

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COLABORATIVOS DE LA LENGUA LATINA EN LA UNIVERSIDAD Y NIVELES DE LENGUA

Juan Francisco Mesa Sanz
Universidad de Alicante
juan.mesa@ua.es

ABSTRACT

This article discusses the project developed at the University of Alicante that deals with the collaborative teaching of Latin, including the reasons for this method of teaching, the application of its principles, and the results achieved. In addition, the author outlines the position of the Latin language in the Spanish educational system and its situation in regard to its teaching in the universities. The author identifies a need to establish a framework for the teaching of Latin based upon the frequency of its vocabulary and grammatical constructions.

KEYWORDS

Latin teaching; collaborative learning; curriculum; university teaching of Latin; Latin teaching framework.

PREÁMBULO Y PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA*

La idea de someter a escrutinio nuestra docencia en lenguas clásicas es una preocupación permanente en nuestras disciplinas hasta el punto de que puede considerarse uno de sus elementos definidores. Desde el observatorio de la Universidad de Alicante y de la española Comunidad Valenciana, hemos atendido a estas cuestiones en aras de obtener el mejor rendimiento de nuestros estudiantes, de mejorar el acceso a la universidad y, si así puede decirse, defender la propia existencia de nuestros estudios¹.

* Grupo de Investigación *Corpus Documentale Latinum Valencie* (VIGROB-145) reconocido por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante. Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto DIGICOTRACAM (Programa PROMETEO para grupos de investigación I+D+i de Excelencia, Generalitat Valenciana (ref.: PROMETEOII/2014/018) cofinanciado por el FEDER de la UE), en el seno del Proyecto IVITRA, de la Universidad de Alicante.

¹ J. F. Mesa Sanz (coord.) – J. J. Chao Fernández – J. Fresnillo Nuñez – C. Puche López – E. Gallego Moya – M^a. A. Guirao García – A. Ramón Pont – C. Goñi Buil – A. Biosca i Bas, “Investigar en docencia universitaria de Filología Latina”, in M. A. Martínez – V. Carrasco (eds.), *Investigar Colaborativamente en Docencia Universitaria. Actas de las II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia de la Universidad de Alicante*, Alicante, 2004, 1-24; idem, “Filología Latina, evaluación del área y perfil del alumnado en el primer curso universitario”, in G. Bernabeu Pastor – N. Saulea Parés (eds.), *Espacios de investigación en la profesionalización docente universitaria*, Alicante, 2004, 117-130; idem, “Redfilat: Red de estudios docentes en filología latina. Un primer paso”, M. A. Martínez (coord.), *Investigar en docencia universitaria. Redes de colaboración para el aprendizaje*, Alicante, 35-54; A. Biosca i Bas – J. F. Mesa Sanz – J. Monzó Seva, “Latín y lenguas europeas 2010: una experiencia de trabajo colaborativo”, in M. T. Tortosa – J. D. Álvarez – N. Pellín (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*, Alicante, 2011, 86-99; idem, “Latín y lenguas europeas 2011: evaluación y planificación de futuro”, in *X Jornadas de Redes de*

El objetivo inicial de este trabajo pretende recuperar y analizar los resultados arrojados por el proyecto de enseñanza/aprendizaje colaborativo o cooperativo aplicado a la asignatura *Latín y Lenguas Europeas* (LyLE) desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el curso 2010/2011 de la Facultad de Filosofía y Letras de Alicante con estudiantes de los primeros cursos de Filología (catalana, española, francesa, inglesa y árabe). Dicho proyecto y experiencia docente se fundamentaban en los trabajos previos dedicados a analizar el absentismo en las aulas, la diferencia de niveles de conocimiento de latín de los ingresados en las titulaciones, y las necesidades de articular un currículum al servicio de la formación de futuros egresados en otras filologías. El trabajo en equipo, la enseñanza cooperativa, ha sido colocada en el centro del debate en este foro, no sólo por el trabajo presente, sino por los trabajos de Eduardo Engelsing, *Sermo Latinus Lingua Communis*, Marco Antonio Coronel Ramos sobre la inteligencia múltiple de Gardner, Despina Lazaropoulou sobre el aprendizaje cooperativo aplicado al griego clásico, o Carlos de Miguel Mora y Manuel López Muñoz, con los que tantos puntos en común hemos de subrayar.

Por ello, junto a ese objetivo inicial de carácter más descriptivo, hemos fijado nuestra mirada en un aspecto que, en nuestra opinión, acabó lastrando el avance en la docencia universitaria (y no sólo universitaria) de nuestros estudios: la organización del acceso. Existe ya una amplia representación de trabajos en los que se plantea el problema de carácter general de cómo afrontar nuestra docencia en el nivel que le resulta más afín a cada investigador. Pretendemos avanzar un punto más en dicha reflexión, añadiendo algunas ‘gotas’ de realidad y pragmatismo; a saber, si ya sólo el problema de cómo afrontar la docencia de nuestros estudios supondría un reto por sí mismo -ya lo supone, de hecho, a lo largo de toda la historia de la educación-, ha de sumarse a ello, la posición que ocupan nuestros estudios en los planes de estudios, tanto como su planificación.

POSICIÓN Y PLANIFICACIÓN (=CURRÍCULO) DE NUESTROS ESTUDIOS.

No insistiré en mostrar los estudios de lenguas clásicas que se realizan en el sistema educativo español. Me limitaré más bien a denunciar algunos hechos que se me antojan auténticamente significativos:

- Inexistencia de la más mínima obligatoriedad de formación transversal en lenguas y cultura clásicas en el currículo de Enseñanza Primaria²;
- Presencia escasa en Enseñanza Secundaria: oferta obligada, pero de carácter opcional para muchos estudiantes.
- Pieza clave del Itinerario de Humanidades, pero fuerte competencia del itinerario de Ciencias Sociales –se debe combatir la tendencia a la desaparición del primer itinerario mencionado en beneficio del segundo-.
- Imposibilidad de una auténtica planificación de aprendizaje secuenciado y progresivo de la lengua en virtud de la capacidad de elección de los estudiantes,

Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, 2011, 2023-2034; A. Biosca i Bas – C. Goñi Buil – J. F. Mesa Sanz – J. Monzó Seva, “Llatí i Llengües Romàniques 2011: L’avaluació com a eina de motivació”, in *X Jornades de Redes de Investigació en Docencia Universitaria*, Alicante, 2011, 1503-1514; otras han quedado en experiencias llevadas a cabo en el ámbito más privado de nuestras aulas universitarias.

² A diferencia de lo que sucede en otros sistemas educativos (vide A. Regagliolo, *Latin in Spanish Primary Education: an Introduction. From Theory to Practice: an Experience*, tesis doctoral, Alicante, 2016 [<http://hdl.handle.net/10045/56688>; 14/03/2019])

lo que en la práctica contribuye a un avance complejo en el que comparten las aulas estudiantes de niveles dispares.

- Mantenimiento de un currículum de Bachillerato escasamente adaptado a las necesidades de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, de las pruebas de acceso a la universidad.

Siendo todos importantes, hemos de subrayar los dos últimos, ya que, en nuestra opinión, afectan de modo crítico al desarrollo de la docencia y también al propio prestigio de nuestras disciplinas. Dependiendo de las diferentes regulaciones que se han establecido podríamos resumir de la siguiente manera la situación:

- *Cultura Clásica* es asignatura optativa de oferta obligada en 1º, 2º y 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y puede ofrecerse también en 4º (no obligatoriamente): en el plano teórico se podría realizar una oferta coherente a lo largo de los cuatro cursos, pero la planificación de los centros -donde no poco tiene que ver la situación de la plantilla- conduce a que se ofrezca en una sola ocasión, mayoritariamente en 3º y raramente se ofrece en 4º. Un aspecto relevante es que, además, al tratarse de oferta obligada, pero sin planificación progresiva, incluso en ese ideal de oferta en todos los cursos, no necesariamente la totalidad del alumnado realizaría dicha progresión de aprendizaje.
- *Latín* es asignatura obligatoria en 4º de ESO para el Itinerario de Humanidades, enfrentándose al problema de la posible disparidad de formación del alumnado: quienes hayan cursado *Cultura Clásica* y quienes no. Y se añade un dilema a futuro: ¿los contenidos y competencias que debe adquirir el alumnado suponen un avance para la continuidad en Bachillerato o no? Terrible contestación oficial: No.
- *Latín I y II* en Bachillerato: Constituyen el elemento esencial del Itinerario en Humanidades. Pero, por una parte, no puede darse por sentada ningún tipo de continuidad desde ESO; por el otro, deberemos detenernos en las competencias y contenidos establecidos oficialmente y su relación con las pruebas de acceso. Ya anunciamos las enormes discrepancias existentes.

CURRÍCULO DEL LATÍN EN BACHILLERATO Y PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAU). EL CASO VALENCIANO.

La disparidad de criterios con la que se abordan las pruebas de acceso a la universidad, PAU en Valencia, en función de cada comunidad autónoma es notable. No obstante, lo esencial ha sufrido escasas modificaciones desde la ya extinta Selectividad, pese a un hecho diferencial muy relevante: la Selectividad era responsabilidad plena de las Universidades, las cuales debían establecer los contenidos de acceso necesarios; las PAU dependen de la administración educativa -en colaboración más o menos estrecha con las universidades- y debe evaluar las competencias y los contenidos mínimos -subráyese este adjetivo- adquiridos por el alumnado al finalizar sus estudios de Bachillerato. Veámoslo con el ejemplo de la PAU de *Latín II* en la Comunidad valenciana³: Un texto -mayoritariamente de César, quien con seguridad aparece en una opción de dos- de 35-40 palabras, sin segundos niveles de subordinación que se traduce

³ *Guía PAU 2018-2019*, [<https://goo.gl/vU5Vue> (8/5/2019)], pp. 86-91.

en su totalidad y se analiza en parte; cinco formas verbales para formar compuestos y derivados y un tema de literatura -de entre tres pactados previamente-.

		COMISSIÓ GESTORA DE LES PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT COMISIÓN GESTORA DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD			
PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT			PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD		
CONVOCATÒRIA: JUNY 2018		CONVOCATORIA: JUNIO 2018			
Assignatura: LLATÍ II		Asignatura: LATÍN II			
<p>BAREMO DEL EXAMEN: TRADUCCIÓ: 5 punts; 1a CUESTIÓN: 2 punts; 2a, 3a y 4a: 1 punt cada una. El/La estudiant/e elegirà un exercici (A + B) i contestarà a totes les parts. Puede utilizarse el diccionario, excepto el que contenga información, explícita y en capítulo aparte y específico, sobre etimologías o derivaciones, gramática, literatura o instituciones.</p>					
<p>EJERCICIO A</p> <p>EL ENEMIGO EMPIEZA A OBSTACULIZAR EL PASO Y A ENTABLAR COMBATE CON EL EJÉRCITO DE CÉSAR (Ces., De bello Gallico V 9, 2)</p> <p><i>César ha desembarcado el ejército en una playa segura</i></p> <p>[Caesar] Ipse noctu progressus milia passuum circiter XII hostium copias conspicatus est. Illi equitatu atque essedis ad flumen progressi, ex loco superiore nostros prohibere et proelium committere coeperunt. Repulsi ab equitatu se in silvas abdidderunt.</p> <p><i>Los soldados de César espantan a los enemigos del bosque</i></p> <p>A. TRADUCCIÓN DEL TEXTO B. CUESTIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis sintáctico del texto. 2. Realice el análisis morfológico de las siguientes formas del texto propuesto: <i>passuum, conspicatus est, illi, superiore</i>. 3. Componga por modificación preverbal al menos <u>3 verbos latinos</u> a partir de la base léxica de <i>committere</i>, <u>2 verbos latinos</u> a partir de la base léxica de <i>prohibere</i>. A continuación exponga al menos <u>5 palabras en total</u> en cualquiera de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana evolucionadas a partir de las mencionadas bases léxicas o de los verbos latinos compuestos por usted. 4. Conteste al siguiente tema: Teatro romano. 					
<p>EJERCICIO B</p> <p>EL POETA, AL QUE SU AMADA HA DEJADO POR OTRO, SE QUEJA AMARGAMENTE ANTE SU AMIGO (Propert., Elegiarum liber II 8)</p> <p><i>El poeta manifiesta su rabia porque su amada lo ha abandonado por otro</i></p> <p>Eripitur nobis tam pridem cara puella: et tu me lacrimas fundere, amice, vetas? Nullae sunt inimicitiae nisi amoris acerbae: ipsum me iugula, lenior hostis ero. Possum ego in alterius positam¹ spectare lacerto?</p> <p>¹<i>positam</i> se refiere a cara puella del primer verso.</p> <p><i>El poeta se lamenta por los cambios de la vida, en especial por los de la vida del amor</i></p> <p>A. TRADUCCIÓN DEL TEXTO B. CUESTIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis sintáctico del texto. 2. Realice el análisis morfológico de las siguientes formas del texto propuesto: <i>nobis, amice, acerbae, iugula</i>. 3. Componga por modificación preverbal al menos <u>3 verbos latinos</u> a partir de la base léxica de <i>ero</i>, <u>2 verbos latinos</u> a partir de la base léxica de <i>positam</i>. A continuación exponga al menos <u>5 palabras en total</u> en cualquiera de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana evolucionadas a partir de las mencionadas bases léxicas o de los verbos latinos compuestos por usted. 4. Conteste al siguiente tema: Lírica romana. 					

Si bien desde la lógica interna de los resultados positivos en las pruebas, la exigencia de mínimos conocimientos y no de unos máximos, y la situación precaria de nuestros estudios, podría darse por bueno el modelo, no es menos cierto que la sensación que produce el ejercicio no es buena, que no permite ser muy complaciente con él, y,

sobre todo, este modelo de ejercicio resiste muy mal a la pregunta sobre qué contenidos y competencias evalúa -más allá de las tradicionales de “traduce y analiza”; aún más, lo que peor resiste es la cuestión de qué contenidos y competencias pueden considerarse consolidadas en el acceso a la Universidad, o, lo que más nos importa subrayar, a partir de qué conocimientos de la lengua, la literatura y la cultura latinas se puede construir en el primer curso universitario.

Dejando de lado los contenidos transversales (Bloque 1) que no son objeto de ningún tipo de evaluación en las pruebas mencionadas, analicemos ahora los enunciados de evaluación de currículo de *Latín II*⁴:

BLOQUE 2: EL LATÍN, ORIGEN DE LAS LENGUAS ROMANCES. SISTEMA DE LA LENGUA LATINA. CURSO 2º BACHILLERATO

BL2.1. Distinguir términos patrimoniales y cultismos y **aplicar las reglas de evolución fonética para diferenciar las etapas de la lengua e identificar la procedencia del léxico.**

BL2.2. Reconocer la presencia de latinismos, helenismos y neologismos, en el lenguaje científico y en el habla culta, y **deducir su significado a partir de los correspondientes términos de origen** para aumentar el caudal léxico y profundizar en la interpretación textual.

Este apartado carece de evaluación en la prueba de acceso; puede ser tratado de modo transversal en función de los grupos y de la dedicación del docente, en la medida en que lo integre en el trabajo de los textos. Los contenidos son:

1. Pervivencia de elementos lingüísticos latinos en las lenguas modernas: términos patrimoniales, cultismos y neologismos.
2. Análisis de los procesos de evolución desde el latín a las lenguas romances.

BLOQUE 3: MORFOLOGÍA. CURSO 2º BACHILLERATO

BL3.1. Analizar morfológicamente palabras de un texto clásico, original o adaptado, identificando su categoría gramatical, sus formantes flexivos y su enunciado para facilitar el posterior análisis sintáctico y traducción o **retroversión.**

En este caso los contenidos son desarrollados con toda exhaustividad:

1. Flexión nominal: Repaso de los paradigmas regulares de la flexión nominal y pronominal. Formas menos usuales e irregulares.

⁴ Los contenidos que exponemos a continuación se extraen del *Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana* (DOCV nº 7544, de 10 de junio de 2015), que desarrolla el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (BOE nº 3, de 3 de enero de 2015); y que ha sido modificado por el Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, *por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana* (DOCV nº 8284, de 30 de abril de 2018), que no afecta a nuestras materias. Señalamos en negrita los aspectos más relevantes no incluidos en la evaluación de las pruebas.

2. Flexión verbal: Repaso de la flexión verbal regular. Verbos irregulares y defectivos. Formas nominales del verbo: Supino, gerundio y gerundivo. La conjugación perifrástica. Identificación y conjugación de todas las formas verbales. Traducción y retroversión de todas las formas verbales.
3. Identificación y relación de elementos morfológicos de la lengua latina.

Es decir, se ha de conocer toda la morfología nominal y verbal de la lengua latina; obviamente esto puede ser posible en un aprendizaje meramente memorístico al que acceden un limitado grupo de estudiantes. Por supuesto, la retroversión raramente es practicada y mucho menos de modo generalizado.

BLOQUE 4: SINTAXIS. CURSO 2º BACHILLERATO

BL4.1. Distinguir, mediante análisis sintáctico o inferencia lógica⁵, en textos originales y/o adaptados de **dificultad graduada**, las funciones que desempeñan las palabras y sintagmas, y clasificar los diferentes tipos de funciones y construcciones para una mejor interpretación del texto y su estructura.

La sintaxis plantea el problema permanente de la terminología empleada y mayoritariamente se presenta directamente ligada a la morfología. Veamos los contenidos:

1. Sintaxis nominal y pronominal: Estudio pormenorizado de la sintaxis nominal. Estudio pormenorizado de la sintaxis pronominal. Relación, interpretación y análisis sintáctico de las formas estudiadas.
2. La oración compuesta: oraciones coordinadas; oraciones subordinadas. Identificación y clasificación de los tipos de oraciones compuestas relacionándolas con construcciones análogas en la lengua propia.
3. Relación, interpretación, o análisis sintáctico, de textos en lengua latina de dificultad graduada.
4. Sintaxis de las formas no personales. Repaso de la sintaxis del infinitivo y el participio. Sintaxis del gerundio, gerundivo y supino. Relación, interpretación, o análisis sintáctico, de las formas no personales del verbo.

Observamos que nuevamente se incluye toda la sintaxis; no se establece ningún tipo de graduación en los contenidos, por más que sí se recomienda a la hora de presentar los textos.

BLOQUE 5: LITERATURA. CURSO 2º BACHILLERATO

BL5.1. Describir los géneros literarios latinos, los autores más representativos y sus contextos, para **profundizar en la interpretación textual y en la sensibilidad literaria y aumentar el bagaje cultural**.

BL5.2. **Comentar obras completas o fragmentos** de distintas épocas y géneros, de autoría masculina o femenina, **identificando la presencia de determinados temas, tópicos literarios, rasgos**

⁵ No dejamos pasar la oportunidad de subrayar el difícil concepto de ‘inferencia lógica’ que no tiene refrendo en ningún tipo de método de aprendizaje, ni, por supuesto, lingüístico.

genéricos y de estilo para reconocer su pervivencia en la literatura posterior.

La literatura latina se queda circunscrita a cinco géneros literarios y, en la práctica, a los autores y obras más representativos de dichos géneros:

1. Los géneros literarios: clasificación. Características. Pervivencia de los géneros literarios en las literaturas posteriores. Identificación y descripción de los géneros latinos. Realización de ejes cronológicos situando en ellos autores y obras.
2. La épica: contexto histórico y cultural. Autores y obras más representativos. Realización de comentario de textos traducidos de autores representativos, identificando el género al que pertenece y explorando la pervivencia de este en la literatura contemporánea.
3. Historiografía: contexto histórico y cultural. Autores y obras más representativos. Realización de comentario de textos traducidos de autores representativos, identificando el género al que pertenece y explorando la pervivencia de este en la literatura contemporánea.
4. La oratoria: contexto histórico y cultural. Autores y obras más representativos. Realización de comentario de textos traducidos de autores representativos, identificando el género al que pertenece y explorando la pervivencia de este en la literatura contemporánea.
5. Lírica: contexto histórico y cultural. Autores y obras más representativos. Realización de comentario de textos traducidos de autores representativos, identificando el género al que pertenece y explorando la pervivencia de este en la literatura contemporánea.
6. La comedia latina: contexto histórico y cultural. Autores y obras más representativos.
7. Realización de comentario de textos traducidos de autores representativos, identificando el género al que pertenece y explorando la pervivencia de este en la literatura contemporánea.

El cruce entre competencias -que curiosamente son denominadas ‘evaluación’ en el documento- y contenidos del currículo establece una difícil relación entre el comentario de textos, siquiera elemental, y la memorización de unos datos sin proceder a la lectura de pasajes escogidos, al menos de los citados autores y obras.

BLOQUE 6: TEXTOS. CURSO 2º BACHILLERATO

- BL6.1. Traducir textos clásicos en latín, originales o adaptados y **de dificultad graduada**, utilizando los análisis morfológico y sintáctico y el diccionario con seguridad y autonomía, identificando la acepción más apropiada en función del contexto.
- BL6.2. **Crear textos sencillos en latín, utilizando las estructuras y el léxico aprendidos para adquirir un mayor dominio de la lengua y mejorar las destrezas comunicativas.**
- BL6.3. **Leer textos clásicos en latín de dificultad graduada, utilizando mecanismos de inferencia lógica para captar de forma global su sentido y profundizar en su interpretación.**
- BL6.4. **Comentar el contenido y la estructura de textos clásicos traducidos de autores estudiados, aplicando para ello los conocimientos previamente adquiridos en esta o en otras materias para profundizar en su interpretación.**

La evaluación de los textos queda muy limitada en la práctica. Nuevamente se hace hincapié en la graduación de éstos, pero no queda claro el establecimiento de en qué términos y de qué modo, de la misma manera que se incluye nuevamente el concepto ‘inferencia lógica’ de muy difícil aprehensión. Los contenidos se establecen de la siguiente manera:

1. Técnicas de traducción. Traducción directa. Retroversión. Utilización del diccionario.
2. Lectura comprensiva y comparada de textos clásicos. Lectura de textos clásicos originales o adaptados de dificultad graduada. Lectura de textos clásicos traducidos.
3. Realización de comentarios de textos originales o traducidos.

Son muchas las renunciadas practicadas en aras del avance en los contenidos más fácilmente objetivables y ‘tradicionales’. Al diccionario nos referiremos más adelante.

BLOQUE 7: LÉXICO. CURSO 2º BACHILLERATO

BL7.1. Identificar palabras y expresiones latinas del léxico especializado y traducirlas a la lengua propia o deducir su significado a partir del contexto, para aumentar el caudal léxico y profundizar en su interpretación.

BL7.2. Derivar en latín verbos latinos y en la lengua propia palabras evolucionadas de esas bases léxicas, utilizando los diversos prefijos latinos y aplicando las reglas de evolución para profundizar en la semántica de las palabras y aumentar el caudal léxico.

El léxico se plantea como una cuestión cultural e instrumental; en la práctica, en la prueba, es una especie de juego por el que se ‘regala’ un punto. Lejos de uno de los elementos esenciales del aprendizaje de toda lengua, a saber, la adquisición de un vocabulario básico que permita comprender mensajes esenciales pronunciados en esa lengua. Debe hacerse una pregunta: ¿en dos cursos de latín puede alcanzarse un conocimiento exhaustivo de la gramática y un acceso a los textos sin aprendizaje de un vocabulario.

Verán hacia dónde queremos apuntar. Para ello, hemos ido señalando los elementos que, a pesar de estar incluidos en el currículo, no son evaluados en la prueba de ingreso; puede parecer evidente por qué unos lo son y otros no, pero no necesariamente, insistimos. Por otra parte, se reitera el carácter gradual de los textos, en *Latín II* se repite que algunas cuestiones son de ‘repaso’. Ahora bien, ¿de verdad cuidamos esa ‘graduación’?

De todo lo anterior se puede concluir que se pretende en la planificación una ‘ambigüedad abarcadora’, es decir, se pretende abarcar la totalidad de conocimientos, se pretende hacer todo en cuanto a contenidos, competencias y habilidades; y, claro, para realizarlo, dejando de lado las competencias transversales -presentadas, por cierto, como contenidos- se exponen los desarrollos dejando al albur del profesorado la profundidad de los conocimientos que se habrán de adquirir, y, por supuesto, la profundidad de los conocimientos que pueden desarrollarse en Bachillerato.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COLABORATIVOS DE LA LENGUA LATINA EN LA UNIVERSIDAD.

Ahora bien, tras acceder a la Universidad, el problema vuelve a repetirse. Para empezar, con escasas excepciones -obviamente en los estudios de Filología Clásica, y no siempre- los planes de estudio se configuraron colocando el contador a cero. Esta es una exigencia que se traslada a las secciones de clásicas sistemáticamente: disponemos de ‘hueco’ en el plan de estudios, siempre que nuestro grado de exigencia no lastre la titulación, en cuyo caso somos ‘prescindibles’ (sic). Antaño constituíamos algunas de las asignaturas iniciales que mayor grado de absentismo registraban, generando situaciones por todos conocidas de alumnado que dependía al final de la licenciatura de la calificación de la correspondiente asignatura o asignaturas de Latín. El absentismo ha quedado casi erradicado en la medida en que el EEES ha consagrado en nuestro país la necesidad de asistencia al aula, la obligatoriedad de realizar la evaluación continua, pero esto conduce a la necesidad de afrontar todavía con mayor urgencia el grave problema de nivelación en función de los conocimientos con el que acceden nuestros estudiantes. Este problema de nivelación ya lo señalamos⁶ al determinar la distribución de alumnos que ingresaban en nuestras aulas a partir de dos parámetros: (i) el método docente, oponiendo los métodos gramaticales a los que emplean métodos activos; y (ii) el nivel alcanzado en los estudios de Bachillerato (Inicial, Intermedio y Avanzado, a lo que añadimos el Falso-inicial, es decir, quienes poseen una formación inicial escasa, que incluye errores las más de las ocasiones). El resultado es el que muestra el cuadro que adjuntamos a continuación:

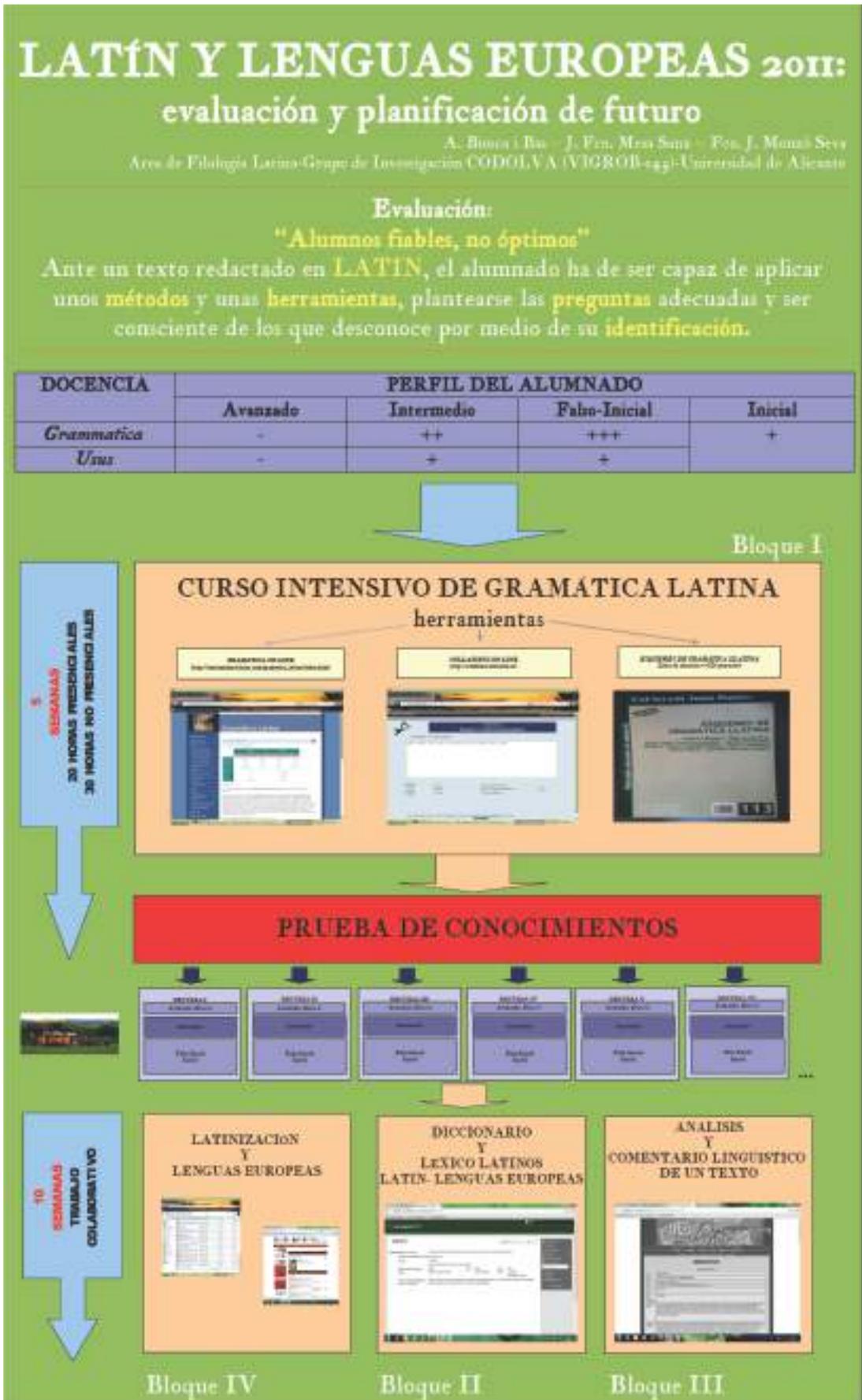
DOCENCIA	PERFIL DEL ALUMNADO			
	Avanzado	Intermedio	Falso-Inicial	Inicial
<i>Grammatica</i>	-	++	+++	+
<i>Usus</i>	-	+	+	

En consecuencia, el objetivo último de nuestra enseñanza ha de ser concreto y alcanzable; lo definimos como la formación de alumnos fiables, no óptimos que, ante un texto redactado en lengua latina, sean capaces de aplicar unos métodos y unas herramientas, se planteen las preguntas adecuadas y sean conscientes de lo que desconocen por medio de su identificación.

Para conseguir este objetivo, atendiendo a la disparidad de conocimientos previos en nuestro alumnado diseñamos el proyecto cuyo resumen se presentó en el siguiente poster⁷:

⁶ Biosca – Mesa - Monzó, “Latín y lenguas europeas 2010...”, ..., 86-99.

⁷ Póster presentado en las IX Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual, Alicante, 2011.



Esencialmente se trata de destinar las primeras semanas a un curso intensivo de gramática que sirva para conocer los rudimentos de la lengua al principiante y como repaso o afianzamiento y/o corrección de malos aprendizajes para los demás perfiles. A la conclusión, tras un ejercicio de conocimientos elementales, se procede a la formación de equipos donde se reúnan los tres perfiles, inicial, intermedio y avanzado; los denominamos decurias, donde el alumno avanzado ejerce de decurión. Cada estudiante aporta sus conocimientos y capacidades al equipo y una pequeña proporción de la calificación puede mejorar en la medida en que el equipo alcance en su totalidad los objetivos de aprendizaje -esto afecta sobre todo a la obtención de la máxima calificación, pues sólo un comportamiento solidario y cooperativo, ayudando y apoyando a sus compañeros, permite el aumento en la calificación o, en los casos más avanzados, el acceso a la Matrícula de Honor-.

El seguimiento de los resultados obtenidos permite un cierto optimismo y se ha conseguido una mayor integración en el currículo de un alumnado que, como hemos dicho, pertenece a titulaciones de filología, pero no de clásicas.

NIVELES DE LENGUA.

En resumidas cuentas, los aspectos que, en nuestra opinión, afectan a la planificación docente de nuestras materias son los siguientes:

- La situación del profesorado en los centros, donde es muy importante que defiendan las posibilidades que la legislación ofrece a nuestras asignaturas;
- La constante sensación -y no tan sensación- de que cada curso se ha de planificar para ‘grandes principiantes’, desde un currículum que resulta redundante a la par que excesivamente ambicioso;
- La planificación de unas pruebas de acceso a la Universidad desde unos principios de mínimos y muy tradicionales, que cercenan otras metodologías de enseñanza-aprendizaje;
- Y así llegamos a la Universidad reproduciendo el mismo esquema: ¿quién, salvo en los estudios de clásicas, no ha tenido que escuchar que no hay que asustar a los estudiantes⁸?

Los dos primeros aspectos referidos escapan a nuestra capacidad de actuación como docentes. Podemos intervenir como gestores y desde nuestras sociedades científicas. Debe estarse muy alerta ante cualquier modificación de planes de estudio, ante las situaciones de las que se tiene noticia en los centros y, sobre todo, ante el no oculto intento de arrumbar definitivamente los itinerarios de Humanidades en beneficio de los Ciencias Sociales. He ahí un auténtico problema.

¡Y esto no se soluciona con niveles cada vez más elementales, sino que hay que buscar estrategias docentes! A ello nos vamos a referir inmediatamente.

Todos debemos participar con todo el entusiasmo y motivación por nuestras materias en la mejora de los resultados académicos de nuestro alumnado. No debemos dar “La batalla

⁸ No obstante, debemos señalar la anécdota vivida este mismo curso 2018/2019 en el que se ha iniciado el Máster Universitario de *Historia del Mediterráneo: de la Prehistoria a la Edad Media*; los propios estudiantes han demandado desde el primer momento material para avanzar en el aprendizaje de la lengua latina, la han sentido como una necesidad en Antigua, pero como un deber ineludible en Medieval. Claro que se trata de alumnos maduros, que seleccionan lo que desean.

de las Humanidades” por perdida, como denunciaba C. García Gual⁹. Pero tampoco podemos incurrir en el error de que, al cursarlas, se produzcan escasos avances y no estén correctamente definidos los objetivos.

Por ello, como apuntábamos antes, hay dos territorios esenciales sobre los que es necesario actuar: (i) las pruebas de acceso a la Universidad, en la medida en que condicionan la enseñanza en el Bachillerato español y sirven de puente para construir los primeros cursos universitarios; y, en tanto que no se consigue este objetivo, (ii) el desarrollo de metodologías que procuren sacar el mayor provecho de nuestro alumnado a partir de la experiencia transversal del trabajo colaborativo en equipo.

Hay que reconocer que hay un problema de difícil solución: está paralizado el proceso para conseguir el *European Curriculum Framework for the Classical Languages* (ECFRCL¹⁰), lo que clarificaría los niveles de aprendizaje exigibles y exigidos (e.g. obtener el B1 al término de Bachillerato). Nada similar puede considerarse la calificación empleada por algunos cursos de *Latín vivo: Cursus Aestiuus Latinitatis uiuae Matritensis*, que anuncia los siguientes niveles¹¹:

NIVEL A: IANVA

Tirones A1: Profesores de latín y estudiantes con conocimientos de latín que no conozcan el método activo. Se mostrarán las técnicas necesarias para trabajar con el método Orberg (cap. I-IX).

Tirones A2: Profesores de latín y estudiantes con conocimientos de latín que conozcan el método activo. Participantes en el nivel A1 de cursos anteriores. Se potenciarán las habilidades necesarias para trabajar con el método Orberg activamente (cap. X-XVIII).

NIVEL B: ATRIVM. Profesores, licenciados y graduados en Filología Clásica que deseen aprender a comunicarse y enseñar latín en latín en Centros educativos, siguiendo el método *Lingua Latina per se illustrata* de Hans Orberg.

Peritiores B1: Profesores de latín y estudiantes con conocimientos de latín que han cursado el nivel A2 o que ya han sido iniciados en métodos activos. La mayor parte del curso se profundizará en los recursos para explicar el método Orberg activamente, además de potenciar la competencia activa en latín (cap. XIX-XXVI).

Peritiores B2: Profesores de latín y estudiantes con conocimientos de latín que hayan cursado el nivel B1 o que trabajen desde hace tiempo con métodos activos. Se pretende que los participantes lleguen a hablar latín con fluidez y que se inicien en el comentario de textos literarios en latín (cap. XXVII-XXXIV).

NIVEL C: PALATIVM. Estudiantes de la lengua latina (profesores o no) capaces de expresarse en ésta, que quieran profundizar en el análisis literario de los textos.

Humanistae C1: Los participantes trabajarán con las ediciones didácticas de autores latinos de la colección LLPSI (Salustio, César, Cicerón, Virgilio, Ovidio, etc.), así como con textos de diversos autores representantes del Humanismo.

⁹ Entrevista en *El País*, Cultura, 3 de diciembre de 2017.

¹⁰ <https://www.edugroup.at/praxis/portale/euroclassica/detail/eccl.html> [última consulta: 8/3/2019].

¹¹ <http://www.culturaclasica.com/caelum2018> [última consulta: 8/3/2019].

Esta calificación parte de unos conocimientos previos:

1. Profesores de Lenguas Clásicas (en activo o desempleados).
2. Alumnos, Licenciados o Graduados en Filología Clásica.
3. Personas interesadas en el estudio activo de la lengua latina, que tengan conocimiento previo de los conceptos morfosintácticos fundamentales de la lengua (equivalentes a dos cursos escolares) y conozcan el léxico básico latino, como el *Vocabulaire de base du Latin*, ARELAB o el del curso *LLPSI Familia Romana*, H. Orberg ([pdf file](#)).

Observamos que los niveles indicados se basan exclusivamente en la aplicación de un método, el de H. Orberg¹², tal como se explicita en su exposición. Es bien sabido, sin embargo, que la capacitación debe consistir en competencias con independencia de los métodos empleados.

Ahora bien, hay un elemento que resulta muy significativo y, desde nuestro punto de vista, esencial: de tanta importancia como el conocimiento de los conceptos morfosintácticos básicos de la lengua latina se considera el conocimiento de un léxico básico latino. Estos dos elementos, gramática y léxico, que casi recuerdan al enfrentamiento entre *grammatica* y *usus* del que hablaba Nebrija, pueden encontrar una cierta solución en las aportaciones que la lingüística ha hecho a los estudios de latín, especialmente el estructuralismo, que en España tanto debe al magisterio de Lisardo Rubio¹³, y el funcionalismo, inspiración fundamental de la *Sintaxis del latín clásico*, coordinada por José Miguel Baños¹⁴. A saber, si tomamos como unidad el enunciado, donde el núcleo más frecuente es una forma verbal, y cada forma verbal, en función de sus significados genera un marco predicativo propio; y, posteriormente otro tanto sucede con los sintagmas, cuyo núcleo es un sustantivo, estamos colocando el léxico en el centro del problema y, cosa sabida, su aprendizaje como elemento esencial en el aprendizaje de la lengua. En consecuencia:

1. DEBE RECUPERARSE EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO Y NO SER UN OBJETIVO EL USO DEL DICCIONARIO.

En la actualidad, no sólo disponemos de vocabularios de frecuencia¹⁵ -lo que incluso podemos hacer para cada autor con una simple operación de concordancias o de *indices verborum*-, sino que disponemos de gramáticas de frecuencias, como la ya antigua del *Laboratoire d'Analyse Statistique des Langues Anciennes* (LASLA)¹⁶, pero que sigue estando plenamente vigente. Por ello:

2. DEBE FIJARSE EL APRENDIZAJE POR NIVELES EN FUNCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO DE LOS FENÓMENOS GRAMATICALES.

De acuerdo con ese modelo se intentó ya hace años proceder a una reforma del modelo en las pruebas de acceso a la universidad de la Comunidad Valenciana. Con ello se pretendía fijar, además, el nivel de conocimientos exigible al alumnado en los primeros

¹² H. H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata*. Pars I. *Familia Romana*, Greena, 1991.

¹³ L. Rubio Fernández – T. González Rolán, *Nueva gramática latina*, Madrid, 1988.

¹⁴ J. M. Baños Baños (coord.), *Sintaxis del latín clásico*, Madrid, 2009.

¹⁵ M. del Castillo Herrera, *Vocabulario latino. Ascendencia, frecuencia, trascendencia*, Madrid, 2014.

¹⁶ L. Delatte – E. Évrard – S. Govaerts – J. Denooz, *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*, Liège, 1981.

cursos universitarios. En el diseño del ejercicio debería figurar un léxico de aquellas palabras no incluidas en el vocabulario básico y deberían solucionarse en nota aquellos fenómenos de gramática no incluidos por su menor frecuencia de uso. El resultado, fruto del modelo de toma de decisiones establecido, que exige acuerdos mayoritarios en todas y cada una de las asambleas de profesores de las tres provincias valencianas, quedó en un híbrido bastante poco satisfactorio, como en este trabajo hemos mostrado.

Estos mismos principios deberían fundamentar ese marco de cualificación de conocimientos que tanto necesitan nuestras lenguas.

CONCLUSIONES QUE SON UNA DENUNCIA Y UNA PROPUESTA DE ACCIÓN

Hemos tratado de mostrar con datos lo que constituye una denuncia, la denuncia de una situación que, no siendo crítica, debe corregirse. Por supuesto, hay que insistir en la mejora de la situación de nuestras asignaturas, donde es especialmente urgente que el propio profesorado reclame el estricto cumplimiento de la oferta en cada centro, que se defiendan nuestras horas y nuestras materias. Antes que propiciar un incremento de nuestras asignaturas, lo que sería estupendo, es más importante que no se produzca ningún tipo de merma en la presencia del Itinerario en Humanidades. Ese es nuestro talón de Aquiles y su disminución drástica abocaría a las Clásicas definitivamente a una existencia marginal. En este sentido hay que defender unas Humanidades integrales, occidentales, no reducidas a una materia, como algunas tendencias actuales han pretendido defender.

Otros aspectos ya están más a nuestro alcance, por más que el esfuerzo para llegar a cubrir los objetivos puedan ser titánicos: debe pautarse de una vez la graduación en la adquisición de conocimientos, partiendo de la frecuencia de uso en el vocabulario y en los fenómenos de gramática, con textos adaptados o inventados, por supuesto, en los primeros niveles -hay una larga tradición para ello, que, sobre todo, podemos recuperar de las enseñanzas del Humanismo renacentista¹⁷-. Pero, es urgente que se frene ese cierto grado de deterioro que los ejercicios de selectividad dejan entrever: sinceramente parecen una fachada, una máscara, que poco a poco se deteriora y puede arrastrar a ese mismo deterioro a aquello que pretende defender.

Mientras, seguiremos reflexionando sobre la enseñanza de nuestras disciplinas, estableciendo estrategias que permitan señalar su importancia, su atractivo, su valor, etc. Siempre se ha conseguido y lo seguiremos haciendo.

BIBLIOGRAFÍA

- J. M. Baños Baños (coord.), *Sintaxis del latín clásico*, Madrid, 2009
- A. Biosca i Bas – J. F. Mesa Sanz – J. Monzó Seva, “Latín y lenguas europeas 2010: una experiencia de trabajo colaborativo”, in M. T. Tortosa – J. D. Álvarez – N. Pellín (coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*, Alicante, 2011, 86-99

¹⁷ A modo de ejemplo citaremos aquí Luis Vives, *Los diálogos (Linguae Latinae exercitatio)*, ed. M^a. P. García Ruiz, Pamplona 2005; o, a imitación de éste los diálogos de Francisco Cervantes de Salazar (García Icazbalceta, J., *México 1554. Tres diálogos latinos que Francisco Cervantes Salazar escribió e imprimió en México en dicho año*, Librería Andrade y Morales, México 1875.

- A. Biosca i Bas – J. F. Mesa Sanz – J. Monzó Seva, “Latín y lenguas europeas 2011: evaluación y planificación de futuro”, in *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, 2011, 2023-2034
- A. Biosca i Bas – C. Goñi Buil - J. F. Mesa Sanz – J. Monzó Seva, “Llatí i Llengües Romàniques 2011: L`avaluació com a eina de motivació”, in *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, 2011, 1503-1514
- M. del Castillo Herrera, *Vocabulario latino. Ascendencia, frecuencia, trascendencia*, Madrid, 2014
- L. Delatte – E. Évrard – S. Govaerts – J. Denooz, *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*, Liège, 1981
- J. García Icazbalceta, J., *México 1554. Tres diálogos latinos que Francisco Cervantes Salazar escribió e imprimió en México en dicho año*, México, 1875
- J. F. Mesa Sanz (coord.) – J. J. Chao Fernández – J. Fresnillo Nuñez – C. Puche López – E. Gallego Moya – M^a. A. Guirao García – A. Ramón Pont – C. Goñi Buil – A. Biosca i Bas, “Investigar en docencia universitaria de Filología Latina”, in M. A. Martínez – V. Carrasco (eds.), *Investigar Colaborativamente en Docencia Universitaria. Actas de las II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia de la Universidad de Alicante*, Alicante, 2004, 1-24
- J. F. Mesa Sanz (coord.) – J. J. Chao Fernández – J. Fresnillo Nuñez – C. Puche López – E. Gallego Moya – M^a. A. Guirao García – A. Ramón Pont – C. Goñi Buil – A. Biosca i Bas, “Filología Latina, evaluación del área y perfil del alumnado en el primer curso universitario”, in G. Bernabeu Pastor – N. Sauleda Parés (eds.), *Espacios de investigación en la profesionalización docente universitaria*, Alicante, 2004, 117-130
- J. F. Mesa Sanz (coord.) – J. J. Chao Fernández – J. Fresnillo Nuñez – C. Puche López – E. Gallego Moya – M^a. A. Guirao García – A. Ramón Pont – C. Goñi Buil – A. Biosca i Bas, “Redfilat: Red de estudios docentes en filología latina. Un primer paso”, M. A. Martínez (coord.), *Investigar en docencia universitaria. Redes de colaboración para el aprendizaje*, Alicante, 2004, 35-54
- H. H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia Romana*, Greena 1991.
- A. Regagliolo, *Latin in spanish Primary Education: an Introduction. From Theory to Practice: an Experience*, tesis doctoral, Alicante, 2016 [<http://hdl.handle.net/10045/56688>; 14/03/2019]
- L. Rubio Fernández – T. González Rolán, *Nueva gramática latina*, Madrid, 1988
- Luis Vives, *Los diálogos (Linguae Latinae exercitatio)*, ed. M^a. P. García Ruiz, Pamplona, 2005