

EL EMPLEO DEL MÉTODO ACTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL LATÍN Y EL GRIEGO: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Cristóbal Macías Villalobos

Universidad de Málaga

Si hay un colectivo especialmente sensibilizado con la tan traída y llevada cuestión de la crisis de las Humanidades, este es el del profesorado de lenguas clásicas, debido a que, en las sucesivas reformas educativas, el espacio concedido a nuestras materias no ha dejado de estrecharse. En el momento actual, ante la incertidumbre de qué nos deparará la LOMLOE –si bien las primeras noticias no son precisamente tranquilizadoras–, podemos resumir la situación del Latín y el Griego diciendo que el Latín más o menos resiste, con presencia en 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato, sobre todo en el itinerario de Humanidades, mientras que en el caso del Griego, apenas si mantiene su estatus en 1º de Bachillerato de Humanidades, siendo cada vez más raros los alumnos que, al llegar a la universidad para cursar el grado de Filología Clásica, han completado al menos dos años en las dos lenguas clásicas.

Este panorama tan desalentador que, por desgracia, no es nuevo, ha obligado a nuestro colectivo a llevar a cabo una profunda reflexión sobre la metodología docente seguida hasta ahora para la enseñanza del Griego y el Latín, con el propósito de mantener al menos el alumnado que tenemos y, por ende, los puestos de trabajo.

Dentro del ámbito de la enseñanza de las Clásicas se pueden delimitar dos grandes grupos de opinión en lo que a la metodología docente se refiere: los que siguen apostando por el método gramática-traducción –el mal llamado “método tradicional”–, aun reconociendo algunas de sus debilidades, y los que abogan por la aplicación de los métodos activos, en particular, el método inductivo-contextual.

Ninguno de los dos son métodos digamos “modernos”. El primero se empezó a aplicar durante los siglos XVIII y XIX en las escuelas prusianas y luego se extendió por toda Europa, coincidiendo con la puesta en marcha de la *Altertumwissenschaft*, o “Ciencias de la Antigüedad”, y la Gramática Histórica. Su objetivo era aplicar un método estrictamente científico al aprendizaje de las lenguas clásicas, de ahí la importancia concedida a la gramática –y al análisis morfosintáctico– por encima del uso natural de la lengua. A decir verdad, su objetivo fundamental era usar el latín como una especie de “gimnasia mental” para triunfar en otros ámbitos de la ciencia (Aguilar Miquel 2015: 146).

Se debe al alemán Heinrich Gottfried Ollendorf (1803-1865) la fijación de las líneas básicas del método gramaticalista –por lo que durante mucho tiempo se lo conoció como “método Ollendorf”– (López de Lerma 2015: 54). Este método, ya desde sus inicios, se enfrentó a duras críticas por parte de autores como Pascoli, Tommasseo o Lambruschini, quienes ponían de relieve el aburrimiento, la falta de interés y por tanto el rechazo al latín que tal método provocaba en los alumnos (Aguilar Miquel 2015: 146).

En esencia, el objetivo que se persigue es el dominio por parte de los discentes de los elementos morfosintácticos, en la confianza de que a través de ellos se llegará a desentrañar el contenido de los textos, fundamentalmente originales y clásicos, con la omnipresente ayuda del diccionario y el recurso a la traducción casi como la única actividad concebible con el texto. Es cierto que se busca siempre que los textos sean originales, pero se abusa mucho, sobre todo en los estadios iniciales, de las frases sueltas y descontextualizadas. Además, se olvida otro detalle

importante, antes de la traducción hay una fase previa que es la comprensión: se puede comprender más o menos el sentido de un texto y hacer una traducción no precisamente brillante. Y es que la traducción es un ejercicio intelectual complejo, que exige mantener un difícil equilibrio entre el respeto al sentido del original y la traslación fiel de ese sentido a la lengua destino, sin que esta pierda naturalidad y elegancia. Por supuesto, la lengua vehicular en clase es, en nuestro caso, el español. El resultado, bien conocido por todos los que nos dedicamos a la enseñanza de las lenguas clásicas, suele ser un conocimiento excesivamente teórico, que, salvo excepciones, poco parece contribuir a una adecuada y ágil comprensión de los textos por una excesiva dependencia del diccionario, que conlleva un escasísimo dominio del léxico por parte del alumno –que se trata de suplir mediante el recurso al aprendizaje memorístico de largos listados bilingües de palabras (latín-español)-, incluso del más habitual, sin olvidar que la mayoría de nuestros alumnos no sabe leer bien ni griego ni latín, ni expresarse mínimamente en ninguna de las dos lenguas -es cierto que ese no es el objetivo, al menos en este método- ni menos aún determinar la cantidad de las sílabas.

Por paradójico que resulte, al menos visto desde fuera, y a pesar de los constantes y casi generalizados ataques que esta metodología viene sufriendo en las últimas décadas, la práctica totalidad del profesorado de Clásica en ejercicio se ha formado en tan denostada metodología. Asimismo, sigue siendo el método habitualmente aplicado en el Bachillerato, entre otras cosas, porque los exámenes de Selectividad se diseñan para aplicar esta metodología: traducción del texto y análisis morfosintáctico de una pequeña frase, siempre con la ayuda del diccionario y hasta de la gramática. De hecho, el que en Selectividad se obligue a realizar los exámenes de este modo sería una de las razones del mantenimiento del método tradicional y del no despegue definitivo del método activo, pues incluso en el caso de aquellos profesores que aplican la metodología activa, normalmente en 4º de la ESO y en 1º de Bachillerato, al llegar a 2º de Bachillerato, y tener por tanto que enfrentarse a la Selectividad, son muchos los que se ven obligados a cambiar al método tradicional (López de Lerma 2015: 190-191). Asimismo, está relativamente extendida la práctica, entre muchos profesores que dicen aplicar el método activo, de traducir textos del volumen *Familia Romana* de Ørberg, con la excusa de que resultan transparentes y los alumnos no precisan del diccionario.

Es más, hay una parte del profesorado que está convencida de la idoneidad del método, aunque, conscientes de sus puntos débiles, proponen algunos cambios en el canon de autores, de forma que se dé entrada en el mismo a textos mucho más fáciles e intuitivos, como los textos bíblicos (García de la Fuente 1990: 377-389) o los textos de autores tardíos y medievales - combinados con algunos clásicos- (Aguilar Miquel 2015: 160-161), en el caso del latín, como paso previo antes de enfrentar a los alumnos con los textos clásicos propiamente dichos. En otros casos se propone retrasar o limitar el uso del diccionario, para obligar al alumnado a intentar sacar el sentido de las palabras del contexto, o incluso, una propuesta que nosotros mismos hemos hecho en más de una ocasión, generar con el programa *Collatinus* el léxico de todo el *corpus* textual que vayamos a trabajar con los alumnos, de forma que podamos prescindir del diccionario, diseñando al mismo tiempo actividades para el uso proactivo del léxico de los textos en cuestión.

Frente al método gramática-traducción, se ha propuesto el empleo de “métodos activos” – así llamados porque se considera “pasivo” aquel método que solo busca desentrañar el sentido de un texto mediante la traducción-, en los que el objetivo final sería potenciar la competencia oral y lectora del alumno a través del contacto directo con los textos, por lo general adaptados, y aprender la lengua para su uso -es decir, como se haría en una lengua moderna-, por lo que se

potencian las actividades de comprensión, asignando un valor ancilar a la gramática y prescindiendo en la medida de lo posible del uso del diccionario, pues el léxico se aprende por el contexto o con el apoyo de ilustraciones y por el empleo constante de la lengua. En este caso, se suele recomendar el uso del griego o del latín como la lengua vehicular en clase. Se suele considerar como padre de estos métodos al inglés William Henry Denham Rouse (1863-1950), que aplicó el método directo o método natural desarrollado por Lambert Sauveur (1826-1907). Rouse, fundador de la prestigiosa Loeb Classical Library, fue autor de un manual para el aprendizaje del griego que ha ejercido una gran influencia posterior: *A Greek Boy at Home. A story written in Greek*, publicada en 1909.

A su vez, se da el calificativo de “activos” a tres métodos fundamentales (cf. Martínez Aguirre 2015):

a) El método natural o de inmersión repetitiva (también llamado *Reading Method*), método ya superado, pero que sigue teniendo un gran predicamento entre los profesores de lenguas clásicas, como demuestra el gran número de manuales publicados siguiendo sus principios –básicamente, leer y comprender unos textos adaptados, acompañados del vocabulario, a veces con ayuda del profesor, que el alumno debe memorizar a fuerza de repetirlos una y otra vez-. Entre los manuales que siguen esta metodología se cuentan: *Reading Latin*, *Reading Greek*, *Curso de Latín de Cambridge*, *Método de Latín de Oxford*, *Athenaze*, *Methodos*.

b) El método inductivo-contextual, donde se parte de la lectura de un texto en la lengua clásica, en el que gracias al contexto y a veces a una serie de ilustraciones que lo acompañan el alumno comprende su contenido sin necesidad de diccionario. En él las explicaciones gramaticales se extraen y se sistematizan después de trabajar con los textos. La idea es comenzar a leer a los clásicos desde el primer momento, antes que adquirir la competencia oral propiamente dicha, por lo que se considera el método más recomendable para autodidactas. De hecho, según el estudio llevado a cabo en su tesis doctoral por López de Lerma, los profesores que empleaban el método inductivo-contextual, aunque valoraban positivamente el recurso a la oralidad dentro de esta metodología, pocos sin embargo lo ponen en práctica, alegando la falta de formación al respecto. En su estudio, tampoco el alumnado valoraba este recurso como fundamental en cuanto al aprendizaje ni en cuanto a la motivación (cf. López de Lerma 2015: 254). El mejor representante de este método es el conocido como Método Ørberg, por el danés Hans. H. Ørberg (1920-2010), quien publicó en 1955 un curso de latín, titulado *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, basado en el método directo y natural según las teorías lingüísticas de Otto Jespersen. En 1990 publicó una edición revisada de su método con el título, ya definitivo, de *Lingua Latina per se Illustrata*. En esencia, el método Ørberg se compone de dos volúmenes, el vol. I, *Familia Romana*, y el II, *Roma Aeterna*, este último constituido por adaptaciones de conocidos textos clásicos. Lo habitual es que el profesorado que aplica el método siga solo el volumen I, pues dada la propia extensión y densidad del *Familia Romana* bastante es si se logra darlo completo. Además de estos dos manuales, el método cuenta con una gran cantidad de material adicional, constituido normalmente por *exercitia*, que amplía notablemente la reducida tipología de ejercicios que encontramos en esos dos volúmenes. Además, Ørberg publicó como parte de su método un cierto número de textos clásicos anotados, que explican en latín el significado del léxico nuevo. Todos estos materiales fueron publicados en la editorial Domus Latina, creada por el autor danés. Para griego, un manual similar al de Ørberg es el *Aléxandros*, de Mario Díez, adaptación del manual de Rouse antes mencionado, que viene a ser un equivalente del *Familia Romana*, es decir, textos adaptados

para introducir al alumno en la lengua clásica, familiarizándolo con el vocabulario, la fraseología y la gramática más frecuente.

c) El método comunicativo, que, partiendo de la metodología contextual, trata de promover el uso oral de la lengua clásica mediante pequeños diálogos que versen sobre una amplia variedad de temas y empleando siempre la lengua clásica como lengua vehicular en clase, algo que nos recuerda a la metodología seguida durante el Renacimiento para el aprendizaje de la lengua latina. En efecto, durante este periodo histórico, los instrumentos más utilizados para el aprendizaje activo de la lengua latina eran: los *colloquia*, pequeños diálogos con una repetición muy buscada del léxico, agrupado por campos semánticos; los *progymnasmata*, o conjunto de actividades diseñadas para usar continuamente la lengua latina por parte del alumno (ejercicios de preguntas-respuestas, paráfrasis del texto leído, dramatizaciones o ejercicios de composición, entre otras); el *codex excerptorius*, o cuaderno donde el alumno iba apuntando estructuras, expresiones, significados, fruto de sus lecturas de los clásicos (era una forma de evitar el uso continuo del diccionario); y, por último, las *chrestomatiae*, o antologías de textos preparadas por los profesores para que los alumnos adquiriesen destrezas lingüísticas, literarias o retóricas. Sobre esto, cf. Aguilar Miquel (2015: 139); Ramos Maldonado (2015: 172-192); Maestre (2002).

De manera general, para el buen funcionamiento de los métodos activos son precisas unas buenas dosis de interactividad que solo pueden lograrse en la clase presencial o en la clase telemática sincrónica. Por eso, durante la pandemia, en los momentos en que se planteó una modalidad telemática asíncrona, estos métodos no funcionaron, un problema que no se suscita apenas con el método tradicional, por ser más mecánico.

De otro lado, el amplio desarrollo experimentado por los métodos activos ha puesto sobre la mesa la cuestión del uso del griego clásico –o, incluso, del griego moderno– y, sobre todo, del latín como lengua hablada y escrita capaz de expresar, con la incorporación de los neologismos pertinentes, todas las realidades de la lengua cotidiana moderna, es decir, lo que en el caso de la lengua latina se ha dado en llamar “neolatín”.

A este respecto, son muchas las iniciativas puestas en marcha, que van desde la creación de los *circuli latini*, en los que se reúnen periódicamente un grupo de personas interesadas en la lengua latina –no necesariamente profesores– para discutir sobre temas diversos, hasta blogs específicos redactados en latín, como el que desde 2007 mantiene la profesora de la Universidad de Cádiz, Sandra Ramos Maldonado, denominado *SAL (Scriptorium Academicum Latinum)*, que *per se* pueden constituir un magnífico instrumento didáctico para practicar la lectura y comprensión de textos latinos actuales, sin olvidar que hay una versión en latín de la *Wikipedia*, denominada *Vicipaedia Latina*, que, puesta en marcha el 22 de mayo de 2002, alcanza en la actualidad más de 136.000 artículos (cf. https://la.wikipedia.org/wiki/Vicipaedia:Pagina_prima), y cuyas posibilidades didácticas –enfrentar a los alumnos con hechos históricos contemporáneos redactados en la lengua de Roma– no se nos escapan.

En esta labor de fomento del uso activo del griego y del latín hay que destacar la inestimable labor del profesor Luigi Miraglia, uno de los principales defensores del método inductivo-contextual y su Academia Vivarium Novum, instalada en un principio en Montella, en la Campania, y en la actualidad en la localidad de Frascati, cercana a Roma, en villa Falconieri, que acoge a gran número de estudiantes de la más diversa procedencia geográfica, que viven en primera persona una experiencia inmersiva única, pues toda la docencia se lleva a cabo en lengua griega y latina. Miraglia, que ha logrado que el método inductivo-contextual sea una de

las metodologías más extendidas en Italia, ha dado también el salto al mundo editorial, con la creación de Edizioni Accademia Vivarium Novum (<https://vivariumnovum.it/>), que posee un importante catálogo de materiales para Latín (entre otros, el volumen *Fabulae Syrae*) y Griego (el método *Athenaze*).

A nivel de nuestro país, es fundamental la labor que desde el año 2003 viene desarrollando la Asociación Cultura Clásica (<https://culturaclasica.com>) en la promoción del método activo, a través de la organización de las Jornadas de Cultura Clásica, auténtico punto de encuentro del colectivo de profesores de Clásicas, paralizadas estos dos últimos años por la pandemia; los encuentros *Novae Viae*, organizados en colaboración con las Áreas de Filología Griega y Latina de la Universidad de Málaga, que este año 2021 celebraron su tercera edición –en formato completamente online–, consagrados a la presentación de experiencias didácticas innovadoras en el ámbito de las lenguas clásicas, expuestas en su mayoría en griego y latín clásico; los cursos de latín denominados *CAELVM* y de griego *OURANÓS*, interrumpidos también por la pandemia, pero que se venían organizando cada verano en Madrid –los cursos *CAELVM* estaban ya en su VII edición y del *OURANÓS* solo había llegado a celebrarse una edición– y en los que se daban clases intensivas de ambas lenguas clásicas siguiendo el método inductivo-contextual; y, por supuesto, su labor como distribuidores de los materiales didácticos generados en torno al manual *Lingua Latina per se Illustrata*, accesible a través de la URL <https://www.culturaclasica.com/lingualatina/libros.htm>, sin olvidar que su propia web es uno de los más importantes portales en Internet sobre mundo clásico, con noticias, artículos de opinión y materiales didácticos de todo tipo.

Por nuestra parte, desde la implantación de los nuevos grados, en los que las lenguas clásicas están presentes, además de en el grado de Filología Clásica, en los de Filología Hispánica e Historia, a través del Latín como materia de Formación Básica, hemos venido desarrollando experiencias para el empleo del método activo en Latín y en menor medida en Griego. La razón última fue no solo los escasos conocimientos que los alumnos suelen traer del Bachillerato, sino sobre todo la gran diferencia de niveles. Además, la metodología que solíamos emplear antes era la de gramática-traducción, con unos resultados bastante discretos y, sobre todo, con un alto porcentaje de alumnos no presentados.

Todas estas experiencias las hemos llevado a cabo en el marco de cuatro Proyectos de Innovación Educativa consecutivos, el primero de los cuales nos lo concedieron para el bienio 2010/2012, en los que han participado casi todos los profesores del Área de Latín y algunos de los del Área de Griego, con colaboraciones puntuales de profesores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato ajenos a la UMA. Hay que destacar que la nuestra es una de las pocas experiencias de aplicación del método activo al aprendizaje de las lenguas clásicas en universidades españolas. De hecho, además de la nuestra, básicamente, solo se han desarrollado experiencias de aprendizaje activo del latín en la Universidad de Cádiz, por parte de la profesora Sandra Ramos Maldonado, en el marco del proyecto de innovación docente “*Sal Musarum ad iuvenes studiosos collatus*”, y en la Universidad de Valencia, por parte del profesor Jorge Tárrega, quien entre los años 2010 y 2021 impartió íntegramente en latín asignaturas como Morfología Latina, Historiografía, Historia de la Lengua Latina o Sintaxis Latina. También tenemos información de que el volumen *Familia Romana* se ha venido aplicando en la Universidad Autónoma de Madrid con los alumnos de primero de Clásica.

Bajo el paraguas de esos proyectos hemos elaborado un gran volumen de materiales didácticos que se han publicado en la revista *Thamyris, nova series*, en dos artículos (cf. Macías Villalobos 2012 y 2015).

La mayoría de los materiales están pensados para un nivel inicial de Latín, en concreto, para su aplicación en las asignaturas de Latín para Hispanistas y Latín para Historiadores (ambas de primer curso), así como para aquellos alumnos del grado de Clásica con nulo o escaso conocimiento de la lengua de Roma -algo que, por sorprendente que parezca, ocurre, aunque se trata de una situación mucho más habitual en Griego-. También hemos elaborado algunos materiales para un nivel avanzado, en concreto, para aquellos alumnos que tienen un cierto dominio de la lengua latina, adquirido durante los años de la Secundaria y el Bachillerato.

En todos los casos, los materiales elaborados por nosotros han consistido en adaptaciones del *Lingua Latina per se Illustrata* de Ørberg. En concreto, los materiales del nivel inicial proceden del volumen I, *Familia Romana*, mientras que los de nivel avanzado provienen del volumen II, *Roma Aeterna*, y, en algunos casos, de las *Fabulae Syrae*.

En los materiales de nivel inicial se parte siempre de un texto adaptado mucho más breve que el original de Ørberg, cuya temática está relacionada con algún aspecto de *realia* de la cultura clásica (la geografía de Roma y del mundo antiguo, la familia, la esclavitud, la casa, los oficios y otros aspectos de la vida cotidiana) y donde se abordan más cuestiones gramaticales que en el manual del autor danés, con idea de que en las pocas unidades didácticas que se pueden estudiar en asignaturas de 6 créditos la parte de gramática que los alumnos acaben conociendo sea lo más amplia posible. Además, esos textos, que están dispuestos en un orden de dificultad creciente, sirven de base para toda una amplia panoplia de actividades, mucho mayor que las previstas en el original. Asimismo, en los materiales elaborados por nosotros no incluimos imágenes ni la marca de la cantidad silábica, como sí sucede en el manual de Ørberg.

Así, de entrada, el texto se lee en clase en voz alta, preferentemente por parte de los alumnos, bajo la supervisión del profesor, quien aprovecha la lectura para hacer preguntas sobre lo leído o explicar, preferentemente en latín, las dudas puntuales que se presenten. Nos interesa mucho que esa lectura detenida del texto lleve al alumnado a una comprensión completa del mismo, pues una parte importante de las actividades requieren haber entendido el texto para responder, normalmente en latín, a las mismas. Para verificar que el texto se ha comprendido podemos pedir a los alumnos un resumen, en latín o en español, del texto que se acaba de leer.

Entre las actividades que proponemos incluimos la traducción latín-español de pequeños fragmentos del texto trabajado que presenten una especial dificultad sintáctica; asimismo, apostamos por la traducción inversa español-latín, por ser un magnífico sistema para comprobar el auténtico dominio que tiene el alumno de la lengua –es decir, el sistema de la llamada “traducción doble” que, en pleno Renacimiento, utilizaban humanistas de la talla de Juan Luis Vives (Breva-Claramonte 1994: 34)-. Además, ambas son actividades de la metodología tradicional y denostadas por la metodología activa, aunque creemos en sus beneficios propedéuticos. Pero, a diferencia del método tradicional, no las consideramos ni las únicas actividades posibles ni las más importantes.

Asimismo, incluimos actividades para el repaso de la gramática estudiada en el texto (paso de oraciones de singular a plural y viceversa, conversión de oraciones de activa a pasiva, oraciones en las que hay que rellenar huecos con las terminaciones apropiadas), así como el habitual ejercicio orberguiano de completar huecos en frases con palabras vistas en el texto.

Todas estas actividades se hacen sin ayuda del diccionario, aunque evidentemente los alumnos pueden consultarlo cuando hacen sus trabajos en casa, algo que sin embargo no les recomendamos. Los exámenes que se hacen se llevan a cabo sin el diccionario ni la gramática. Para prepararlos, según le indicamos, el alumnado debe repasar todos los textos vistos en clase

hasta garantizarse que los comprenden perfectamente, pues la mayor parte del vocabulario del examen provendrá del visto en clase.

Por la descripción que precede, está claro que en nuestra propuesta didáctica apostamos por el método activo, en concreto, el inductivo-contextual, aunque incorporando algunas actividades propias del “método tradicional”. Por eso hemos optado por llamar al nuestro como “método híbrido”. Pero no se trata de una creación original nuestra, pues en su estudio sobre metodología docente en la enseñanza del Latín, llevado a cabo por López de Lerma, esta identificaba junto a los profesores que practicaban el método tradicional y el inductivo-contextual, un tercer grupo, que llama “mixto”, que mezclan elementos de ambas metodologías (López de Lerma 2015: 254).

Fig. 1. Ejemplo de texto de nivel inicial

Fig. 2. Ejemplos de actividades de nivel inicial

En cuanto a los textos de nivel avanzado, estos están pensados para ser trabajados según el método gramática-traducción, que es el que la mayoría del alumnado ha seguido en los institutos, aunque incorporando algunos elementos de la metodología activa.

De entrada los textos suelen ser relativamente largos, presentan un grado de dificultad media-alta y con ellos los alumnos repasan todos los contenidos de gramática requeridos en un primer año de Filología Clásica. En cuanto a su contenido, preferimos los de temática mitológica, provengan de adaptaciones de textos clásicos, como la *Eneida* de Virgilio, o de las *Fabulae Syrae*, editadas por Vivarium Novum, cuyo contenido consiste íntegramente en relatos mitológicos en latín acompañados de imágenes y notas explicativas también en latín.

Estos textos se leen en voz alta en clase preferentemente por parte de los alumnos, bajo la supervisión del profesor. A este respecto, a diferencia del método más tradicional, damos una gran importancia a la lectura y al reconocimiento de la cantidad silábica, por lo que solemos

dedicar los primeros compases del curso a explicar las normas de pronunciación, las reglas del acento latino y a dar algunas nociones de fonética y fonología.

El texto así leído se traduce en clase, como en el método gramática-traducción. Se supone que los alumnos han hecho la tarea en casa con el diccionario. Una vez terminada, solemos organizar actividades de método activo a partir del texto, como por ejemplo, definir en latín palabras o conceptos vistos en el texto, responder en latín a preguntas relativas al fragmento traducido, completar huecos en frases con palabras vistas en este o en otros textos, redactar un breve resumen en latín de lo que acabamos de traducir (preferentemente en clase, a partir de las propuestas que hagan los propios alumnos), entre otras cosas. Además, para obligarles a retener el léxico visto en los diversos textos, les proponemos exámenes sin diccionario, en el que tendrán que traducir textos con el vocabulario estudiado, pero que no reproduce literalmente ninguno de los textos vistos.

Además de estas, les proponemos otras actividades más propiamente de la metodología gramaticalista, como traducciones inversas latín-español, análisis de formas verbales o análisis sintáctico de fragmentos escogidos del texto.

En suma, como se ve, con las actividades de nivel avanzado pretendemos que alumnos que están habituados a trabajar según el método tradicional, sin perder lo esencial de esa metodología, la traducción y análisis sintáctico de un texto, siempre con la ayuda del diccionario, se vayan familiarizando con el uso activo de la lengua latina a través de ciertas actividades que les obligan a algo más que a traducir un texto.

Fig. 3. Ejemplo de texto de nivel avanzado

Fig. 4. Ejemplos de actividades de nivel avanzado

A modo de conclusión, a partir del empleo de los materiales descritos en el primer curso de los grados de Clásica, Hispánica e Historia, podemos decir que, sobre todo en los textos de nivel inicial, los resultados suelen ser muy satisfactorios, con un alto porcentaje de aprobados y un porcentaje de no presentados muy reducido. La razón está en que el alumnado ve por sí mismo cómo va progresando en el conocimiento del Latín y cómo algo que antes les resultaba casi inconcebible, entender el contenido de un texto sin ayuda del diccionario, ahora ven que se

puede conseguir. En cambio, los resultados con los textos de nivel avanzado son más discretos y variables, en el sentido de que los alumnos suelen realizar sin demasiado problema la traducción de los textos, pero se muestran más renuentes a llevar a cabo las propias del método activo por la dificultad que para ellos supone. Además, como saben que el porcentaje mayor de la nota depende de la traducción, muchos ni siquiera se esfuerzan en hacer las actividades que implican el uso activo de la lengua latina. Otro problema añadido es que, en el grado de Filología Clásica, salvo en primero, el resto de cursos afrontan el trabajo con los textos siguiendo el método gramática-traducción, por lo que la experiencia iniciada en primero no tiene continuidad en los cursos posteriores. Curiosamente, esos mismos alumnos, cuando pasan al Máster de Profesorado y vuelven a ponerse en contacto con el método inductivo-contextual, se interesan por el mismo para aplicarlo, ya como profesores, en sus clases de Enseñanza Secundaria y Bachillerato.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Miquel, Julia (2015), "La traducción pedagógica como herramienta didáctica: Hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula", *Thamyris, n. s.*, 6, 137-165.

Breva-Claramonte, M. (1994), *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1994.

García de la Fuente, Olegario (1990), *Introducción al latín bíblico y cristiano*, Ediciones Clásicas, Madrid.

López de Lerma, Gala (2015), *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*, Tesis, Universidad de Barcelona.

Macías Villalobos, Cristóbal (2012), "La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia", *Thamyris, n. s.* 3, 151-228, <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris3/MACIAS.pdf>.

Macías Villalobos, Cristóbal (2015), "Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida", *Thamyris, n. s.* 6, 201-300, <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/MACIAS.pdf>.

Maestre, José María (2002), "Los humanistas como precursores de las actuales corrientes pedagógicas", *Alazet*, 14, 157-174.

Martínez Aguirre, Carlos (2015), "Didáctica de las lenguas clásicas", *Classics at home*, <https://blog.classicsathome.com/2015/04/didactica-de-las-lenguas-clasicas.html>.

Ramos Maldonado, Sandra (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.