 3a., 2014).<sup>30</sup> Estos autores desplazan el método a un segundo plano y proponen la distinción fundamental entre el método y el enfoque. Richards y Rodgers sostienen que la enseñanza de la lengua debe estructurarse alrededor de tres ejes: enfoque, diseño y procedimiento.

El enfoque (*approach* —literalmente, la estrategia de abordaje o aproximación a la tarea de la enseñanza) se puede entender como la selección de principios lingüísticos teóricos adaptados a las metas de la enseñanza. Puesto al servicio de las metas del curso, el enfoque lingüístico-pedagógico subyace y sostiene la selección de una o varias de las alternativas que ofrece la gama de métodos pedagógicos con los que contamos después de tantos años de debate metodológico.<sup>31</sup>

Debe notarse, sin embargo, que el enfoque también tiene algo en común con el concepto traduc-

tológico que se conoce como el *skopos*, es decir, que tanto para la didáctica como para la traducción debemos considerar el *para qué* como uno de los principios guía más importantes.

Lo que llaman ellos el “diseño” (*design*), por otro lado, es el momento en la enseñanza en el cual se fijan las metas generales en torno a las cuales se construirán gradualmente varios objetivos particulares. Estos objetivos, a su vez, definen las actividades de aprendizaje y enseñanza en el aula. Sirven de guía para que alumnos y profesores entiendan sus roles y actividades de aprendizaje. Debemos notar que estas definiciones ponen en tela de juicio la idea de un texto de gramática con un valor absoluto, un método único, o un rol predefinido para profesores o alumnos, para libros, exámenes y ejercicios, y una fórmula fija para producir una traducción única de los ejercicios de la *crestomatía*.

En tercer lugar, lo que Richards y Rodgers llaman el eje de los procedimientos (*procedure*) se da a nivel de la ejecución del curso, es decir, de la descripción concreta, en los planes de estudio, de las prácticas que se han de seguir en el aula, y de la conducta funcional del profesor y de los alumnos. El problema con las enseñanzas

tradicionales estriba precisamente en un énfasis exagerado en la idea de que el enfoque y el método son sinónimos y de que el método prescribe todos los procedimientos pedagógicos. El esquema de los tres ejes, por otro lado, pone en tela de juicio la idea de que el contenido del curso se define según el criterio de “el material que se debe cubrir en todo curso introductorio”, un esquema necesario de lecciones o una lista de elementos gramaticales sin los cuales el estudiante se encontraría totalmente a la deriva. Especialmente problemática es la idea de que la lengua y su aprendizaje se puede definir en torno a un núcleo de elementos de la gramática paradigmática.

Para las lenguas clásicas debemos considerar que la comprensión del sentido y la interpretación son las dos metas pedagógicas centrales. A diferencia de la didáctica de las lenguas contemporáneas, ni la comunicación ni la producción de oraciones idiomáticas son consideraciones especialmente relevantes (aunque a veces se incluyen como herramientas de aprendizaje, incluso fuera de India). Esto requiere que al nivel del diseño se entienda que los ejercicios de gramática y traducción no tienen los mismos fines que tendrían en un curso de lengua contemporánea.

Dicho de otra manera, ante todo nos proponemos como meta de las clases y los ejercicios que el estudiante logre leer para comprender, especialmente comprender una cultura distante en el tiempo y en el espacio. Es decir, debemos cuidar por igual ambos polos del contraste que establece De Beaugrande (1984) con la frase “*learning to read versus reading to learn*”: la diferencia entre aprender a leer y leer para aprender.<sup>32</sup> Esto implica, además, que la lingüística del texto debe formar parte del enfoque del curso. Es decir que, el texto como discurso (De Beaugrande, 1980; González Nieto, 2011), y no como depósito de formas gramaticales, tiene el papel preponderante.<sup>33</sup>

La tarea didáctica de traducir, además, se ajusta a las pautas que se esbozan en los trabajos de lingüistas como Kirsten Malmkjær (1998), Guy Cook (2010) y Sara Laviosa (2014),<sup>34</sup> quienes sugieren que el factor determinante en el valor de la traducción como método pedagógico estriba no tanto en cuánto tiempo se le dedique o no se le dedique, sino en cómo se lleva a cabo la enseñanza de la traducción. La traducción razonada, no la meramente intuitiva, la que sigue principios traductológicos, especialmente los principios de calidad, precisión y sensibilidad estilística y

cultural es la que más contribuye a la experiencia educativa.

Se trataría entonces de aprender a traducir, que no es lo mismo que producir un calco formal del original o traducir fijando equivalencias forzadas sustentadas por paradigmas gramaticales o léxicos. Como afirmó hace ya 28 años Hönig con el título de uno de sus artículos: “*Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen*”: “no se aprende a traducir traduciendo”, o no se aprende meramente al traducir.<sup>35</sup> Para aprender a traducir necesitamos pues un acercamiento sistemático a la actividad del traductor y al uso de esta estrategia en el salón de clases: traducir buscando el sentido, no el calco formal, traducir como actividad cooperativa y reflexiva entre estudiante y profesor.

Esta actividad supone el cultivo de la sensibilidad al texto, al cotexto y al contexto, la cual depende en buena medida de un entendimiento más rico de lo que significa el estudio de la gramática como un elemento funcional, no meramente como aspecto formal o como la estructura de un código. Como bien sabemos hoy, no hay tal cosa como una gramática ideal y absoluta, cuya normatividad eclipse la flexibilidad de la realidad del discurso, la gramática no es tanto una precon-

dición para el sentido, sino algo que extraemos cuando descubrimos el sentido de las frases. Esto es evidente para las lenguas modernas, pero quizás debamos decir algunas palabras aclaratorias sobre la estrategia que adoptaríamos en el caso de las lenguas clásicas.

Como bien observan los lingüistas Isac y Reiss (2008),<sup>36</sup> la aseveración científica más valiosa que podemos hacer como respuesta a la pregunta de qué es la lengua inglesa sería decir que la lengua inglesa no es una cosa: “*no existe entidad alguna en este mundo que se pueda caracterizar como ‘la lengua inglesa’*”.<sup>37</sup> Con esto se quiere decir que una lengua es un conglomerado de sistemas morfosemánticos y sintácticos cuyos usuarios pueden reconocer como una gramática mental común, pese a que es una estructura cambiante y heterogénea. La gramática mental ya es una red de significados que forma textos, no una colección de vocablos y paradigmas aislados. Una red similar es la meta de la didáctica que propongo en estas páginas.

El foco de una clase de lengua sería entonces las gramáticas mentales y sobre todo las comunicativas, el proceso cognitivo que es la lengua. Pero, ¿cuál sería el equivalente de esto en una clase donde la meta es aprender una lengua clásica?

sica? El equivalente es la diferencia de géneros y voces, incluso dentro de un solo texto —porque en estos textos también encontramos heteroglosias, y en algunos casos heterogeneidades que se acercan a las diferencias que vemos entre los dialectos del vernáculo. En el caso de aquellos que estudiamos el budismo un ejemplo útil serían los géneros budistas que comparten elementos pracríticos y elementos del llamado sánscrito clásico, jergas técnicas con elementos rituales o poéticos, debates filosóficos con pasajes líricos, etcétera.

### **La lingüística del texto y la didáctica**

En cualquier curso de lengua clásica uno de los grandes retos es no sólo cómo enseñar sino qué enseñar. Esa pregunta encierra otra: cuáles géneros enseñar, cómo y por cuánto tiempo, cuántos incluir en un curso introductorio o uno intermedio. La selección del género es el primer paso y hay que determinar cuáles géneros abordar de acuerdo con las metas didácticas que fijamos. El segundo paso es el de entender entonces la gramática de ese género basado en la lingüística del

texto y no simplemente en el estudio de los paradigmas.

Esa lingüística del texto exige ver el texto como un todo y ayudar al estudiante a entender cómo se constituye ese texto en lo que se ha llamado los siete niveles de textualidad, a saber: **coherencia, cohesión, intencionalidad, intertextualidad, informatividad, aceptabilidad y situacionalidad**.<sup>38</sup> La “gramática tradicional” (especialmente como se utiliza en la didáctica de gramática-traducción) sólo forma parte de los dos primeros niveles o elementos de textualidad: el de la coherencia y el de la cohesión. Sin embargo, ya ahí vemos parte del problema, porque la cohesión depende de una comprensión plena de la integridad del texto y no se puede separar fácilmente de las dimensiones sintagmáticas y de la morfosintáctica. De la misma manera, los otros seis elementos de la textualidad forman redes coherentes de significado, redes que el alumno debe aprender a reconocer si quiere entender las funciones más elementales de la cohesión gramatical.

Debemos notar en nuestras aulas la manera como el paradigma construye la coherencia gramatical, y ésta lleva a la cohesión lógica del texto,

por breve que éste parezca, puesto que la oración como elemento fundamental del enunciado encierra la intencionalidad y la pertinencia. Según se avanza a un nivel de intencionalidad que nos lleva de la oración a la red de significados de un texto, es imposible pasar por alto la intertextualidad y la informatividad. Quizás la parte más difícil para profesor y alumno por igual es lograr un sexto sentido de aceptabilidad y situacionalidad textual cuando se trata de textos en lenguas clásicas: aprender a interpretar la red de paradigma y sintagma entonces es parte de descubrir la intertextualidad que constituye los textos fuera de la cultura propia del alumno.

Sin seguir una aplicación puramente mecánica de paradigmas y listas de vocabulario, las dimensiones de enfoque, diseño y procedimiento —especialmente el procedimiento, o mejor dicho, el proceder con el texto— no es otra cosa que ir tejiendo los elementos de textualidad para formar la red de significados que el alumno tiene que descubrir en el texto clásico. Como se apuntó antes, puesto al servicio de las metas del curso (las de hacer inteligible el texto y sus contextos), el enfoque lingüístico-pedagógico subyace y sostiene la selección de una o varias de las alternati-

vas que ofrece la gama de sentidos que presentan texto y contexto.

El esquema didáctico para una lengua clásica sigue, pues, los elementos fundamentales de la textualidad y las aproximaciones que sugieren los conceptos de **enfoque**, **diseño** y **procedimiento**. No se trata de adoptar ninguno de los muchos sistemas o modelos de aprendizaje en particular, sino de entender claramente de qué manera la estructura de los ejercicios le da vida al sentido que queremos entiendan nuestros alumnos. Las maneras de proceder al abordar la lengua que encontramos en nuestro corpus no forman un método, ni un currículo de destrezas gramaticales, ni un acervo léxico; no se definen, especialmente, por una idea preconcebida de la norma de la lengua o un vocabulario que se ha escogido arbitrariamente; no responden a una sola teoría de la pedagogía, sino que constituyen una estrategia multifacética que se adapta al corpus y a los géneros que lo constituyen.

## La lengua como constitutiva de textos

En un contexto pedagógico estas estrategias se pueden poner en práctica en tareas que les exijan a los alumnos tener una conciencia clara de las dimensiones textuales del género clásico que desean dominar, les ayuden a superar algunas de las falacias didácticas, a la vez que les permitan aprovechar los procedimientos de análisis que implican estas dimensiones del texto:<sup>39</sup>

- gramática (no como acervo de paradigmas, sino como red morfosintáctica del texto y red sintagma-paradigma, dentro de los cuales el alumno entiende y explica los paradigmas clásicos como actos comunicativos)<sup>40</sup>
  - *cotexto* (distinguir de *contexto*) y *colocación* (distinguir de *coligación*)
  - argumento verbal y régimen
- léxico (no como acervo o cúmulo de vocablos y equivalentes)
  - elemento semasiológico (de la palabra a la idea)
    - ◊ sentido nuclear, red de significados, etimología
    - ◊ polisemia

- elemento onomasiológico (de la idea a la palabra)
  - ◊ familia léxica
  - ◊ campo semántico
- ilación y coherencia
  - ◊ texto y contexto
  - ◊ *thema* y *rhema*
- interpretación y crítica textual
  - ◊ interpretación
  - ◊ situacionalidad, aceptabilidad e intertextualidad
- intertextualidad y culturemas<sup>41</sup>
- morfosemántica
  - gama de funciones de los casos
  - casos y preverbios o esquema de orientación del acto<sup>42</sup>
- estructura sintáctica
  - ejercicios de sustitución (*substitution drill*)<sup>43</sup>
- ejercicios para reducir la contaminación que produce la LM (lengua materna o de llegada) o alguna otra L2 (lengua aprendida conscientemente)
  - fonología
  - léxico
  - gramática

- el diagrama como herramienta para el análisis del discurso; utilizar árboles de constituyentes y árboles de dependencia e, incluso, el árbol sintáctico llamado *parse tree* y el transformacional<sup>44</sup>
- aclaración metalingüística: “*recast*”, estrategia de reformulación, ejercicios de refuerzo positivo, retroalimentación metalingüística (*meta-linguistic feedback*) y gramática
  - *metaphrasing*
  - *parsing*
- traducción
  - traducción de LP (lengua de partida) a LM (o de llegada), en este caso el castellano
  - traducción inversa: LM > LP
  - traducción como ejercicio sintáctico: diagrama sintáctico
  - traducción como interpretación y como desglose gramatical
  - traducción o calco basado en un diagrama de árbol (Vázquez-Ayora, 1977)<sup>45</sup>
- culturemas y teoría de la pertinencia (*relevance theory*)<sup>46</sup>
  - ejercicios de conocimiento enciclopédico
  - atención al estilo y el género
  - el concepto de dialecto

- el corpus<sup>47</sup>
  - ◇ corpus, polisemia y lenguaje especializado
  - ◇ corpus y contexto<sup>48</sup>

Se pueden crear ejercicios para enseñar estas dimensiones del texto de manera que el alumno entienda todas las facetas y aristas del texto (incluso el texto mínimo que constituye la frase en un ejercicio de clase) como estrategias de traducción e interpretación.

—o0o—

Hablemos por último y brevemente de los *desiderata* de nuestra empresa y propongamos las recomendaciones que debemos poner a prueba en las aulas.

- Primero: recordar que la meta es lograr la comprensión del texto no como mera demostración de que se han memorizado las formas y los paradigmas —aunque la memorización de los paradigmas sigue siendo un elemento indispensable.

La comprensión del texto se da en los siete niveles de textualidad que se mencionaron

anteriormente, lo cual exige al instructor que decida cómo vamos a integrar eso en el curso. En el primer ejemplo (véase el Apéndice 2) vemos cómo esos siete niveles se pueden reconocer incluso en una sola estrofa.

- Segundo: recordar que el enfoque del curso depende de que los tres ejes de la enseñanza en un curso de lenguas clásicas —al igual que en un curso de lenguas modernas— definan el uso del diseño y su ejecución en el tercero de los ejes.

Pero esto es demasiado complicado, dirán algunos. ¿Por qué no nos quedamos con nuestras gramáticas tradicionales? A lo cual debo responder, sí, es complicado: por eso propongo que entre las muchas metas que podemos fijarnos para el futuro de la enseñanza de las lenguas está la de crear nuevos libros de texto. Quizá ya es tiempo que superemos la distinción entre gramática, ejercicios repetitivos, crestomatía, glosario y lectura avanzada; que empecemos a pensar en libros de texto introductorios que puedan integrar las metas de la lectura avanzada, tales como la sensibilidad ante el género y la comprensión holística junto al ejercicio del paradigma escueto y el *substitution drill* hasta que

se logre integrar el ejercicio con la sensibilidad hacia el discurso.

No propongo una didáctica de la lengua que haga caso omiso de los límites de una gramática descriptiva (e incluso de la prescriptiva/normativa que domina en el estudio del sánscrito —no así en las otras lenguas clásicas que consideramos aquí) como sistema de referencias y restricciones para el alumno, como tampoco propongo una clase en la cual no se haga un uso inteligente, sistemático y científico de la traducción. Lo que quiero proponer es que las estrategias tradicionales pueden ser mucho más productivas y efectivas cuando se atiende a los siguientes enfoques didácticos: (1) El código gramatical se entiende como descripción y no como prescripción, proceso cognitivo y no mero análisis formal. (2) La lengua se entiende como algo más que mero código, el sentido se enseña como parte de la red de significados que constituye la lingüística del discurso, y la retórica se enseña como parte de la semántica y la morfosintaxis. (3) La traducción se entiende, ante todo, como interpretación cultural a la manera como se entiende, por ejemplo, en la escuela de París o ESIT.<sup>49</sup>

Se trata, pues, de principios similares a los que se aplican en la didáctica del aprendizaje de una lengua extranjera contemporánea, aplicando los cambios razonables que requieren las lenguas clásicas para poderse adaptar *mutatis mutandis* al hecho de que estas lenguas ya no son la lengua materna de ningún ser humano y que no ganaríamos mucho con pedirle a nuestros estudiantes que aprendan a hablar artificialmente en la lengua clásica, y que ganaríamos mucho menos con la memorización de paradigmas fuera de contexto.

—o0o—



**Apéndice 1.**  
**Bibliografía mínima, bibliografía**  
**de referencias y abreviaturas<sup>50</sup>**

Al. Alabama.

Alcaraz Varó, Enrique *et al.*, *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, vol. 13, de V. García Hoz, *Tratado de educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1993.

Anónimo. *A key to Apt's [i.e. Apte's] guide to Sanskrit composition; giving a close rendering into English and Sanskrit of all the Sanskrit and English sentences*, 2a. ed., Bombay, Standard Pub. Co., 1923.

Antoine, Robert, *A Sanskrit manual for high schools*, 6a. ed., Calcuta, Xavier Publications (St. Xavier's College), 2 vols., 1968. Apareció por primera vez en 1953.

Apte, Vaman Shivaram (Vāman Shivarām Āpte), *The student's guide to Sanskrit composition, being a treatise on Sanskrit syntax for the use of schools and colleges*, 1881 [no he podido comprobar la fecha o el lugar de publicación para

esta primera edición]; 3a. ed. rev., Poona, R.A. Sagoon, 1890; 5a. ed., Bombay, Oriental Pub. Co., 1908; 11a. ed., Girgaon, Bombay, The Standard Publishing Company y Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner, 1934. La más reciente que he podido consultar es la 24a. ed. de Poona, D. D. Gangal, 1960.

Baker, Mona, *In other words: A coursebook on translation*, Londres y Nueva York, Routledge, 1992. Reimpresión: 2010.

Baker, Mona y Saldanha, Gabriela, eds., *Routledge encyclopedia of translation studies*, 2a. ed., Nueva York y Abingdon, OX, Routledge, 1998, reimp. 2001. Revisión del artículo en la entrada siguiente.

Baker, Mona, ed., *Routledge encyclopedia of translation studies*, Mona Baker, asistida por Kirsten Malmkjær, Nueva York y Londres, Routledge, 1998.

Baker, Mona, ed., *Critical readings in translation studies*, Londres y Nueva York, Routledge, Taylor and Francis Group, 2010.

Balbir, Nalini, *Le Sanskrit, Collection Sans Peine, ASSIMIL*, Le don des langues, Chennevières-sur-Marne, Cedex, 2013.

- Balme, Maurice, Lawall, Gilbert y Morwood, James, *Athenaze, Book I: An introduction to ancient Greek*, 3a. ed., Oxford University Press, 2016.
- Balme, Maurice, Lawall, Gilbert y Morwood, James, *Athenaze, Book II: An introduction to ancient Greek*, 3a. ed., Oxford University Press, 2015.
- Bausch, Karl R. y Weller, Franz R. eds., *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Fráncfort del Meno, Diesterweg. 1981.
- Bentor, Yael, *A classical Tibetan reader: Selections from renowned works with custom glossaries*, Boston, Wisdom Publications, 2014.
- Bogucki, Łukasz y Deckert, Mikołaj, eds, *Teaching translation and interpreting, Advances and perspectives*. Newcastle upon Tyne, GB, Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- Böhtlingk, Otto von, *Sanskrit-Chrestomathie*, 3a. ed. rev., editada por Richard Garbe, Leipzig, H. Haessel, 1909.
- Brough, John, *Selections from classical Sanskrit literature, with English translation and notes*, Londres, Luzac, 1951.
- Brown, Gillian y Yule, George, *Discourse analysis*, Cambridge, GB y Nueva York, Cambridge University Press, 1983.

Brown, Gillian, Malmkjær, Kirsten, *et al.*, eds., *Language and understanding*, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 1994.

Bühler, Georg, *Leitfaden für den Elementarcursus [sic] des Sanskrit, mit Übungstücken und zwei Glossaren*, Viena, Verlag von Carl Konegen, 1883; 2a. ed. revisada por Johannes Nobel, Viena, 1927, reimp. *Leitfaden für den Elementarkursus*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981.

CA. California.

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Madrid, Ariel, 1999.

Cassin, Barbara, ed., *Vocabulaire européen des philosophies, Dictionnaire des intraduisibles*, París, Éditions de Seuil, 2004, trad. inglesa por S. Rendall, C. Hubert, J. Mehlman, N. Stein y M. Syrotinski, *Dictionary of untranslatable: A philosophical lexicon*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 2014.

Cheng, Winnie, "What can a corpus tell us about language teaching?", cap. 23, en Anne O'Keeffe y M. McCarthy, eds., *The Routledge handbook of corpus linguistics*, Londres y Nueva York, Routledge, 2010, pp. 319-332.

- Choi, Jungwha, “The interpretive theory of translation and its current applications”, en *Interpretation Studies*, 3, 1-15, 2003, versión digital, Japan Association for Interpretation Studies.
- Chomsky, Noam, *Syntactic structures*, La Haya y París, Mouton, 1957, 2a. ed. rev., Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, 2002.
- Chomsky, Noam, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA, MIT Press, 1965.
- Cook, Guy, *Translation in language teaching: An argument for reassessment*, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 2010.
- Coulson, Michael, *Teach yourself Sanskrit — Sanskrit: An introduction to the classical language*, Sevenoaks, Kent, GB, Hodder and Stoughton y Nueva York, Random House, reimpr. de 1989, 1a. ed., Londres, Hodder and Stoughton, 1976; ed. de Richard Gombrich y revisiones de James Benson. La edición más reciente, sin revisiones, aun reclama que se trata de un curso introductorio para el alumno autodidacta: *Complete Sanskrit, Beginner to intermediate course: Learn to read, write, speak and understand a new language*, Teach Yourself, 2014. El número y la incoherencia

de los subtítulos delatan la falta de una estrategia pedagógica clara.

Craig McCullough, Helen, *Bungo manual: Selected reference materials for students of classical Japanese*, Cornell East Asia Series 48, Ithaca, 1988, index 1993.

Creel, Herlee G., *Literary Chinese by the inductive method*, 3 vols., Chicago, University of Chicago Press, 1938-1952.

Cuenca, María Josep y Hilferty, Joseph, *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Editorial Planeta, Ariel Letras, 1999, reimpr. 2013.

Da Costa, Jorge Campos y Rauén, Fabio José, coords., *Topics in relevance theory*, Porto Alegre, Brasil, Edipucrs, 2010.

D.C. District of Columbia, Washington, D.C.

De Beaugrande, Robert-Alain, *Text, discourse and process: Toward a multidisciplinary science of texts*, Norwood, NJ, ALEX Pub. Corp., 1980.

De Beaugrande, Robert-Alain, "Learning to read versus reading to learn", en H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso, eds., *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1984, pp. 159-191.

- De Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich, *Introduction to text linguistics*, Londres, Longman, 1981. Nota editorial, "W. U. Dressler's contributions are largely in the areas he covered in *Einführung in die Textlinguistik*, of which the present work is a partial translation" —esta nota se refiere a la 2a. ed. del libro de Dressler, publicado en 1973. Versión castellana, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- De Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich, *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Niemeyer. Nota editorial, "Dieses Buch ersetzt das in 2. Auflage 1973 erschiene Buch, Einführung in die Textlinguistik von Wolfgang Dressler". Reimp. en *Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*, 28, De Gruyter, 1981.
- DeFrancis, John, *Beginning Chinese*, ed. rev., New Haven, Yale University Press, 1963.
- DeFrancis, John, *The Chinese language, Fact and fantasy*, Honolulu, University of Hawai'i Press, 1984.
- Delisle, Jean, *Translation, An interpretive approach*, Translation Studies, No. 8, Ottawa, University of Ottawa Press, 1998.

- Delisle, Jean, Lee-Jahnke, Hannelore, y Cormier, Monique, eds. *Terminologie de la traduction: Translation terminology: Terminología de la traducción: Terminologie der Übersetzung*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1999.
- Delisle, Jean y Lee-Jahnke, Hannelore, eds., *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, bajo la dirección de Jean Delisle y Lee-Jahnke, prefacio de Maurice Pergnier, Ottawa, ONT, Canadá, Presses de l'Université d'Ottawa. "Papers presented at a colloquium held at l'Université de Paris XII / Val-de-Marne (Créteil), 27-30 April 1997", 1998.
- Della Casa, Carlo, *Corso di Sanscrito, Grammatica, esercizi, brani celti, vocabolario*, nuova edizione riveduta e corretta dall'Autore, Cura editoriale e grafica: Alessandro Passi, Marco Franceschini, Milán, Edizioni Unicopli, 1981; también hay versión electrónica: Nuova Edizione Elettronica, Nāstipur, Guruśiṣya-mudraṅālaya Publications, 2013.
- Deshpande, Madhav, *Saṃskṛta-subodhinī, A Sanskrit primer*, Michigan Papers on South and Southeast Asia, 47, Ann Arbor, MI,

- University of Michigan Center for South Asian Studies, reimp. 1999.
- Eco, Umberto, *Dire quasi la stessa cosa, Esperienze di traduzione*, Collana Studi Bompiani, Milano, Bompiani, 2003, trad. española de Helena Lozano Miralles, *Decir casi lo mismo, Experiencias de traducción*, Barcelona y Ciudad de México, Random House Mondadori, 2008.
- Edmonson, Willis J. y House, Julian, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 4a. ed., Tübingen, Günther Narr Verlag, 2011.
- Egenes, Thomas, *Introduction to Sanskrit, Part 2*, Delhi, Motilal Banarsidass, 2000.
- Egenes, Thomas, *Introduction to Sanskrit, Part 1*, 3a. ed. rev., Delhi, Motilal Banarsidass, 2003.
- Elisseeff, Serge, Reischauer, Edwin O. y Yoshihashi, Takehiko, *Elementary Japanese for college students*, pub. for the Harvard-Yenching Institute, Harvard University Press, 1959, reimp. 1961.
- Fernández, Sonsoles, coord., *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen, 2001.
- Ferreira, Anita, “Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera”, en *Revista Signos*, 39(62) 379-406, 2006.

- Florey, Kitty Burns, *Sister Bernadette's barking dog, The quirky history and lost art of diagramming sentences*, Brooklyn, NY y Londres, GB, Melville House, 2006.
- Forsen, Shirley M., *Diagramming the scriptures: Systematic approach to sentence diagram*, Maitland, FL, Xulon Press, 2010.
- Frellesvig, Bjarke, *History of the Japanese language*, Cambridge, Cambridge UP, 2010.
- Gabelentz, Georg von der, *Chinesische Grammatik: mit Ausschluss des niederen Stiles und der heutigen Umgangssprache*, Leipzig, T. O. Weigel, 1881.
- Gabelentz, Georg von der, *Anfangsgründe der chinesischen Grammatik, mit Übungstücken*, Leipzig, T. O. Weigel, 1882, reimp. Nueva York, Frederick Ungar, 1954.
- Gambier, Yves y Doorslaer, Luc Van, eds., *Handbook of translation studies*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins, 4 vols., 2010, 2011, 2012, 2013.
- García, Pilar Elena, *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción (alemán-español)*, Aspectos teóricos y prácticos de la traducción, Manuales Universitarios, 52, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1990.

- Garzilli, Enrica, ed., *Translating, translations, translators: From India to the West*, Harvard Oriental Series, Opera Minora, Cambridge, Harvard University Press, vol. 1, 1996.
- Gass, Susan M. y Mackey, Allson, *Routledge handbook of second language acquisition*, Abingdon, Oxon / Londres y Nueva York, Routledge, 2012.
- GB. Gran Bretaña.
- Goldman, Robert P. y Sutherland, Sally J., *Devavāṇīpraveśikā, An introduction to the Sanskrit language*, 2a. ed., Berkeley, CA, Center for South and Southeast Asian Studies, University of California Berkeley, 1987, ed. corregida 1992.
- Gonda, Jan, *Kurze Elementar-Grammatik der Sanskrit-Sprache, mit Übungsbeispielen, Lesestücken und einem Glossar*, Leiden, Brill, 1948; 4a. ed. rev., 1963; trad. inglesa de la 4a. ed., *A concise elementary grammar of the Sanskrit language*, trad. de Gordon B. Ford, Jr., 2a. ed., Tuscaloosa, AL, University Alabama Press, 2006.
- González Nieto, Luis, *La enseñanza de la gramática*, Madrid, Anaya, 1978.
- González Nieto, Luis, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Lingüística para profesores, Madrid, Cátedra, 2011.

- Gregorio De Mac, María Isabel y Rébola de Welti, María Cristina, *Coherencia y cohesión en el texto*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra, 1992.
- Guhe, Eberhard, *Einführung in das klassische Sanskrit: Lehrbuch mit Übungen*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, Print on Demand-Nachdruck, 2013.
- Hahn, Michael, *Lehrbuch der klassischen tibetischen Schriftsprache. Mit Lesestücken und Glossar*, 7a. ed. corregida, Indica et Tibetica, Bd.10, Swisttal-Odendorf, Indica et Tibetica Verlag, 1996; 8a. ed., Marburg, Indica et Tibetica Verlag, 2008.
- Hahn, Michael, *Schlüssel zur Lehrbuch der klassischen tibetischen Schriftsprache und Beiträge zur tibetischen Wortkunde*, Miscellanea etimologica tibetica I-VI, Indica et Tibetica, Bd. 10a, Marburg, Indica et Tibetica Verlag, 2003.
- Hansen, Gyde, *Erfolgreich übersetzen, Entdecken und Beheben von Störquellen*, Translations-Wissenschaft, 3, Tübingen, Günther Narr Verlag, 2006.
- Hart, George L., *A rapid Sanskrit method*, Delhi, Motilal Banarsidass, 1989.
- Hatim, Basil y Mason, Ian, *Discourse and the translator*, Language in Social Life Series, Londres y

- Nueva York, Longman Group, 1990. Ed. para Norteamérica: Nueva York, Addison Wesley Publishing Company, 1993.
- Hatim, Basil y Munday, Jeremy, *Translation: An advanced resource book*, Routledge Applied Linguistics, series editors Christopher N. Candlin and Ronald Carter, Abingdon, OX y Nueva York, Routledge. 2004.
- Henderson, Harold Gould, *Handbook of Japanese grammar*, ed. rev., Boston, Houghton Mifflin Co., Cambridge, Riverside Press, 1948.
- Henrici, Gert y Zöfgen, Ekkehard, eds., *Fachsprachen und ihre Vermittlung, Fremdsprachen Lehren und Lernen, 19*, Tubinga, Günther Narr Verlag. 1990.
- Hodge, Stephen, *An introduction to classical Tibetan*, Warminster, Aris y Phillips, 1990; 2a. ed., 2006.
- Hoey, Michael, *Patterns of lexis in texts*, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 1991.
- Hoey, Michael, *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*, Londres y Nueva York, Routledge, 2010.
- Hoey, Michael, Mahlberg, Michaela et al., *Text, discourse and corpora, Theory and analysis*, Londres y Nueva York, Continuum, 2007.

- Hönig, Hans G. “Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen, ein Plädoyer für die Propädeutik des Übersetzens”, en (*FLUL*) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 17, 1988, pp. 154-167.
- Howatt, Anthony P. R. y Henry G. Widdowson, *A history of English language teaching*, Oxford y Nueva York, Oxford UP, 2004.
- Huffman, Douglas S., *The handy guide to New Testament Greek: Grammar, syntax, and diagraphing*, The Handy Guide Series, Grand Rapids, MI, Kregel Publications, 2012.
- Hunston, Susan, “Colligation, lexis, pattern and text”, en Mike Scott y Geoff Thompson, eds., *Patterns of texts: In honor of Michael Hoey*, Amsterdam, John Benjamins, 2001, pp. 13-33.
- Hurtado Albir, Amparo, ed., *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa, 1999.
- Hurtado Albir, Amparo, *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*, Cátedra Lingüística, Madrid, Ediciones Cátedra, Grupo Anaya, 2001.
- Ikeda, Tadashi, *Classical Japanese grammar illustrated with texts*, Tokio, The Toho Gakkai, 1975.
- Isac, Daniela y Reiss, Charles, *I-Language: An introduction to linguistics as cognitive science*,

- Oxford, Nueva York, Oxford UP, 2008; 2a. ed. rev., 2013.
- Jorden, Eleanor Harz, *Beginning Japanese*, con la ayuda de Hamako Ito Chaplin, New Haven, Yale University Press, 2 vols., 1966-1967 [ca. 1962-1963].
- Jorden, Eleanor Harz y Chaplin, Hamako Ito, *Reading Japanese*, New Haven, Yale University Press, 1976.
- Jorden, Eleanor Harz, *Japanese language instruction in the United States: Resources, practice, and investment strategy*, por Eleanor H. Jorden y Richard D. Lambert, con la asistencia de Jonathan H. Wolff, patrocinado por la United States-Japan Foundation [y la] Japan-United States Friendship Commission, Washington, DC, National Foreign Language Center, Johns Hopkins University, 1991.
- Kále, Moreshwar Rámachandra, *A higher Sanskrit grammar for the use of schools and colleges*, Bombay, Narayen & Co, [1898], 3a. ed. rev. y aumentada, Bombay, Gopa'l Na'ra'yen & Co., 1905.
- Kenesei, Andrea, *Poetry translation through reception and cognition, The proof of translation is in the reading*, Newcastle upon Tyne, GB, Cambridge Scholars Publishing, 2010.

- Komai, Akira, *A grammar of classical Japanese*, Chicago, IL, Culver Pub., 1979.
- Komai, Akira y Rohrich, Thomas H., *An introduction to classical Japanese*, Tokio, Bonjinsha, 1991.
- Kretschmer, Heiko, *Sanskrit reader*, Norderstedt, BoD-Books on Demand, 3 vols., 2015.
- Kussmaul (Kußmaul), Paul, *Verstehen und Übersetzen, ein Lehr- und Arbeitsbuch*, 2a. ed. actualizada, Narr Studien Bücher. Tübingen, Narr, Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2010.
- Lanman, Charles Rockwell. *A Sanskrit reader, Text and vocabulary and notes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1884. Las notas en esta edición remiten a la gramática de Whitney de 1879, múltiples reimpressiones. Notar, por cierto, que Lanman adopta el modelo de la historia épica de Nala (extracto del *Mahābhārata*) como texto introductorio y el Hitopadeśa como introducción a la prosa narrativa. Al respecto véase la nota 22.
- Larsen-Freeman, Diane, *Techniques and principles in language teaching*, 2a. ed., Oxford, Oxford UP, 2000.
- Larsen-Freeman, Diane y Anderson, Marti, *Techniques and principles in language teaching*, 3a. ed., Oxford, Oxford UP, 2011.

- Lassen, Christian, *Anthologia sanscritica glosario instructa. In usum scholarum edidit Christianus Lassen, Denuo adornavit Ioannes Gildemeister*, Bonn sobre el Rin, apud A. Marcum, 1865.
- Laviosa, Sara, *Translation and language education: Pedagogic approaches explored*, Abingdon, Oxon, GB y Nueva York, Routledge, 2014.
- Lederer, Marianne, “La traduction – Transcoder ou réexprimer?”, en *Études de Linguistique Appliquée*, 12, 1973, 8-25.
- Lederer, Marianne, “Synecdoque et traduction”, en *Études de Linguistique Appliquée*, 24, 1976, 13-41.
- Lederer, Marianne, *La traduction aujourd’hui*, París, Hachette, 1994.
- Lederer, Marianne, “The interpretive theory of translation, A brief survey”, en *El Lenguaraz, Revista Académica del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*, 1, 1998, 35-43. También en *Conference Interpretation and Translation* 1, pp. 15-28.
- Levy, Jiří, “Translation as a decision process”, en *To honor Roman Jakobson*, vol. 2, La Haya, Mouton, 1967, pp. 1171-1182.
- Louw, Johannes P. y Nida, Eugene A., *Greek-English lexicon of the New Testament, Based on*

*semantic domains*, Nueva York, United Bible Societies, 2 vols., 1988.

MacDonell, Arthur A., *A Sanskrit grammar for students*, 3a. ed., Oxford, Oxford University Press, 1927. Múltiples reimpressiones, muchas por Motilal Banarsidass en Delhi. En realidad, se trata de una revisión y reordenación de la obra de F. M. Müller, *Sanskrit grammar for beginners*, que MacDonell ya había revisado en 1886. En esa revisión, MacDonell revisó los incisos sobre sintaxis, derivación, el uso de los casos y las funciones de los indeclinables y las partículas discursivas. Es de notar que MacDonell se refiere a la historia de Nala como un texto épico que se presta para los cursos elementales.

Malmkjær, Kirsten, *Translation and language teaching, Language teaching and translation*, Manchester, GB, St. Jerome Publishing, 1998.

Malmkjær, Kirsten, “Language philosophy and translation”, en *Handbook of translation studies*, Yves Gambier y Luc Van Doorslaer, eds., John Benjamins, vol. 3, Amsterdam y Filadelfia, 2012, pp. 89-94.

Malmkjær, Kirsten, con Anthony Pym, María del Mar Gutiérrez-Colón Plana, Alberto

- Lombardero y Fiona Soliman, *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*, Studies on translation and multilingualism series, Luxemburgo, Publications Office of the European Union, 2013.
- Malmkjær, Kirsten, “Translation, the intertranslatability of languages; Translation and language teaching”, en Keith Allen, ed., *The Oxford handbook of the history of linguistics*, cap. 31, Oxford, Oxford UP, 2013, pp. 705-766.
- Mandl, Heinz, Stein, Nancy L. y Trabasso, Tom, *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
- Maurer, Walter Harding, *The Sanskrit language: An introductory grammar and reader*, Richmond, Surrey, GB, Curzon Press, 1995.
- Mayrhofer, Manfred, *Sanskrit-Grammatik, mit sprachvergleichenden Erläuterungen*, 3a. ed. rev., Sammlung Götschen #2207, Berlín y Nueva York, Walter de Gruyter, 1978. La traducción inglesa no toma en cuenta esta 3a. ed. revisada: *A Sanskrit grammar*, translated from the German with revisions and introduction by Gordon B. Ford, Alabama

linguistic and philological series 20, University of Alabama Press, 1972.

MI. Michigan.

Miller, Roy Andrew, ed., *A Japanese reader, Graded lessons in the modern language*, Rutland, VT, C. E. Tuttle Co., 1958.

Monier-Williams, Monier, *Nalopákhyanam = Story of Nala, an episode of the Mahá-bhárata, the Sanskrit text, with a copious vocabulary, grammatical analysis, and introduction by Monier Williams, the metrical translation by Henry Hart Milman*, Oxford, 1860.

Morris, Ivan, *Dictionary of selected forms in classical Japanese literature*, Nueva York y Londres, Columbia University Press, 1975.

Müller, Friedrich Max, *Sanskrit grammar for beginners*, Londres, Nueva York y Bombay, Longmans, Green and Co., new and abridged edition, accented and transliterated throughout with a chapter on syntax and an appendix on classical metres by A. A. MacDonell, 1886 y 1911.

Mulroy, David, *The war against grammar*, Portsmouth, NH, Heinemann, 2003.

Mylius, Klaus, *Chrestomathie der Sanskritliteratur*, Leipzig, Verlag Enzyklopädie, 1978.

Naganuma, Nao'e, *Hyōjun Nihongo tokuhon / The standard Japanese readers*, Tokio, Kaitakusha, 6 vols., 1931. Se distribuía y utilizaba con varios cuadernos de trabajo y suplementos como los que se citan en la entrada siguiente.

Naganuma, Nao'e, *Kanji book, accompanying revised Naganuma Tokuhon*, Calligraphy by Chikudo Takatsuka, Tokio, Chōfūsha, 5 vols., 1951.

NH. New Hampshire.

Nida, Eugene A., *Towards a science of translating*, Leiden, E. J. Brill, 1964.

Nida, Eugene A. y Taber, Charles R., *The theory and practice of translation*, Leiden, E. J. Brill, 1969.

Ninomiya, Rikuo, *Sansukuritto-go no kōbun to gohō [Sintaxis y morfología sánscritas]*, Tokio, Hirakawa Suppansha, 1989.

NJ. New Jersey.

Nolan, James, *Interpretation: Techniques and exercises*, 2a. ed., Bristol, GB, Tonawanda, NY, y North York, ONT, Multilingual Matters, 2012.

North American Cambridge Classics Project, *Cambridge Latin course: Unit 1*, 4a. ed. norteamericana, Nueva York, Cambridge UP, 2001.

North American Cambridge Classics Project, *Cambridge Latin course: Unit 2*, 4a. ed. norteamericana, Nueva York, Cambridge UP, 2001.

- Nunan, David, *Task-based language teaching*, 2a. ed. rev., actualizada y aumentada, Cambridge, GB, Cambridge UP, 2012.
- NY. Nueva York, estado de.
- O'keefe, Anne, McCarthy, Michael y Carter, Ronald, *From corpus to classroom, Language use and language teaching*, Cambridge, Cambridge UP, 2007.
- O'keefe, Anne y McCarthy, Michael, *The Routledge handbook of corpus linguistics*, Londres y Nueva York, Routledge, 2010.
- ONT. Ontario, Canadá.
- Palacio Martínez, Ignacio M., coord., *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, s.l., Anaya ELE, 2007.
- Palmer, Harold E., *The principles of language-study: The oral method of teaching languages*, Londres, G. G. Harrap & Company, 1921.
- passim*. Aquí y allá, en varias partes del libro al que se remite.
- Paulston, Christina Bratt, "Structural pattern drills, a classification", *Foreign language acquisition*, 1970, 4, pp. 187-193.
- Perry, Edward D., *A Sanskrit primer, based on the Leitfaden für den Elementarcursus des Sans-*

- krit of Professor Georg Bühler*, Boston, Ginn and Company, 1885.
- Pigeot, Jacqueline, *Manuel de japonais classique: Initiation au bungo*, Langues et Mondes L'Asiathèque, Paris, L'Asiathèque, 2004.
- Preston, Craig, *How to read classical Tibetan, Volume One: Summary of the General Path*, Ithaca, NY, Snow Lion, 2005.
- Preston, Craig, *How to read classical Tibetan, Volume Two : Buddhist tenets*, Ithaca, NY, Snow Lion, 2009.
- Prunč, Erich, *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft: Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*, 3a. ed. aumentada y corregida, TRANSÜD, Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, Bd. 43. Berlín, Frank y Timme, 2012.
- Reed, Alonzo y Kellogg, Brainerd, *Graded lessons in English, An elementary English grammar*, ed. rev., Nueva York, Charles E. Merrill, [1902], reimp. Full Moon Publications, 2015. Versión Kindle, 2014.
- Reed, Alonzo y Kellogg, Brainerd, *Higher lessons in English*, Nueva York, Clark & Maynard, [1878], 2a. ed. rev., Hard Press, 2006, y Crea-

- teSpace Independent Publishing Platform, 2016. Versión Kindle, 2014.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S., *Approaches and methods in language teaching*, 3a. ed. rev., Cambridge Language Teaching Library, Cambridge, GB, Cambridge UP, 2014. Versión española de la primera edición de 1986, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge UP, 1998.
- Rodríguez Adrados, Francisco, *Védico y Sánscrito clásico: Gramática, textos anotados y vocabulario etimológico* (Manual de Lingüística Indoeuropea, dirigido por Antonio Tovar. Cuaderno II), Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Antonio de Nebrija, 1953.
- Rouzer, Paul F., *A new practical primer of literary Chinese*, Cambridge, MA, Harvard University Asia Center, Harvard University Press, 2007.
- Sánchez, Aquilino, *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL, 1997.
- Scharf, Peter, *Rāmopakhyāna, The story of Rāma in the Mahābhārata: A Sanskrit independent-study reader*, Nueva York y Londres, Routledge, 2003.
- Schwieger, Peter, *Handbuch zur Grammatik der klassischen tibetischen Schriftsprache*, Halle,

- International Institute for Tibetan and Buddhist Studies, 2009.
- Scott, Mike y Tribble, Christopher, *Textual patterns: Key words and corpus analysis in language education*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamin, 2006.
- Seleskovitch, Danica, “Interpretation and verbal communication”, en *Übersetzungswissenschaft im Umbruch, Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, Angelika Lauer, et al., eds., Tübinga, Günter Narr Verlag, 1996, pp. 301-306.
- Seleskovitch, Danica, “Le dilemme terminologique de la retraduction”, *Traduire 175*, 1998, pp. 17-28.
- Seleskovitch, Danica y Lederer, Marianne, *Interpréter pour traduire*, Collection “Traductologiques”, nueva edición rev. y corregida, París, Société d’éditions les Belles Lettres, 2014. La primera edición es de 1984; apareció como parte de las Publications de la Sorbonne, Série Littérature, 10, París, Didier érudition.
- Seligson, Gerda M., *Greek for reading*, con Susan Shelmerdine y Ariel Loftus, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press, 1994.
- Shadick, Harold, *A first course in literary Chinese*, con la colaboración de Ch’iao Chien, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1986.

Shirane, Haruo, *Classical Japanese, A grammar, Exercise Answers and Tables*, Nueva York, Columbia University Press, 2005.

Shirane, Haruo, *Classical Japanese, A grammar*, Nueva York, Columbia University Press, 2005.

Shirane, Haruo, *Classical Japanese reader and essential dictionary*, Nueva York, Columbia University Press, 2007.

Snell-Hornby, Mary, Hönig, Hans G., Kussmaul (Kußmaul), Paul, y Schmitt, Peter A., eds., *Handbuch Translation*, 2a. ed. corregida, Stauffenburg Handbücher, Tubinga, Stauffenburg Verlag, 1999, reimp. 2006.

Sommerschuh, Christine, *Einführung in die tibetische Schriftsprache, Lehrbuch für den Unterricht und das vertiefende Selbststudium*, 2a. ed., Nordstedt, Books on Demand GmbH, 2008.

Speijer, Jakob Samuel, *Sanskrit syntax*, con una introducción de H. Kern, Leyden, E. J. Brill [1886], reimp. Kioto, The Rinsen-Shoten Bookstore Ltd., 1983. El manual de sintaxis más antiguo, útil aún hoy. Adolece, sin embargo, de una organización excéntrica y de la falta de un buen índice.

Stchoupack, Nadine, *Chrestomathie Sanskrit*, publicación de l'Institut de civilisation in-

dienne, Librairie d'Amérique et d'Orient, París, Adrien-Maisonneuve, 1948.

Stenzler, Adolf Friedrich, *Elementarbuch der Sanskrit-Sprache. Grammatik, Texte, Wörterbuch*, 19a. ed., De Gruyter Lehrbücher, Berlín, Walter de Gruyter, 1995, reimp. 2002; incluye las revisiones de Pischel, Geldner y Wezler. Los errores en la primera revisión de Wezler motivaron críticas severas. La mayor parte de los errores de las ediciones tempranas se corrigen en la 19a. edición. La *editio princeps* de Stenzler apareció en 1868, la 2a. ed. revisada, en 1872. Hay una traducción inglesa: *Primer of the Sanskrit language*, traducida al inglés con la revisión de Renate Söhnen, Londres, School of Oriental and African Studies, University of London, 1992. Se basa en la 17a. edición del alemán, 1980.

Sterckx, Roel y Galambos, Imre, *Classical Chinese through the deductive method*, asequible en el URL: [www.research.ames.cam.ac.uk/research-groups/china-studies-rg/china-studies-rg-projects/Pre-Modern%20Chinese%20History/Deductive](http://www.research.ames.cam.ac.uk/research-groups/china-studies-rg/china-studies-rg-projects/Pre-Modern%20Chinese%20History/Deductive)

Stewart, Dominic, *Semantic prosody, A critical evaluation*, Londres y Nueva York, Routledge, 2010.

- Stiehl, Ulrich, *Sanskrit-Kompendium: Ein Lehr, Übungs- und Nachschlagewerk, Devanagari-Ausgabe*, 5a. ed. rev. y aumentada, Heidelberg, Vorkel-Verlag, 2011.
- Stiehl, Ulrich, *Sanskrit-Kompendium: Gekürzte Paperback-Ausgabe für Studenten*, Heidelberg, Books on Demand, 2017.
- Sturrock, John, "Writing between the lines: The language of translation", *New Literary History*, 21(4), 1990, pp. 993-1013. Aparece también en Mona Baker, *Critical readings in translation studies*, Londres y Nueva York, Routledge, Taylor and Francis Group, 2010, pp. 51-64.
- Sturrock, John, "On Jakobson on translation", en *Recent developments in theory and history: The semiotic web 1990*, Thomas A. Sebeok y Jean Umiker-Sebeok, eds., Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, 1991, pp. 307-321.
- Sweet, Waldo E., Craig, Ruth Swan y Seligson, Gerda M., *Latin: A structural approach*, 1957, reimp. de la ed. rev. de 1966, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press, 1971.
- Takakusu, Junjirō, ed., *Taishō Shinshū Daizōkyō*, 12, Tokio, Taishō Issaikyō Kankōkai, 1925.

- Tesnière, Lucien, *Éléments de syntaxe structurale*, París, Klincksieck, 1959, 2a. ed. rev. por Jean Fourquet, 1966.
- Thomi, Peter, *Sanskrit-Lehrbuch: Materialien für den Elementarunterricht*, 2a. ed. rev., Hamburgo, Helmut Buske Verlag, 2008.
- Titone, Renzo, *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington, DC, Georgetown UP, 1968.
- Torre, Esteban, *Teoría de la traducción literaria. Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, Madrid, Editorial Síntesis, 1994.
- Tournarde, Nicolas y Dorje, Sangda, *Manual of standard Tibetan, Language and civilization*, introduction to standard Tibetan (spoken and written), followed by an appendix on classical literary Tibetan, traducido por Charles Ramble, prólogo de Matthew Kapstein, Ithaca, Snow Lion, 2003, trad. de la edición francesa de 1998.
- Tournarde, Nicolas y Dorje, Sangda, *Manuel de tibétain standard, Langue et civilisation*, introduction au tibétain standard (parlé et écrit) suivie d'un appendice consacré au tibétain littéraire classique, 3a. ed., París, L'Asiathèque, Maison de langues du monde, Diffusion PUF, 2010.

- Tournarde, Nicolas, *Le prisme des langues, Essai sur la diversité linguistique et les difficultés des langues*, prefacio de Claude Hagège, París, L'Asiathèque, Maison de langues du monde, Diffusion PUF, 2014.
- Turner, James, *Philology: The forgotten origins of the modern humanities*, Princeton, NJ, Princeton UP, 2014.
- UP. University Press.
- Van Dijk, Teun A., *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Siglo XXI, 1980.
- Van Dijk, Teun A., *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1980.
- Van Dijk, Teun A., *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, cognition and interaction*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1980.
- Van Dijk, Teun A., *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós, 1983.
- Vázquez-Ayora, Gerardo, *Introducción a la traductología: Curso básico de traducción*, Georgetown University School of Languages and Linguistics, Washington, DC, Georgetown UP, 1977.
- Vinay, Jean-Paul y Darbelnet, Jean, *Comparative stylistics of French And English: A methodology*

- for translation*, trad. por J. C. Sager y M. J. Hamel, Amsterdam, Filadelfia, John Benjamins, 1995.
- Wheelock, Frederic M. y LaFleur, Richard A., *Wheelock's Latin*, 7a. ed., The Wheelock's Latin Series, Nueva York, Harper Collins, Collins Reference, 2011.
- Whitney, William Dwight, *Sanskrit grammar. Including both the classical language, and the older dialects of Veda and Brahmana*, 2a. ed., rev. y aumentada, Cambridge, MA, Harvard UP y Londres, Oxford UP, 1889, reimpressiones múltiples.
- Wierzbicka, Anna, *Experience, evidence, and sense: The hidden cultural legacy of English*, Oxford Academic, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 2010.
- Wierzbicka, Anna, *Imprisoned in English: The hazards of English as a default language*, Oxford Academic, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 2013.
- Wilson, Deirdre y Sperber, Dan, *Meaning and relevance*, Cambridge, GB y Nueva York, Cambridge UP, 2012.
- Wilson, Joe B., *Translating Buddhism from Tibetan: An introduction to the Tibetan literary*

- language and the translation of Buddhist texts from Tibetan*, Ithaca, NY, Snow Lion, 1992.
- Wixted, John Timothy, *A Handbook to classical Japanese*, East Asia Program, Cornell East Asia Series 134, Ithaca, NY, Cornell University, 2006.
- Xiao, Richard y McEnery, Tony, *Corpus-based contrastive studies of English and Chinese*, Routledge Advances in Corpus Linguistics, Nueva York y Londres, Routledge, 2010.
- Zöfgen, Ekkehard, ed., *Übersetzung und Übersetzen, Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 17, Tübingen, Günther Narr Verlag, 1988.

**Apéndice 2.**  
**Ejemplos de la aplicación**  
**de la teoría a la enseñanza práctica.**  
**Ejercicios de crítica y traducción del texto**

**I. Ejercicios de Sánscrito, nivel 1 y 3**

**A. (Nivel 1)**

**1. Sustitución sintagmática**

① **Memorizar y analizar** (*parsing* y diagrama Reed-Kellogg) **para presentación oral en clase las oraciones siguientes:**<sup>51</sup>

*\*na ulūkah paśyati (divā)*

*\*nolūkah paśyati divā*

*divā paśyati nolūkah*

*\*kāko na paśyati (naktam)*

*\*kāko na paśyati naktam*

*kāko naktam na paśyati*

*apūrvah ko 'pi kāmāndho divānaktam na paśyati*

**Identificar y memorizar los argumentos verbales y el régimen de las frases verbales en esta serie de sustituciones.**

## 2. Memorización y análisis de la metafrase

### ② *Memorizar y analizar para presentación oral en clase la oración siguiente*

\**kāma-andho na paśyati*

\**kāmāndho na paśyati*

\**kāmāndho (divā-naktam) na paśyati*

\**apūrvah kāmāndho divānaktam na paśyati*

\**apūrvah ko 'pi kāmāndho divānaktam na paśyati*

*apūrvah ko 'pi kāmāndho divānaktam na paśyati |*

## 3. “Parsing”, metafrase y diagramatización

### ③ *Analizar la sintaxis (parsing y diagrama Reed-Kellogg) de la estrofa siguiente*

#### Memorizar la estrofa

*divā paśyati nolūkah kāko naktam na paśyati |*

*apūrvah ko 'pi kāmāndho divānaktam na paśyati ||*

{*Indische Sprüche* 2805=*Subhāṣitāṃava*,

134}

## B. (Nivel 3)

{Ejemplo de paralelismo entre los ejercicios en dos niveles}

### 1. Sustitución sintagmática y análisis (parsing y diagrama Reed-Kellogg)

- ④ *arkaṃ saṃdarśitaṃ [api] na andhaḥ paśyati.  
saṃdarśitaṃ paśyati nārkaṃ andhaḥ ||*
- ⑤ *na gardabho gāyati śikṣito 'pi  
saṃdarśitaṃ paśyati nārkaṃ andhaḥ ||*  
{**Kṣemendra, Kavikaṇṭhābharāṇa**, 1.23b}

## 2. Explicar la diferencia entre cotexto y contexto al interpretar el tropo del asno bien instruido

### C. Ejemplificación de algunos elementos en un análisis de gramática y estilo: reconsiderar los ejemplos anteriores

1. función retórica del zeugma
2. el verbo *paśyati*
  - a. valencia (argumentos/régimen)
  - b. retórica semántica/uso preñado y metafórico

### D. Traducción

1. diagramar **las oraciones B.4-5**
2. análisis de las frases (*parsing*)
3. traducción entre la lengua de partida y la lengua de llegada (o lengua meta) —traducción inversa
  - a. traducción de LP a LM
  - b. traducción inversa

- c. debatir la controversia Nida-Sturrock<sup>52</sup>
  - i. traducción como ejercicio sintáctico
  - ii. traducción como interpretación

### E. Traducción: repetir el ejercicio anterior aplicado a las estrofas siguientes

\**mānavas āpnoti śilpam samyak.*

Etc. ejercicios según el modelo de

I.A1., *mutatis mutandis*,

*vidyāṃ vittam śilpam tāvan nāpnoti mānavah samyak |  
yāvad vrajati na bhūmau deśād deśāntaram hr̥ṣṭah ||*

{*Pañcatantra*, 1.401 (Gretil I.431);

*Indische Sprüche* §6082}

### F. Otros ejemplos<sup>53</sup>

1. gramática (=morfosintaxis, red sintagma-paradigma) cotexto (comparar contexto) y colocación (comparar coligación)

*na saṃśayam anāruhya naro bhadrāṇi  
paśyati*

- a. señale el primer sentido que le da el glosario o el diccionario a la combinación verbo-preverbio *ā√ruh-*. Si se toma este

significado como sentido nuclear, explique la manera en que la colocación afecta el sentido.

¿Cómo cambia el sentido y la valencia de la raíz  $\sqrt{ruh}$ - cuando se le añade el preverbio  $\bar{a}$ -? Proponga una hipótesis sobre el esquema de orientación para este preverbio.

b. régimen

En el ejemplo anterior explique la diferencia en régimen entre su traducción castellana y el régimen del original para el verbo  $\bar{a}\sqrt{ruh}$ - y el verbo *paśyati*.

2. léxico

a. elemento semasiológico (de la palabra a la idea)

i. sentido nuclear, red de significados, etimología

Proponga un esquema de sentido nuclear o de núcleos múltiples para el significado de la raíz  $\sqrt{viś}$ - a la luz de los siguientes vocablos: *abhiniveśa*, *niveśa*, *praviṣṭa*, *upaviṣṭa*, *veśma*, *vaiśyī*, *vaiśya*

ii. polisemia y extensión metafórica (retórica semántica)

*na saṃśayam anāruhya naro bhadrāṇi paśyati |*

*saṃśayaṃ punar āruhya yadi jīvati paśyati ||*

iii. ¿Cómo se explican los sentidos que expresan *paśyati* y *jīvati* en esta estrofa? ¿Es un verdadero ejemplo de polisemia?

b. elemento onomasiológico (de la idea a la palabra)

i. familia léxica, campo léxico del lexema

ii. campo semántico

Examine las explicaciones de Buck para el campo semántico de *√han-*. Proponga un esquema de campos semánticos que tome en cuenta los siguientes derivados y cognados: *pratigha*, *himsā*, *hanti*

3. ilación y coherencia

a. texto y contexto

b. *thema* y *rhema*

4. interpretación y crítica textual

a. interpretación

b. situacionalidad, aceptabilidad, intertextualidad y culturemas

*gatānugatiko lokah kuṭṭanīm upadeśinīm |  
pramāṇayati no dharme yathā goghnam  
api dvijam ||*

5. (ver además el #3)

6. morfosemántica

- a. gama de funciones de los casos  
*ātmaupamyena yo vetti durjanam satya-vā-  
 dinam |*  
*sa tathā vañcyate dhūrtair brāhmaṇās chā-  
 gato yathā ||*
  - b. casos y preverbios como marca de la orientación del proceso verbal o esquema de orientación del acto
7. estructura sintáctica
- a. ejercicios de sustitución (*substitution drill*)
8. ejercicios para reducir la contaminación que produce la LN (lengua natural o materna) o alguna otra L2 (lengua aprendida conscientemente)
- a. fonología
  - b. léxico
  - c. gramática
9. el diagrama como herramienta para el análisis del discurso
- {Más adelante en el curso se enseñan las Convenciones de Leipzig para las glosas gramaticales interlineares y se espera que el alumno pueda hacer el análisis correspondiente para oraciones como las que se presentan en este ejercicio}<sup>54</sup>

10. Interpretación y aclaración metalingüística (glosa y *recast*), estrategias de reformulación; retroalimentación metalingüística (*meta-linguistic feedback*) —constituyen ejercicios de refuerzo positivo.

*vidyāṃ vittāṃ śilpaṃ tāvaṃ nāpnoti mānavah samyak |*

*yāvad vrajati na bhūmau deśād deśāntaraṃ hṛṣṭah ||*  
 {*Pañcatantra*, 1.401, Gretil I.431;

*Indische Sprüche* §6082}

[notar la retórica semántica, la polisemia y el uso preñado de ciertos vocablos]

## II. Ejercicios de Japonés budista nivel 3 (Kamakura)

### 1. Puntuación del texto (Ōkubo/Mizuno: Dōgen, *Jukai*)

成佛作祖カナラス正法眼藏ヲ傳持スルニヨリテ、  
 成佛作祖かならず正法眼藏を伝持するによりて、

正法眼藏ヲ正傳スル祖師、カナラス佛戒ヲ受持スルナリ。

正法眼蔵を正伝する祖師、かならず  
 仏戒を受持するなり、

佛戒ヲ受持セサル佛祖アルヘカラサ  
 ルナリ。  
 仏戒を受持せざる仏祖あるべからざ  
 るなり。

**2. Análisis morfosintáctico (y modelo de pausa, cotextos y colocaciones, *parsing*)**

**3. Traducción**

- a. Traduzca las oraciones del ejemplo anterior
- b. Anote y compare
  - i. Construcciones verbales castellanas
  - ii. Régimen

**4. Elementos gramaticales y metalingüísticos**

- a. Discurso
  - i. conectores
  - ii. *thema/rhema*
- b. Análisis de compuestos: endocéntricos y exocéntricos

**5. morfología del verbo**

*suru nari*

*suru ni yorite*

*aru bekarazaru nari*

*sezaru*

Puede utilizar la terminología de Craig-McCullough o Wixted (preferentemente), aunque se aceptan las de Henderson o Shirane, siempre y cuando se utilice un solo sistema consistentemente.

## 6. Ejercicios de contexto, culturemas, etcétera

Investigue y explique los orígenes de las expresiones 正法, 法眼 y 正法眼藏 que inspiraron a Dōgen a utilizarla en el contexto presente.

## 7. Traducción

**Revise su traducción a la luz de las respuestas que le dio a las preguntas anteriores.**

### III. Tibetano “canónico”: Traducción de una narrativa india

#### A. Ejercicios de análisis sintáctico y sustitución sintagmática (Lección 7 en un curso elemental):

*rgyal-po*

*rgyal-po-la*

*rgyal-po-la gyad yod*

*rgyal-po-la gyad gcig yod*

*rgyal-po-la gyad gcig yod-pa'i '*

*de'i phral-ba-na rdo-rje'i nor-bu gcig yod-(pa).*

*rgyal-po-la gyad gcig yod-pa'i*  
*nor-bu yod-pa.*  
*rgyal-po-la gyad gcig yod-pa'i '*  
*nor-bu gcig yod-pa.*  
*rgyal-po-la gyad gcig yod-pa'i '*  
*rdo-rje'i nor-bu gcig yod-pa.*  
*rgyal-po-la gyad gcig yod-pa'i '*  
*phral-ba-na rdo-rje'i nor-bu gcig yod-pa.*

*gyad gzhan dang stobs-bkhye-ba*  
*gyad gzhan dang stobs-bkhye-ba-las*

*gyad pha-rol-pos mgos reg*  
*gyad gzhan dang stobs-bkhye-ba-las*  
*gyad pha-rol-pos mgos reg*  
*gyad gzhan dang stobs-bkhye-ba-las*  
*gyad pha-rol-pos mgos reg-ste*

*'phral-ba'i nor-bu de sha'i nang-du nub kyang*  
*nor-bu gar song-ba mi-shes-so*  
*'phral-ba'i nor-bu de sha'i nang-du nub*  
*kyang, nor-bu gar song-ba mi-shes-so*

- 1. Transliterar el pasaje completo al silabario tradicional (abugida).**
- 2. Traducir el pasaje.**

**3. Venir preparados para traducir en clase directamente del texto en su grafía tradicional, sin consultar sus apuntes o el glosario que se incluye a continuación.**

*rigs-kyi bu 'di-lta-ste dper-na rgyal-po-la gyad gcig  
yod-pa'i 'phral-ba-na rdo-rje'i nor-bu gcig yod-pa  
gyad gzhan dang stobs-bkhye-ba-las gyad pha-rol-pos  
mgos reg-ste | 'phral-ba'i nor-bu de sha'i nang-du  
nub kyang nor-bu gar song-ba mi-shes-so ||*

**B. Ejercicios de traducción (Lección 12 para un curso comparativo en la cura de textos budistas multilingües): Traducción doble y diagramación transformacional basadas en Vázquez-Ayora (1977)<sup>55</sup>**

- ① identifique la versión china (ed. de Tai-shō)<sup>56</sup> del pasaje que se presentó como objeto de análisis bajo el inciso III.A,**
- ② construya el diagrama correspondiente para el texto chino,**
- ③ tradúzcalo al castellano,**
- ④ compare los diagramas que dibujó para cada una de las tres versiones,**

- 5 compare los diagramas de dependencia con los diagramas que representan el análisis de componentes.



## Notas

<sup>1</sup>Véase K. R. Bausch y F. R. Weller, eds., *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Fráncfort del Meno, Diesterweg, 1981; Amparo Hurtado Albir, ed., *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa, 1999; Amparo Hurtado Albir, *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2001; Kirsten Malmkjær, *Translation and language teaching, Language teaching and translation*, Manchester, GB, St. Jerome Publishing, 1998; Kirsten Malmkjær, “Translation: the intertranslatability of languages; Translation and language teaching”, en Keith Allen, ed., *The Oxford handbook of the history of linguistics*, cap. 31, Oxford, Oxford UP, 2013, pp. 705-766; Kirsten Malmkjær, con Anthony Pym, et al., *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013; véase, además, H. G. Höning, “Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen, ein Plädoyer für die Propädeutik des Übersetzens”, (*FLUL*) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 17, 1988, pp. 154-167. Luis González Nieto, en su *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra, 2011, nos da un buen panorama de este campo de es-

tudio y hace hincapié (especialmente en un apéndice al final del libro) en la importancia de una didáctica de la lengua que se conforme con la lingüística de la coherencia textual.

<sup>2</sup> ESIT es sigla de École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3). Véase, al respecto Jungwha Choi, "The interpretive theory of translation and its current applications", *Interpretation Studies*, 3, pp. 1-15, 2003 y Danica Seleskovitch y Marianne Lederer, *Interpréter pour traduire*, Nouvelle édition revue et corrigée, París, Société d'éditions les Belles Lettres, 2014. Sobre la interpretación (entiéndase, entendimiento y transferencia de concepto y categoría, que no interpretación oral), la traducción y la didáctica, véase, Jean Delisle y Hannelore Lee-Jahnke, eds., *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.

<sup>3</sup> La primera versión de estas reflexiones se presentó como conferencia inaugural en el XV Congreso internacional ALADAA, en Santiago de Chile en enero de 2016, con el título "Teoría de traducción y estrategias pedagógicas". La ponencia completa puede revisarse en <https://youtube/Am-mYj7sIr4I>

<sup>4</sup> James Turner, *Philology: The forgotten origins of the modern humanities*, Princeton, NJ, Princeton UP, 2014.

<sup>5</sup> El chino clásico presenta otros retos, todos bien conocidos, pero que nada tienen que ver con la idea —equivocada, pero todavía muy difundida en nuestros países— de que la lengua china no es exactamente una lengua litera-

ria natural —mito que se extiende a veces al estudio del sánscrito y el tibetano. Desde el punto de vista didáctico los primeros esfuerzos científicos en pos de una gramática coherente para el chino clásico se deben al trabajo pionero de Georg von der Gabelentz, *Chinesische Grammatik: Mit Ausschluss des niederen Stiles und der heutigen Umgangssprache*, Leipzig, T. O. Weigel, 1881, obra que sigue un modelo gramatical formal de acceso difícil. El autor intenta remediar las dificultades pedagógicas de su enfoque con una gramática manual y texto de ejercicios titulado *Anfangsgründe der chinesischen Grammatik, mit Übungstücken*, Leipzig, T. O. Weigel, 1882. Reimpresión: Nueva York, Frederick Ungar, 1954; los ejercicios son extractos escasos y breves de algunas obras clásicas. Cincuenta años más tarde Herlee G. Creel intenta un abordaje más práctico, evitando las categorías de las gramáticas modeladas en los paradigmas indoeuropeos, con su *Literary Chinese by the inductive method*, 3 vols., Chicago, University of Chicago Press, 1938-1952. Aunque el método de Creel sigue siendo controvertido, algunas de sus estrategias reaparecen de manera más ordenada y formal —pero sin ir directamente a los clásicos— en Harold Shadick, *A first course in literary Chinese*, con la colaboración de Ch'iao Chien, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1986. El texto clásico como punto de partida reaparece recientemente en Paul F. Rouzer, *A new practical primer of literary Chinese*, Cambridge, MA, Harvard University Asia Center, Harvard University Press, 2007. También se debe mencionar el proyecto del Clare College de la Universidad de Cambridge, sus autores proponen un acer-

camiento “deductivo”: Roel Sterckx e Imre Galambos, *Classical Chinese through the deductive method*, asequible en el URL: [www.research.ames.cam.ac.uk/research-groups/china-studies-rg/china-studies-rg-projects/Pre-Modern%20Chinese%20History/Deductive](http://www.research.ames.cam.ac.uk/research-groups/china-studies-rg/china-studies-rg-projects/Pre-Modern%20Chinese%20History/Deductive). Sobre la distinción sutil entre método inductivo y método deductivo, véase Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, 3a. ed. rev., Cambridge Language Teaching Library, Cambridge, GB, Cambridge UP, 2014, *passim*.

<sup>6</sup> Anthony P. R. Howatt, con la colaboración de H. G. Widdowson, *A history of English language teaching*, Oxford y Nueva York, Oxford UP, 2004. Al respecto, véase, A. Sánchez, *Los métodos en la enseñanza de idiomas, Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL, 1997, véase, además, R. Titone, *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington, Georgetown UP, 1968.

<sup>7</sup> Los ejemplos siguientes han influido sobre mi propia propuesta: Gerda M. Seligson con Susan Shelmerdine y Ariel Loftus, *Greek for reading*, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press, 1994; Waldo E. Sweet, Ruth Swan Craig y Gerda M. Seligson, *Latin, A structural approach*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957, y Waldo E. Sweet, Ruth Swan Craig y Gerda M. Seligson, *Latin, A structural approach*, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press, 1966 y 1971, reimpresión de la edición revisada de 1966. Estos libros siguen un modelo estructuralista transformacional que sigue teniendo valor didáctico, aunque hoy día resulte un poco anticuado al menos desde el

punto de vista de la teoría lingüística. De estos manuales adopto el énfasis en la enseñanza a partir de la frase y la oración (desde la primera lección el foco no es la palabra aislada y el paradigma), dependiendo sobre todo del análisis morfosintáctico, especialmente la inversión que Seligson y sus colegas llaman la “metafrase” (“*metaphrasing*”, en Seligson, Shelmerdine y Loftus, *Greek for reading, op.cit.*, pp.14-16), es decir, el análisis de las transformaciones del sintagma, con lo cual se muestra la importancia de la pragmática (y las partículas discursivas) y la importancia de la gramática de dependencia y la anáfora a la vez que se introduce al alumno al sintagma.

<sup>8</sup> Esta última aseveración supone que nuestros alumnos se identifican de alguna manera con las culturas greco-latinas, un supuesto que se vuelve cada día más problemático, incluso en Europa.

<sup>9</sup> La primera edición de Stenzler apareció en 1868: Adolf Friedrich Stenzler, *Elementarbuch der Sanskrit-Sprache. Grammatik, Texte, Wörterbuch*, 19a. ed., De Gruyter Lehrbücher, Berlín, Walter de Gruyter, 2002. Las ediciones han ido recogiendo revisiones a través de más de un siglo: las del propio Stenzler, las de Pischel, Geldner y Wezler. Los errores en la revisión de Wezler motivaron críticas puntuales; hasta hoy (2018) no se han enmendado todos los errores, aunque se corrigió la mayoría en la 19a. edición. Además, este manual todavía no logra integrar del todo los ejemplos de su crestomatía con la explicación gramatical que la precede o con los ejemplos, algo rebuscados, de Wezler que aparecen como suplementos

a los ejercicios originales. La selección de textos no se integra claramente con las metas didácticas de un libro introductorio. Algunas de esas limitaciones se empiezan a corregir en otra obra que intenta seguir un modelo parecido: Peter Thomi, *Sanskrit-Lehrbuch: Materialien für den Elementarunterricht*, 2a. ed. rev., Hamburgo, Helmut Buske Verlag, 2008, como también en el breve curso de Carlo Della Casa, *Corso di Sanscrito, Grammatica, esercizi, brani celti, vocabolario*, Nuova edizione riveduta e corretta dall'Autore, Cura editoriale e grafica: Alessandro Passi, Marco Franceschini, Milán, Edizioni Unicopli, 1981; también hay versión electrónica: Nuova Edizione Elettronica, Nāstipur, Guruśiṣyamudraṅālaya Publications, 2013. Claramente inspirado en Stenzler, lo supera por mucho. Como apunto arriba a renglón seguido, las innovaciones de Thomi y Della Casa se aproximan al modelo didáctico que me parece más sensato, superando las limitaciones de otros textos, útiles pero de acceso difícil y de metas pedagógicas oscuras —los cuales se reseñan en la nota siguiente. No obstante, ninguno de los dos abandona la idea de que se puede estudiar el paradigma independientemente de la frase.

<sup>10</sup> Estos otros textos pueden ser de utilidad para un maestro hábil, pero no tienen metas pedagógicas claras; incluyen (en el orden de mi preferencia): Madhav Deshpande, *Samskṛta-subodhinī, A Sanskrit primer*, Ann Arbor, MI, University of Michigan Center for South Asian Studies, reimpresión de 1999; Walter Harding Maurer, *The Sanskrit language: An introductory grammar and rea-*

der, Richmond, Surrey, GB, Curzon Press, 1995 (ambos se alejan del ideal de Stenzler y Thomi que busca servirse de textos autóctonos y no de ejercicios creados por los autores de estos manuales); a estos dos libros de texto les siguen otros que parecen ser más bien obras de consulta o tratados enciclopédicos. Esto es especialmente cierto de la llamada “introducción” de Eberhard Guhe, *Einführung in das klassische Sanskrit: Lehrbuch mit Übungen*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 2013 (sigue el ideal de inclusión absoluta: todos los paradigmas y sus variantes) y Ulrich Stiehl, *Sanskrit-Kompendium: Ein Lehr-, Übungs- und Nachschlagewerk, Devanagari-Ausgabe*, 5a. ed. rev. y aumentada, Heidelberg, Vorkel-Verlag, 2011 (más bien un listado extenso de construcciones posibles, sin una meta didáctica clara o un principio de análisis lingüístico que vaya más allá de la morfología de los paradigmas). Es de notar la manera como estos dos libros pretenden combinar en un mismo esquema el libro de consulta y el texto introductorio.

<sup>11</sup> Un poco menos enciclopédicos que Whitney son los manuales de Antoine (que se aproxima más a las gramáticas europeas: Robert Antoine, *A Sanskrit manual for high schools*, in two parts, 6a. ed., Calcuta, Xavier Publications, 2 vols., 1968, y Kále (que intenta integrar reglas autóctonas con una terminología clásica occidental: M. R. Kále, *A higher Sanskrit grammar for the use of schools and colleges*, Bombay, Narayan & Co, 1898, 3a. ed. rev. y aumentada, Bombay, Gopāl Nāra'yen & Co., 1905. Menos abstracto que Antoine y de acceso un poco más

fácil que Kále, pero también algo confuso e inconsistente (pese a lo que reclama su título), es Michael Coulson, el cual, se anuncia, sin que los editores reconozcan la ironía, como obra para el estudiante autodidacta: Michael Coulson, *Teach yourself Sanskrit —Sanskrit: An introduction to the classical language*, Londres, Hodder and Stroughton, 1976. En una categoría sui géneris se encuentra Robert P. Goldman y Sally J. Sutherland, *Devavāṇīpraveśikā, An introduction to the Sanskrit language*, 2a. ed., Berkeley, CA, Center for South and Southeast Asian Studies, University of California Berkeley, 1987. Goldman y Sutherland abandonan el modelo de la crestomatía y, sin justificar sus criterios, construyen oraciones y pasajes narrativos basados en el *Rāmāyaṇa*; según progresa el libro, los pasajes originales tomados directamente del *Rāmāyaṇa* se vuelven más frecuentes con la expectativa de que los alumnos adquieran cierta facilidad con el vocabulario de esa obra. Los autores, sin embargo, no nos explican el valor pedagógico de este esquema: ¿acaso consideran que la gramática y el vocabulario del *Rāmāyaṇa* tienen virtudes especiales como vía de acceso al sánscrito en general?

<sup>12</sup> Manfred Mayrhofer, *Sanskrit-Grammatik, mit sprachvergleichenden Erläuterungen*, 3a. ed. rev., Berlín y Nueva York, Walter de Gruyter, 1978; Jan Gonda, *Kurze Elementar-Grammatik der Sanskrit-Sprache, mit Übungsbeispielen, Lesestücken und einem Glossar*, Leiden, Brill, 1948. El manual de Francisco Rodríguez Adrados, *Védico y sánscrito clásico: Gramática, textos anotados y vocabulario etimológico* (Manual de Lingüística Indoeuropea, dirigido

por Antonio Tovar. Cuaderno II), Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Antonio de Nebrija, 1953, revela, entre títulos y subtítulos, sus metas limitadas.

<sup>13</sup> El “manual” de Apte marca un hito, pese a que, en realidad, resulta impenetrable para aquellos que no tienen años de experiencia con la lengua sánscrita: V. S. Apte, *The student's guide to Sanskrit composition, A treatise on Sanskrit syntax for the use of schools and colleges*, 1881 (existe una clave de ayuda por un autor anónimo, *A key to Apt's [i.e. Apte's] guide to Sanskrit composition; giving a close rendering into English and Sanskrit of all the Sanskrit and English sentences*, compiled by an experienced graduate teacher, Bombay, 1923). Pocos años después de la primera edición de Apte, en 1886, Jakob S. Speijer (Speyer) publicó su *Sanskrit syntax*, Leyden, E. J. Brill, 1886, obra pionera, pero ya hoy anticuada, aunque no ha sido superada. Cien años después de Speijer, Rikuo Ninomiya nos regaló con su *Sansukuritto-go no kōbun to gohō [Sintaxis y morfología sánscritas]*, Tokio, 1989, la sintaxis más sistemática que conozco (aunque Speijer es más rica y matizada).

El rol de la sintaxis forma parte central en las guías didácticas que propongo más adelante. Tradicionalmente, en el estudio del sánscrito toma una posición secundaria que se relega a manuales especializados como son los de Apte, Speijer y Ninomiya. Son pocos los libros de texto que tratan de la sintaxis y usualmente lo hacen como un fenómeno aislado, separado de la morfología y la estructura de la frase que deberían cubrirse desde las

primeras lecciones (esto contrasta con su rol en el método de Seligson y sus colegas —por ejemplo, Seligson, *et al.*, *Greek for reading*, 1994— donde aparece en posición central desde la primera lección). Ya a fines del siglo XIX, MacDonell echó de menos esta subdisciplina cuando se le pidió que revisara la gramática pionera de Müller (Friedrich Max Müller, *Sanskrit grammar for beginners*, Londres, Longmans, Green and Co., new and abridged edition, accented and transliterated throughout with a chapter on syntax and an appendix on classical metres by A. A. MacDonell, 1886 y 1911). Las revisiones de MacDonell aparecen como un inciso aparte en el manual que aparece unos 16 años después bajo su nombre: Arthur A. MacDonell, *A Sanskrit grammar for students*, 3a. ed., Oxford, Oxford University Press, 1927, pp. 178-209 (31 pp. de un total de 209 pp. de gramática en el libro). Compárese Stenzler, 1995, *op. cit.*, donde el curso de gramática incluye solamente la grafía, la fonología, la morfología (*Flexionslehre*) y la derivación nominal, de suerte que se omite la sintaxis.

La obra de Ninomiya será la única herramienta japonesa para el estudio del sánscrito que mencionaremos en este artículo, esencialmente por cuestiones de espacio.

<sup>14</sup> Bühler y Hart crean sus propios ejercicios (Perry utiliza los de Bühler), de suerte que las oraciones modelo no tienen contrapartes exactas dentro del corpus de textos que definen la meta pedagógica de estos manuales. El manual de Georg Bühler se cuenta entre los más antiguos: *Leitfaden für den Elementarcursus [sic] des Sans-*

*krit, mit Übungstücken und zwei Glossaren*, Viena, Verlag von Carl Konegen, 1883. Es la base para el manual de Edward D. Perry, *A Sanskrit primer, based on the Leitfaden für den Elementarcursus des Sanskrit of Professor Georg Bühler*, Boston, Ginn and Company, 1885. El brevísimo manual de George L. Hart, *A rapid Sanskrit method*, Delhi, Motilal Banarsidass, 1989, es una creación original. La misma estrategia de crear sus propios ejercicios se sigue en Deshpande —y en menor grado, en Goldman (véase la nota 11) y en Maurer (nota 18):

<sup>15</sup> Stenzler. *Elementarbuch der Sanskrit-Sprache*, *op. cit.*

<sup>16</sup> Gonda, *Kurze Elementar-Grammatik der Sanskrit-Sprache*, *op. cit.*

<sup>17</sup> Otto von Böhtlingk, *Sanskrit-Chrestomathie*, Leipzig, H. Haessel, 1909, 3a. ed. rev. y editada por Richard Garbe; Nadine Stchoupack, *Chrestomathie Sanskrit*, París, Adrien-Maisonneuve, 1948; John Brough, *Selections from classical Sanskrit literature, with English translation and notes*, Londres, Luzac, 1951; Claus Mylius, *Chrestomathie der Sanskritliteratur*, Leipzig, Verlag Enzyklopädie, 1978.

<sup>18</sup> No se le quiere restar valor a la capacidad excepcional de los autores de este segundo grupo, especialmente a Madhav Deshpande, para quien el sánscrito es casi lengua materna. No obstante, prefiero una conexión explícita con el corpus y una meta didáctica para la definición de ese corpus. Faltando esta reflexión pedagógica, nos encontramos con manuales que siguen un corpus limitado, como es el del sánscrito del drama en Michael Coulson, *Teach yourself Sanskrit*, *op. cit.* En el caso de Goldman y Suther-

land, *Devavāṇīpraveśikā*, *op. cit.*, el corpus es una recensión del *Rāmāyaṇa* que no se identifica, pero que se presenta a través del filtro de los autores del manual. Libros como Maurer, *The Sanskrit language*, *op.cit.* y Thomas Egenes, *Introduction to Sanskrit, Part 1*, 3a. ed. rev., Delhi, Motilal Banarsidass, 2003, *Introduction to Sanskrit, Part 2*, sin edición, Delhi, Motilal Banarsidass, 2000, ofrecen una representación indirecta, sin conexiones explícitas a lo que parece ser una gama de géneros restringidos.

<sup>19</sup> De éstos el más completo y balanceado sigue siendo Nicolas Tournadre y Sangda Dorje, *Manuel de Tibétain standard: Langue et civilisation*, introduction au Tibétain standard (parlé et écrit) suivie d'un appendice consacré au tibétain littéraire classique, 3a. ed., París, L'Asiathèque, Maison de langues du monde, Diffusion, PUF, 2010 (la versión inglesa se basa en la edición francesa de 1998: *Manual of standard Tibetan: language and civilization*, introduction to standard Tibetan (spoken and written), followed by an appendix on classical literary Tibetan, translated by Charles Ramble, foreword by Matthew Kapstein, Ithaca, Snow Lion).

<sup>20</sup> Schwieger y Sommerschuh siguen patrones convencionales de gramática-traducción: Peter Schwieger, *Handbuch zur Grammatik der klassischen tibetischen Schriftsprache*, Halle, International Institute for Tibetan and Buddhist Studies, 2009, se acerca más a un libro de referencia. El de Christine Sommerschuh, *Einführung in die tibetische Schriftsprache, Lehrbuch für den Unterricht und das vertiefende Selbststudium*, 2a. ed., Nordstedt, Books on

Demand GmbH, 2008, sigue la tendencia anticuada de fundir paradigmas clásicos y modernos.

<sup>21</sup> En la instrucción para el tibetano literario dominan variantes del método gramática-traducción: Michael Hahn, *Lehrbuch der klassischen tibetischen Schriftsprache*, 7a. ed. corregida, Indica et Tibetica, Bd. 10, Swisttal-Odendorf, Indica et Tibetica Verlag, 1996 y la 8a. y última edición corregida de 2008. Aunque reclama tratarse de un manual introductorio del tibetano clásico, la fuente y el énfasis de este libro es la lengua de las traducciones de las obras canónicas de origen indio y una perspectiva etimológica que se revela en la clave a los ejercicios y un largo apéndice publicado en 2003: *Schlüssel zur Lehrbuch der klassischen tibetischen Schriftsprache und Beiträge zur tibetischen Wortkunde*, Miscellanea etimologica tibetica I-VI, Indica et Tibetica, Bd. 10a, Marburg, Indica et Tibetica Verlag, 2003. Por otro lado, Stephen Hodge, *An introduction to classical Tibetan*, Warminster, Aris y Phillips, 1990, se aventura más allá de la literatura canónica y ofrece selecciones de la lengua literaria autóctona. En Yael Bentor, *A classical Tibetan reader: Selections from renowned works with custom glossaries*, Boston, Wisdom Publications, 2014, domina la literatura poscanónica y los extractos son de una extensión mayor a la de los extractos en Hodge. Los libros que intentan enseñar con el método empírico no han tenido mucho éxito, así, por ejemplo, los dos de Preston (Craig Preston, *How to read classical Tibetan*, Volume One: Summary of the General Path, Ithaca, Snow Lion, 2005 y vol. 2 Buddhist Tenets,

2009). El principio lexicológico que subyace a este tipo de libro —cuestionable y controvertido— se devela claramente en el texto de Wilson: Joe B. Wilson, *Translating Buddhism from Tibetan: An introduction to the Tibetan literary language and the translation of Buddhist texts from Tibetan*, Ithaca, NY, Snow Lion, 1992.

<sup>22</sup> Christian Lassen, *Anthologia sanscritica glossario instructa. In usum scholarum edidit Christianus Lassen ... Denovo adornavit Ioannes Gildemeister ... Bonn sobre el Rin (Bonnae ad Rhenvm)*, apvd A. Marcvm, 1865. Algo parecido se puede lograr con el *Sanskrit reader* de Lanman valiéndose de sus útiles remisiones a la gramática de Whitney. Durante muchos años el prof. Ingalls en Harvard enseñó el primer curso con un semestre de Bühler (1883), en su versión inglesa, adaptación de Perry (1885), seguido por un segundo semestre de Lanman. No sé hasta qué punto se han utilizado en el salón de clases otras crestomatías como las que se enumeran en la nota 17. En su título el voluminoso tomo de Peter Scharf, *Rāmopakhyāna, The story of Rāma in the Mahābhārata: A Sanskrit independent-study reader*, Nueva York y Londres, Routledge, 2003, sugiere que puede utilizarse para el estudio independiente.

<sup>23</sup> Muchos de nuestros alumnos trabajan bajo la sombra del inglés; se puede argumentar que el inglés es su lengua culta de preferencia —no es el español, ni mucho menos el latín— y frecuentemente se trata de un inglés muy imperfecto. Véase, Anna Wierzbicka, *Experience, evidence, and sense: The hidden cultural legacy of English*, Nueva York, Oxford UP, 2010, y Anna Wierzbicka, *Imprisoned*

*in English: The hazards of English as a default language*, Nueva York, Oxford UP, 2013.

<sup>24</sup> Serge Elisseeff, Edwin O. Reischauer y Takehiko Yoshihashi, *Elementary Japanese for college students*, Published for the Harvard-Yenching Institute, Harvard University Press, 1959, 1961. Los ejercicios y las lecturas se crean específicamente para el libro de texto. Comparar la crestomatía de Miller, que contiene, además extractos tomados de un amplio rango de géneros: Roy Andrew Miller, ed., *A Japanese reader, Graded lessons in the modern language*, Rutland, VT, C. E. Tuttle Co., 1958.

<sup>25</sup> Eleanor Harz Jordan, *Beginning Japanese*, con la ayuda de Hamako Ito Chaplin, New Haven, Yale University Press, 2 vols., 1966-1967 [ca. 1962-1963]. La lectura se estudiaba por separado y seguía la ortografía de la posguerra y las formas de los caracteres que se fijaron con los *tōyō-kanji*: Eleanor Harz Jordan y Hamako Ito Chaplin, *Reading Japanese*, New Haven, Yale University Press, 1976. Véase, además, Eleanor Harz Jordan, *Japanese language instruction in the United States: Resources, practice, and investment strategy*, by Eleanor H. Jordan with Richard D. Lambert and the assistance of Jonathan H. Wolff, sponsored by United States-Japan Foundation [and] Japan-United States Friendship Commission, Washington, DC, National Foreign Language Center, Johns Hopkins University, 1991.

<sup>26</sup> Naganuma Nao'e 長沼直兄, *Hyōjun Nihongo tokuhon / The standard Japanese readers*, Tokio, Kaitakusha, 6 vols., 1931. Se distribuía y utilizaba con varios cuadernos de trabajo y suplementos como los que se citan en la entrada siguiente: Nao'e Naganuma, *Kanji book, accompanying*

*revised Naganuma Tokuhon*, Calligraphy by Chikudo Takatsuka, Tokio, Chōfūsha, 5 vols., 1951.

<sup>27</sup> El japonés llamado “literario” o “clásico” puede estudiarse utilizando manuales y crestomatías cuyas acotaciones se presentan en el vernáculo contemporáneo o como alternativa viable sirviéndose de varios manuales en lengua europea. Como ejemplos de gramáticas con crestomatías, véase Shirane Haruo, *Classical Japanese, A grammar*, Nueva York, Columbia University Press, 2005, y *Classical Japanese reader and essential dictionary*, Nueva York, Columbia University Press, 2007. También: Tadashi Ikeda, *Classical Japanese grammar illustrated with texts*, Tokio, The Toho Gakkai, 1975. Los manuales de estudio y referencia incluyen: John Timothy Wixted, *A handbook to classical Japanese*, East Asia Program, Cornell East Asia Series 134, Ithaca, NY, Cornell University, 2006, y Jacqueline Pigeot, *Manuel de japonais classique: Initiation au bungo*, Langues et Mondes L'Asiathèque, París, L'Asiathèque, 2004. Véase, además, Akira Komai y Thomas H. Rohrlich, *An introduction to classical Japanese*, Tokio Bonjinsha, 1991 (revisión de Akira Komai, *A grammar of classical Japanese*, Chicago, IL, Culver Pub., 1979).

<sup>28</sup> Véase, por ejemplo, Frellesvig, Bjarke, *History of the Japanese language*, Cambridge, Cambridge UP, 2010. También: Helen Craig McCullough, *Bungo manual: Selected reference materials for students of classical Japanese*, Cornell East Asia Series 48, Ithaca, 1988, index 1993. Un libro de consulta que intenta soslayar las diferencias entre lengua literaria, lengua clásica y lengua medieval es Harold Henderson G.,

*Handbook of Japanese grammar*, ed. rev., Boston, Houghton Mifflin Co., Cambridge, Riverside Press, 1948.

<sup>29</sup> Harold Palmer, *The principles of language-study: The oral method of teaching languages*, Londres, G. G. Harrap Company, 1921.

<sup>30</sup> Richards y Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, *op. cit.*

<sup>31</sup> Los autores ofrecen un recuento tabulado en las pp. 388-389 de la 3a. edición de su libro (2014).

<sup>32</sup> Robert-Alain de Beaugrande, “Learning to read versus reading to learn”, en H. Mandl, N. L. Stein, y T. Trabasso, eds., *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1984, pp. 159-191.

<sup>33</sup> Robert-Alain de Beaugrande, *Text, discourse and process: Toward a multidisciplinary science of texts*, Norwood, NJ, Ablex Pub. Corp., 1980.

<sup>34</sup> Kirsten Malmkjær, *Translation and language teaching, Language teaching and translation*, *op. cit.*, 1998; Guy Cook, *Translation in language teaching: An argument for reassessment*, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 2010; y Sara Laviosa, *Translation and language education: Pedagogic approaches explored*, Abingdon, Oxon, GB y Nueva York, Routledge, 2014. Luis González Nieto, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, *op. cit.*

<sup>35</sup> H. G. Höning, “Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen, ein Plädoyer für die Propädeutik des Übersetzens”, *op. cit.*

<sup>36</sup> Daniela Isac y Charles Reiss, *I-Language: An introduction to linguistics as cognitive science*, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 2008.

<sup>37</sup> En inglés: “*there is no entity in the world that we can characterize as ‘English’*”, Isac y Reiss, *op. cit.*, 2008, p. 15.

<sup>38</sup> R. A. de Beaugrande y W. U. Dressler, *Introduction to text linguistics*, Londres, Longman, 1981; versión castellana, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997. Luis González Nieto, *La enseñanza de la gramática*, Madrid, Anaya, 1978.

<sup>39</sup> Véase los ejemplos en el Apéndice 2, que ilustran algunos de estos problemas didácticos.

<sup>40</sup> Considerar, entre otros, Michael Hoey, *Patterns of lexis in texts*, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 1991; Michael Hoey, *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*, Londres y Nueva York, Routledge, 2010; Michael Hoey y M. Mahlberg, *et al.*, *Text, discourse and corpora, Theory and analysis*, Londres y Nueva York, Continuum, 2007. Y, además, R. A. De Beaugrande y W. U. Dressler, *Introduction to text linguistics, op. cit.*; T. A. van Dijk, *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1980. Además, los trabajos de Gillian Brown y sus colegas: Gillian Brown y George Yule, *Discourse analysis*, Cambridge, GB y Nueva York, Cambridge University Press, 1983, y Gillian Brown, *et al.*, *Language and understanding*, Oxford, Nueva York, Oxford UP, 1994.

<sup>41</sup> Ésta es una dimensión que se pasa casi completamente por alto en los manuales sánscritos, no así en varios manuales para el tibetano y el chino. También se ha visto una nueva conciencia en la preparación de manuales para el griego y el latín con el acento en la red textual (y otros elementos de textualidad), como por ejemplo: Maurice Balme, Gilbert

Lawall y James Morwood, *Athenaze, Book I: An introduction to ancient Greek* y *Athenaze, Book II: An introduction to ancient Greek*, Oxford University Press, 2015; North American Cambridge Classics Project, *Cambridge Latin course: Unit 1*, 4a. ed. norteamericana, Nueva York, Cambridge UP, 2001; North American Cambridge Classics Project, *Cambridge Latin course: Unit 2*, 4a. ed. norteamericana, Nueva York, Cambridge UP, 2001. Se distingue, en particular, por su buen uso de materiales lingüístico culturales el exitoso libro de Wheelock y sus colegas: Frederic M. Wheelock y Richard A. LaFleur, *Wheelock's Latin*, The Wheelock's Latin Series, Nueva York, Harper Collins, 2011.

<sup>42</sup> María Josep Cuenca y Joseph Hilferty, *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Editorial Planeta, Ariel Letras, 1999, reimpresión 2013.

<sup>43</sup> En los ejercicios de sustitución, el libro o el profesor presentan una frase que sirve de esquema o plantilla para una estructura modelo y el alumno sustituye equivalentes para ciertos elementos centrales de esa frase. El ejercicio sirve como modelo morfosintáctico y se presta para el tipo de sustitución que Seligson, Sweet y sus colegas llaman “metafrasear” (véase Seligson, *et al.*, *Greek for reading*, *op. cit.*, Sweet, Craig y Seligson, *Latin: A structural approach*, 1957; y Sweet, Craig y Seligson, *Latin: A structural approach*, 1966, *op. cit.*). La sustitución como didáctica se puede ver como un ejercicio estructural que refleja teorías o métodos estructurales o conductistas, pero me parece que la sustitución se puede adaptar a un modelo cognitivo del aprendizaje en las lenguas clásicas.

<sup>44</sup> Por defecto y al vuelo en el salón de clases, se utiliza la diagramatización Reed-Kellog; además se sigue a Lucien Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, París, Klincksieck, 1959, 2a. ed. rev. por Jean Fourquet, 1966. La gramática de dependencia contrasta con el concepto de gramática de constituyentes que ha sido durante mucho tiempo el modelo que se sigue cuando se analiza una oración siguiendo el esquema del paradigma. Cuando se sigue el modelo traductológico conviene utilizar ambos enfoques a la par y comparativamente, así como tomar en cuenta el diagrama del texto meta o texto de llegada (en nuestro caso, la versión castellana).

<sup>45</sup> Vázquez-Ayora, como aplicación de los modelos dinámicos de Nida y Taber (1969: 33) y, además, Noam Chomsky, *Syntactic structures*, La Haya y París, Mouton, 1957, y Noam Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA, MIT Press, 1965, como análisis de superficie y estructura profunda. Como parte del procedimiento del curso práctico, estos esquemas se suplementan con diagramas de dependencia. Se apunta, además, que el modelo generativo de Vázquez-Ayora es más una estrategia práctica que un modelo teórico de validez universal.

<sup>46</sup> Deirdre Wilson y Dan Sperber, *Meaning and relevance*, Cambridge, GB y Nueva York, Cambridge UP, 2012. La pertinencia contextual se demuestra fácilmente con ejemplos de la lengua hablada, pero se aplican principios similares en el análisis del texto literario; véase, por ejemplo, de Michael Hoey, *Patterns of lexis in texts*, Oxford,

*op. cit.* y *Textual interaction, An introduction to written discourse analysis, op. cit.*

<sup>47</sup> A. O'Keefe, M. McCarthy y R. Carter, *From corpus to classroom, Language use and language teaching*, Cambridge, Cambridge UP, 2007.

<sup>48</sup> Mike Scott y Christopher Tribble, *Textual patterns: Key words and corpus analysis in language education*, Ámsterdam y Filadelfia, John Benjamin, 2006.

<sup>49</sup> Véase la nota 2.

<sup>50</sup> El contenido de esta sección incluye las fichas bibliográficas que corresponden a las obras que se citan en el texto; se incluyen, además, algunas obras relevantes que no se citan, pero que forman parte de una bibliografía de base para la propuesta que se presenta en este ensayo.

<sup>51</sup> Véase, Kitty Burns Florey, *Sister Bernadette's barking dog: The quirky history and lost art of diagramming sentences*, Brooklyn, NY, y Londres, GB, Melville House, 2006; además, Shirley M. Forsen, *Diagramming the scriptures: Systematic approach to sentence diagram*, Maitland, FL, Xulon Press, 2010, y Douglas S. Huffman, *The handy guide to New Testament Greek: Grammar, syntax, and diagramming*, The Handy Guide Series, Grand Rapids, MI, Kregel Publications, 2012. Este último se debe utilizar con cuidado pues es una obra para uso en los seminarios teológicos y, a ratos, de tendencia apologética.

<sup>52</sup> Véase John Sturrock, "Writing between the lines: The language of translation", en *New Literary History*, 21(4), 1990, pp. 993-1013, y comparar los argumentos en favor de la traducción dinámica en Eugene A. Nida y Charles

R. Taber, *The theory and practice of translation*, Leiden, E. J. Brill, 1969. Véase, además, Basil Hatim y Jeremy Munday, *Translation: An advanced resource book*, Abingdon, OX y Nueva York, Routledge, donde se matiza el problema de la distinción entre traducción dinámica y traducción formal.

<sup>53</sup> En los ejemplos que siguen, las limitaciones tipográficas de MSWord no nos permiten utilizar las grafías tradicionales para el sánscrito y el tibetano, las cuales siguen siendo algo así como una obsesión en los cursos de sánscrito y tibetano. En el enfoque que propongo y en un curso que siga el principio de traducción por análisis e interpretación, las grafías tradicionales se utilizan por defecto, aunque a veces se introducen en paralelo con la transliteración; pero el enunciado se presenta siempre sin que se divida el segmento en frases.

<sup>54</sup> Las reglas de Leipzig, o convenciones para glosas interlineales de Leipzig (Leipzig Glossing Rules), son el fruto de la cooperación entre el Departamento de Lingüística del Instituto Max Planck de Antropología Evolutiva (con la participación de Bernard Comrie y Martin Haspelmath) y el Departamento de Lingüística de la Universidad de Leipzig (Balthasar Bickel). Véase «Leipzig Glossing Rules», en <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>

<sup>55</sup> Gerardo Vázquez-Ayora, *Introducción a la traductología: Curso básico de traducción*, Georgetown University School of Languages and Linguistics, Whashington, DC, Georgetown UP, 1977. Repito que, aunque este manual/curso resulta un

poco anticuado desde el punto de vista de la teoría de la traducción, sigue siendo útil para la didáctica de la traducción.

<sup>56</sup> Este ejercicio en particular es para alumnos que estudian textos budistas multilingües y comparan las traducciones de un texto indio a más de una lengua (tibetano y chino en la mayor parte de los casos). El pasaje correspondiente se encuentra en la colección canónica china edición japonesa de Taishō: *Taishō Shinshū Daizōkyō*, XII, 375, p. 649a9 y siguientes, y 376, p. 883b17 y siguientes. Se espera que el alumno pueda identificar el pasaje correspondiente en el chino si ya conoce el tibetano y, viceversa, el tibetano si ya conoce el chino. También se le puede pedir al alumno que lleve a cabo un ejercicio similar ensayando varias maneras de analizar, diagramar y traducir al español y al inglés.



*La traducción en la didáctica  
de las lenguas clásicas de Asia:  
reflexiones preliminares*

se terminó de imprimir en enero de 2019,  
en los talleres de Editorial Color, S.A. de C.V.,  
Naranjo 96 bis, P.B., col. Santa María la Ribera,  
06400, Ciudad de México.

Portada: Pablo Reyna.

Tipografía y formación: Gabriela Ek.

La edición estuvo al cuidado de Carlos Mapes  
bajo la coordinación de la Dirección de Publicaciones  
de El Colegio de México.

