



La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del Latín a nivel universitario

Autor(es): Villalobos, Cristóbal Macías

Publicado por: Imprensa da Universidade de Coimbra

URL persistente: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/42966>

DOI: DOI:https://doi.org/10.14195/978-989-26-1340-6_1

Accessed : 6-Apr-2020 06:33:21

A navegação consulta e descarregamento dos títulos inseridos nas Bibliotecas Digitais UC Digitalis, UC Pombalina e UC Impactum, pressupõem a aceitação plena e sem reservas dos Termos e Condições de Uso destas Bibliotecas Digitais, disponíveis em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/termos>.

Conforme exposto nos referidos Termos e Condições de Uso, o descarregamento de títulos de acesso restrito requer uma licença válida de autorização devendo o utilizador aceder ao(s) documento(s) a partir de um endereço de IP da instituição detentora da supramencionada licença.

Ao utilizador é apenas permitido o descarregamento para uso pessoal, pelo que o emprego do(s) título(s) descarregado(s) para outro fim, designadamente comercial, carece de autorização do respetivo autor ou editor da obra.

Na medida em que todas as obras da UC Digitalis se encontram protegidas pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos e demais legislação aplicável, toda a cópia, parcial ou total, deste documento, nos casos em que é legalmente admitida, deverá conter ou fazer-se acompanhar por este aviso.



O Ensino das Línguas Clássicas:

reflexões e experiências didáticas

**Cláudia Cravo e Susana Marques
(Coords.)**

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

**LA APLICACIÓN DEL MÉTODO INDUCTIVO-CONTEXTUAL A LA
ENSEÑANZA DEL LATÍN A NIVEL UNIVERSITARIO¹**
(The application of the inductive-contextual method to the teaching of Latin
at university level)

CRISTÓBAL MACÍAS VILLALOBOS (cmacias@uma.es)
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Málaga

RESUMEN – Descripción de la experiencia desarrollada en los últimos años en la Universidad de Málaga, donde se ha aplicado el método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en grupos de alumnos muy numerosos y con notables diferencias de nivel.

PALABRAS-CLAVE: Latín, método inductivo-contextual, enseñanza universitaria

ABSTRACT – A description of the experience developed in recent years at the University of Malaga, where the inductive-contextual approach has been used to teach Latin to a large number of students whose level of knowledge differs greatly.

KEYWORDS: Latin, inductive-contextual approach, university teaching

En el curso 2008/2009 comenzamos a aplicar en la Universidad de Málaga el método inductivo-contextual a la enseñanza del latín, primero en una asignatura denominada *Latín para Hispanistas*, que se imparte en primer curso del Grado de Hispánica, y más adelante en la asignatura de *Latín para Historiadores*, que se cursa en primero del Grado de Historia. En ambos casos son asignaturas de carácter obligatorio, con un gran número de alumnos por clase y cuatrimestrales, con tres horas a la semana, impartidas en dos días en sesiones de una hora y media, salvo a partir de la 9ª semana en que se pasa a tener una hora y media más porque el grupo de alumnos se divide en dos grupos más pequeños, los llamados “grupos reducidos”.

En un primer momento aplicamos el volumen I del método *Lingua Latina per se illustrata* de H. H. Ørberg² de la manera más ortodoxa posible, dando prioridad al uso activo de la lengua a través de un diálogo continuo entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos, por encima de cualquier clase de explicación gramatical, aunque hemos de reconocer que como lengua vehicular en clase alternábamos el latín y el español.

¹ Este trabajo se ha realizado dentro del marco del proyecto de investigación *Marginalia Classica Hodierna. Tradición y recepción clásica en la cultura de masas contemporánea* (FFI2015-66942-P).

² Ørberg 1991.

La razón principal que nos llevó a apostar por un método que no se concibió originalmente para el ámbito universitario es el hecho de que un alto porcentaje de alumnos en Hispánica y la inmensa mayoría de los alumnos de Historia nunca habían cursado latín antes. Además, el nivel que mostraban los alumnos que habían cursado la lengua latina en Bachillerato también era muy desigual. En esta tesitura, si hubiésemos apostado por el método gramática-traducción — que era el que usábamos en nuestras clases anteriormente —, el resultado habría sido sin duda el abandono masivo de la asignatura por parte de los alumnos sin conocimientos previos de lengua latina, pues sólo los que la hubieran cursado en Bachillerato habrían tenido posibilidades reales de aprovechar y seguir las clases. En suma, un panorama muy poco alentador para cualquier profesor. Esta situación, además, se habría agravado aún más en los grupos de Historia, donde al escasísimo número de alumnos que normalmente han cursado el latín en Bachillerato se une el desinterés de la mayoría por los temas gramaticales y lingüísticos.

La experiencia desarrollada durante los dos años siguientes se puede catalogar, en general, de positiva. Conseguimos que la mayoría de los alumnos de Hispánica y un porcentaje muy significativo de los de Historia — habida cuenta de que es una titulación que en primer curso registra un alto nivel de abandono — se interesaran por el aprendizaje de la lengua latina y siguieran sin demasiada dificultad las clases. Lo que más les sorprendía y animaba es que eran capaces de entender enunciados y fragmentos de texto latino de una cierta extensión sin ninguna ayuda “externa” — a saber, glosarios o diccionarios — y, sobre todo, de que ellos mismos conseguían producir frases correctas y con sentido con los escasos útiles gramaticales y léxicos que manejaban.

Es cierto que los métodos activos, en un primer momento, suelen encontrarse con el rechazo de los alumnos que vienen del llamado “método tradicional”, a los cuales lo que más les extraña es que se destierren de la práctica docente ejercicios para ellos fundamentales, como son el análisis morfosintáctico y la traducción, amén de que no se use nunca el diccionario y la gramática quede reducida a un papel meramente ancilar. Además, estos alumnos no dan demasiada importancia al hecho de leer o hablar correctamente la lengua latina, pues es sabido que esta competencia a menudo se descuida o, directamente, se menosprecia en la metodología tradicional. Todo ello se traducía en ocasiones en que alumnos que por este método habían obtenido calificaciones altas, con el método activo a duras penas llegaran a aprobar.

Entre los aspectos digamos “negativos”, el poco tiempo de clase del que disponemos en estas asignaturas hace que se puedan dar muy pocos *capitula* — hubo algún año en que a duras penas llegamos al IX —, lo cual incide en que el nivel de conocimientos que pueden adquirir nuestros alumnos sea muy bajo, algo que, en el caso de los alumnos de Hispánica, repercutía negativamente en

asignaturas que precisaban de un buen conocimiento de la lengua de Roma, como todo lo relacionado con la Gramática Histórica.

Por parte de los alumnos, aunque participaban activamente en la dinámica de la clase, criticaban la excesiva prolijidad de los textos que había que leer y trabajar, la cansina repetición de las estructuras gramaticales y léxicas y la puerilidad e infantilismo de los contenidos y de la propia lengua utilizada, todo lo cual delataba que sus auténticos destinatarios eran adolescentes en lugar de jóvenes que el que menos tenía ya 18 años.

En Filología Hispánica, incluso los alumnos que nunca habían cursado la lengua latina consideraban necesarias más explicaciones de gramática, pues por sí mismos, inductivamente, no siempre eran capaces de entender los contenidos gramaticales que tenían ante sí.

En fin, era queja también habitual el que no se potenciara más la traducción, cuando en la práctica muchos de ellos en vez de comprender traducían los fragmentos de texto más complejos.

A partir de la experiencia adquirida en estos primeros años de aplicación, decidimos crear nuestros propios materiales a partir de los *capitula* orberguianos, materiales que debían respetar los principios esenciales de un método activo, aunque añadiendo algunas actividades de tipo tradicional, no habituales en el método inductivo-contextual, enfocadas al repaso y consolidación de los contenidos gramaticales y recuperar la traducción directa de fragmentos de especial complejidad, amén de la traducción inversa, que consideramos especialmente adecuada para fomentar la reflexión y el análisis lingüístico, así como demostrar que se domina el vocabulario aprendido.

Para crear y aplicar dichos materiales solicitamos a la Universidad de Málaga, y conseguimos, dos proyectos de innovación educativa, uno durante el bienio 2010-2012 (PIE10-005) y otro para el bienio 2013-2015 (PIE009-2013), proyectos en los que participó la mayoría del profesorado del Departamento de Filología Latina y algunos de Filología Griega. En el último de los PIE participaron también profesores de instituto, pues queríamos probar los materiales que estábamos elaborando también fuera del ámbito universitario.

Los materiales elaborados en el PIE10-005 fueron publicados en el nº 3 de la revista *Thamyris, nova series*, bajo el título de “La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia”³, mientras que los del PIE009-2013 lo fueron en el nº 6 de dicha revista, bajo el título de “Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida”⁴. En el primer caso, además de los materiales, explicamos en detalle la metodología seguida y dimos consejos

³ URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris3/MACIAS.pdf>.

⁴ URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/MACIAS.pdf>.

para su aplicación. Asimismo, en el año 2015, cuando estaba a punto de expirar el segundo de los proyectos de innovación mencionados, celebramos en Málaga unas *Jornadas de Innovación Didáctica en Latín y Griego*⁵, durante los días 21 a 23 de septiembre, donde tuvimos ocasión de presentar ante un auditorio de más de cincuenta profesores, la mayoría de instituto, los últimos materiales elaborados.

La mayor parte de los materiales publicados en el número 6 de *Thamyris*, que son por ahora la última versión de los materiales didácticos que seguimos empleando en nuestras clases, son en esencia los mismos que se publicaron en el número 3, sólo que hemos corregido algunas erratas y les hemos hecho algunos añadidos tanto en el texto como en las actividades. En cambio, son completamente nuevos los capítulos 16 a 19, además de los diez capítulos procedentes de las *Fabellae Latinae* del mismo método⁶, que consideramos material de refuerzo y que hemos empleado en un *Curso 0 de Latín* que se ha impartido por primera vez en este curso 2015/2016, dirigido a alumnos de Clásica e Hispánica con nulo o escaso nivel que quisieran clases complementarias a las oficiales⁷.

Pasamos ahora a describir brevemente algunas de las principales características de los materiales que hemos creado.

De entrada, la novedad principal radica en que los textos con los que se trabaja son una versión notablemente reducida de los que podemos encontrar en el volumen I *Familia Romana* del método Ørberg, de forma que raramente los alumnos tendrán que trabajar más de dos páginas. Cada texto, por supuesto, tiene sentido completo, aunque a menudo el desenlace de los mismos difiere del que podemos encontrar en el volumen *Familia Romana*. En nuestras adaptaciones no son pocos los fragmentos de texto creados por nosotros en su totalidad o en su mayor parte. Así, el comienzo del capítulo III:

Salve, Iulia! Esne Graeca an Romana? Romana sum, quia Romae habito. Habesne fratres sororesve? Duos fratres habeo, sed nullam sororem. Qui domi tuae habitant? Parentes et fratres et magnus numerus servorum. Quot annos natus est pater tuus? Quadraginta annos natus, credo. Et mater tua? Tantum triginta annos nata. Et tu? Quinque annos, sed fratres mei Marcus et Quintus maiores natu sunt quam ego.

O este otro del capítulo VI:

⁵ URL: <http://seec-malaga.blogspot.com.es/2015/06/jornadas-de-innovacion-didactica-en.html>.

⁶ Ørberg 2006.

⁷ También hemos incluido en esta segunda entrega algunas muestras de materiales procedentes de las *Fabulae Syrae* (cf. Miraglia 2010) y del volumen *Roma Aeterna* (cf. Ørberg 1990), que ilustran el modo como trabajamos con los alumnos de primero del Grado de Clásica, donde partiendo de un texto que los alumnos deben traducir se incluyen algunas actividades propias del método activo, como definición de términos del texto en latín o responder en esta misma lengua a preguntas hechas en latín sobre lo que se acaba de traducir.

Circum oppida antiqua saepe muri erant; sed circum oppida hodierna iam muri non sunt. Circum Romam erat murus antiquus, qui duodecim portas habebat, quarum prima porta Romana erat porta Capena. Circum oppidum Tusculum murus antiquus quoque erat, qui tantum sex portas habebat, quia murus Tusculi non tam longus erat quam murus urbis Romae.

En estos textos adaptados, en lo esencial, se respeta y se sigue la secuencia de contenidos gramaticales que propone el original orberguiano, aunque a menudo incluimos contenidos nuevos⁸. Por poner sólo algunos ejemplos, ya desde el capítulo I familiarizamos a los alumnos con todas las personas gramaticales del verbo —frente al método Ørberg donde prácticamente sólo se usa la 3ª persona— y les damos muestras de pronombres personales en distintos casos:

Quid est nomen tibi? Nomen mihi est Antonius. Esne Hispanus? Ita, Hispanus sum, sed in Hispania non habito. Ubi nunc es? Nunc in Gallia sum. Qui estis? Aulus et Secunda sumus, nomen nobis est Aulus et Secunda. Estisne Graeci? Non, Graeci non sumus, sed Romani. Romae habitamus, sed in Hispania et in Africa saepe sumus. Illi sunt Aristarchus et Syrus. Suntne illi Romani an Graeci? Illi Graeci sunt, sed in Graecia non habitant. Nunc illi non sunt in Europa, sed in Africa.

Adelantamos al capítulo III los primeros ejemplos de oración de relativo:

Quintus, qui patrem suum videt, respondet: «mater Marcum verberat, quia is parvam Iuliam pulsat». Aemilia, quae virum suum iam quoque videt, dicit: «Marcus, filius tuus improbus est, quia sororem parvam suam pulsat. Puer, qui puellam parvam pulsat aut verberat, improbus est».

En el capítulo VI se les explica la formación y el uso del participio de pasado, un adjetivo en *-us, -a, -um* a fin de cuentas, en el giro *estar + participio*: *Multa oppida erant in Italia et oppida iuncta erant inter se per vias, quae diversa nomina accipiunt: via Appia, via Latina, via Flaminia, etc.*

En el capítulo IX les damos ya el futuro imperfecto — *In agris, quos apud villam Iulii videre potes, Corneli amice, unum virum cotidie ambulare videbis* — y, aunque el pretérito perfecto no se explica hasta el capítulo XIV, en el propio capítulo IX ya se ven las formas *potuit* y *potuerunt*: *Lupus famem habet, quia multos dies abhinc nullum cibum edere potuit [...]. Procul in monte lupi, qui famem habebant, oves vorare potuerunt et laeti et pleni cibi iterum ululant.*

O, por ejemplo, introducimos la interrogativa indirecta en el capítulo XI: *Marcus interrogat quot sint ova in nido; Quintus respondet nulla ova, sed quattuor pullos in nido esse.*

⁸ Un cuadro con la secuenciación de los contenidos gramaticales de las primeras quince unidades didácticas se puede ver en Macías Villalobos 2012: 157-162.

Con esto intentamos que en el escaso tiempo de que disponemos, apenas un cuatrimestre y unas 54 horas, los alumnos estén familiarizados con el mayor número posible de estructuras morfosintácticas del latín.

Con estos textos adaptados la metodología que seguimos es la propia de un método activo: lectura comprensiva⁹ del texto en voz alta en clase desde el primer día, normalmente por parte de los alumnos; uso del latín para resolver las posibles dudas de léxico — sin excluir el español en caso necesario —; empleo de un método comunicativo para establecer un diálogo fluido con los alumnos, o de ellos entre sí, para plantear preguntas y responder en latín sobre el contenido leído, de forma que se les habitúe al empleo oral de la lengua latina desde el primer momento¹⁰.

Como se puede comprobar por los materiales que tenemos publicados, en nuestra adaptación no hemos incluido imágenes, aunque cualquier profesor interesado en apoyarse en este recurso dispone de páginas web donde encontrar *imágenes* diseñadas para su aplicación en el método o que se pueden emplear para este fin¹¹, sin olvidar que en el DVD *Nova Via. Latine Doceo (Guía para el profesorado)* se pueden encontrar las imágenes de los distintos capítulos de *Familia Romana*, listas para ser empleadas en clase. Asimismo, no solemos marcar la cantidad en los textos, salvo en los sacados de las *Fabellae* latinas y empleados este año en el *Curso 0 de Latín*. A este respecto, aunque no tenemos ninguna objeción que hacer al empleo de los diacríticos para expresar la cantidad¹², preferimos que los alumnos, en la medida de lo posible, aprendan a acentuar las palabras y a reconocer la cantidad en ciertas ocasiones simplemente por el uso. Igualmente, desde el primer día de clase obligamos a los alumnos a leer y a hablar latín sin ni siquiera conocer las reglas básicas de la pronunciación clásica: por aquello de que *legere legendo discitur*.

⁹ Sobre la lectura comprensiva, a veces también llamada “lectura cursiva”, de textos latinos, cf. Jiménez Delgado 1966.

¹⁰ Sobre las ventajas del uso de un método comunicativo, cf. Ramos Maldonado 2015: 196: “[...] el aprendizaje de recursos comunicativos es un proceso transversal que afecta a la destreza expresiva en cualquier lengua que se maneje, y que las habilidades discursivas no sólo se transfieren, sino que se potencian cuando se coloca a los estudiantes en situaciones de comunicación [...]”.

¹¹ Entre otras, el *Lexikon imaginibus ornatum*, de Ansgarius Legionensis, el *Adulescens & Iuvenis: Lexicon imaginibus auctum*, recursos ambos que se pueden encontrar en la web de recursos para profesores y alumnos (URL: <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/recursos.htm>); las *Imágenes* que se pueden encontrar capítulo por capítulo en el *wiki* de recursos (URL: <http://lingualatina-Ørberg.wikispaces.com/>), además de otros recursos como vídeos; la base de datos de imágenes del grupo *Chiron* en *Flickr* (URL: <https://www.flickr.com/groups/chiron/>), con más de 42000 fotos de temática clásica muy diversa; o las presentaciones de *vocabula* del profesor Carlos Cabanillas (URL: <http://www.slideshare.net/carloscabanillas/presentations>).

¹² Como es sabido, en el método se marcan todas las vocales largas, consideradas “largas por naturaleza” (cf. Ørberg, Miraglia, Canales y González Amador 2007: 43).

Una vez leídos los textos abordamos las cuestiones de gramática presentes en los mismos. La explicación gramatical siempre parte del propio texto visto — del que se extraen todos los ejemplos — y se reduce a su mínima expresión: se trata de que el alumno se habitúe a descubrir por sí mismo los hechos morfosintácticos más relevantes del texto y que aprenda su funcionamiento a partir del uso¹³.

Ni para el texto ni para las actividades se permite el uso ni del diccionario¹⁴ ni del vocabulario latín-español que incluye el propio método¹⁵. Obligamos a los alumnos a que se elaboren sus propios glosarios a partir del vocabulario que se ha explicado en clase. Esos glosarios serán, junto con la lectura de los textos, las actividades hechas y el resumen de morfología que proporciona el método, lo único que tendrán que estudiar de cara al examen.

Una vez comprendido y trabajado el texto de la forma que acabamos de explicar, a partir del capítulo VI — en la versión publicada en el número 6 de *Thamyris, nova series* —, pedimos a los alumnos que elaboren un breve resumen de al menos diez líneas. Este resumen, es cierto, normalmente se hace en español, aunque animamos siempre a los alumnos a que lo hagan en latín, cosa que al menos intentan los más aventajados. La utilidad de este ejercicio es indudable, pues esforzarse por clarificar todos los puntos oscuros de la historia que tienen delante les ayuda a resolver las actividades que acompañan al texto y a evitar errores de interpretación. Por ello, en los exámenes, es el que más importancia y valor tiene, sobre todo si está redactado en un latín más o menos correcto. Por supuesto, se pide a los alumnos que “comprendan” el texto sin recurrir a la traducción del mismo.

Pasemos ahora a hablar de la tipología, de la amplia y diversa tipología de ejercicios que planteamos en nuestra adaptación del método, ejercicios que en todos los casos son originales nuestros. De entrada, a partir del capítulo IV planteamos la traducción directa latín-español de pequeños fragmentos del texto que acabamos de trabajar. Se trata de un ejercicio que se evita en la aplicación “ortodoxa” del método¹⁶, pero que creemos que es útil, siempre que se

¹³ Esto a menudo, no nos engañemos, es un *desideratum*, pues son muchos los alumnos que se muestran incapaces de deducir por sí mismos el uso gramatical que se esconde detrás del texto que se acaba de leer. En estos casos es inevitable recurrir a explicaciones gramaticales más prolijas, claro está, en español.

¹⁴ No podemos dejar de recordar aquí el clásico trabajo de Debut 1976, donde ya advertía de los graves perjuicios que para el aprendizaje del léxico griego o latino acarrea el uso del diccionario — y de los vocabularios o glosarios que incluyen muchos libros de texto al final de los mismos —, al menos en los niveles iniciales de enseñanza de las lenguas clásicas.

¹⁵ Ørberg, Canales Muñoz y González Amador 2008. Aquí, como es bien sabido, se incluyen más de 1500 términos del volumen *Familia Romana* y los *Colloquia personarum*.

¹⁶ A este respecto, aunque es verdad que el recurso a la traducción de palabras a la lengua del alumno se rechaza categóricamente: “No se pierda el tiempo, no se malgasten energías para encontrar ‘cómo se dice en español’ tal o cual palabra latina. Desde el principio los estudiantes

emplee de manera puntual y limitada a las partes del texto de mayor dificultad morfosintáctica o léxica. Por supuesto, exigimos al alumno que la traducción sea lo más respetuosa posible con el original latino y que se exprese en un español correcto. La experiencia nos demuestra que, en contra de lo que pudiéramos creer, es uno de los ejercicios en los que los alumnos cometen más errores, incluso aquellos que por venir del método gramática-tradicional se supone que están más familiarizados con ella¹⁷. He aquí algunos ejemplos del tipo de frases que pedimos que traduzcan:

Capítulo VI: *Ab oppido Tusculo usque ad villam Iulii via longa est. Ecce Iulius et quattuor servi in itinere. Ii a villa usque ad oppidum Tusculum eunt: Iulius dominus in lectica it, sed servi in lectica non eunt; alteri ambulant et alteri lecticam cum domino portant.*

Capítulo VIII: *Cum ante tabernam Albini Medus et Lydia consistunt, Lydia anulos gemmarum et lineas margaritarum digito monstrat. Medus se vertit, tabernam aspicit, ornamenta pretiosa videt et in tabernam non intrat, nam sine multa pecunia nulla ornamenta emere potest.*

Capítulo X: *Cum homo spirat, anima in pulmones intrat et rursus ex pulmonibus exit. Anima est aer qui in pulmones ducitur. Qui animam ducit animal est. Non solum homines, sed etiam bestiae animalia sunt.*

Capítulo XIII: *Quintus, qui iam e somno excitatus est, e lecto surgere conatur, sed mater prohibet, quia iussu medici in lecto diu manere debet. Qui non sanus est, sed aeger quietum esse decet.*

Otro ejercicio, presente en las unidades desde el capítulo II, es la traducción inversa español-latín, otro tipo de ejercicio habitual en los planteamientos de gramática tradicional que no cuenta con el beneplácito de los defensores del

deben acostumbrarse a relacionar directamente las palabras latinas con el significado, en suma, deben entender el latín con el latín, [...]” (cf. Ørberg, Miraglia, Canales y González Amador 2007: 46), sin embargo, no así el recurso eventual a la traducción de un texto: “[...] el estudiante no debe *traducir para comprender*, sino *comprender* a fondo el texto en el original en latín *para después, eventualmente, traducirlo*. No creemos que pueda existir otra manera seria de *traducir*” (cf. Ørberg, Miraglia, Canales y González Amador 2007: *ibid.*). Lo que se rechaza, y eso nosotros también lo hacemos, es la creencia tradicional de que para comprender un texto latino (o griego, o en cualquier otro idioma) haya que traducirlo previamente. A este respecto, nosotros potenciamos primero la comprensión y, una vez comprendido el texto, es cuando se pide la traducción, eso sí, como recurso muy puntual y limitado. Es más, en Ørberg, Miraglia, Canales y González Amador 2007: 52 se aconseja la traducción como “medio de control” de la exactitud del nivel de comprensión de los alumnos.

¹⁷ Son muy interesantes las reflexiones sobre la traducción de textos latinos que hizo en su día Valcárcel 1995. Aunque no estamos de acuerdo con su opinión de que la traducción “sigue siendo el medio didáctico más fundamental en la pedagogía de las lenguas clásicas” (1995: 110), sí suscribimos su idea de que “Debemos [...] esforzarnos en lograr que la traducción en la clase de latín, además de instrumento de aprendizaje de la lengua latina, se convierta en un ejercicio en sí mismo formativo, intelectualmente enriquecedor [...]” (*ibid.*).

método inductivo-contextual más ortodoxos¹⁸, pero que creemos que es una herramienta irremplazable para demostrar que se conoce el vocabulario de los textos vistos y sobre todo las estructuras gramaticales estudiadas hasta el momento¹⁹. El texto en español que se propone traducir casi nunca es traducción literal de ninguno de los textos estudiados, para así evitar que el alumno copie el texto latino. He aquí algunos ejemplos:

Capítulo II: *¿Cómo te llamas? Emilia. ¿Tienes hijos? Sí. ¿Cuántos hijos tienes? Tres. Vives en Roma o en Málaga? En Roma. Soy romana.*

Capítulo V: *Niños, coged rosas con Julia, que está en el jardín.*

Capítulo VIII: *Cuando queremos comprar cosas muy caras debemos ir a Roma con muchas bolsas llenas de monedas.*

Capítulo X: *En la villa no podemos encontrar lobos ni ciervos ni osos, que son animales salvajes, puesto que devoran a los animales domésticos y a los hombres mismos.*

Capítulo XIV: *Quinto con los ojos abiertos no ha podido dormir en toda la noche.*

Estos pequeños ejercicios de traducción inversa son el primer paso necesario para proceder con el tiempo a la composición en latín de textos de mayor longitud, como, por ejemplo, los que algunos alumnos son capaces de hacer cuando se les pide el resumen del texto tras la lectura comprensiva.

Más propio de una metodología activa es proponer a los alumnos la definición en latín de términos procedentes del texto que se acaba de leer, un tipo de ejercicio de gran valor, pero que no forma parte de la tipología habitual en el método Ørberg. He aquí algunos ejemplos. Así, en el capítulo II pedimos que definan los nombres propios de los personajes protagonistas: *Iulius, Aemilia, Quintus, Davus, Cornelius*; en el capítulo VI también les pedimos la definición de nombres propios, en este caso geográficos: *Via Appia, Via Latina, Tiberis, Tusculum*; en el capítulo VIII algunos nombres comunes y adjetivos: *taberna, tabernarius, ornamentum, pecuniosus, pauper*; en el capítulo X les pedimos: *bestia domestica, fera, Mercurius, Neptunus, anima, animal*; en el capítulo XIII: *ver, autumnus, hiems, nonae*; en el capítulo XV: *ludus, magister, discipuli, liber*; en el capítulo XVIII: *vocalis, consonans, sententia, tabula, cera, charta*.

Asimismo, para trabajar la comprensión les proponemos en ocasiones a los alumnos un ejercicio donde a partir de una afirmación en latín deben identificar

¹⁸ Cf. Miraglia 1996: "Aprende un montón de cosas inútiles para la comprensión del texto, y que sólo le servirían para las ya — menos mal — desaparecidas traducciones del italiano al latín".

¹⁹ En contra de lo que pudiera parecer, la traducción inversa era una herramienta empleada ya por los humanistas: era el primer paso para usar el latín como lengua de comunicación, pues su fin último era que el estudiante adquiriera competencia activa en el uso de la lengua y estuviera en condiciones de redactar sus propios escritos. Sobre esto, cf. Aguilar Miquel 2015: 153.

a qué personaje se refiere. Veamos algunos ejemplos. Así, en el capítulo IV incluimos el ejercicio siguiente:

4. Averigüe a partir de la lectura del texto a quién se refiere cada una de las frases siguientes:

- 4.1. *In sacculo eius tres nummi tantum sunt.*
- 4.2. *Servus improbus est, quia domini pecuniam in sacculo suo habet.*
- 4.3. *In sacculo eius decem nummi tantum sunt, non centum.*
- 4.4. *Dominae non sunt, sed servae.*

En el capítulo XVIII el ejercicio es el siguiente:

5. Indique a quién se refieren las afirmaciones siguientes:

- 5.1. *Linguam Graecam et Latinam scit.*
- 5.2. *Pigrissimus discipulus est.*
- 5.3. *Linguam Graecam non discunt, quia difficillima est.*
- 5.4. *Pulcherrime scribit.*
- 5.5. *In tabulis cera opertis lineas rectas ducunt.*
- 5.6. *In charta epistulam ad patrem scribit.*
- 5.7. *Ille neque minus foede neque minus prave quam Marcus scribit.*

Se trata de un ejercicio muy útil, pues el alumno tiene que comprender la propia afirmación, que no siempre es copia literal del texto trabajado, y luego tratar de relacionarla con alguno de los personajes o situaciones vistas en el texto.

Propios del método Ørberg son los típicos ejercicios de preguntas en latín a partir del texto que el alumno debe responder en la misma lengua. Así, en el capítulo II incluimos, entre otras, las siguientes cuestiones:

- 4.2. *Cuius femina est Aemilia?*
- 4.3. *Num Quintus est filius Cornelii?*
- 4.4. *Quae est mater Marci et Quinti et Iuliae?*
- 4.5. *Nonne Delia est ancilla Aemiliae?*
- 4.6. *Cuius generis vocabulum serva est?*
- 4.7. *Estne Davus servus Cornelii?*
- 4.8. *Quot servas Aemilia habet, multas an paucas? Et Cornelius?*

En el capítulo VII:

- 5.3. *Nasusne Syrae foedus an formosus est?*
- 5.4. *Quid agit ostiarius?*
- 5.5. *Quid inest in saccis qui a servis portantur?*
- 5.6. *Quid dat Iulius filiis suis?*
- 5.7. *Qua de causa Aemilia laeta est?*

Ya sabemos que el problema de estos ejercicios es que los alumnos a menudo tienden a copiar la respuesta directamente del texto que se ha leído, incluso en ocasiones sin entender muy bien aquello que se les pregunta. Es decir, tenemos que cerciorarnos de que comprenden bien la pregunta para que así afinen mejor la respuesta.

A esta modalidad de ejercicios de pregunta-respuesta en latín agregamos otro donde se conjuga también la comprensión y respuesta directamente en latín: se trata de un ejercicio del tipo “verdadero o falso”, cuyo enunciado formulamos directamente en latín: *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?* Veamos algunas muestras. Así, en el capítulo IV:

6. *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?*
- 6.1. *Servi Iulii non Graeci, sed Latini sunt.*
- 6.2. *Iulius in sacculo suo centum nummos numerat.*
- 6.3. *Iulius nonaginta nummos suos in sacculo Davi invenit.*
- 6.4. *Davus improbus servus est, quia pecuniam Iulii habet.*
- 6.5. *In mensa liberi Iulii et Aemiliae sacculos suos ponunt.*
- 6.6. *Dominus improbus est, quia in sacculo suo nummos servorum habet.*

En el capítulo VII:

6. *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?*
- 6.1. *Syra credit Iuliam nasum formosum habere.*
- 6.2. *Iulia cum fratribus suis in cubiculo lacrimat.*
- 6.3. *Iulius cum servis in villam non intrat, quia ostiarius dormit.*
- 6.4. *Sacci qui a servis portantur pleni sunt speculorum et rosarum.*
- 6.5. *Aemilia malum quod vir ei dat terget.*
- 6.6. *Cornelii equus plorat, quia nasum magnum habere credit.*

O en el capítulo XVIII:

7. *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?*
- 7.1. *Lingua Latina faciliior quam Graeca est.*
- 7.2. *In vocabulis Graecis reperiuntur litterae ut W et F.*
- 7.3. *Vocabulum Imperator quattuor syllabas habet.*
- 7.4. *Quando magister Diodorus sententias scribit, multa menda facit, quia linguam Latinam nescit.*
- 7.5. *Litterae Titi pulchriores sunt quam Sexti.*
- 7.6. *Ex discipulis Marcus rectissime et pulcherrime scribit.*
- 7.7. *In epistula quam magister de Marco scribit is dicitur impigerrimus discipulus esse.*

Se trata de ejercicios que los alumnos aprecian mucho y que dan mucho juego, y donde en ocasiones nos permitimos referirnos a situaciones absurdas y

por sí mismas jocosas, como el caso del ejercicio 6.6. del capítulo VII: *Cornelii equus plorat, quia nasum magnum habere credit*, donde atribuimos al caballo de Cornelio un comportamiento excesivamente humano.

Del resto de ejercicios que proponemos hay varios que son claramente “tradicionales” y que tienen por objetivo el repaso de los contenidos de morfología estudiados en cada capítulo²⁰. Así, en todas las unidades incluimos el paso de oraciones de singular a plural y de plural a singular, con el fin de repasar la declinación nominal y las normas básicas de concordancia entre sujeto y verbo. Así, en el capítulo II:

8. Escriba las siguientes frases en plural:

8.1. *Maritus sum.*

8.2. *Salve, filius Iulii et Aemiliae non es?*

8.3. *Familia Romana magna est.*

8.4. *Esne ancilla an domina?*

En el capítulo VI:

10. Escriba las siguientes frases en singular:

10.1. *Alteri servi ambulat et alteri lecticas cum dominis portant.*

10.2. *Servi cum saccis ad oppida eunt.*

10.3. *Oppida antiqua muros habebant.*

10.4. *Sacci quos amici portant magni sunt.*

Después de aparecer los primeros casos de verbos en voz pasiva en el capítulo VI, incluimos los típicos ejercicios de conversión de oraciones de activa a pasiva, como por ejemplos los siguientes, que pertenecen al capítulo X:

10. Ponga en voz pasiva las frases siguientes:

10.1. *Ferae alias bestias vorant.*

10.2. *Parvae aves aquilam timent.*

10.3. *Homines deos videre non possunt.*

10.4. *Homines pisces capiunt.*

10.5. *Aves alas movent.*

Con idea de repasar declinaciones y verbos, es habitual que incluyamos ejercicios de análisis y traducción de sustantivos y formas verbales aisladas, ejercicio absolutamente tradicional, como los siguientes del capítulo IX:

²⁰ Algunos de los ejercicios que aquí proponemos también se incluyen en la oferta de materiales didácticos del método Ørberg, en concreto, entre los *Exercitia Latina I*, con más de 400 ejercicios adicionales, muchos de los cuales sirven para reforzar precisamente la morfología y la sintaxis, como los nuestros, amén del léxico.

8. Analice y traduzca los sustantivos siguientes: *ovium, pecus, cane, umbram, arborum, pastoribus, vestigia, panes, cibo*.

9. Analice y traduzca los verbos siguientes: *vult, edere, bibunt, videbis, habebit, exit, exiebat, scimus, sciunt, ardet, ardebat, crescent, ambulat, ambulabant, ambulabo, ambulavit, vorare, potuisti, potuerunt*.

Mucho más raramente incluimos ejercicios de declinación y en los contados casos en que ello sucede siempre se pide la flexión de un sustantivo y un adjetivo, a ser posible de declinaciones diferentes, como en el capítulo VIII, donde se pide a los alumnos la flexión de *vir pecuniosus* y *pulchrum ornamentum*, y en el X, donde se pregunta por la flexión de *fidus canis* y *ovis nigra*.

En todos los capítulos figuran los típicos ejercicios de completar huecos con desinencias o con palabras completas, los ejercicios que en el método Ørberg constituyen respectivamente los *pensa A* y *B*. Veamos algunos ejemplos: en el capítulo III:

6. Complete los huecos con la terminación correcta:

6.1. *Quem pulsa__ Aemilia? Aemilia fili__ su__ pulsa__.*

6.2. *Puer improb__ es, quia puell__ parv__ pulsa__.*

6.3. *Sororem me__ dilig__ et am__.*

6.4. *Post verba Marci, Iuli__ fili__ su__ iam non pulsa__. Omnes canta__ et ride__.*

6.5. *Puer prob__ puell__ parv__ non pulsa__, sed ama__.*

6.6. *Quot fratr__ hab__? Tres fratr__ et duas soror__ maior__ natu quam illam.*

En el capítulo VI:

7. Complete los huecos con la terminación correcta:

7.1. *Capua non procul a Rom__ est, sed prope Rom__.*

7.2. *Iulius et serv__ su__ a vill__ usque ad oppidum Tuscul__ eunt.*

7.3. *Corneli__ et Iuli__ amic__ sunt. Ii non fess__ sunt, quia per vi__ non ambul__. Corneli__ equ__ veh__ et Iuli__ a serv__ port__.*

7.4. *Urs__ tam fess__ est quam Dav__ quia lectica ab iis port__.*

7.5. *Ceter__ serv__, Syrus et Leander, sacc__ magn__ port__. Sacc__ non vacu__, sed plen__ sunt.*

En el capítulo VII:

12. Rellene el hueco con la palabra que falta:

12.1. *Ostiarius _____ aperit; ostium ab _____. Cum dominus in _____ intrat, ostiarius ostium _____.*

12.2. *Pueri _____ plenos qui a _____ vident. Servi _____ plenos*

_____ *et pīrorum* _____.

12.3. *Quid* _____ *in saccis quos servi* _____? *In saccis* _____ *mala et pira.*

12.4. *Dominus* _____ *suis mala dat. Aemilia* _____ *osculum dat. Pater* _____ *malum magnum dat.*

O, finalmente, el capítulo XIV:

12. Complete los huecos con las palabras adecuadas:

12.1. *Quintus oculis* _____ *in lecto* _____, *quia aeger* _____.

12.2. *Ille tota nocte non* _____, *sed* _____.

12.3. *Fenestra Quinti* _____ *erat, quia aer* _____ *est.*

12.4. *Quinti pes et* _____ *et* _____ *male se habent.*

12.5. *Marcus e* _____ *surgit et ante lectum* _____.

12.6. *Quintus a servo* _____ *poscit et servus* _____ *ei* _____.

Como saben perfectamente todos los profesores que han usado el método, los ejercicios de completar terminaciones se cuentan entre los más difíciles para los alumnos, aunque estamos convencidos de su utilidad a la hora de repasar la morfología, la concordancia, la sintaxis y por supuesto el léxico estudiado en el capítulo correspondiente.

De manera más ocasional incluimos otros tipos de ejercicios que también son bastante útiles, como los consistentes en incluir errores de concordancia en una frase que los alumnos deben detectar y corregir, como en el capítulo V:

2. En las frases siguientes, extraídas del texto latino, hay errores de concordancia. Señálelos y corríjalos:

- *In villa magno cum horto parva habito.*
- *In Italia sunt pauci villae.*
- *Cubacula servorum magna non sunt, sed parvi.*
- *In villa sunt duo ostia: ostium magna et ostium parvus.*
- *In villis Graecas multum peristyla sunt.*
- *Multos servi in uno cubiculo dormiunt.*
- *Puella, carpe pulchros rosas.*
- *Pueri, videte rosas meum.*

O en el capítulo I del Anexo II (ejercicios de refuerzo):

5. En las oraciones siguientes hay errores de concordancia, detéctelos y corríjalos:

5.1. *Britannia magnae insula sunt.*

5.2. *Syria et Aegyptus provinciae Romana erat.*

5.3. *Hispanus sumus, quia in Hispania habitas.*

5.4. *Fluvii illi longus et magna erant.*

5.5. *Estne Nilus in Europa? Non, fluvium Nilus in Europae non est, sed in Africis.*

También a veces se pide a los alumnos que escriban lo contrario de lo que se afirma en una serie de frases, como en el capítulo VII:

3. Escriba en la columna de la derecha lo contrario de lo que se afirma en la columna de la izquierda:

<i>Puellae nasus foedus est.</i>	<i>Puellae nasus formosus est.</i>
<i>Puella laeta est.</i>	
<i>Fratres iam adsunt.</i>	
<i>Pater per ostium intrat.</i>	
<i>Sacci pleni sunt.</i>	
<i>Malum magnum est.</i>	
<i>Aemilia interrogat.</i>	
<i>Serva oculos aperit.</i>	

O en el capítulo VI del Anexo II (ejercicios de refuerzo):

9. Escriba lo contrario de lo que se dice en las frases siguientes:

9.1. *Serva laeta est.*

9.2. *Servus ridet.*

9.3. *Dominus intrat.*

9.4. *Dominus servo amicus est.*

9.5. *Prope oppidum habitas.*

Por supuesto, el esquema aquí reproducido se repite en los exámenes, de los que damos como ejemplo el primero que tuvieron que hacer los alumnos de la asignatura de *Latín para Hispanistas* en el mes de noviembre de 2015:

EXAMEN DE LATÍN PARA HISPANISTAS

ECCE THESAURUS IN CORNELII VILLA INVENTUS!

Tusculum est parvum oppidum procul a domo Iulii situm, ubi eius amicus, nomine Cornelius, habitat cum familia sua. Ii qui Tusculi incolant Tusculani appellantur. Cornelii familia, quae Tusculana est, ex patre et matre et liberis et paucis servis servabusque constat. Cur Cornelius non tan multos servos ancillasque habet quam Iulius? Quia Cornelius non tam multam pecuniam quam amicus possidet: Iulius igitur vir pecuniosus est, Cornelius autem non tam pecuniosus quam ille.

Dum Iulius in itinere est cum servis, in lectica a servis portata iter facit, Cornelius autem, cum in via esse debet, equo vehitur sine servis, quia lectica multis nummis constat. Dum Iulius vastorum agrorum dominus est, ubi multi sacci pleni malorum et pirorum carpuntur, Cornelius non latos agros post parvam villam suam habet, ubi non solum rosae, sed etiam lilia colliguntur; postremo dum alter amicus plurimos equos possidet, alter tantum unum equum album et nigrum habet, qui eum valde delectat.

Hodie dum Cornelius aberat, quia in agris proximis flores colligere debebat, in villa tantum femina eius cum liberis et servis servabusque manebat. Tunc filii cum servo, nomine Fulvio, ex atrio exeunt et in hortum intrant, ubi ludere cum

pila volunt. Illic duo filii cum pila ludere solent dum servus eorum curam habet: alter filius pede pilam pulsatur, alter pilam pulsatam sumere debet. Sed si pila acriter pulsatur, aliquando ad terram inter arbores horti cadit, et servus Fulvius pilam amissam quaerere debet. Hoc die quando pila a servo quaerebatur, ecce ille apud altam fici arborem in terra aliquid fulgere videt: "de quo agitur?", se quaerit ipse servus, dum ad arborem appropinquat. Ecce speculum, quod apud altam arborem fulgebat, in terra iacebat: hoc pretiosum est, quia gemmis ornatur. Postquam servus intentus pretiosum speculum invenit, pueros vocat et digito monstrat; pueri speculum quod in terra iacebat non tollunt, sed magna voce matrem laeti vocant: "mater, ecce pretiosum speculum a Fulvio nostro apud arborem in horto inventum; magnus thesaurus in villa nostra occultabatur: iam pecuniosi sumus, quia hoc multis nummis constare debet".

Mater filiorum voces audit, celeriter in hortum intrat et ad eos qui pretiosum speculum aspiciabant appropinquat. Illa speculum videt neque agnoscit, quia eius specula tam pretiosa non sunt quam illud. Deinde e terra speculum tollit et ante oculos breviter tenet: "filii, Fulvio nostro gratias agite" -inquit- "quia nobis magnum thesaurum invenit: iam non tam pauperes quam antea sumus".

1. Lea detenidamente el texto y haga un breve resumen del mismo que recoja los aspectos fundamentales de la historia que se narra.

2. Traduzca los fragmentos siguientes:

2.1. *Sed si pila acriter pulsatur, aliquando ad terram inter arbores horti cadit, et servus Fulvius pilam amissam quaerere debet. Hoc die quando pila a servo quaerebatur, ecce ille apud altam fici arborem in terra aliquid fulgere videt: "de quo agitur?", se quaerit ipse servus.*

2.2. *Deinde e terra speculum tollit et ante oculos breviter tenet: "filii, Fulvio nostro gratias agite" -inquit- "quia nobis magnum thesaurum invenit: iam non tam pauperes quam antea sumus".*

3. Ponga en latín las frases siguientes:

3.1. *Cornelio no viaja en litera, sino en un caballo blanco y negro.*

3.2. *Mientras los niños juegan con la pelota en el jardín, el esclavo encuentra un costoso espejo en el suelo junto a un árbol.*

3.3. *Cornelio recoge rosas y lirios en unos campos junto a su pequeña casa.*

4. Indique a quién se refiere cada una de las afirmaciones siguientes:

4.1. *A villa abest, quia in agris proximis laborare debet.*

4.2. *Cum liberis et servis servabusque manet in villa.*

4.3. *In horto puerorum curam habet.*

4.4. *Is Cornelium delectat.*

4.5. *Illud in horto apud arborem invenitur.*

5. Conteste en latín a las preguntas siguientes:

5.1. *Qui sunt Tusculani?*

5.2. *Quomodo est familia Cornelii pecuniosa an pauper? Qua de causa?*

5.3. *Quomodo iter facere solet Cornelius?*

5.4. *Qua de causa illi speculum pretiosum esse sciunt?*

5.5. *Quomodo ludebant pueri in horto?*

- 5.6. *Quid faciebat Fulvius dum Cornelii filii ludebant?*
6. *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?*
- 6.1. *In agris quorum Cornelius dominus est tantum mala et pira carpuntur.*
- 6.2. *Speculum in horto inventum pretiosum est, quia ex argento factum est.*
- 6.3. *Dum pueri ludebant, servus sub arbore placide dormiebat.*
- 6.4. *Postquam mater speculum sumit, ante oculos tenet et plorare incipit quia foeda videtur.*
- 6.5. *In horto Cornelii altae arbores erant, inter quas pila aliquando amittebatur.*
7. Ponga en voz pasiva las oraciones siguientes:
- 7.1. *Servus speculum in horto invenit.*
- 7.2. *Puer pilam pulsat.*
- 7.3. *Cornelius rosas carpit.*
- 7.4. *Servi dominum in lectica portant.*
8. Traduzca las siguientes formas verbales: *agite, volunt, ludebamus, amittebatur, pulsata, eratis, eunt, exeunt, intra, tollunt.*
9. Complete los huecos en las oraciones siguientes:
- 9.1. *Domin__ ab__, quia in agr__ proxim__ flor__ collig__.*
- 9.2. *Cum pil__ in hort__ lud__, pueri.*
- 9.3. *Serv__ puer__ cur__ hab__ dum illi lud__.*
- 9.4. *Fulvi__ pil__ amiss__ quaer__.*
- 9.5. *Ad arbor__ serv__ cum pil__ appropinqu__.*
- 9.6. *In terr__ pretios__ specul__ fulg__.*

Expuesto en sus líneas generales el método en el que hemos estado trabajando durante todos estos años, queremos añadir que cuando lo presentamos durante las *Jornadas de Innovación Didáctica* de Málaga, ya referidas, así como en el artículo publicado en el número 6 de la revista *Thamyris*, usamos la expresión «método híbrido» para definirlo, por cuanto que, aunque partimos de un método activo y entre los ejercicios que proponemos a los alumnos hay varios que le obligan a comprender en latín y a responder en esa misma lengua, algunos otros, pensados sobre todo para repasar y reforzar los contenidos gramaticales estudiados, están más en la órbita de lo que llamamos “método tradicional”²¹. Por supuesto también es “híbrido” en cuanto que, aunque trabajamos el uso oral y escrito del latín para aumentar la competencia lingüística de los alumnos en esta lengua, la lengua vehicular en clase suele ser habitualmente el español.

Justificado el porqué del nombre usado, también hay que reconocer que, en realidad, no hemos inventado nada, pues en un reciente estudio llevado a

²¹ No cabe duda de que muchas de las propuestas de renovación didáctica en el ámbito de la enseñanza del latín — y de las lenguas clásicas en general — se pueden adscribir a esta categoría de métodos híbridos, como las propuestas de Alcalde-Diosdado 2000, que sin renunciar al trabajo a partir de textos originales que son objeto de traducción y de análisis morfosintáctico incorpora algunos aspectos procedentes de la pedagogía de las lenguas vivas.

cabo por Gala López de Lerma para su tesis doctoral²² a partir de una serie de encuestas en las que participaron un total de 186 profesores españoles de Clásica, que imparten docencia en Secundaria y Bachillerato, aproximadamente un 45% de ellos reconocieron usar en sus clases una mezcla del método gramática-traducción y del método inductivo-contextual o, directamente, materiales propios²³ — frente a un 47% que dice usar sólo el método gramática-traducción y un escaso 8% que emplea exclusivamente el método inductivo-contextual —. Asimismo, al preguntarles la razón de la mezcla de métodos, los encuestados responden que lo hacen para conseguir así una «mezcla atractiva»²⁴.

Y es que estamos convencidos de que en un escenario como el del sistema educativo español, donde los alumnos al llegar a 2º de Bachillerato hasta ahora tenían que pasar un examen de Selectividad donde lo que se pedía era traducción con diccionario y análisis morfosintáctico, el profesor que quisiera emplear el método inductivo-contextual, en el mejor de los casos, lo hace sólo en 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, y al llegar a 2º se ve obligado, sin tener por qué renunciar por completo al método activo, a introducir al alumno en nuevas “habilidades”, como el manejo del diccionario, la traducción y las que tienen que ver con el análisis morfosintáctico. Pues bien, ante esta realidad, ¿no será más lógico trabajar desde el principio con lo mejor del método activo y del gramática-traducción, eso sí, según lo que hemos expuesto, primando el primero sobre el segundo?

De este modo, frente a la disyuntiva que a veces muchos profesores de Latín se plantean sobre cuál es el mejor método a seguir con sus alumnos, si el gramaticalista, que al fin y al cabo es el que la Selectividad ha venido exigiendo hasta ahora, o el que pone el acento en potenciar la competencia oral y escrita en la propia lengua latina, llamémoslo método activo o inductivo-contextual, por nuestra experiencia proponemos abrir una tercera vía, la que apuesta por construir el proceso de aprendizaje desde los presupuestos del método activo, pero sin renunciar a ciertas actividades que nos van a garantizar un mejor dominio de los aspectos gramaticales y léxicos por parte de los alumnos, en suma, eso que llamamos método híbrido.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la experiencia desarrollada durante todos estos años en la Universidad de Málaga es altamente positiva. De entrada, y quizás aquello en lo que más se fijan las autoridades académicas, los resultados obtenidos en las asignaturas donde se ha aplicado el método son sorprendentes: no se trata sólo de que el número de suspensos haya descendido radicalmente en grupos de más de 60 alumnos — frente a lo que era la tónica

²² Cf. López de Lerma 2015.

²³ Cf. López de Lerma 2015: 183.

²⁴ Cf. López de Lerma 2015: 196.

habitual cuando aplicábamos la metodología gramática-traducción —, sobre todo en Hispánica, sino, lo más importante para nosotros, que el número de alumnos no presentados es muy reducido, lo que significa que para ellos resulta factible realizar el esfuerzo de estudiar una materia que les resulta atractiva y fácil de seguir²⁵. Asimismo, la reducción de los textos que se trabajan, aunque la oferta de actividades se amplía notablemente, ha permitido que algunos años fácilmente se alcancen los *capitula* 15 y 16, lo cual repercute en que los conocimientos finales que adquieren los alumnos incluyen las principales estructuras morfosintácticas de la lengua latina, con lo que están más preparados para afrontar con éxito otras asignaturas donde se exige un cierto nivel en lengua latina, sobre todo en el Grado de Hispánica.

Para terminar, digamos que durante el desarrollo del PIE009-2013 colaboró con nosotros el profesor José Manuel Ortega Vera, del IES Licinio de la Fuente de Coín (Málaga), que aplicó estos materiales, con ciertas adaptaciones y añadidos — como la inclusión de ejercicios de etimología — a 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, con excelentes resultados²⁶. Esto creemos que es otra prueba más de que, con las adaptaciones oportunas, un método híbrido que prime los aspectos activos o inductivos-contextuales es una buena manera de abordar la enseñanza de la lengua latina, sea cual sea el nivel donde ello se aplique.

²⁵ Veamos algunas estadísticas de la asignatura de *Latín para Hispanistas* del Grado de Hispánica, que es la que normalmente impartimos nosotros. Así, durante el curso 2013/2014, de un total de 75 alumnos, hubo 4 suspensos y 10 no presentados, es decir, apenas un 5,3% y un 7,5% respectivamente; 2014/2015, de un total de 62 alumnos, hubo 10 suspensos y apenas 6 no presentados, es decir, un 16,12% y 9,6% respectivamente; en el curso 2015/2016, de un total de 63 alumnos sólo ha habido 8 suspensos y 8 no presentados, un 12,7% en ambos casos.

²⁶ Una muestra de los materiales por él creados se puede encontrar en *Iulius et familia sua*. URL: http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2015021712_9122926/false.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Miquel, J. (2015), “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”, *Thamyris*, n. s. 6: 137-165. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/AGUILAR.pdf> [acceso 17/04/2016].
- Alcalde-Diosdado Gómez, A. (2000), “La necesidad de renovación didáctica en las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica”, *Estudios Clásicos* 42. 118: 95-131.
- Debut, J. (1976), *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Vers. esp. de I. Esteban. Barcelona: Paideia.
- Jiménez Delgado, J. (1966), “La lectura cursiva de autores”, in *Didáctica de las lenguas clásicas: estudios monográficos I*. Madrid: Publicaciones de la revista *Enseñanza Media*, 87-105.
- López de Lerma, G. (2015), *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Macías Villalobos, C. (2012), “La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia”, *Thamyris*, n. s. 3: 151-228. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris3/MACIAS.pdf> [acceso 17/04/2016].
- (2015), “Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida”, *Thamyris*, n. s. 6: 201-300. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/MACIAS.pdf> [acceso 17/04/2016].
- Miraglia, L. (1996), “Cómo (no) se enseña el latín”, *Micromega* 5. Traducción del italiano de J. Hernández Vizuete. URL: <http://www.latinitatis.com/latinitas/textus/miraglia.htm> [acceso 17/04/2016].
- Miraglia, L. (2010), *Fabulae Syrae: Graecorum Romanorumque fabulae ad usum discipulorum Latine narratae*. Roma: Accademia Vivarium Novum.
- Ørberg, H. H. (1990), *Lingua Latina per se illustrata, Pars II: Roma Aeterna*. Grenaa: Domus Latina.
- (1991), *Lingua Latina per se illustrata, Pars I: Familia Romana*. Grenaa: Domus Latina.
- (1998), *Lingua Latina per se illustrata. Exercitia Latina I*. Grenaa: Domus Latina.
- (2006), *Lingua Latina per se illustrata. Fabellae Latinae*. Roma: Accademia Vivarium Novum.
- Ørberg, H. H., Miraglia, L., Canales Muñoz, E. y González Amador, A. (2007), *Lingua Latina per se illustrata. Latine Doceo: Guía para el profesorado*. Guadix: Cultura Clásica.

- Ørberg, H. H., Canales Muñoz, E. y González Amador, A. (2008), *Lingua Latina per se illustrata. Morfología latina & Vocabulario latín-español*. Guadix: Cultura Clásica.
- Ortega Vera, J. M., *Iulius et familia sua*. URL: http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2015021712_9122926/false [acceso 17/04/2016].
- Ramos Maldonado, S. (2015), “Proyecto *Sal Musarum ad iuvenes studiosos collatus*: una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina”, *Thamyris*, n. s. 6: 167-200. URL: http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/SANDRA_RAMOS.pdf [acceso 17/04/2016].
- Valcárcel, V. (1995), “La traducción del latín”, in V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín. Actualización científico-pedagógica*. Madrid: Ediciones Clásicas, 89-110.