



10.15446/fyf.v35n2.91018

Artículos

LA ENSEÑANZA DEL LATÍN PARA FUTUROS HISTORIADORES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA METODOLOGÍA *ESTUDIO DE CASOS**

TEACHING LATIN FOR FUTURE HISTORIANS: A DIDACTIC PROPOSAL BASED ON *CASE STUDY* METHODOLOGY

*Eveling Garzón Fontalvo*¹

Cómo citar este artículo:

Garzón Fontalvo, E. (2022). La enseñanza del latín para futuros historiadores: una propuesta didáctica basada en la metodología estudio de casos. *Forma y Función*, 35(2).

<https://doi.org/10.15446/fyf.v35n2.91018>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2020-10-17, aceptado: 2022-01-20

* Este artículo tiene como punto de partida el Proyecto «Cambio docente en la asignatura Lengua latina I para futuros historiadores: hacia una mejora del clima motivacional», presentado y sustentado por la autora en la Universidad Autónoma de Madrid para la obtención del título de Experto en Docencia Universitaria.

1 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4382-9025> Universidad de Salamanca, Salamanca, España. eveling@usal.es

Resumen

En el ámbito universitario, la enseñanza del latín no forma parte exclusivamente de los programas en Filología Clásica, sino que también se incluye (generalmente de forma opcional) en otros grados universitarios; este es el caso del grado en Historia. El presente artículo ofrece una propuesta didáctica para adaptar parte de las asignaturas de lengua latina al perfil profesional específico de los alumnos de Historia, utilizando la metodología *estudio de casos*. Desde este enfoque, se diseñan dos actividades que abordan algunas de las problemáticas que los alumnos pueden encontrarse a la hora de trabajar con fuentes primarias en latín (traducciones y citas). Esta propuesta constituye, en última instancia, el diseño de un proyecto de investigación que tiene por objetivo explorar los alcances de la metodología citada en la enseñanza de las lenguas clásicas.

Palabras clave: *enseñanza; latín; propuesta didáctica; estudio de casos; historia; fuentes primarias.*

Abstract

At the university level, the teaching of Latin is not exclusively part of the programs in Classical Philology, but it is also included (generally in an optional way) in other university degrees; this is the case of History degree. This article offers a didactic proposal to adapt part of the Latin language courses to the specific professional profile of History students, using the case study methodology. From this approach, two activities are designed to address some of the problems that students may encounter when working with primary sources in Latin (translations and quotations). This proposal constitutes, ultimately, the design of a research project that aims to explore the scope of the above methodology in the teaching of classical languages.

Keywords: *teaching; Latin; didactic proposal; case study; history; primary sources.*

I. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas, es casi inevitable pensar, *a priori*, en la formación que se imparte dentro de los grados en Filología Clásica. Sin embargo, otros perfiles universitarios también contemplan el latín y el griego antiguo como parte de su formación, aunque por lo general lo hagan con un carácter optativo; este es el caso particular de los grados en Historia y Filosofía.

En estas titulaciones, el conocimiento de las lenguas clásicas es visto como una herramienta extra para la interpretación y el análisis de los contenidos que atañen de una u otra manera a la Antigüedad clásica. En este sentido, baste con considerar que, salvo casos particulares, los estudiantes se acercan a las fuentes primarias de dicho período a través de traducciones; esto se explica si se tiene en cuenta que en tales grados las lenguas clásicas y asignaturas como Historia de Grecia, de Roma o de la filosofía antigua ocupan tan solo una pequeña sección en los planes curriculares.

Desde la anterior perspectiva, es claro que las asignaturas de lengua latina y lengua griega de los grados de Filología Clásica presentan diferencias frente a aquellas de los grados en Historia y Filosofía. No solo el número de horas que se dedica al estudio de las lenguas varía, sino que los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes al cursar estas asignaturas son distintos (o al menos podrían serlo).

La propuesta didáctica que se desarrolla en este artículo tiene como marco general los contextos ligados a la enseñanza y el aprendizaje del latín para los alumnos de grados universitarios en Historia; es decir, los entornos educativos en los cuales la lengua latina se estudia más como un medio para acercarse de forma directa a las fuentes primarias que como un fin *per se*.

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS

Entre los resultados de aprendizaje que se suelen listar en las asignaturas de lengua latina en Filología Clásica, se encuentra el que los estudiantes sean capaces de traducir un texto en latín. Este resultado, sin embargo, no parece extrapolable a los estudiantes de Historia, quienes pueden cursar tan solo uno o dos niveles de lengua latina, por lo que, en términos generales, no cuentan con las herramientas suficientes para enfrentarse por sí solos a la traducción de un texto. Desde este mismo enfoque, también es importante considerar que la traducción de textos clásicos es uno de los posibles campos de acción profesional para los egresados en Filología Clásica; por el contrario, este no es el caso de los graduados en Historia.

En consecuencia, parece que es imprescindible adaptar las asignaturas de lengua latina impartidas en los grados en Historia al perfil profesional específico de sus estu-

diantes. Esta adaptación, además de ser necesaria, puede tener repercusiones directas en su motivación, pues, entre otros aspectos, «si los estudiantes no encuentran el contenido del curso interesante o relevante, pueden ver poco o ningún valor en el dominio de este y pueden no comprometerse con los comportamientos requeridos para el aprendizaje profundo» (Ambrose et al., 2010, p. 69).

En vista de lo anterior, este artículo ofrece una propuesta de adaptación a tales intereses a través del diseño de dos actividades basadas en la metodología activa *estudio de casos*. Así pues, en primer lugar, se presenta este método de enseñanza, poniendo énfasis en su idoneidad para alcanzar un mayor grado de motivación entre los estudiantes (§ 3); a continuación, se detallan los objetivos, el marco teórico, diseño y desarrollo de las actividades «Muchas traducciones y un solo problema» y «De artículos, epidemias y pandemias» (§ 4); por último, se reseñan los aspectos abordados en este artículo y se describen los principales aportes de la propuesta didáctica (§ 5).

3. EL ESTUDIO DE CASOS

La metodología activa *estudio de casos* se puede definir como «una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces» (Fernández, 2006, p. 49).

Con todo, existe una serie de condiciones de forma y estilo que se deben cumplir para hablar propiamente de un estudio de casos (Barnes et al., 1994). A continuación, se describen brevemente estos principios:

Para comenzar, el método de casos emplea una herramienta llamada *caso* o *informe del caso* que, por lo general, toma la forma de una narrativa e incluye información contextual de distinto orden sobre los problemas y las personas en las que se basa.

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva a cabo en el aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y los profesores lo examinen detenidamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. (Lawrence, 1953, p. 215, citado en Wassermann, 1994, p. 20)

El segundo componente consiste en las *preguntas críticas*, esto es, un listado de preguntas que pretenden que los estudiantes examinen ideas y conceptos relacionados con el caso y reflexionen sobre los problemas que este plantea. En tal sentido, «más que requerir el recuerdo de nombres, fechas, descripciones o lemas, [las preguntas críticas]

requieren que los estudiantes apliquen lo que saben cuando analizan datos y cuando proponen soluciones» (Wassermann, 1994, p. 21).

Otra característica de este método es el *trabajo en pequeños grupos*; es en esta fase en la que los estudiantes suelen examinar por primera vez las cuestiones planteadas en las preguntas críticas. Esta forma de trabajo constituye una oportunidad para que, por un lado, los docentes conozcan mejor la forma de pensar e interactuar de sus estudiantes a través de la observación de los grupos y, por otro, estos compartan sus opiniones en un ámbito exento de *riesgos sociales*.

Una de las condiciones esenciales para que el estudio de casos funcione como método de enseñanza radica en «la capacidad del maestro para conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda» (Wassermann, 1994, p. 23). Esta particular característica (denominada *enseñanza de la discusión* o *interrogatorio del caso —debriefing a case—*) es la que determina el éxito o fracaso de este tipo de enseñanza (Barnes et al., 1994).

Por último, como resultado del interés que puede generar en los alumnos el interrogatorio, algunos casos incluyen *actividades de seguimiento*. Estas pueden suministrar información valiosa para adquirir nuevos conocimientos por medio de libros de texto, tablas y gráficos con datos primarios, comentarios y películas, entre otras fuentes.

Dado que trabajar con un caso implica plantear un problema relevante para que los alumnos lo analicen y propongan soluciones (logrando con ello una comprensión más amplia de su disciplina), resulta esperable que la motivación pueda verse afectada positivamente por la implementación de esta metodología en el aula.

Hay dos conceptos que son centrales para entender en qué consiste la motivación en los contextos de aprendizaje: (1) *el valor subjetivo (subjective value)* de un objetivo y (2) *las expectativas (expectancies)* de alcanzar con éxito el objetivo (Ambrose et al., 2010, p. 69).

De forma particular, las dos actividades que se presentan a continuación (§ 4) desarrollan algunas estrategias que fomentan el valor subjetivo de una tarea, pues buscan conectar el material con los intereses de los estudiantes, proveer tareas auténticas y del mundo real y poner en evidencia la relevancia de los contenidos para su vida académica (Ambrose et al., 2010, p. 83).

4. DOS ACTIVIDADES BASADAS EN LA METODOLOGÍA ESTUDIO DE CASOS

La metodología activa *estudio de casos* se encuentra en la base de las actividades «Muchas traducciones y un solo problema» (§ 4.1.) y «De artículos, epidemias y pandemias» (§ 4.2.). En cada una de ellas se indican los objetivos de aprendizaje y el marco teórico utilizado, se presenta el diseño del caso, que se compone de la narrativa y de las preguntas críticas, y se plantean algunas pistas para la resolución de este.

Con carácter general, ambos casos pretenden contribuir (o más bien servir como preámbulo) al desarrollo de algunas competencias propias del perfil profesional de los futuros historiadores, particularmente aquellas relacionadas con su trabajo con fuentes primarias.

4.1. «Muchas traducciones y un solo problema»

Este caso se basa en el manejo de textos en traducción para comparar con el original; el objetivo general es lograr que los estudiantes realicen una evaluación crítica de diferentes traducciones basadas en una misma fuente primaria. Este aprendizaje, además, puede repercutir en el fomento de una competencia transversal: el desarrollo de su espíritu crítico.

4.1.1. *Objetivos de aprendizaje del caso y marco teórico*

Los objetivos específicos de aprendizaje que se espera que los estudiantes alcancen con esta actividad son tres: (1) reconocer las principales características o diferencias que presentan distintas traducciones castellanas (e incluso algunas en otras lenguas modernas) de un mismo texto latino; (2) describir en líneas generales el perfil de lector (o público objetivo) de diferentes traducciones al castellano a partir de las características sintácticas, léxicas y estilísticas de las versiones; y (3) realizar una primera evaluación de una traducción teniendo en cuenta criterios como la fidelidad al texto latino base y el respeto por la lengua de llegada.

En vista de que este caso se articula en torno a la evaluación de distintas traducciones, parece necesario contar con un marco teórico que considere algunos criterios para realizar tal valoración. Por ello, se ha optado por tomar como punto de referencia la comparación formulada por Nida (2012) entre una buena traducción y dos tipos de malas traducciones:

Mala

Correspondencia formal: se conserva la forma (sintaxis y clases de palabras), se pierde o distorsiona el significado.

Buena

Equivalencia dinámica: se reestructura la forma (sintaxis y léxico diferentes) para conservar el mismo significado.

Mala

Paráfrasis por adición, supresión o tergiversación del mensaje.

Es posible hacer una mala traducción, como en el primer caso, conservando la forma a expensas del contenido. Pero también es posible hacerla mal, como en el tercer caso, parafraseando libremente y distorsionando el mensaje para adaptarlo a formas de otras culturas. (Nida, 2012, p. 409)

Asimismo, se ha tomado en consideración el trabajo de Bolaños (2003) titulado *¿Cómo traducir? De la teoría a la práctica pedagógica*, en el cual se relacionan diversos aspectos e interrogantes relativos a la evaluación (crítica) de una traducción. Dado que el caso que aquí se presenta no está orientado a la práctica profesional y pedagógica de la traducción, sino que está pensado como una aproximación inicial a la evaluación de traducciones, de dicha propuesta se han seleccionado aquellas consideraciones de carácter más general o básico; por ejemplo, ¿hay omisiones de cierta información con respecto al original?, ¿hay adiciones?, ¿las metáforas o expresiones idiomáticas se han traducido con adecuación?

Como se verá más adelante, ambos enfoques teóricos se encuentran en el núcleo del diseño del caso y de las pistas para su resolución.

4.1.2. Diseño del caso de estudio

4.1.2.1. Narrativa

César es un estudiante de Historia de último año que se encuentra muy entusiasmado con su trabajo de fin de grado. Aunque no tiene muy claro el tema sobre el que

va a trabajar, sabe que gran parte de sus fuentes primarias estarán en latín, dado que siempre ha tenido un interés especial por la historia de Roma.

Después de mucho pensarlo, él ha decidido trabajar sobre la figura de Augusto, específicamente sobre la campaña propagandística de su reinado. Para empezar, su tutor le ha pedido que haga una lectura detallada de la *Eneida* de Virgilio, obra clave para el desarrollo de su temática. Tras buscar en la sección de clásicas de la biblioteca, César encontró por lo menos cuatro traducciones al español (1-4) y algunas en otras lenguas modernas (5 y 6), pero a simple vista no supo cuál escoger; así que tomó la decisión de poner a prueba sus conocimientos de latín y confrontar los cinco primeros versos del libro IV de la *Eneida* con las diferentes traducciones. Esto fue lo que se encontró:

At regina graui iamdudum saucia cura
uulnus alit uenis et caeco carpitur igni.
Multa uiri uirtus animo multusque recursat
gentis honos; haerent infixi pectore uultus
uerbaque nec placidam membris dat cura quietem (Verg. *A.* 4. 1-5).

Mas la reina, ya hace tiempo enferma con grave cuidado,
la llaga cría con sus venas, y por ciego fuego es gastada.
Mucho la virtud del varón y mucho recurre a su ánimo
el honor de esa gente; clavados en su pecho están rostro
y voces, y placida quietud no da el cuidado a sus miembros. (Virgilio, 2011)
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Mas la reina hace tiempo, atormentada de grave cuidado,
con sangre de sus venas alimenta su herida y ciego ardor la devora.
El gran valor del héroe acude a su ánimo y la gloria
muy grande de este pueblo; se clavan en su pecho sus rasgos
y palabras y no deja el cuidado a su cuerpo el plácido descanso. (Virgilio, 2001)
(Alianza)

Mas la reina, hace tiempo el alma herida
del mal de amor, con sangre de sus venas
nutre su llaga, y en oculto fuego
consumiéndose va. Vuelve y revuelve
del prócer la prestancia y noble alcurnia;

grabadas en el pecho sus facciones,
grabadas sus palabras, no consigue,
con tan honda inquietud la paz del sueño. (Virgilio, 1989)
(Cátedra)

Pero la reina herida hacía tiempo de amorosa congoja
la nutre con la sangre de sus venas y se va consumiendo
en su invisible fuego. Da vueltas y más vueltas en su mente
a las prendas de Eneas y a su gloriosa alcornia.
Lleva en su alma clavados su rostro y sus palabras. Su mal
no les deja a sus miembros ni un punto de paz ni de sosiego. (Virgilio, 1997)
(Gredos)

Mais la reine depuis longtemps blessée d'un mal inguérissable nourrit sa plaie du
sang de ses veines et se consume d'un feu caché. Sans cesse la valeur, sans cesse
la noble ascendance du héros se représentent à son esprit ; traits du visage, paroles
restent gravés dans son cœur et le mal dont elle souffre refuse à ses membres l'apai-
sement, le repos. (Virgil, 1977)
(Les belles lettres)

But the queen, long since smitten with a grievous love-pang, feeds the wound with
her life-blood, and is wasted with free unseen. Oft to her heart rushes back the
chief's valor, oft his glorious stock; his looks and words cling fast within her bosom,
and the pang withholds calm rest from her limbs. (Virgil, 1999)
(Harvard University Press)

Al principio, César pensó que lo mejor sería escoger la traducción que fuera más comprensible en castellano; sin embargo, luego se dio cuenta de que esta se alejaba bastante del texto latino. Acto seguido, creyó oportuno leer aquella que era fiel al texto base, pero la traducción le resultaba algo confusa e incomprensible. También contempló la idea de leer una traducción versificada, ya que reproducía el estilo en verso propio del original latino, aunque al cabo de un rato desistió, pues él iba a escribir un trabajo de fin de grado en Historia, no en Literatura.

Así pues, antes de comenzar con su pequeña investigación, César ya se siente confundido y algo frustrado. Su conclusión, por ahora, es solo una: muchas traducciones y un solo problema.

4.1.2.2. Preguntas críticas

- ¿Qué traducciones ha identificado César para su trabajo y cuáles son las características que definen cada una a nivel sintáctico, léxico y estilístico (verso/prosa)?
- ¿Por qué las traducciones parecen tan diferentes si el texto latino base es el mismo para todas?
- ¿Cuál es la traducción que resulta más comprensible en castellano? Argumente su respuesta.
- ¿Cuál es la traducción que posiblemente resulte más difícil de comprender para un público con menos cultura literaria?
- ¿Cuál es la traducción más fiel al texto latino, esto es, aquella que conserva en mayor medida la forma (sintaxis, clases y orden de palabras) del original? ¿Le parece fácilmente comprensible?
- ¿A qué tipo de público podría ir destinada cada traducción? ¿Por qué?
- ¿Cuál puede ser la causa por la que César ha tenido problemas al intentar escoger una traducción?
- ¿Cómo podría decantarse César por una determinada traducción? ¿Qué debería tener en cuenta para hacer su elección?

4.1.3. Pistas para guiar la resolución del caso

Aunque no se esperan respuestas unívocas para las preguntas críticas, pues el estudio de casos se basa por definición en el análisis de situaciones complejas que requieren un ejercicio profundo de comprensión, a continuación se ofrecen algunas pistas para guiar a los estudiantes.

Para comenzar, antes de resolver las preguntas del caso, conviene que, por una parte, los alumnos realicen una traducción propia de los cinco versos y que, por otra, la profesora se asegure de que efectivamente se ha comprendido el texto. Para ello, se podría plantear a los estudiantes una serie de preguntas relativas al contenido del pasaje; por ejemplo, ¿por qué se dice que la reina está herida (*regina saucia*)?; en otras palabras, ¿en qué consiste esta metáfora?; o ¿cómo se ha de entender que se nos diga que en el pecho de la reina están clavados el rostro y las palabras (de Eneas) (*haerent infixi pectore uultus uerbaque*)?

Con el objetivo de ayudar a los alumnos en la caracterización de los lectores potenciales, se les puede sugerir que no solo consideren la información aportada por las traducciones, sino que también consulten las páginas web de las diferentes editoriales (véase nota 8). Esto les permitirá especificar algunas variables sociodemográficas y

económicas (edad, formación educativa, situación profesional, ubicación geográfica y poder adquisitivo) para los distintos perfiles de lector.

Por otra parte, para facilitar la selección de la traducción más apropiada para César, conviene ofrecer como material de apoyo una rúbrica, esto es, una serie de criterios que permitan evaluar en términos graduales tanto la fidelidad al texto base de cada traducción como la inteligibilidad del texto de llegada. En la Tabla 1, se presenta un posible modelo de rúbrica para cada traducción basada parcialmente en los trabajos ya citados en § 4.1.1. de Nida (2012) y Bolaños (2003):

Tabla 1. Modelo de rúbrica para evaluar cada traducción

Niveles	Criterios	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
Fidelidad al texto base	¿Hay omisiones de información con respecto al texto de partida?			
	¿Hay adiciones de información en cuanto al texto base?			
	Si realiza un análisis morfosintáctico y léxico de los dos primeros versos en latín, ¿la traducción conserva la forma (sintaxis, clases y orden de palabras) del original?			
	Si hace una traducción literal de los dos primeros versos y la compara con esta traducción, ¿cree que se ha alterado (cambiado o tergiversado) —aunque solo sea levemente— el contenido que aparece en el original?			
	¿Se ha mantenido la forma versificada del texto base?			
Inteligibilidad del texto de llegada	¿En términos generales la traducción resulta comprensible?			
	¿El léxico empleado es accesible del todo?			
	¿Las metáforas o expresiones idiomáticas traducidas suenan naturales en la lengua de llegada?			
	¿El orden de palabras es coherente con la lengua de llegada?			

4.2. «De artículos, epidemias y pandemias»

Este caso se basa en el empleo de un artículo publicado en un periódico con el fin de reflexionar sobre el uso de citas; en concreto, tiene por objetivo que los estudiantes reconozcan algunas de las dificultades que entraña el trabajo con citas en latín y busquen soluciones efectivas a esta problemática.

4.2.1. *Objetivos de aprendizaje del caso y marco teórico*

Se plantean los siguientes objetivos de aprendizaje: (1) definir en términos generales el perfil de lector de dos tipos diferentes de artículos (opinión vs. divulgación científica); (2) reconocer e intentar solventar algunas de las dificultades que implica la correcta búsqueda, selección y utilización de citas en latín; y (3) realizar una primera aproximación al reto que supone la escritura de un artículo con un perfil científico.

El sustento teórico del que se parte para guiar esta reflexión en torno al uso de citas consiste en el trabajo de Cisneros y Olave (2012) sobre la redacción y publicación de artículos científicos. Se retoma aquí su propuesta de cruce entre las tipologías de citas establecidas por Bolívar (2004), Teberosky (2007) y Sánchez (2011) en términos de ubicación, funcionalidad discursiva e integración de la cita, respectivamente. La Tabla 2 recoge de manera esquemática dicho cruce:

Tabla 2. Cruce de tres tipologías de citas (Cisneros & Olave, 2012, p. 85)

Bolívar (2004)	Teberosky (2007)	Sánchez (2011)
Destacadas	Definir, confirmar, posicionar, dialogar	Directa/no integrada
Integradas		Indirecta integrada
De parafraseo		
De apoyo y expansión	Apoyar, expandir	

Por su parte, la discusión y resolución de los puntos relacionados con las dificultades que entrañan las citas en latín pasarán por la consulta de distintas bases de datos (§ 4.2.3.).

4.2.2. *Diseño del caso de estudio*

4.2.2.1. Narrativa

Livia es una recién egresada de la carrera de Historia que intenta conseguir una beca para financiar sus estudios de posgrado. Sus intereses se centran en la Historia antigua, razón por la cual ha cursado dos asignaturas de lengua latina y una de griego antiguo. Pese a tener una muy buena nota media, ella se ha dado cuenta de que uno

de los méritos evaluables para la obtención de una beca es la publicación de artículos, pero no ha escrito ninguno.

Un amigo que está en el comité editorial de una revista de estudiantes en la facultad le propone escribir un artículo sobre las epidemias en la antigua Roma, pues la publicación quiere hacer un monográfico acerca del tema del momento: el coronavirus, y le sugiere para ello que lea el artículo «Epidemias: ¿qué podemos aprender de la antigua Roma?» (Sidebottom, 2020), publicado en el periódico *El País*. Livia no es precisamente una apasionada del asunto, por lo que intenta convencer a su amigo de cambiarlo por otro «más acorde con su perfil», pero esto no es una opción. Sin muchas más posibilidades por ahora, acepta el ofrecimiento y comienza por leer el artículo recomendado.

Después de la lectura, Livia solo sabe que quiere escribir un artículo sobre la forma en que distintas fuentes primarias abordan la descripción de las epidemias en la antigua Roma; sin embargo, no tiene una idea clara de cómo hacerlo. Desesperada, decide comentarle toda la situación a su antigua profesora de Historia de Roma, una mujer siempre dispuesta a ayudar a los alumnos, y pedirle una tutoría. Durante su encuentro, la docente, que también ha leído el artículo de *El País*, empieza por plantearle las siguientes preguntas:

- ¿Cuál crees que es el perfil de lector del artículo publicado en *El País*? ¿Quiénes podrían ser los lectores potenciales de una revista de estudiantes?
- ¿Se puede dar un peso argumentativo mayor a tu artículo al citar pasajes en latín junto con su traducción? ¿Por qué razón? ¿Es realmente necesario?
- En el artículo se dice: «Ese fue el origen de la gran peste antonina (c. 165-180 d. C.) conforme al relato de un autor latino». ¿Consideras que podrías utilizar en tu artículo una expresión como «conforme al relato de un autor latino»? ¿Citarías así tus fuentes? ¿Cómo crees que deberías hacerlo dentro de un artículo de divulgación científica para que la cita cumpla con su función?

Acto seguido, la profesora le pide a Livia que, por favor, vuelva a leer con atención el siguiente párrafo del artículo:

Volviendo sobre la peste antonina, el historiador Amiano escribía que esta había «contaminado todo de infestación y muerte desde las fronteras de Persia hasta el Rin». Para nosotros resulta imposible identificar la enfermedad con certeza. Con un

cierto conocimiento, podríamos conjeturar que hablamos de la viruela, pero nuestro problema reside en la cultura excepcionalmente libresca de los antiguos. Siglos antes, una peste golpeó la ciudad de Atenas durante las guerras del Peloponeso, mientras los atenienses se apiñaban tras sus murallas (430-426 a. C.). Tucídides, que sobrevivió a aquel brote, lo describió con gran detalle, pero no en unos términos que nos permitan un diagnóstico moderno fiable (la opinión médica actual se decanta por las fiebres tifoideas). Tucídides estableció un modelo literario, y a partir de entonces se convertiría en una moda el que todo historiador clásico incluyese alguna escena con la peste. Aquello fomentaba la exageración. Pocos autores quieren que el tema del que hablan se tome por poco importante o secundario. Todas las descripciones posteriores de las epidemias se basaban en el relato de Tucídides. Galeno, el gran médico de la Antigüedad, se enfrentó con la aterradora realidad vital de la peste antonina en Roma y la interpretó y la describió a través del prisma de Tucídides. (Sidebottom, 2020)

Tras la lectura, la interroga así:

- Si finalmente decides tomar como base el artículo de *El País* para escribir el tuyo, ¿cómo harías para localizar el pasaje original de la cita de Amiano?
- En relación con este mismo párrafo, ¿de qué manera sustentarías la afirmación «Tucídides estableció un modelo literario, y a partir de entonces se convertiría en una moda el que todo historiador clásico incluyese alguna escena con la peste»? ¿Introducirías una cita? En caso afirmativo, ¿cómo la integrarías en el texto?

Livia se ha dado cuenta de que todas las preguntas que le ha formulado su profesora están relacionadas (de una u otra manera) con el empleo de citas en latín, de modo que aprovecha el momento para comentarle lo mucho que le ha llamado la atención la cita de Cipriano en el artículo:

Según Cipriano, cuando la gente empezó a morir en gran número en Alejandría durante el siguiente gran brote, los cristianos «se arrimaban a ellos, los abrazaban, los lavaban y los envolvían en sus sudarios», mientras que los paganos «arrojaban a los afectados a la calle antes de que hubiesen muerto». Para pasar sobre el hecho de que morían tantos cristianos como paganos, Cipriano se regocijaba de que los primeros ascendían a los cielos mientras que a los segundos se los llevaban a rastras a la tortura eterna. (Sidebottom, 2020)

A este respecto, la profesora le pregunta que (6) cuál cree que es la función de esa cita dentro del texto, pero Livia se queda *in albis*... ¿será que su función no era tan importante?

Después del silencio incómodo y tras una búsqueda rápida del lema «pestitis» ('peste') en la página web Corpus Corporum (<http://www.mlat.uzh.ch/MLS/index.php?lang=0>), la profesora encuentra el siguiente pasaje en latín de Cipriano:

Quid deinde illud, fratres dilectissimi, quale est, quam pertinens, quam necessarium, quod *pestitis* ista et lues, quae horribilis et feralis uidetur, explorat iustitiam singulorum, et mentes humani generis examinat, an infirmis seruiant sani, an propinqui cognatos pie diligant, an misereantur seruorum languentium domini, an deprecantes aegros non deserant medici, an feroces uiolentiam suam comprimant, an rapaces auaritiae furentis insatiabilem semper ardorem uel metu mortis extinguant, an ceruicem flectant superbi, an audaciam leniant improbi, an pereuntibus charis, uel sic aliquid diuites indigentibus largiantur et donent sine haerede morituri! Ut nihil aliud mortalitas ista contulerit, hoc Christianis et Dei seruis plurimum praestitit, quod martyrium coepimus libenter appetere, dum mortem discimus non timere. Exercitia sunt nobis ista, non funera. Dant animo fortitudinis gloriam, contemptu mortis praeparant ad coronam. (Cypr. *mort.* 16)

Ya para terminar la tutoría, la docente le sugiere a Livia que verifique si, efectivamente, el pasaje se corresponde con la cita de Cipriano que aparece en el artículo de *El País*. La cuestión que Livia se plantea ahora es qué debería hacer para verificarlo... (7) ¿deberá traducir todo el texto?

4.2.2.2. Ejercicio

Imagine que usted es Livia. Intente responder a todas las preguntas (1-7) utilizando, si es el caso, su experiencia como estudiante.

4.2.3. Pistas para guiar la resolución del caso

En primer lugar, con el objetivo de ayudar a los estudiantes en la reflexión general sobre el empleo de citas, cabe la posibilidad de presentarles y explicarles la Tabla 2 que, como se ha visto, confronta diferentes tipologías de citas. De este modo, podrán responder a las preguntas relacionadas con la utilidad y forma de integración de estas con más argumentos.

En segunda instancia, una forma para facilitar la resolución de las cuestiones relacionadas con la localización de pasajes en latín consiste en enseñar a los estudiantes distintas bases de datos de textos latinos. Así, ellos mismos podrán explorar las posibilidades de búsqueda

que ofrecen estas herramientas, sean de libre acceso, como Corpus Corporum (ya citada) y Classical Latin Texts del Packard Humanities Institute (<https://latin.packhum.org>), o de pago, caso de Brepolis de la editorial Brepols (<http://apps.brepolis.net/BrepolisPortal/>).

Por otra parte, con miras a ayudar a los estudiantes en la verificación del pasaje en latín de Cipriano, cabe pedirles que, para comenzar, intenten traducir (con la ayuda de la docente) una parte del texto por grupos; algunos pueden traducir el comienzo del pasaje y otros el final. Dado que las conclusiones a las que lleguen con las traducciones parciales no serán definitivas, a continuación, se les puede animar a que compartan sus traducciones con otros grupos para tener una versión completa del pasaje (comienzo y final) y, así, poder corroborar si hay una correspondencia entre el pasaje latino y la cita del artículo. Como consecuencia, los estudiantes serán capaces de llegar a una conclusión convincente sobre la necesidad de traducir todo el pasaje.

En este punto, es importante tener presente que, aunque con la anterior pista los estudiantes terminen abocados a hacer su propia traducción (lo que podría *a priori* parecer incoherente, en vista de que la traducción no se encuentra entre sus campos de acción profesional), esta tarea se encuentra en plena consonancia con el segundo objetivo de aprendizaje; a saber, reconocer algunas de las dificultades que entraña la búsqueda, selección y utilización de citas en latín. Como resultado de la resolución del caso, se espera que los estudiantes hayan constatado que una de tales dificultades consiste en que no todos los textos en latín cuentan con una traducción publicada al castellano.

4.3. Desarrollo de los casos en el aula

Una vez presentadas las dos actividades basadas en la metodología *estudio de casos*, parece oportuno comentar diversas cuestiones relacionadas con su desarrollo en el aula.

Para la correcta consecución de los objetivos de ambas actividades, es importante que los estudiantes tengan unos conocimientos sólidos de latín (adquiridos, por ejemplo, entre la enseñanza secundaria y la universidad o a lo largo del curso), por lo que se sugiere que se desarrollen al cierre de este. Asimismo, conviene tener en cuenta que ambos casos se plantean como la primera toma de contacto de los estudiantes tanto con la evaluación de las traducciones como con la problemática relativa al empleo de citas. En consecuencia, no se espera que *a priori* las preguntas de los casos resulten fáciles de responder para los alumnos; en este sentido, siempre cabe la posibilidad de desarrollar otras actividades similares de profundización en función de los resultados obtenidos con estos casos.

Por otra parte, el plan de desarrollo contempla (como mínimo) tres horas de trabajo efectivo en el aula, donde el papel de la profesora es fundamental para guiar al alum-

nado en todas las fases (incluidas las actividades relacionadas con las pistas para la resolución de uno y otro caso). El siguiente cronograma recoge, con carácter general, los pasos que se deben seguir para la implementación de los casos:

- presentación y contextualización de la actividad (15’);
- formación de los grupos de trabajo (5’);
- lectura individual del caso y de las preguntas formuladas (20’);
- resolución de las preguntas por grupos (45’);
- puesta en común de las respuestas de cada grupo (45’);
- discusión dirigida por parte de la profesora sobre los aspectos que hayan generado más controversia o interés en los estudiantes (30’);
- conclusiones de la actividad a cargo de la docente (10’);
- breve evaluación de la actividad por parte de los estudiantes (10’).

Por último, como actividades de seguimiento, se pueden ofrecer lecturas que profundicen en algunas cuestiones abordadas de manera tangencial durante los casos. A manera de ejemplo, para la actividad «Muchas traducciones y un solo problema», la lectura de ciertos capítulos de libros como *Sobre la traducción* de Nida (2012) o *Decir casi lo mismo* de Eco (2008) pueden ayudar a ahondar en aspectos relativos a la traducción y, por ende, a su utilización como fuente primaria (aunque de manera indirecta). Por su parte, para el caso «De artículos, epidemias y pandemias», se puede proponer la consulta del libro *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo* de Cisneros y Olave (2012) y la lectura detallada del capítulo dedicado a las fuentes bibliográficas, en el cual se abordan, entre otros aspectos, los tipos de citación ya mencionados en § 4.2.1.

5. APORTES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

A lo largo de este artículo, se han definido como marco general de la propuesta didáctica los contextos educativos ligados a la enseñanza del latín para alumnos de grados en Historia (§ 1); después, se ha puesto de manifiesto la necesidad de adaptar parte de la asignatura de lengua latina para atender a los intereses específicos de este perfil profesional (§ 2).

Para contribuir a tal adaptación, se ha propuesto trabajar con la metodología *estudio de casos* (§ 3). Desde este enfoque metodológico, se han diseñado dos actividades: «Muchas traducciones y un solo problema» (§ 4.1.) y «De artículos, epidemias y pandemias» (§ 4.2.). Como ponen de manifiesto los objetivos de aprendizaje de cada una, ambas buscan desarrollar algunas competencias relacionadas con el perfil de los estudiantes de Historia y, en particular, con su trabajo con fuentes primarias. Esta propuesta didáctica constituye, en última instancia, el diseño de una investigación cuyos resultados esperan presentarse en una futura publicación.

Asimismo, es preciso señalar que, a pesar de que en este artículo solo se han presentado dos actividades, ambas son una muestra clara de la gran aplicabilidad que puede tener esta metodología en la enseñanza de las lenguas clásicas. Por una parte, considérese que el caso «Muchas traducciones y un solo problema» puede adecuarse fácilmente para comparar y realizar una evaluación crítica de las traducciones de textos clásicos con otro tipo de complejidades (textos técnicos, dialógicos, fragmentos, etc.). Por otra, la actividad «De artículos, epidemias y pandemias» es un ejemplo de la amplia gama de casos que pueden construirse utilizando fuentes materiales conectadas con la actualidad de los estudiantes, como son los artículos de prensa. Esta conexión, como se ha expuesto, contribuirá muy probablemente a aumentar el grado de motivación o implicación de los estudiantes de Historia en una asignatura (no obligatoria) como lengua latina.

6. REFERENCIAS

- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010). *How learning works*. Jossey-Bass. <https://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/How-Learning-Works.pdf>
- Armengol, C., Castro, D., Durán, M., Essomba, M., Feixas, M., Gairín J., Navarro M., & Tomás, M. (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 121-144. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039101.pdf>
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt. 1), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Barnes, L., Christensen, C., & Hansen, A. (1994). *Teaching and the Case Method: text, cases and readings*. Harvard Business School Press.
- Bolaños, S. (2003). ¿Cómo traducir? De la teoría a la práctica pedagógica. *Forma y Función*, 16, 109-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17256>
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37(55), 7-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342004005500001>
- Cisneros, M., & Olave, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo*. Ecoe Ediciones. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-redaccion-articulos-cientificos-pdf-81BXi-libro.pdf>
- Donoso-Vázquez, T. (2014). El estudio de casos en Educación Superior. En Pérez-Escoda, N. (Coord.), *Metodología del caso en orientación* (pp. 14-30). Universitat de Barcelona. https://www.academia.edu/6510243/Metodolog%C3%ADa_del_caso_en_orientaci%C3%B3n
- Donoso-Vázquez, T., & Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. ISEP.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción* (Lozano, H., trad.). Lumen.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Lawrence, P. (1953). The preparation of case material. En Andrews, K. (Ed.), *The case method of teaching human relations and administration* (pp. 215-224). Harvard University Press.
- Nida, E. (2012). *Sobre la traducción* (Nida, E., & Fernández-Miranda, E., trads.). Cátedra.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/1892/2002>
- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Fundación Universitaria Católica del Norte.

- Sidebottom, H. (2020, 22 de abril). Epidemias: ¿qué podemos aprender de la antigua Roma? *El País*. https://elpais.com/cultura/2020/04/07/babelia/1586247782_471052.html#:~:text=Dos%20de%20esos%20brotes%20fueron,la%20ca%C3%ADa%20del%20Imperio%20Romano
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En Castelló, M. (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Graó.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Oferta académica. Letras clásicas*. <http://oferta.unam.mx/letras-clasicas.html>
- Universidad Nacional de Colombia. (s. f.). *Pregrados. Español y Filología Clásica*. <http://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/linguistica/programas/pregrados/espanol-y-filologia-clasica>
- Virgil. (1977). *Énéide, livres I-IV*, (Perret, J., trad.). Les Belles Lettres.
- Virgil. (1999). *Ecloges. Georgics. Aeneid. 1-6* (Fairclough, R., trad.). Harvard University Press.
- Virgilio. (1989). *Eneida*, (Espinosa, A., trad.). Cátedra.
- Virgilio. (1997). *Eneida*, (Echave-Sustaeta, J., trad.). Gredos.
- Virgilio. (2001). *Eneida*, (Fontán, R., trad.). Alianza.
- Virgilio. (2011). *Eneida*, (Bonifaz, R., trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>