

SIMUL ANTE RETROQUE: TRADICIÓN, INVESTIGACIÓN Y NORMATIVA EN LA DIDÁCTICA DEL LATÍN

MARÍA LUISA AGUILAR GARCÍA
Universitat de València
m.luisa.aguilar@uv.es

JORGE TÁRREGA GARRIDO
University of Massachusetts
jorge.tarrega@gmail.com

RESUMEN

Se analizan en el presente artículo tres campos concretos e independientes en la didáctica del latín: la referencia histórica, la investigación científica contemporánea y la legislación en materia educativa en España. Como punto de referencia histórico se toman los estudios del filósofo checo de la educación Johannes Amos Comenius (s. XVII); para la referencia actual se exploran las líneas de investigación en la didáctica de segundas lenguas de los últimos cincuenta años; y para la normativa se toma la reciente publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, y el RD 243/2022 que fija el *curriculum* de las diferentes asignaturas. Se establece, pues, una comparación entre los tres ejes fijados para el estudio y se proponen finalmente orientaciones básicas de aplicación para el aula de latín.

PALABRAS CLAVE: Comenius, ASL, educación, didáctica del latín.

SIMUL ANTE RETROQUE: TRADICIÓ, INVESTIGACIÓ I NORMATIVA EN LA DIDÀCTICA DEL LLATÍ

RESUM

En aquest article s'analitzen tres camps concrets i independents en la didàctica del llatí: la referència històrica, la investigació científica contemporània i la legislació en matèria educativa a Espanya. Com a punt de referència històric es prenen els estudis del filòsof txec de l'educació Johannes Amos Comenius (s. XVII); com a referència actual, s'exploren les línies de recerca en la didàctica de segones llengües dels darrers cinquanta anys; i per a la normativa es considera la recent publicació de la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, i el RD 243/2022 que estableix el currículum de les diferents assignatures. Es realitza, doncs, una comparació entre els tres eixos establerts per a l'estudi i finalment es proposen orientacions bàsiques d'aplicació per a l'aula de llatí.

PARAULES CLAU: Comenius, ASL, educació, didàctica del llatí.

SIMUL ANTE RETROQUE: TRADITION, RESEARCH AND LEGISLATION IN LATIN DIDACTICS

ABSTRACT

This paper analyzes approaches to Latin teaching across three independent fields: historical approaches, contemporary research, and educational regulations in Spain. The 17th century Czech educational philosopher Johannes Amos Comenius provides a point of historical reference. The paper compares Comenius' educational methods to the last fifty years of research on Second Language Acquisition. Finally, the paper discusses Spain's Organic Law 3/2020, published on 29 December, and RD 217/2022, which prescribes the secondary school curriculum in Spain. By comparing approaches to Latin teaching across these three axes, the paper lays down practical guidelines and tips for implementation in the Latin classroom.

KEYWORDS: Comenius, SLA, education, Latin pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación publicada por el Ministerio de Educación y Formación profesional se presenta en 2020 con el objeto de adaptar el sistema educativo español a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030. En consecuencia, el currículo de las diferentes asignaturas, se establece, deberá estar orientado a

facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparando a estos para el ejercicio pleno de los derechos humanos y de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. (Ley Orgánica de 3/2020, artículo 6, apartado 2)

No queda excluida de este propósito general la materia de Latín, y así, en la Introducción del Real Decreto 243/2022 que regula las enseñanzas de Bachillerato, se señala como su principal objetivo

el desarrollo de una conciencia crítica y humanista desde la que poder comprender y analizar las aportaciones de la civilización latina a la identidad europea, a través de la lectura y la comprensión de fuentes primarias y de la adquisición de técnicas de traducción que permitan al alumnado utilizar dichas fuentes de acceso a la Antigüedad romana como instrumento privilegiado para conocer, comprender e interpretar sus aspectos principales. (Real Decreto 243/2022, introducción al desarrollo de la materia de latín)

El texto de referencia fundamental para docentes de latín de Secundaria en España es, por tanto, muy claro en cuanto al objetivo de nuestros estudios, y establece no solo *qué* se ha de estudiar, las fuentes primarias, sino también *para qué*, siendo el desarrollo de una conciencia crítica y humanista el propósito último. A nuestro parecer, sin embargo, la cuestión se complica cuando se plantea *cómo* se ha de proceder hacia este propósito, esto es, el modo de alcanzarlo: si bien la lectura y la comprensión de las fuentes aparecen mencionadas en primer

lugar como la vía indiscutible para lograr tal fin, el acceso a los textos se completa en las instrucciones con la adquisición de técnicas de traducción. La asociación de comprensión y traducción, en efecto, es continua en el texto fundamental que establece los principios para la enseñanza del latín en nuestro país: ambas acciones se presentan como un binomio inalterable, un tándem inseparable, un alfa y omega incuestionable, el principio y el fin de nuestros estudios en Secundaria. De ello resulta una combinación que, aunque habitual en los currícula de lenguas clásicas, no deja de ser compleja desde el punto de vista metodológico, y condiciona de manera muy significativa las elecciones del profesorado, desde el enfoque de la instrucción lingüística en la clase y la selección de los materiales, hasta el papel del alumnado, su agrupamiento y disposición en el aula y su evaluación.

En un marco pedagógico de estas características, complicado, cuando no, como veremos a continuación, incompatible, no es de extrañar que, en la adaptación autonómica del Real Decreto que han realizado algunas comunidades autónomas, las referencias a la *traducción* hayan sido sustituidas por alusiones a la *interpretación*, una cuidadosa elección de palabras que devuelve a la comprensión el lugar preeminente que le corresponde en función del objetivo final marcado por la normativa vigente. En otros casos, se opta por incluir mensajes explícitos que advierten de la necesidad de «huir del excesivo interés por el análisis y descifrado de unidades lingüísticas en detrimento de la comprensión global del texto».¹ ¿Cómo combinar, pues, la pedagogía de la comprensión, entendida de forma global, significativa y contextualizada, con la pedagogía de la traducción, que resulta en el análisis aislado de cada frase, cuando no de cada palabra, en un proceso metódico de fragmentación y segmentación del mensaje escrito que acaba por desintegrar su contenido real y elimina todo contacto significativo con las fuentes primarias, objetivo primordial de la materia? Ya en 1996 advertía Miraglia de los peligros de entender la enseñanza sistemática de la lengua latina como «razón de ser o esencia» de su estudio y del error que supone que la «palabra *per se*» se convierta en el objetivo principal de la instrucción lingüística. En 2022 el objetivo del acceso a los textos se establece como primordial, pero la equiparación con su traducción puede devolvernos a un escenario donde la erudición filológica acapare el foco principal. De hecho, y como el propio currículum de Bachillerato subraya, la traducción «favorece la reflexión sobre la lengua, el manejo de términos metalingüísticos y la ampliación del repertorio léxico del alumnado», pero, como trataremos de demostrar, no su adquisición.²

Nos encontramos, pues, en un contexto incierto y de profunda discrepancia entre normativa y didáctica, que nos exhorta a mantener vivo el debate metodológico y nos advierte de que la recapitulación de los principios

¹ Decreto 242/2022 en la Comunidad Valenciana, y Decreto 107/2022 en el caso de Extremadura.

² RD 243/2022, explicación de la CE1.

pedagógicos que pueden conducir con mayor eficacia y facilidad a la consecución de los objetivos formulados no resulta aún superflua o prescindible.

2. TRES REFERENCIAS

El presente estudio se propone abordar la didáctica de las lenguas clásicas analizando algunas de las prácticas habituales en los procesos de enseñanza y aprendizaje del latín en el aula y situándolas en relación con tres perspectivas o referencias que, creemos, pueden ser reveladoras en cuanto a la utilidad y eficiencia de aquellas. Estas referencias fundamentales son: la tradición, la investigación actual sobre el aprendizaje de segundas lenguas y el marco legal de nuestros estudios en España. No es la primera vez, en efecto, que la relación entre el legado histórico y la Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas es puesta de relieve en la investigación pedagógica: destacan en ello los pioneros estudios de Musumeci (1997), centrándose en Guarino Guarini, Ignacio de Loyola y Comenius; y de van Arend (2018), examinando en su caso, además de a Comenius, a Posselius y a Erasmo. En el trabajo que ahora presentamos, hemos decidido detenernos en el hito que supusieron para la didáctica moderna las obras de Johannes Amos Comenius, delimitando su vasta producción al siguiente marco teórico, suficiente en su amplitud e idóneo en su temática a la hora de extraer afirmaciones repetidas una y otra vez y representativas del pedagogo moravo acerca de la enseñanza de lenguas:³

- *Ianua linguarum reserata* (1631)
- *Ianuae linguarum reseratae vestibulum* (1632)
- *Didactica Dissertatio* (1638)
- *Novissima linguarum methodus* (1648)
- *Didactica Magna* (1657)

Por lo que se refiere al aprendizaje de segundas lenguas, partimos del firme convencimiento de que la aplicación de las investigaciones sobre la didáctica de las lenguas modernas es, no solo posible, sino también conveniente y beneficiosa para el aprendizaje de las lenguas clásicas. Lo advertía ya Fiévet en su artículo *Aprender a comprender* (1991: 204), en el que señalaba que la pedagogía del latín no debía «continuar ignorando soberbiamente los progresos de la lingüística y privarse así del beneficio que reporta una descripción de los procesos de la lengua más rigurosa, más exacta y, por tanto, pedagógicamente más rentable». Esta misma idea anima el trabajo de Alcalde-Diosdado (2000: 95), que exhorta a los docentes de las lenguas clásicas a participar de la «reflexión profunda, transformadora y modernizadora de nuestra forma de enseñar», y el de Carbonell (2010: 94), que concluye que es responsabilidad de los docentes, no solo de la administración y las autoridades educativas competentes, renovar la

³ Para los textos concretos de Comenius hemos empleado la edición de la Academia Scientiarum Bohemoslovaca: *Opera Omnia*, 15, vols. I-II, Praga, 1986-1989.

metodología de enseñanza en los estudios clásicos, «adaptándola al nuevo panorama educativo y a las expectativas de nuestra sociedad cambiante», dando énfasis a la lectura y estudiando lengua y civilización de manera conjunta. Pieza clave en este proceso de renovación es el trabajo de Carlon, publicado en 2013, quien lleva a cabo una utilísima selección de los principios derivados de la investigación en segundas lenguas que son especialmente relevantes para la didáctica del latín y que subraya el rol de la instrucción gramatical como medio para alcanzar la lectura fluida y directa en latín, y no como un fin en sí mismo (2013: 106). De gran interés, por último, son las reflexiones de Bailey (2016), que ponen el énfasis en la lógica de que el latín, como una lengua humana, ha de adquirirse por medios humanos, esto es, atendiendo a los procesos cognitivos que conducen a la adquisición de las lenguas humanas. Se trata, en definitiva, de las ideas que hemos desarrollado en diferentes trabajos (Aguilar García 2019, 2020; Tárrega Garrido 2018, 2022), y la tendencia que puede advertirse en cuantos congresos sobre la didáctica de las lenguas clásicas se celebran en la actualidad en nuestro país y fuera de nuestras fronteras.⁴

Sin embargo, también en este ámbito las referencias bibliográficas habrán de ser acotadas, ya que la publicación de estudios sobre didáctica y aprendizaje de lenguas es continua desde los años 70. Esta proliferación, en efecto, puede resultar abrumadora en algunos casos y complicar las elecciones pedagógicas en cuanto a enfoque, instrucción, práctica o evaluación. Así pues, las alusiones a estudios generales sobre adquisición de lenguas estarán limitadas a dos obras fundamentales: en primer lugar, el manual publicado en 2015 por B. VanPatten y A. G. Benatti con el título *Key terms in second language acquisition*, que nos permitirá definir de manera muy concreta los principios lingüísticos, cognitivos y pedagógicos que sean mencionados; en segundo lugar, la obra *Common ground: Second Language Acquisition Theory goes to the Classroom*, publicada en 2022 por F. G. Henshaw y M. D. Hawkins, que nos permitirá trasladar al contexto del aula los principios teóricos fundamentales y las conclusiones de las investigaciones más recientes. Las perspectivas concernientes a la tradición, desarrolladas a partir de las ideas de Comenius, y las corrientes actuales en adquisición de lenguas extranjeras serán relacionadas puntualmente con aspectos concretos extraídos de la normativa vigente en España, con el fin de subrayar en qué

⁴ Sea ilustrada esta afirmación con la alusión al recientemente celebrado *Novae Viae*, organizado por el Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Málaga y la asociación Cultura Clásica y que cuenta ya su quinta edición. Fuera de nuestras fronteras destacan los seminarios celebrados periódicamente por la Universidad de Massachusetts en Boston, *Classics and SLA* (disponible en: <<https://blogs.umb.edu/classicsandreligiousstudies/sla-and-classics-seminar/>>), desde 2022, o el denominado *Langues Anciennes, Méthodes Modernes*, organizado por la Universidad Aix-Marseille durante el curso 2022-2023, y que se completará en 2024 con un congreso de didáctica de las lenguas clásicas que pretende reunir a expertos internacionales. Iniciativas, desde luego, de plena actualidad, pero que siguen la línea de los cambios metodológicos que ya en los años 50 propusieron en España autores como Rodríguez Adrados y Jiménez Delgado.

medida el marco legal puede acercarnos o alejarnos de los principios metodológicos que tradición y vanguardia proponen para la adquisición de las lenguas.

3. APARTADOS OBJETO DE COMPARACIÓN

En un conocido estudio sobre las distintas metodologías a la hora de enseñar una lengua extranjera, Prator y Celce-Murcia (2001)⁵ reúnen en un mismo bloque metodológico las siguientes prácticas de clase:

1. Las clases se imparten en lengua vernácula, con poco o nada de empleo de la lengua objeto de estudio.
2. Listas de vocabulario no contextualizado.
3. Estudio prolijo de la gramática, incidiendo en todo tipo de detalles desde el comienzo.
4. Enfoque siempre en la forma de la lengua e incidencia en la exactitud y precisión de esta.
5. Textos complejos y originales desde los primeros niveles.
6. Escaso interés en el contenido de los textos, que son presentados como un pretexto para el estudio gramatical.
7. Traducción de frases inconexas a la lengua vernácula.
8. Escasa atención a la pronunciación.

Las prácticas descritas, en efecto, tienen como marco de referencia el método conocido como «gramática-traducción», y en ellas verá reflejada la esencia de su praxis diaria un buen número de docentes de lenguas clásicas dentro y fuera de nuestras fronteras. Todas ellas pueden sintetizarse en dos rasgos elementales: la preeminencia de la descripción de aspectos gramaticales en la instrucción, en detrimento del aprendizaje de vocabulario y otros aspectos pragmáticos y culturales, y, por otra parte, el papel principal de la traducción, entendida como objetivo último del aprendizaje. Dichas prácticas, y con ellas sus objetivos primordiales, han sido paulatinamente abandonadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas, pero persisten en las clases de lenguas clásicas. Podría objetarse, y estamos de acuerdo en ello, que en el estudio de lenguas modernas deben privilegiarse aspectos de la comunicación a los que

⁵ Celce-Murcia reelabora y amplía en su tercera edición (2001) la primera edición de su prestigioso libro, que data de 1979. Más recientemente resumen las características de distintos métodos didácticos también Brown (2000: 16) o Richard y Rodgers (2001: 5-6). Cabe asimismo señalar que las características del método gramática-traducción siguen intactas desde entonces y no han sido objeto de ampliación o mayor investigación en todo este tiempo, principalmente en su aplicación al aula de latín. Cf. p. e. la crítica del sistema gramática-traducción en su aplicación al estudio de lenguas que realiza Cuenca (1992: 39): «Aquesta mena d'ensenyament és el que tots hem 'patit' de manera més palesa en el cas del llatí. Si els *resultats* no són tan desastrosos quan es tracta d'una llengua viva, no és pel mètode, sinó perquè el contacte amb la llengua real compensa algunes de les deficiències de la classe d'idiomes».

no puede accederse mediante el estudio único de la gramática y el ejercicio exclusivo de la traducción. Nos referimos a la transmisión de mensajes, orales y escritos, una de las formas de comunicación a cuya práctica e instrucción se dedican más recursos en las clases de lenguas modernas y que, por razones obvias, no puede acaparar los mismos medios en la clase de lenguas clásicas, ya que no constituye uno de los objetivos de nuestros estudios.

Ello no significa, sin embargo, que el concepto de *comunicación* no pueda aplicarse al aprendizaje de las lenguas clásicas. Las teorías sobre la comunicación empleadas como referencia en la adquisición de segundas lenguas muestran que, junto a la forma de comunicación consistente en proveer información significativa en la lengua objeto de estudio, denominada *presentacional* por Henshaw y Hawkins (2022: 8), conviven otras formas de comunicación y tratamiento de la información no exentas de vigencia y actualidad, como son los modos *interpretativo* e *interpersonal*. El primero de ellos consistiría en comprender e interpretar contenido significativo, de manera escrita, oral, visual o gráfica; el segundo, en estrecha relación con el modo *interpretativo*, se definiría como la interacción con un interlocutor, para intercambiar información significativa con un determinado objetivo, e incluiría tanto la modalidad sincrónica como asincrónica, esto es, en un espacio y tiempo diferido.

Si trasladamos los modos de comunicación señalados al contexto de enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas, y aunque aceptemos que el modo *presentacional* no es aplicable, difícilmente podrá negarse que los contextos de comunicación *interpretativo* e *interpersonal* tienen validez en nuestras materias. Por lo que se refiere a la comunicación interpretativa escrita la respuesta es obvia, ya que el contacto con las fuentes primarias debe ser, en teoría, continuo y profundo en nuestra práctica diaria. Nótese aquí que la elección de la noción «interpretacional» es deliberada y que, en palabras de Henshaw y Hawkins (2022: 104) «va mucho más allá de la comprensión literal del texto» que puede lograrse, efectivamente, a través de la traducción.⁶ Pero también el modo interpersonal de la comunicación estaría significativamente implicado: aunque el intercambio de información es, naturalmente, unidireccional, son innumerables las voces que, a lo largo de la historia, han entendido el estudio de la literatura clásica como un diálogo con los autores antiguos.⁷ Así, de hecho, es definido el

⁶ El Real Decreto 243/2022 establece que la lectura directa es «necesaria e inherente» a los procesos de traducción, pero la experiencia en el aula muestra una realidad bien distinta, ya que, si bien en algunos casos la traducción se lleva a cabo después de haber leído y comprendido, en la mayoría de las ocasiones es el único medio para comprender, especialmente en etapas iniciales en que, en efecto, no hay comprensión sin traducción, y a menudo tampoco posterior a ella (nos referimos a comprensión interpretativa y razonada, no literal de los textos). Sobre la traducción como herramienta pedagógica en la historia de la didáctica del latín, cf. el estudio de Aguilar Miquel (2015).

⁷ Precisamente la poetisa canadiense Anne Carson, galardonada con el premio Princesa de Asturias de las Letras en 2020, en su obra *Hombres en sus horas libres* (2007) establece este tipo de diálogo entre pasado y presente, proponiendo conversaciones, por ejemplo, como la mantenida

estudio del patrimonio inmaterial de la civilización grecorromana en el marco legislativo vigente, como «un diálogo profundo entre presente y pasado desde una perspectiva crítica y humanista».⁸

Esta breve digresión sobre los modos de comunicación nos parece relevante en tanto que demuestra que, incluso si se obvia el modo de la comunicación consistente en transmitir información, oral y escrita, en la lengua objeto de estudio, el denominado *presentacional*, los modos *interpretativo* e *interpersonal* son plenamente significativos en el marco de nuestros estudios, puesto que contienen el propósito último de comprensión profunda y reflexión sobre el patrimonio inmaterial contenido en los textos clásicos que se establece en el marco legislativo. En consecuencia, la comunicación, en sus modos *interpretativo* e *interpersonal*, implicada en los objetivos primordiales de nuestros estudios, debe atenderse como tal y verse reflejada en las acciones que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, esto es, en la metodología; la práctica, sin embargo, camina en otro sentido y las claves más genuinas del método gramática-traducción, que en pocas ocasiones refleja una práctica comunicativa significativa en el aula, sobreviven casi inalterables en la clase de lenguas clásicas.

En nuestra opinión, entre los factores que permiten comprender esta circunstancia es imprescindible mencionar el marco legislativo y las constantes alusiones a la traducción. Esta aparece anunciada como la primera de las destrezas a adquirir en la competencia específica 1 de la asignatura, se considera «el núcleo de los procesos de aprendizaje», se incluye como uno de los saberes básicos de la materia y está presente en tres de los cinco criterios que permiten evaluar la primera competencia específica.⁹ Para un amplio porcentaje de los docentes de lenguas clásicas de Secundaria, además, el método gramática-traducción es la principal referencia que poseen, ya que «así es como han sido enseñados».¹⁰ El componente referencial tiene un peso importantísimo en la práctica docente que, en el caso del profesorado español se ve reafirmado por el

por Tucídides y Virginia Woolf en un plató de televisión sobre la guerra del Peloponeso. Es célebre al respecto el siguiente fragmento de Petrarca (*De remediis utriusque fortunae*, praef. 4): *Quanta, oro te, gratia, claris et probatis scriptoribus est habenda, qui, multis ante nos seculis in terram versi, divinis ingeniis institutisque sanctissimis nobiscum vivunt, cohabitant, colloquuntur [...]*. Para una panorámica del anhelo y la búsqueda de diálogo con los antiguos, cf. Miraglia (2015).

⁸ Extraído de la introducción a la materia de Latín en el RD 243/2022.

⁹ Real Decreto 243/2022, en la explicación de la CE1. Entraría en contradicción con otras afirmaciones del mismo decreto que consideran la traducción «como herramienta, no como fin».

¹⁰ Según el estudio realizado por López de Lerma y Ambrós (2016), de 189 docentes entrevistados, tan solo 88 emplearía el método gramática-traducción el año de publicación del artículo, esto es, un 46 %. Sin embargo, otros datos pueden ser tenidos en cuenta para avalar este componente referencial del que hablamos: de los 23 alumnos matriculados en el máster de Profesor de Secundaria del departamento de Filología Clásica de la Universidad de Valencia en el curso 23-24, 18 afirman haber sido formados en la etapa secundaria mediante el método gramatical, esto es, un 78 %. Asimismo, durante el período de prácticas realizado en el transcurso del máster, 16 de estos 23 alumnos han trabajado con docentes que emplean el método gramática-traducción para la enseñanza del latín, esto es, el 69 %.

marco legislativo. La consecuencia es, como avanzábamos, una situación de incompatibilidad metodológica que afecta gravemente a nuestros estudios y del que no podremos desembarazarnos sin someter nuestras posiciones a examen y compararlas con aquellas que, antes y ahora, han demostrado coherencia, cuando no eficacia, para el aprendizaje del latín.

Así pues, tomando como referencia las prácticas descritas por Celce-Murcia (2001), hemos creado los siguientes cuatro bloques que, como decíamos, nos proponemos analizar desde la doble perspectiva de la tradición y la vanguardia, *simul ante retroque* (Petrarca, *Rerum memorandarum libri*, I, 19, 4), y en relación con la normativa que regula nuestros estudios en Secundaria, de manera que podamos reflexionar y sopesar justificadamente el *qué*, el *porqué* y el *cómo* de la instrucción de nuestras materias en el ámbito de la enseñanza Secundaria:

1. Elección y uso de los textos
2. Tratamiento del vocabulario
3. Enseñanza de la gramática
4. Lengua vernácula y pronunciación

3.1. Elección y uso de los textos

La elección de los materiales que sirvan al alumnado en su proceso de aprendizaje es una de las primeras preguntas que todo profesor implicado se plantea en el comienzo de su tarea educativa. A partir de su experiencia como profesor en distintas ciudades europeas del siglo XVII, Comenius estructuró la pirámide del aprendizaje en 4 niveles: VESTIBULUM, IANUA, PALATIUM y THESAURUS (*Did. Magna*, XXII, 19). De hecho, para ilustrar más, si cabe, el *camino* desde los rudimentos hasta el estudio prolijo de los autores en los dos últimos niveles, Comenius en su *Novissima linguarum Methodus* (XII, 23) bautizó al tercer nivel como ATRIUM, de manera que quedase patente, mediante acrónimo, que su método era una verdadera *V-I-A ad Authores*, un camino trazado meticulosamente para conseguir el objetivo de leer y aprender de los autores clásicos. A lo largo de su extensa bibliografía insiste una y otra vez en dos coordenadas que giran, todas ellas, en torno a la misma idea de una inclusión progresiva de los conceptos a aprender:

- *Gradatim*: todo lo que el alumno debe estudiar ha de presentarse de una manera graduada, y nunca exponiendo dificultades o excepciones en los inicios del aprendizaje. El mismo Comenius escribió numerosos manuales adaptando el nivel de lengua al nivel de los alumnos, desechando en todo momento el estudio de grandes autores o textos complejos en estadios iniciales.
- *Res/verba*: el alumnado debe empezar a estudiar latín desde cosas sencillas, que conozca y pueda entender. Una vez conozca la realidad de la que está hablando (*res*) podrá aprender las palabras (*verba*) que lo representan en una segunda lengua: el latín. La vinculación de *res*

con *verba* y la insistencia en las primeras es un *continuum* en la pedagogía comeniana. No sorprende, pues, que Comenius decidiese comenzar las primeras clases con elementos que rodeasen al alumno en el aula o instrumentos o mobiliario que vieses y pudiesen tocar —auténtico predecesor del *classroom language* tan utilizado por profesores de lenguas modernas en la actualidad—, o que enriqueciera su famoso *Ianua Linguarum* con imágenes anotadas publicando el *Orbis sensualium pictus* (1658).

Recogemos a continuación algunas de las afirmaciones en las que Comenius subraya la importancia de una selección de textos concienzuda y atractiva, con frases en un contexto y unidas en bloques temáticos:

Deinde ad horum authorum (plerumque sublimiora quam pro pueritiae captu, et a nostro usu aliena, tractantium) tam vasta volumina juventutem adigere est cymbam exiguo ludere cupientem lacu in oceanum vastum vel aeternis jactandam erroribus, vel absorbendam fluctibus, vel certe sine ullo fructu reddendam littori propellere. (*Ianua linguarum reserata*, Praef. 8)¹¹

Verba sine rebus, putamina sunt sine nucleo, vagina sine gladio, umbra sine corpore, corpus sine anima. (*Did. Diss.* 22)

Verumenimvero, quia quidquid fit, gradatim fit; (ut naturae et artis exempla ostendunt) adeoque etiam, quod discitur, non nisi gradatim disci potest: in evidenti est Latinitatis tyronem in vastum illud authorum mare propelli non posse, sine praeparamentis, et praemunimentis quibusdam. (*Did. Diss.* 32)

Discat ergo in exiguo ludere cymba lacu, antequam se committat pelago (*Did. Diss.* 34)

Manifestum inde fit Latinae linguae studium non ab integris completisque operibus, puta autoribus, auspicandum esse: sed a rudimentis et tyrociniis quibusdam, quae ad majora illa rite animos praedisponant ac praeparent. (*Did. Diss.* 42)

Majori cum emolumento majora illa differuntur: majore usu praesentes horae in minora, aetati et profectui accommodatiora, impenduntur. Discamus primo Latine balbutire; tum loqui; tandem Ciceronem, ut nobis dicendi quoque commonstret artificia, adibimus. Etiam si prius tam expediti reddamur ad omnia Latine eloquendum ac vernacule jam quisque nostrum potest, adhuc tamen apud Ciceronem, Terentium, Virgilium, Ovidium, quod discamus, erit: imo tum demum erit. Quia nisi quis vocum omnium significationes proprias, loquendique modos vulgares, intelligat, sublimiora illa sermonis artificia et ornamenta, ne olfacere quidem poterit: nedum ut capiat, aut ullum inde ferat fructum. (*Meth.* VII, 23)

Tertio sequitur, ut intellectum ita sermonem formandum esse pueris circa puerilia potissimum, virilibus adultiori aetati relictis: ut frustra sint, qui pueris Ciceronem, aliosque grandes authores, quae supra puerilem captum sunt tractantes, proponunt. Si enim res non capiunt, quomodo artificia res istas nervose exprimendi capient? Utilius tempus id humilioribus impenditur, ut tam lingua quam intellectus non nisi gradatim expoliantur. Saltum natura non facit; nec ars, quando naturam imitatur. Prius puer docendus est incessum formare, quam exercere choros: prius equitare in arundine longa, quam

¹¹ En este ejemplo, al igual que en *Did. Diss.* 32, se vale Comenius de la cita de Ovidio en *Tristia*, II, 329-330: *non ideo debet pelago se credere, siqua / audet in exiguo ludere cumba lacu*. Las referencias de Comenius a los autores clásicos son continuas.

phaleratis vehi caballis: prius lallare quam loqui et prius loqui, quam perorare: cum Cicero neget se eum posse docere dicere, qui nesciat loqui. (*Did. Magna* XXII, 7)

Vayamos ahora al terreno de las investigaciones en adquisición de segundas lenguas, donde resultará incluso llamativa la pervivencia de algunas de estas ideas comenianas. Cabe explicar, en primer lugar, que la selección de textos quedaría incluida en lo que se denomina *input*, un concepto amplio que abarcaría las muestras en la lengua objeto de estudio —estímulos— que se ofrecen a los estudiantes y que estos procesan activamente para extraer de ellas un mensaje. En consecuencia, el *input* de una clase de lengua puede adoptar las modalidades oral y escrita, presentar innumerables formatos de texto o imagen, y proceder de distintas fuentes, desde los mensajes emitidos por los propios docentes y otros estudiantes de la clase, hasta los materiales, tanto los auténticos, esto es, no adaptados, como aquellos elaborados específicamente para estudiantes (Henshaw y Hawkins 2022: 60).

Como se habrá advertido, la mayoría de las fuentes de *input* mencionadas suelen estar presentes en la clase de lenguas modernas: las muestras de lengua reales son de acceso inmediato para docentes y estudiantes, y la elaboración de materiales adaptados es constante por parte de los grandes grupos editoriales; existe, a su vez, una clara concienciación por parte de los docentes acerca de la importancia de emplear la lengua objeto de estudio como fuente de *input*, además del compromiso adquirido por los estudiantes, sobre todo en niveles avanzados o en los casos de la enseñanza para adultos, de emplear la lengua objeto de estudio como vehículo de comunicación. La riqueza y abundancia de *input*, tanto en un contexto de aprendizaje formal como en uno informal, y sobre todo en las modalidades oral y de materiales adaptados, es una de las claves que diferencian el aprendizaje de las lenguas modernas respecto a las clásicas, pero también uno de los ámbitos en los que se ha producido una mayor transformación en los últimos años: la presencia cada vez mayor de la práctica comunicativa oral en docentes y alumnos de lenguas clásicas, y la elaboración, cada vez más frecuente, de materiales adaptados así lo constatan.¹²

Sobre el *input* oral hablaremos en el apartado dedicado al uso de la lengua vernácula y la pronunciación. Nótese ahora, sin embargo, que los estudiantes han de ser capaces de entender las muestras de lengua —estímulos— que les son proporcionadas en la clase, y que estas muestras de lengua han de proveerlos de un mensaje significativo, por lo que no toda exposición a la lengua objeto de estudio podrá ser considerada *input* válido para su adquisición. Esta puntualización reviste especial importancia en las clases de lenguas clásicas, en

¹² Así, por ejemplo, *Evagrius magister. Scholae Latinae* (2016), *Forum. Lectiones Latinitatis Vivae* (2017), *Latinum per se. Método progresivo y activo de latín* (2017), *Lectiones Latinae* (2018), *Via Latina* (2022). Tampoco el griego clásico se ha quedado atrás: *Aléxandros. Tò Ἑλληνικὸν παιδίον* (2014), *Diálogos. Prácticas de Griego Antiguo* (2014), *Ἡ ἀρχαία Ἑλληνικὴ γλῶττα τῆ συνεπειᾶ*. *Lingua Graeca Antiqua Complexū Rerum* (2021), *Lógos* (2023).

las que los estudiantes, aparentemente, se ven rodeados a diario de abundantes muestras de lengua, procedentes tanto de las frecuentes explicaciones gramaticales facilitadas por los docentes, como de las frases o textos que deben traducir. No obstante, difícilmente estas fuentes podrían considerarse *input* útil o eficaz para la adquisición de la lengua, y ello porque, en primer lugar, las explicaciones gramaticales no constituyen un acto de comunicación en la lengua objeto de estudio de donde los estudiantes puedan extraer un mensaje comprensible y, en segundo, por lo que se refiere a las frases y textos cuya traducción deben completar, porque en la mayoría de los casos no constituyen un mensaje significativo para los estudiantes, esto es, no se constata la existencia de un contexto de comunicación interpretativa real: la información que se ofrece está descontextualizada en numerosas ocasiones y aunque los estudiantes consiguen entender el significado literal de palabras y frases, no deben realizar ningún tratamiento de tal información, esto es, no la incorporan a su conocimiento con algún propósito, por lo que, aunque no puede decirse que esté exenta de significado, sí carece de significación. Es importante recordar que «comprender cada palabra de un texto no es suficiente para concluir que los estudiantes serán capaces de interpretarlo adecuadamente» (Henshaw y Hawkins 2022: 107).¹³

La importancia del *input* y, en consecuencia, de la selección de los materiales que ofrecemos a los estudiantes radica precisamente en que son las muestras comprensibles y significativas de lengua las que proporcionan al cerebro los datos que precisa para realizar las conexiones de forma y significado que, de manera paulatina e inconsciente, facilitarán la construcción del sistema lingüístico de la lengua objeto de estudio. Forma y significado, por tanto, constituyen un bloque indisoluble en el aprendizaje de una lengua, a pesar de que los materiales y actividades implementadas en nuestra experiencia como estudiantes o docentes de lenguas nos hayan podido transmitir lo contrario. Y es precisamente aquí donde las enseñanzas de Comenius para el aprendizaje del latín cobran toda relevancia: la implicación de *verba* y *res* que se encuentra en la médula de los principios del pedagogo moravo alude precisamente a este componente significativo de las muestras de lengua que se ofrecen a los estudiantes en la clase, que serán tanto más eficaces para la construcción inconsciente del sistema lingüístico de la lengua objeto de estudio cuanto

¹³ Permítasenos introducir aquí a título ilustrativo la anécdota descrita por Bérchez (2012: 122) con ocasión de la aparición en una clase de latín de Secundaria de la máxima *Pecunia non olet*, y que los estudiantes podían perfectamente traducir, esto es, atribuir un significado a las palabras para comprenderlas literalmente, pero que, como reivindicaban algunos estudiantes, carecía de significación, pues ni comprendían los referentes, ni podían incorporar la información a su conocimiento en modo alguno. Utilizando las palabras de Henshaw y Hawkins (2022: 104), «comprehension involves understanding not only the meaning of words and sentences, but also the ability to interpret meaning in relation to a background knowledge, interpret and evaluate texts in line with readers goals and purposes».

representen con mayor precisión realidades asequibles y aprehensibles por los estudiantes.

No se trata, sin embargo, de escoger temas o asuntos que se ajusten a los intereses particulares y hábitos cotidianos del alumnado, sino de presentar aquellos temas o asuntos que queremos tratar —en nuestro caso, la cultura, la historia o el pensamiento clásico—, de manera que, a partir de las muestras de lengua que ofrecemos, los estudiantes puedan comprender y obtener información, transformarla en conocimiento y reflexionar sobre su vigencia o valor en la actualidad. Asimismo, en el marco legal que regula las enseñanzas de Latín en la etapa de Bachillerato en el sistema educativo español se advierte de que «la lectura de textos latinos supone generalmente acceder a textos que no están relacionados con la experiencia del alumnado» y subraya la importancia del empleo de tareas significativas y contextualizadas y, añadimos, de dificultad gradual (Real Decreto 243/2022, introducción a la asignatura de Latín).

Insiste Comenius, en efecto, en la importancia de graduar la dificultad de los materiales que ofrecemos al alumnado, idea que expresa mediante el uso frecuente del adverbio *gradatim* (17 veces en *Didactica Magna*, 33 en *Novissima linguarum methodus*, 12 en la *Dissertatio*) que se percibe en sus postulados: el *input*, corroboran los investigadores en adquisición de segundas lenguas, ha de ser comprensible, esto es, entendido de manera directa e inmediata, sin que se precise de ayuda externa o reduciendo esta a un grado mínimo. La hipótesis del *input* comprensible, en ciernes ya, como vemos, en la tradición humanista, renace en los años 80 con los estudios de S. Krashen, que advierten de que una muestra de *input* comprensible es aquella que se encuentra «un punto más alejada» del nivel de competencia del alumnado (Krashen y Terrell 1983: 2), y que en el contexto de la clase se traduce en el empleo de mensajes, orales o escritos, que sean comprensibles en su conjunto, a pesar de que contengan elementos lingüísticos desconocidos, o, mejor dicho, con la premisa de que contengan algún elemento nuevo que permita la expansión y desarrollo del sistema lingüístico (Henshaw y Hawkins 2022: 69).

Tradicción y vanguardia, por tanto, se dan de nuevo la mano a la hora de determinar las cualidades y condiciones que ha de presentar el *input* que ofrecemos a nuestros estudiantes, y también el marco legislativo vigente parece secundar la conveniencia de esta gradación, al proponer que los textos latinos sean adaptados u originales, pero que presenten grados de dificultad progresiva, creciente, adecuada y gradual. Pero lo cierto es que esta gradación postulada en la teoría se ve precipitada de manera incomprensible en la práctica en el diseño de las Pruebas de Acceso a la Universidad. A ellas se enfrentan estudiantes que han tenido contacto con la lengua latina en un período habitual de dos años, y a quienes se exige la traducción exhaustiva de textos originales de nivel avanzado, no siempre relacionados con los aspectos de cultura o pensamiento estudiados en clase. El objetivo de la prueba, en efecto, no es tanto examinar la comprensión

de los textos latinos que son la base de nuestra civilización, como valorar el conocimiento explícito de los elementos básicos del sistema lingüístico latino.

El empleo de un *input* adecuado, por consiguiente, tanto a nivel de significación como de comprensión, es decir, la exposición de los estudiantes a mensajes que puedan comprender y de los que tengan que hacer algún tratamiento o uso, ha sido y es considerada la clave para la adquisición de una lengua, sea cual sea: un principio fundamental por el que el propio Comenius *ante litteram* abogaba y que nadie disputa hoy en día en el terreno académico de la adquisición de segundas de lenguas (Benatti y VanPatten 2015: 38, Henshaw y Hawkins 2022: 76).

3.2. Tratamiento del vocabulario

Para Comenius, veíamos más arriba, todo lo que presentamos a nuestros alumnos pasa necesariamente por ir creando una torre de conocimiento a partir de realidades cercanas en su contexto. En el estudio concreto del vocabulario, la vinculación *res/verba* adquiere de nuevo vital importancia: en opinión de Comenius carecerá de sentido amontonar términos con su traducción, cuando el alumno desconozca completamente la realidad que significan en su propia lengua. Se deberá, pues, presentar primero la *res*, aquello de lo que se está hablando, en un contexto que facilite a los estudiantes la comprensión, y a continuación el *verbum* que la etiqueta en la nueva lengua. De ahí que un estudio ordenado del vocabulario resulte primordial, insistimos, para Comenius, introduciendo al principio aquellos términos más empleados en la lengua, contextualizados en bloques temáticos (la clase, los animales, el cuerpo humano...) y siempre de la manera más atractiva posible. No quiere esto decir que Comenius desprecie todo uso de diccionario, más bien al contrario: dedicó, de hecho, gran parte de su tiempo a proveer sus manuales de léxicos que los alumnos pudiesen consultar en su estudio del latín. La clave radica en la *no* dependencia del diccionario que el alumno deberá desarrollar para entender frases de dificultad progresiva: es absurdo que los alumnos avancen en el proceso *atados* a un léxico constantemente, como si fueran *hierros ortopédicos (serperastra)* sin los que resulte imposible caminar, o que se conviertan en loros de repetición de listados descontextualizados:

Voces enim, quia rerum signa sunt, rebus ignoratis quid significabunt? Noverit puer millies millena vocabula recitare, si rebus applicare non novit, quem apparatus iste usum habiturus est? e solis, etiam separatis vocabulis orationem exurgere posse qui sperat, idem speret arenam in manipulos colligari posse aut e caemento murum erigi absque calce. E vocabulariis igitur et dictionariis, Latinae linguae studium nimis est impeditum. (*Ianua Linguarum reserata*, Praef. 5)

Selegi vocabula usitatiora supra mille: et redegi in sententiolas brevissimas, plerasque duarum dictionum. [...] Reliqua, de rebus, quae in scholā, in domo, in urbe, sunt et fiunt (quantum quidem eorum primō gustu propinari posse visum fuit) capitibus IV. V. VI. locata sunt. (*Ianuae linguarum reseratae vestibulum*, 4)

Vel solius Latinae linguae (ut id exempli causā obiter tangam) studium, bone Deus, quam intricatum, quam operosum, quam prolixum fuit! Promptius lixae, et calones, et cerdones quicumque inter culinarias, militares aliasque sordidas operas addiscunt quamvis a vernacula sua discrepantem linguam, imo duas vel tres, quam scholarum alumni, in summo otio, summâ contentione, unicam Latinam. Et quam inaequali profectu? Illi post menses aliquot expedite sua garriunt: hi post quindecim etiam aut viginti annos, plerumque adhuc nonnisi *serperastris* suis grammaticis et lexicis alligati, quaedam illa Latine proferre possunt, et ne illa quidem sine haesitantia et titubatione. Quod pessimum temporis et laborum dispendium unde nisi a vitiosa methodo venire potest? (*Did. Magna* XI, 11)

Linguarum studium parallele cum rebus procedere debet, praesertim in juventute: ut nempe quantum rerum tantum et sermonis discamus, tum intelligere tum exprimere. Homines enim formamus, non psittacos [...] Unde sequitur, primo, vocabula rerum separatim discenda non esse, cum separatim res nec exstant, nec intelliguntur: sed prouti conjunctae sunt, hīc aut illic existunt, hoc aut illud agunt. Haec consideratio nobis Januae Linguarum procudendae ansam dedit: ubi verba sententiis structa, rerum structuram simul exprimunt, non infelici (uti putatur) successu. (*Did. Magna* XXII, 3)

La importancia concedida por Comenius al aprendizaje de las palabras está en línea con el enfoque con que se aborda el estudio del vocabulario en las clases de lenguas modernas, pero constituye una de las principales diferencias respecto a las clases de las lenguas clásicas. En las clases de lenguas modernas, en efecto, se dedica una amplia variedad de recursos al aprendizaje de las palabras, mientras que la necesidad de dominar los significados es considerada escasa o nula en las clases de latín y griego, en las que la dependencia del diccionario, como señalaba Comenius, es imprescindible en la mayoría de los casos.¹⁴ La investigación en adquisición de segundas lenguas, sin embargo, advierte de dos aspectos fundamentales que revelan la importancia de la atención al significado de las palabras, a saber:

- Que las lenguas se aprenden mediante conexiones de forma y significado, es decir, que gramática y vocabulario no se adquieren¹⁵ por separado y de forma compartimentada, sino que se trata de un engranaje natural; la forma sin contenido no es significativa, y el contenido sin forma no permite una comunicación efectiva. Señalan Henshaw y Hawkins (2022: 76) que la comunicación, en la que se incluye, recordemos, la comunicación interpretativa o comprensión escrita que nos interesa como docentes de lenguas clásicas, no consiste

¹⁴ La propia Mary Beard declaraba en la revista *Times Literary Supplement* (11/08/2016: <<https://www.the-tls.co.uk/articles/what-does-the-latin-actually-say/>>) sus dificultades para entender un texto en latín. Una interesante refutación, con múltiples pruebas, puede encontrarse en este blog: <<https://blogicarian.blogspot.com/2019/03/argumentum-ad-ignorantiam.html>>.

¹⁵ Nótese que hablamos aquí de «adquirir» y no de «aprender». La diferenciación entre ambas acciones se remonta a los pioneros estudios de Krashen (1988), en los que se advierte que la adquisición es un proceso implícito e inconsciente que resulta en el uso real de la lengua con propósitos comunicativos, frente al aprendizaje, un proceso consciente y que proporciona conocimiento explícito sobre la lengua, pero no permite su uso real y extemporáneo.

en procesar forma y contenido separadamente, sino que ambas son absolutamente imprescindibles para expresar e interpretar un mensaje con coherencia;

- Que, a pesar de esta indisoluble conexión de forma y significado, es el contenido de las palabras lo que ofrece a los estudiantes la clave de la comprensión de un mensaje: esto es, los estudiantes procesarán en primer lugar y principalmente el contenido de las palabras, y si esto es suficiente para extraer una información significativa y coherente del *input*, dejarán de prestar a la forma la atención necesaria para procesarla. Se trata de las hipótesis que explican qué estrategias y mecanismos emplea la mente humana para procesar, esto es, para filtrar y clasificar los elementos lingüísticos que recibe del *input*, en las que VanPatten es investigador pionero (Benatti y VanPatten 2015: 73, también los trabajos de VanPatten de 1996, 2002 y 2004).

El alcance de ambos postulados es, como se puede constatar, amplísimo: si el procesamiento de la forma no puede producirse sin la comprensión del significado, y el significado solo es procesado de manera completa, eficaz y coherente si se presta atención a la forma, la lectura directa y comprensión de los textos, el objetivo primario de comprensión que se postula para nuestros estudios en Secundaria, no podrá alcanzarse si la consideración del vocabulario no se contempla en la práctica diaria de clase. La decisión de no atender al significado de las palabras mediante el ejercicio y práctica diaria de clase no es, por tanto, justificable.

Ahora bien, el aprendizaje de vocabulario, si bien no requiere un tratamiento desconectado del estudio de la forma, sí precisa de estrategias concretas y enfoques particulares que permitan su uso preciso y consolidación. En consecuencia, no toda atención a las palabras podrá considerarse eficiente y, en efecto, el aprendizaje de vocabulario que se realice mediante la sola memorización de listas descontextualizadas de palabras no resultará una estrategia tan significativa para los estudiantes como aquellas en que se involucren recursos tangibles, orales y visuales, e intangibles, de cariz emocional, social o personal. Comenius insiste en la idea fundamental de que si las palabras no aluden a realidades que el alumnado tenga la necesidad de usar en un contexto de comunicación —también, recordemos, comunicación interpretativa— el aprendizaje del vocabulario puede resultar irrelevante y, en consecuencia, perder utilidad comunicativa. Así lo corrobora en la actualidad la psicología cognitiva, algunos de cuyos principios fundamentales ha empleado la investigación en adquisición de segundas lenguas. Nos referimos a la hipótesis de los niveles de procesamiento propuesta por Craik y Lockhart (1972) a comienzos de los años setenta, según la cual el recuerdo y la retención de un determinado estímulo se encuentran en proporción directa con la profundidad con la que haya sido procesado el estímulo en cuestión, o en otras palabras:

niveles de procesamiento más profundos producen un rastro en la memoria más elaborado, duradero y fuerte.

Aplicado a la enseñanza de las lenguas, también de las clásicas, se trataría de promover un mayor esfuerzo cognitivo que permita un nivel de procesamiento más profundo, algo que no podremos conseguir si el tratamiento del vocabulario en nuestra clase se limita a la búsqueda puntual en el diccionario, o a la mera memorización. El esfuerzo cognitivo del alumnado será mayor en tanto en cuanto el tratamiento de las palabras que hacemos en el aula sea extenso, en tiempo y cantidad, y variado, en términos de manipulación de las palabras a través de diferentes enfoques y actividades. Es precisamente la conciencia de este principio sobre los niveles de procesamiento de un estímulo la que conduce a los docentes de lenguas modernas a emplear todo tipo de recursos visuales, gestuales y auditivos en las clases,¹⁶ con los que se enriquece el *input* que se proporciona al alumnado, y es también la razón por la que muchas de las actividades, orales y escritas, que se realizan en la enseñanza de lenguas modernas son diseñadas con la intención de reflejar realidades personales o sociales que impliquen de forma directa a los estudiantes:¹⁷ el objetivo es enriquecer el estímulo y convertirlo en altamente significativo para los estudiantes. Esta es, en definitiva, la finalidad que persiguen las prácticas productivas, orales y escritas, que se incluyen en los llamados métodos activos que se han aplicado a la enseñanza de las lenguas clásicas en los últimos años. Tales prácticas, en efecto, son contempladas en los currículos de algunas comunidades autónomas por los beneficios que se derivan de su aplicación, y evalúan al alumnado por su capacidad de aplicar los elementos del sistema de la lengua latina «para su comprensión y expresión oral y escrita» y «producir frases o textos sencillos escritos y orales en latín».¹⁸

Profundicemos a continuación en el modo en que los principios refrendados por tradición y vanguardia para la adquisición de léxico son contemplados en el marco legislativo general de nuestros estudios en España. El *currículum* de nuestras asignaturas refleja cierta conciencia de esta innegable imbricación de forma y contenido que hemos subrayado. Ello se deduce de afirmaciones como la que podemos encontrar en la explicación de la CE1 en el RD 243/2022, a saber, que «la lectura directa» permitirá al alumnado desarrollar «estrategias de asimilación y adquisición tanto de las estructuras gramaticales como del

¹⁶ También Comenius subrayaba la implicación del máximo número posible de sentidos en el proceso: *Proinde aurea esto docentibus Regula, ut omnia praesententur sensibus quotquot possunt. Nempe visibilia Visui, audibilia Auditui, odora Olfactui, sapida Gustui, tangibilia Tactui: et si quae pluribus simul capi possunt sensibus, pluribus simul efferantur* (*Did. Magna* XVII, 6).

¹⁷ La idea podría ilustrarse con los conocidos ejercicios de expresión oral y escrita en los que se pregunta por hábitos diarios, preferencias personales, opiniones, experiencias o proyectos futuros.

¹⁸ Se trata de los criterios de evaluación postulados para la CE3 en el decreto del currículum de Bachillerato de la Comunidad Valenciana (108/2022).

vocabulario latino de frecuencia», esto es, el tratamiento conjunto de forma y contenido, con el que podrá conseguirse «la comprensión de los textos latinos, base de nuestra civilización».

No obstante, el análisis preciso del currículum de Bachillerato arroja también, respecto al aprendizaje de vocabulario, las siguientes directrices:

- Primero, que el alumnado ha de ser capaz de distinguir los formantes del léxico latino, esto es, sus «raíces, prefijos y sufijos», con el fin de poder identificar el sentido etimológico del léxico de su lengua, inferir los significados de términos nuevos o especializados, y enriquecer así su repertorio léxico y competencia comunicativa, tanto en la lengua propia como en otras lenguas nuevas. Se trata de la explicación de la CE2 que versa particularmente sobre el léxico;
- Segundo, que, para llevar a cabo el proceso de obtención de información a partir de las fuentes primarias, se recomienda el empleo de textos en edición bilingüe: estos, se establece en la normativa, permitirán al alumnado «prestar atención a conceptos y términos básicos en latín». Tal conocimiento, que se define a la par como léxico y cultural, contribuirá a «una lectura crítica» de los textos y facilitará «determinar los factores que determinan su valor como clásicos». En esta línea, la comparación entre diferentes traducciones que comporta el trabajo con textos bilingües es considerada una fuente de enriquecimiento a la hora de interpretar el léxico. Así se establece en la explicación de la CE3, sobre la lectura, interpretación y comentario de textos latinos.

El objeto de estudio primordial, por tanto, no parece ser el léxico latino en sí, en términos de cantidad y profundidad, sino la identificación de los formantes de las palabras latinas con el fin de enriquecer el conocimiento de la propia lengua y facilitar el aprendizaje de palabras en lenguas nuevas. En la misma línea, lejos de destacarse que la finalidad de la atención al léxico es la de comprender el texto latino, se insiste en el uso de traducciones y en la discusión acerca de sus «fortalezas y debilidades». En consecuencia, no sorprenderá que se establezcan como criterios para la evaluación favorable del alumnado capacidades como «seleccionar el significado apropiado de palabras polisémicas» a partir de herramientas clave en el proceso de traducción como son «listas de vocabulario, glosarios, diccionarios» (CE1, criterio de evaluación 1.3); «deducir significados» de términos actuales mediante el trabajo etimológico, ni tampoco que el conocimiento del léxico latino se limite a «identificar y definir» aquellas palabras que «designan conceptos fundamentales» de la civilización latina como *imperium*, *natura*, *civis* o *paterfamilias* (CE3, criterio de evaluación 3.3). Es cierto que se insiste nuevamente en la capacidad de «realizar la lectura directa de textos latinos [...] asimilando los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos elementales» de la lengua (CE1, criterio 1.4), y que «el análisis de las características de la civilización latina y su aportación a la identidad europea supone recibir información

expresada a través de las fuentes latinas» (explicación de la CE4), pero la pobreza de los estímulos que se proponen en lo referente al trabajo con el léxico y la omisión de toda intención comunicativa en su aprendizaje complica sobremedida, creemos, su adquisición.

En definitiva, la necesidad de combinar *verba* y *res* postulada por Comenius, y su recomendación de recurrir a léxicos y glosarios de manera puntual, no parecen ser tenidas en cuenta en el marco normativo de nuestros estudios, donde son obviados también los principios de procesamiento del *input* que otorgan al léxico un lugar preeminente en el proceso de adquisición de una lengua con intención comunicativa, y las teorías que recomiendan el enriquecimiento de los estímulos léxicos como medio crucial para el dominio eficiente del vocabulario. Un escenario que, como señala Comenius, no puede resolverse sino con *infelici successu* para los interesados en la adquisición de la lengua latina.

3.3. La enseñanza de la gramática

Veámos en el último ejemplo de Comenius aducido en el apartado anterior lo criticable que es para el estudioso moravo la dependencia absoluta de léxicos y gramáticas. Incardinada en la idea de la *gradación* que señalábamos más arriba está la simplificación de los conceptos gramaticales que se explican a los alumnos que comienzan a estudiar una lengua. Resulta absurdo para Comenius y molestísimo para los estudiantes que abundan en las clases de primeros niveles todo tipo de detalles gramaticales, a lo que llama intencionadamente *speculatio*. No se debe, a partir de estas palabras, interpretar que Comenius desprecie el análisis filológico de los textos, pero sí que la reflexión lingüística —*philosophica*, la llama él— dista mucho de la verdadera *philologia* y el *amor a* y la *comprensión profunda* de un mensaje en la lengua objeto de estudio. El detalle, el estilo, las excepciones deben ser estudiadas en profundidad en el PALATIUM y en el THESAURUS, pero nunca en la JANUA y mucho menos en el VESTIBULUM, niveles en los que los alumnos no están en absoluto preparados para descender a tal minuciosidad:

Distinebatur nimirum, imo distendebatur juvenus praeceptionibus grammaticis infinite prolixis, perplexis, obscuris, majorem partem inutilibus annis aliquot; haec prima crux. (*Ianua linguarum reserata*, Praef. 4)

Ratio hujus methodi prima haec est, quod mollius, melius, efficacius, exemplis docemus, quam praeceptis. (*Did. Diss.* 60)

Exemplar semper praecedat, praeceptum semper sequatur, imitatio semper urgeatur. (*Meth.* x, 28)

In nominum declinatione, dissimulamus omnes anomalias (ex. gr. quod in secunda desinentia in *-ius* propria vocativum forment non in *-ie*, sed in *i*. Item quod in tertia quaedam accusativum faciant in *-im*, ablativum in *-i*, et similia). Quia enim, quod incipit, debet esse nec multum, nec particulare nimis, multo minus irregulare, ne terreat [...], parcendum putamus tironum infirmitati. Roborati circa haec prima, majora et regularia, minora illa et irregularia subigent facilius eo delati. Nec ab ignoratis illis hōc locō ullum periculum, ubi Latine loquendi necessitas nulla adhuc urget. (*Meth.* XIV, 19)

Monuit pridem Quintilianus,¹⁹ longum et difficile iter esse per praecepta, breve et efficax per exempla. Sed eheu, quam parum memores, hujus moniti sunt vulgares scholae! Praeceptis certe et regulis, et regularum exceptionibus exceptionumque limitationibus, primos etiam grammaticae tirones ita obruunt, ut illi plerumque quid fiat nesciant, priusque stupere quam intelligere incipiant. (*Did. Magna* XXI, 7)

Linguae discuntur non ut eruditionis aut sapientiae pars, sed ut eruditionis hauriendae, aliisque communicandae, instrumentum. (*Did. Magna* XXII, 1)

Praecepta linguarum grammatica sint, non philosophica. Hoc est, non subtiliter in rationes causasque vocabulorum, phrasium, connexionum, cur ita vel ita fieri necesse sit, inquirant, sed crassiore Minervā, quid et quomodo fiat, explicent. Subtilior illa causarum et nexuum, similitudinum et dissimilitudinum, analogiarum et anomaliarum, quae rebus et verbis insunt, speculatio ad philosophum pertinet, philologum remoratur. (*Did. Magna* XXII, 13)²⁰

Contrariamente a las ideas y postulados comenianos, el estudio escrupuloso y concienzudo de la gramática es, como decíamos al comienzo, una de las características definitorias del método gramática-traducción y, en consecuencia, el aspecto al que la clase de lenguas clásicas en la etapa de Secundaria dentro de nuestras fronteras dedican la mayor parte de los recursos que se despliegan en el aula. Al respecto, los estudios en el campo de la adquisición de segundas lenguas señalan distintos escenarios didácticos en que la gramática de la lengua objeto de estudio recibe una atención preeminente:

- El primero de ellos es aquel en que la lengua *per se* es el objeto de estudio: en consecuencia, los ítems gramaticales son el hilo conductor de la clase y el eje planificador de las actividades del aula. La gramática se enseña de manera directa y explícita, y se organiza en un currículum gradual «artificial»,²¹ según aquello que tradicionalmente se ha considerado que debe aprenderse primero. La investigación en adquisición de segundas lenguas denomina a este enfoque «atención a las formas»;
- En el segundo escenario la instrucción gramatical se modera y, aunque se mantiene como uno de los aspectos a tratar en la clase y a los que destinar recursos no secundarios, es considerada un medio para acceder al significado de la lengua y no un fin en sí mismo. En consecuencia, la atención a la gramática se produce en un contexto de comunicación, es decir, mientras se interactúa con la lengua, ya sea

¹⁹ Máxima aducida en varias ocasiones por Comenius. Si bien la cita concreta se encuentra en Séneca (*epist.* 6, 5), hay una cita similar en Quintiliano (*Inst.* II, 5, 15): *nam in omnibus fere minus valent praecepta, quam experimenta*. Comenius cita correctamente a ambos autores clásicos por sus nombres en *Iudicium de responsione Serarii* 4.

²⁰ Entiéndase aquí «Grammatica» en el sentido de «correctos» y «de acuerdo con la gramática normativa», para que los alumnos puedan imitar modelos precisos. Nótese, asimismo, la oposición que aquí establece Comenius entre *philologus* y *philosophus*.

²¹ Empleamos el término en consideración a las precursoras teorías de Corder (1967) sobre el «currículum interno» (*internal syllabus*) con que los estudiantes de una segunda lengua afrontan el proceso de adquisición y que no necesariamente ha de coincidir con el currículum que la instrucción formal establece para la clase.

para interpretarla o para expresarla. Este enfoque se denomina «atención a la forma».²²

La elección de uno u otro escenario habrá de estar sujeta, obviamente, a los objetivos que se planteen para la enseñanza de la lengua. En nuestro caso, estos vienen definidos por el tantas veces mencionado RD 243/2022 donde, como hemos señalado también en repetidas ocasiones, el objetivo de comprensión de los textos latinos que garantice el desarrollo de una conciencia crítica y humanista capaz de comprender las aportaciones de la civilización latina a la cultura europea, aunque señalado como primordial y esencial desde el primer momento, se complica con la equiparación a la traducción que se hace de forma recurrente. De esta combinación se derivan una serie de particularidades que, como anunciábamos al comienzo, convierten a nuestro currículum de referencia en complejo desde el punto de vista metodológico. Así pues:

- De las cinco competencias específicas que recoge el currículum de Latín en Bachillerato, dos se ocupan de aspectos específicamente lingüísticos, las dos primeras, y tres giran en torno a aspectos relacionados con la cultura y la civilización romana y su patrimonio material e inmaterial;
- Las competencias específicas que atañen a la lengua son descritas a través de nueve ítems, de los cuales únicamente uno alude a la lectura directa de los textos y la asimilación, que no aprendizaje, de elementos lingüísticos, si bien se mezcla con la reiterada exhortación a «identificar y comparar» estos elementos lingüísticos;
- Las competencias específicas referidas al legado y aportación de la civilización romana no se ocupan de las cuestiones que atañen al procesamiento de la información contenida en los textos. Se habla de «la adquisición de herramientas de interpretación que favorezcan la autonomía progresiva con relación a la propia lectura» y de estrategias «de análisis y reflexión que impliquen movilizar la propia experiencia, comprender el mundo y la condición humana y desarrollar la sensibilidad estética y el hábito lector», pero no se alude en ningún caso a las técnicas específicas que pueden permitir el acceso a la información, y no se menciona la lectura directa.

Del planteamiento de las competencias que presenta el currículum puede deducirse que el estudio de la forma y el contenido se entiende compartimentado y por separado: actuaciones y recursos, y, en consecuencia, tiempos y actividades, son diferenciados para el tratamiento de la lengua y el mensaje que esta contiene, un enfoque que, como ya se ha mencionado, no es justificable en un contexto comunicativo que incluye también la interpretación del contenido

²² Ambos enfoques son denominados respectivamente «Focus on forms» y «Focus on form» en la investigación y bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas (Henshaw y Hawkins 2022: 77).

con un propósito definido. Además, el hecho de que tan solo uno de los nueve ítems de las competencias puramente lingüísticas verse sobre la lectura directa revela que el escenario didáctico en el que se nos sitúa es el de la «atención a las formas», y no «a la forma», lo que acaba por corroborar las prácticas de aula en las que el estudio de la lengua es un fin en sí mismo y no una herramienta para entender los textos.²³ Un síntoma de este enfoque, pero también una consecuencia de su aplicación, es el hecho de que la mayoría de libros de texto empleados para el aprendizaje de lenguas clásicas aborden la lectura a través de «secciones suplementarias, habitualmente al final del capítulo» (Henshaw y Hawkins 2022: 103). Sin embargo, tal y como advierten las mismas autoras, la comunicación interpretativa, una vez más, la comprensión profunda y no literal de un texto, no debería tratarse como una suerte de corolario o añadido a las lecciones sobre gramática y vocabulario.

La investigación en adquisición de segundas lenguas, en efecto, ha debatido con perseverancia el papel de la instrucción gramatical en el aula si el contexto de aprendizaje tiene como objetivo la adquisición de la lengua, esto es, si el objetivo primordial es el tratamiento de la información que recibimos en la lengua objeto de estudio: pioneras al respecto son las teorías de Krashen que ya hemos mencionado y su firme distinción entre «aprendizaje», que supone el conocimiento explícito de los elementos de la lengua y que permite una aplicación en diferido de los mismos en reflexiones y análisis metalingüísticos, y «adquisición» de una lengua, esto es, el conocimiento implícito de los elementos lingüísticos que permite un uso extemporáneo y directo de ellos.²⁴ El consenso al respecto de las precursoras ideas de Krashen se traduce en la actualidad en un acuerdo sin discrepancia en el campo de la adquisición de segundas lenguas según el que la instrucción gramatical no es en ningún caso considerada necesaria para la adquisición de una segunda lengua, y a ella se atribuye únicamente un carácter beneficioso o útil. Partiendo de esta consideración subsidiaria de la instrucción gramatical, su carácter utilitario es entendido de manera diferente según el marco teórico desde el que se contemple, y pueden destacarse tres posturas distintas al respecto (Henshaw y Hawkins 2022: 68):

- Si la adquisición de la lengua es considerada análoga a la adquisición de cualquier otra destreza humana, el aprendizaje de las normas gramaticales y su práctica sistemática pueden contribuir a su

²³ La identificación del conocimiento de los elementos lingüísticos con las competencias del lenguaje, esto es, el tratamiento de la gramática como una destreza lingüística es considerado una «confusión en la profesión docente» por VanPatten (2010: 12). Esta identificación, sin embargo, no es sentida como un error en la normativa estatal vigente ya que, a pesar de afirmarse que los criterios de evaluación siguen «una formulación competencial» y «se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir», tan solo uno (1.4) de los diecinueve criterios de evaluación recogidos en RD 243/2022 contempla la destreza del lenguaje relativa a la comprensión lectora.

²⁴ Véase nota 15.

desarrollo. Es la postura promovida por R. Dekeyser, que asume que la adquisición de una lengua está sujeta a los mismos procesos cognitivos que la adquisición de cualquier otra habilidad, de forma que el conocimiento declarativo, explícito o controlado, puede convertirse en procedimental, implícito y automático a través de la práctica (Dekeyser 2007). La equiparación de la destreza del lenguaje con otras destrezas no goza, sin embargo, de completa aceptación (Benatti y VanPatten 2015: 85).

- La instrucción gramatical es beneficiosa para que los estudiantes tomen conciencia de la existencia de ciertas formas del lenguaje, *condicio sine qua non* para su procesamiento y consiguiente incorporación al conocimiento implícito y abstracto de una lengua que se conoce como representación mental. Esta teoría, conocida como *Noticing Hypothesis*, fue sugerida por R. Schmidt en los años 90 y cuenta con cierta aceptación en la actualidad (Benatti y VanPatten 2015: 53);
- La instrucción gramatical solo será beneficiosa si atiende a las estrategias de procesamiento del *input* que conducen a conectar forma y significado y que VanPatten, principal promotor de esta postura, cifra en una serie de principios que la instrucción gramatical habrá de evitar para que el procesamiento de la forma no sea preterido por el procesamiento de su contenido (Benatti y VanPatten 2015: 73).²⁵

El hecho de que la atención a la forma haya sido considerada primordial en nuestras materias tiene que ver con la circunstancia de que el objetivo del aprendizaje consiste en interpretar un *corpus* textual escrito, una destreza que puede producirse *offline* —podemos leer, y volver a leer el texto, parar y reflexionar sobre el contenido de aquello que hemos leído—, y para la que el conocimiento explícito de los elementos de la lengua puede resultar útil —podemos examinar una única palabra o segmento del texto y analizarlo todo el tiempo que necesitemos.²⁶ Pero hemos de tener muy presente que la

²⁵ Estas estrategias de procesamiento pueden resumirse en dos: 1. El procesamiento del contenido precede al de la forma y eclipsa a este si es suficiente para obtener un mensaje coherente; 2. Los estudiantes tienden a procesar los elementos situados en la posición inicial del mensaje antes que el resto. La instrucción formal, por tanto, deberá encontrar la manera de «sortear» estas estrategias, manipulando el *input* y forzando el procesamiento de la forma para llegar al contenido.

²⁶ El conocimiento explícito de los elementos lingüísticos se convierte en imprescindible cuando forma parte de los parámetros de evaluación y calificación. Nos referimos aquí a las pruebas de acceso a la universidad de la materia de latín en que, de nuevo, lengua y contenido se evalúan por separado y son entendidas como compartimentos estancos y en las que, además, el conocimiento explícito de la lengua acapara la mayor parte de la puntuación de la prueba (en el caso de la Comunidad Valenciana, 5 puntos de traducción, 2 de análisis sintáctico, 1 de análisis morfológico, 1 de reflexión sobre los formantes léxicos latinos y su pervivencia en las lenguas románicas). Al respecto se ha de recordar, una vez más, que «traducción» no es siempre sinónimo

comprensión escrita es un acto de comunicación, y tanto principiantes como expertos no podrán sino reconocer que acercarse a los textos clásicos con el recurso preeminente del conocimiento explícito de los elementos lingüísticos para descifrar la forma del mensaje, y dependiendo casi exclusivamente de un léxico o glosario que nos proporcione el contenido de esa forma, resulta una tarea harto costosa y que limita el acceso a los textos por cuestiones obvias de escasez de tiempo. Es, empleando la analogía comeniana, como caminar con hierros ortopédicos: el recorrido abarcado, esto es, la cantidad de los textos a los que logremos acceder, habrá de ser necesariamente menor, o requerirá de muchísimo más tiempo, por no mencionar el hecho de que las reflexiones lingüísticas a las que se ven obligados los potenciales lectores corren el riesgo de convertirse en un debate sin límite, un objetivo en sí mismo, una verdadera *speculatio*, en palabras de Comenius, que pone en peligro el objetivo de obtener y tratar la información que se lee. A menudo, de hecho, la abrumadora especulación formal permite un contacto meramente superficial con el contenido, una práctica que, en nuestra opinión, debiera reconsiderarse en las etapas inferiores. De ello previene, aunque tímidamente, la propia normativa, cuando advierte de que ha de existir una «progresión en el aprendizaje para conducir al alumnado hacia el conocimiento esencial de la morfología, la sintaxis y el léxico de la lengua latina» (explicación de la CE1 en el RD 243/2022).

La conclusión es que, si el objetivo es, tal y como establece la normativa, interpretar los textos clásicos de forma no literal, sino reflexiva, será necesario incluir el aprendizaje y práctica de técnicas y estrategias de lectura en nuestro marco normativo e implementarlas en la práctica de clase, cuestión que intentaremos abordar en las conclusiones de este trabajo.

3.4. Lengua vernácula y pronunciación

Congruente con su insistencia en partir de lo conocido hacia lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo, Comenius defiende partir en la medida de lo posible de la lengua materna del alumno en los estadios iniciales, por lo que descarta una inmersión absoluta en el *Vestibulum*, su primer grado. Todo proceso de aprendizaje, también el de las lenguas, debe ser paulatino, sencillo y ascendente, de manera que los alumnos se vayan poco a poco separando de los *serperastra* que señalábamos más arriba y del corcho al nadar. Así pues, recomienda Comenius que el profesor se acerque al alumno en su propia lengua y lo vaya introduciendo poco a poco con frases sobre temas alcanzables y

de «comunicación interpretativa», esto es, lectura comprensiva, directa y eficaz e interpretación razonada de su contenido, sino más bien, en el caso de Secundaria y las pruebas de acceso, de comprensión literal de cada palabra y frase. También es pertinente la reflexión de Henshaw y Hawkins (2022: 77) sobre la utilidad del conocimiento explícito de una lengua: «Explicit grammar instruction might be helpful for students to do well on exams that require them to conjugate verbs correctly».

contextualizados, en las palabras latinas. Esta paciencia inicial llevará, sin embargo, a unos cursos avanzados en los que solo se empleará el latín y se discutirá sobre el estilo de los autores seleccionados:

Et ut vorum significationes paulatim innotescant, praemittant semper vernaculam lectionem. Ex. Gr. Kompt her Kinder: Venite pueri etc. Ita enim duplo facilius Latina haerebunt, si vernaculis subjungantur ubique. (*Ianuae linguarum reseratae vestibulum*, Praef. 7)

Atque hīc jam etiam inchoari commode poterit Linguae exercitium. Non quod ante prohibitum sit, sed quod posthac intermittendum non sit. Ante fuit liberum illis qui volebant (sunt enim alii aliis ut ingenio ita linguā praecocios) Latine garrere: posthac non liberum erit non garrere. (*Did. diss.* 223)

Monendum et hoc atque legis instar figendum: in hac secunda Latinitatis schola linguae exercitia requiri perpetua: ut nempe colloquia puerorum, tam inter se quam cum praeceptore (et praeceptorum ad illos) non nisi Latina sint. (*Did. Diss.* 259)

Insigniter vero ad propositum faceret, si poveri posset, ut Latinae scholae sint collegia, populum Romanum repraesentantia: ubi nihil nisi Latinus audiatur sermo... (*Meth.* XIX, 4)

Praepostere igitur fit, quoties in scholis ignotum per aequae ignotum docetur: uti fit 1. cum linguae Latinae tironibus praecepta Latina traduntur: quod tantundem est, ac si quis Hebraeam per Hebraea, Arabicam per Arabica praecepta explicet. 2. cum iisdem tironibus auxilio offertur lexicon Latino-vernaculum; cuius contrarium fieri debebat. Non enim vernaculae per Latinam discendae operam dant, sed Latinam docendi sunt, mediante igitur vernaculā, utpote jam notā. (*Did. Magna* XVII, 27)

Linguae novae studium gradatim procedat [...] Dum Latina vernaculis junguntur, vernacula, utpote notiora, semper praecedant, Latina sequantur. (*Did. Magna* XVII, 28)

En cuanto al tratamiento de una correcta pronunciación, si bien en los métodos gramática-traducción adquiere ésta poca, si alguna, relevancia, para Comenius adquiriría una importancia capital en los primeros pasos del discente, y así lo reitera una y otra vez en sus múltiples tratados, proponiendo incluso que se marquen los acentos en latín, al igual que se hacía en griego o en checo:²⁷

Poterunt inde primi Latinitatis tirones promptly legere et legitime pronunciare doceri. (*Ianuae linguarum reseratae vestibulum* 7, 1)

Meta primae Latinae classis est, ut puer vernacule legendi et scribendi gnarus (hoc enim praesupponimus) cum Latinis literis primam, eoque difficillimam (quia omne principium grave) absolvat luctam: hoc est addiscat Latinum sermonem (1) Pronuntiare legitime, (2) legere expedite, (3) scribere accurate, (4) intelligere ac interpretari qualitercunque [...] Ad hoc obtinendum conceptae sunt jam ante aliquot centenae sententiole, Latinitatis Vestibulum dictae: perficiendae posthac in eum modum, ut (1) accentus vocibus expresse superimponantur, (2) de pronuntiatione legitima observationes adjiciantur... (*Did. Diss.* 186-187)

Primum ergo libellum percurrant solius lectionis et rectae pronuntiationis causa, hoc modo: legat praeceptor unam et alteram pagellam, clare, distincte, lente, ut discipuli suos inspectantes libellos sufficiant auribus, oculis, attentione, subsequi. Ubi absolverit

²⁷ Parece Comenius referirse a marcar el acento de intensidad, como en castellano, que en latín viene determinado por la ley de la penúltima. Mientras en griego clásico está discutida su naturaleza, en checo los acentos gráficos (*čárky* y, en la «u», *kroužek*) denotan la cantidad larga de la sílaba, y no la intensidad, que recae invariablemente en la primera sílaba de cada palabra.

lectionem praeceptor, incipiant eandem discipuli: sed singuli sententiolas singulas, in orbem. Hoc dum fit, praeceptor diligenter attendet pronuntiationi, ut plane recta sit et accurata: ideoque non praefestinata, sed lenta. (*Did. Diss.* 190-191)

De accentu nihil in grammatica vestibulari praecipitur: quia tirones illius doctrinae capaces non sunt. Ne tamen interim male pronuntiandi contrahant habitum (quod permittit periculosum) [...] aut etiam praeceptores de non pronuntiando vitiose monere semper (quod molestum) necessum sit, consilium inivimus voces accentandi, h. e. supra scriptō apice quae syllabae producendae sint, per totum Vestibuli corpus (textum, lexicon, grammaticam) notandi. Graeci sane (et nunc Bohemi) accentus suos expresse pingunt ubique: cur idem non faciamus in Latinis, hīc saltem, tironum causā? (*Meth.* XIV, 18)

La pronunciación es considerada, según la propuesta curricular de la asignatura de latín en bachillerato, un elemento primordial del primero de los saberes básicos (*I. El texto: comprensión y traducción. A. Unidades lingüísticas de la lengua latina: pronunciación*), y el marco normativo propone que se enseñe junto con el abecedario y la acentuación de la lengua latina. La mayoría de los libros de texto creados para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje así lo aplican, dedicando normalmente el primero de sus temas a los aspectos relativos al abecedario y la pronunciación en latín. Este, sin embargo, suele ser un contenido con escaso seguimiento o continuidad en este tipo de métodos, ya que es planteado de manera teórica únicamente entre las primeras lecciones y rara vez se exhorta al alumnado a practicarlo con posterioridad, pues no suelen contemplarse prácticas o ejercicios que impliquen la lectura en voz alta o la comprensión auditiva.²⁸ La escasez e inaccesibilidad a recursos orales, como grabaciones o vídeos de nivel adaptado, no facilita, tampoco, la práctica de estos aspectos, aunque, como ya se ha dicho, la profusión de estos es mayor y más depurada cada día. Ello no es de extrañar, ya que los beneficios de la práctica oral de la lengua objeto de estudio son indiscutibles en la investigación de segundas lenguas y van más allá de la evidente familiarización con las normas de pronunciación: identificar los límites de las palabras o frases y reconocer diferentes parámetros de entonación y énfasis contribuye a perfeccionar la destreza perceptiva y, en consecuencia, el desarrollo del sistema lingüístico (Henshaw y Hawkins 2022: 104).

El empleo de textos orales, asimismo, se considera una valiosa fuente de *input* que no tiene por qué limitarse a la adquisición de las lenguas modernas: emplear la lengua objeto de estudio, en nuestro caso, el latín, como medio de comunicación en instrucciones propias del contexto de enseñanza en el aula, en pequeñas escenas o diálogos que impliquen a personajes y eventos a través de vocabulario y estructuras trabajadas en clase, es mucho más que un simple

²⁸ Los métodos como *Lingua Latina per se illustrata* o *Via Latina*, si bien no tratan el tema de la pronunciación de forma teórica —sí en los manuales *Latine doceo* y *Latine disco* de LLPSI— incorporan como materiales complementarios archivos de audio realizados por docentes especialistas. Por otra parte, el hecho de que sean concebidos como métodos de lectura presupone el ejercicio continuo de la pronunciación en clase. La propuesta es, de nuevo, práctica y activa, no teórica y pasiva.

pasatiempo o juego en el aula y se asimila perfectamente no solo a las investigaciones más recientes, sino también a la pedagogía comeniana. Tal y como explicamos en el apartado dedicado a la selección de los textos, en la medida en que estos mensajes emitidos en latín sean comprensibles y significativos para nuestro alumnado, contribuirán de un modo inestimable al desarrollo de la representación mental de la lengua que queremos aprender, esto es, a la destreza implícita de comprenderla de manera directa y eficaz, también en el ámbito escrito. La formación docente en la destreza oral es, por tanto, crucial en este aspecto y como hemos señalado ya, uno de los aspectos en que la labor de actualización pedagógica más ha trabajado en los últimos años. Ello no significa, sin embargo, que «tengamos que» hablar en latín todo el tiempo, ni que «todo lo que enseñemos» en la clase, lo enseñemos en latín. No se trata de todo o nada, ni, en palabras de Comenius, de esperar, de nosotros mismos y de nuestro alumnado, poder disertar cual *cicerones* desde el comienzo.

De ello advierten también las investigaciones en adquisición de lenguas modernas: cuando presentamos al alumnado una forma de *input* nueva —piénsese, por ejemplo, en la lectura de un nuevo texto—, es importante que nos aseguremos de activar cierto conocimiento cultural o histórico previo, y una forma certera de conseguirlo es indudablemente recurrir a la lengua común (Henshaw y Hawkins 2022: 110). Sin embargo, no parece tratarse solo de una técnica docente para facilitar el proceso de aprendizaje, sino de un proceso cognitivo ineludible: así lo explica la investigación en adquisición de segundas lenguas especializada en la adquisición de nuevos elementos léxicos. Se trata, en efecto, de un proceso en el que se han identificado dos fases, una inicial, de comprensión, que pasa por entender el significado base de una nueva palabra en la lengua objeto de estudio (L2) y en el que la vinculación con una forma preexistente en la lengua vernácula (L1) parece inevitable; y una segunda fase, de desarrollo, en la que se reestructura este contenido inicial y emerge una nueva palabra en L2, que paulatinamente se va desvinculando del sistema lingüístico de la L1 (Jiang 2004: 102). Por otra parte, adoptamos plenamente la postura de Henshaw y Hawkins (2022: 111) respecto al tratamiento de los contenidos y nociones de pensamiento presentes en los textos a los que exponemos a nuestro alumnado: el hecho de que su nivel impida a los estudiantes discutir en la lengua objeto de estudio no puede ser una justificación para abordar ciertos temas de manera superficial. Una reflexión como decimos, totalmente pertinente en relación con nuestras materias.²⁹

En cualquier caso, si el uso de la lengua común con el fin de facilitar el desarrollo de la adquisición se convierte en abuso, las consecuencias pueden ser también negativas, ya que transmitiremos «la falsa impresión de que comprender

²⁹ Cuestionable nos parece, asimismo, la primacía del debate lingüístico en detrimento e incluso omisión de la discusión acerca de los asuntos, nociones, ideas y cuestiones de pensamiento planteadas en los textos.

un texto es traducirlo» (Henshaw y Hawkins 2022: 111).³⁰ La motivación para atender a la lengua objeto de estudio para obtener el significado de un mensaje puede verse, asimismo, considerablemente mermada, con lo que el proceso de adquisición, dependiente en grado sumo, precisamente, de la capacidad de procesar mensajes en la lengua que se quiere adquirir, se vería severamente afectado. Un recurso útil y accesible que podemos emplear en el aula como complemento a las muestras de *input* procedentes de los textos escritos que trabajamos en clase y los mensajes orales emitidos por la figura docente, es el llamado «input bimodal» (Henshaw y Hawkins 2022: 105), en relación con el concepto de lenguaje bimodal, que consistiría en simultanear la lectura y escucha del texto que queremos trabajar, es decir, la combinación de las modalidades del lenguaje oral-auditiva y visual-gestual. El empleo de la dimensión oral del lenguaje para su adquisición cuenta con pleno vigor, como vemos, en los postulados comenianos y la investigación de vanguardia, pero es nuevamente obviada por la normativa estatal vigente, que no contempla en ningún momento la oralidad como vía de acceso al patrimonio inmaterial.³¹

4. CONCLUSIONES

Tras haber realizado un repaso a las tres referencias que nos marcábamos al comienzo (históricas, lingüísticas y normativas) y constatar las continuas implicaciones entre todas ellas, consideramos que sigue siendo necesaria una profunda reflexión sobre la metodología del latín en todos los niveles educativos en los que se imparte, tanto en Secundaria, como en la Universidad, pero también —conviene no olvidar— en los cada vez más crecientes ámbitos de alumnos autodidactas que se introducen en el estudio del latín persiguiendo objetivos eminentemente prácticos de leer, entender y disfrutar todo lo escrito en este idioma desde la Antigüedad hasta nuestros días. Semejante reflexión, en consecuencia, deberá terminar incorporando paulatinamente en su camino todos aquellos criterios que hayan demostrado su efectividad en la tradición y en la reciente investigación de aprendizaje de lenguas, reflejándose en las normativas reguladoras que vertebran su estudio, en los manuales que lo desarrollan y, finalmente, en la práctica cotidiana del aula.

³⁰ Así parece entenderse, sin embargo, en el marco normativo de la enseñanza del latín en España, en cuya introducción a la asignatura se habla de «situar al texto, su traducción y su comprensión» —en este orden— «como elementos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas clásicas». También la CE1 habla de «traducir y comprender», en este orden. El orden aparece lógicamente alterado en algunos decretos autonómicos, por ejemplo, el de la Comunidad Valenciana (108/2022), en cuya introducción se habla de «lectura, interpretación y traducción».

³¹ Este inconveniente se atenúa, de nuevo, en la normativa de la Comunidad Valenciana (108/2022), en que se reconoce la oralidad, esto es, la capacidad de producir y comprender mensajes orales en latín, como forma de reforzar el aprendizaje lingüístico.

A modo de epílogo, pues, no nos gustaría concluir el presente análisis sin presentar algunas orientaciones que, a partir de lo arriba expuesto, se pueden aplicar —y, de hecho, venimos aplicando junto a muchos otros profesores— en la clase de latín de Secundaria y de nivel universitario. Los hemos sintetizado en dos apartados fundamentales que afectarían de manera conjunta a los cuatro bloques que hemos analizado, esto es, la selección de los textos, el tratamiento del vocabulario, la enseñanza de la gramática y la elección de la lengua vehicular y la pronunciación:

1. Adoptar un enfoque de atención a la forma. Ello supondría:
 - a. Ofrecer *input* en la lengua objeto de estudio al alumnado, oral y escrito, pero imprescindiblemente escrito, ya que la comunicación interpretativa es el objetivo de nuestra asignatura. Ejemplo: ofrecer una lectura en latín.
 - b. Escoger el *input* de manera que la información en él contenida sea comprensible y significativa para el alumnado. Ejemplo: presentar un texto sobre la historia y civilización romana que implique al alumnado de algún modo, mediante la identificación de ideas, estructuras, instituciones que han pervivido, o no, en la actualidad.
 - c. Proponer al alumnado someter la información recibida a «algún tratamiento»: procesarla, ordenarla, valorarla, parafrasearla. Ejemplo: actividades de comprensión lectora como preguntas, verdadero o falso, organización gráfica del contenido, ordenación de datos etc.
 - d. Mediante diferentes actividades de clase que incluyan estímulos visuales, gestuales y diversas actividades de producción (colocaciones, sinónimos y antónimos, completar frases, campos semánticos etc.) hacer que el alumnado identifique en el *input* las palabras nuevas y focalice en especial en las más frecuentes.
 - e. Mediante diferentes actividades de clase hacer que el alumnado identifique en el *input* los accidentes morfológicos y estructuras nuevas, en especial las más frecuentes y que, haciendo hincapié en ellas mediante su uso simplificado, tome conciencia de su forma y funcionamiento.
2. Enseñar, y aplicar en el aula, técnicas y estrategias de comprensión lectora, no solo técnicas de traducción. Algunos ejemplos son los siguientes:
 - a. En los momentos previos a la lectura o escucha de una muestra de lengua o *input*:
 - hacer preguntas para reactivar el conocimiento previo de aquello que vamos a tratar (incluso en la lengua vernácula);
 - plantear preguntas personales sobre el tema (la educación, la mujer, viajes);
 - identificar y describir imágenes directamente relacionadas con la lectura;

- que los estudiantes reflejen gráficamente (mediante dibujos o esquemas) palabras u oraciones clave extraídas del texto;
 - hacer asociaciones de palabras con palabras clave que van a aparecer en el texto, a través de sinónimos o campos semánticos;
- b. Durante la lectura o escucha:
- pausar el texto y dividirlo en unidades más pequeñas que el alumnado pueda resumir, dramatizar, preguntar, reflexionar;
 - proporcionar a los estudiantes una «clave» para la comprensión, esto es, algún tipo de organizador gráfico, como un esquema, mapa conceptual o pequeña tabla, individual o colectiva, en que sinteticemos elementos como el *quién*, *qué*, *dónde*, *cómo*, *cuándo* o *por qué* de aquello que se narra en el texto;
 - leer de nuevo para señalar palabras clave o ideas principales; debatirlas en grupos pequeños;
- c. En los momentos posteriores a la lectura o escucha:
- ordenar los acontecimientos narrados;
 - identificar las palabras o fragmentos que no corresponden («non convenit»)
 - escribir un resumen o seleccionar una posible frase resumen del texto;
 - expandir el texto: escribir una frase adicional para un párrafo, un final alternativo, una secuela;
 - narrar el texto desde el punto de vista de otro personaje de la historia;
 - hacer un informe del texto para un compañero ausente;
 - escribir posibles *post* sobre el tema de la lectura para redes sociales;
 - comparar a los personajes de la lectura con personas del entorno de los estudiantes;
 - sintetizar la información en formatos alternativos: infografía, póster, vídeo, cómic;
 - parafrasear...

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar García, María Luisa (2020), «De rationibus ac principiis quibus constat *Comparatio aliarum linguarum* (SLA) ad linguam Latinam tralatis ac conversis», *Classical World*, 113(3), 335-356.
- Aguilar García, María Luisa (2019), «Usus adversus doctrinam? Grammatica in schola alterius linguae. Grammatica Latine tradita», *Thamyris*, 10, 237-264.

- Aguilar Miquel, Julia (2015), «La traducción pedagógica como herramienta didáctica», *Thamyris*, 6, 137-165.
- Alcalde-Diosdado, Alfonso (2000), «La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas», *Estudios Clásicos*, 118, 95-131.
- Bailey, Justin Slocum (2016), «Teaching latin to humans: how to honor both the language and the learner» [en línea]. Eidolon, 04/01/2016 [Consulta: 20/06/2024]. Disponible en: <<https://eidolon.pub/teaching-latin-to-humans-4e6b489b4e17>>.
- Benatti, Alessandro y VanPatten, Bill (2015), *Key Terms in Second Language Acquisition*, Londres/Nueva York, Bloombury.
- Bérchez, Esteban (2012), Reseña de A. Encuentra Ortega: «Latinum per se. Método progresivo de Latín», *Estudios Clásicos*, 142, 122-124.
- Brown, H. Douglas (2000⁴ [1980]), *Principles of language learning and teaching*, Nueva York, Longman.
- Carbonell Martínez, Santiago (2010), «La crisis del Griego Antiguo y los métodos antidepresivos», *Estudios Clásicos*, 137, 85-95.
- Carlson, Jacqueline M. (2013), «The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy: Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula», *Teaching Classical Languages*, 4(2), 106-122.
- Celce-Murcia, Marianne (2001³ [1979]), «Language teaching approaches: An overview, en Teaching English as a Second or Foreign Language», en *Teaching English as a second or foreign language*, Celce-Murcia, Marianne (ed.), Boston, Heinle & Heinle, pp. 3-12.
- Corder, Stephen P. (1967), «The significance of learner's errors», *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-70.
- Craik, Fergus I. M. & Lockhart, Robert S. (1972), «Levels of processing: A framework for memory research», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11(6), 671-684.
- Cuenca, Maria Josep (1992), *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Tandem, Valencia.
- Dekeyser, Robert (2015), «Skill acquisition theory», en *Theories in second language acquisition: An introduction*, VanPatten, Bill & Williams, Jessica (eds.), Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 94-112.
- Fiévet, Charles (1989), «Apprendre à comprendre. Réflexions pour une pédagogie nouvelle des langues anciennes», *Actualité de l'Antiquité*, 203-216.
- Henshaw, Florencia G. & Hawkins, Maris D. (2022), *Common Ground. Second Language Acquisition theory goes to the classroom*, Indianápolis, Focus.
- Jiang, Nil (2004), «Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition», en *Vocabulary acquisition in a second language: Selection, acquisition and testing*, Bogaards, Paul y Laufer-Dvorkin, Batia (eds.), Ámsterdam, Benjamins, pp. 101-126.
- Jiménez Delgado, José (1959), «El latín y su didáctica», *Estudios Clásicos*, 28, 153-171.
- Krashen, Stephen (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Londres, Prentice Hall International.
- Krashen, Stephen y Terrel, Tracy (1983), *The natural approach: Language Acquisition in the Classroom* [en línea]. Londres: Prentice Hall International. Disponible en: https://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf [Consulta: 20/06/2024].

- López de Lerma, Gala y Ambrós, Alba (2016), «Enseñanza de la lengua latina: resultados preliminares sobre las ventajas e inconvenientes en el empleo de diferentes metodologías», *Methodos*, 3, 67-83.
- Miraglia, Aloisius (2015), «Ne bibamus pocula Lethes», *Mantineia*, 1, 19-69.
- Miraglia, Aloisius (1996), «Cómo (no) se enseña el latín» [en línea]. *Micromega*, 6 [Consulta: 20/06/2024]. Disponible en: <<https://www.culturaclasica.com/lingua-latina/miraglia.htm>>.
- Musumeci, Diane (1997), *Breaking Tradition. An exploration of the historical relationship between theory and practice in second language teaching*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Richard, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2001⁵ [1986]), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Pekín, Cambridge University Press.
- Rodríguez Adrados, Francisco (1954), «Puntos de vista sobre la enseñanza de las lenguas clásicas», *Estudios Clásicos*, 13, 310-323.
- Tárrega Garrido, Jorge (2022), «De Sallustio praelegendo: causae, rationes et consilia docendi», *New England Classical Journal*, 49(1), 66-79.
- Tárrega Garrido, Jorge (2018), «Fluvii transitum ponte coniungamus. De auctoribus in lyceis per usum tractandis», *Thamyris*, 9, 139-154.
- Van den Arend, Alan (2018), «Something Old, Something New: Marrying Early Modern Latin Pedagogy and Second Language Acquisition (SLA) Theory», *Teaching Classical Languages*, 10(1), 1-32.
- VanPatten, Bill (2010), «The two faces of SLA: Mental Representation and Skill», *International Journal of English Studies*, 10(1), 1-18.
- VanPatten, Bill (2004), «Input Processing in SLA», en *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*, VanPatten, Bill (ed.) Mahwah, Erlbaum, pp. 5-31.
- VanPatten, Bill (2002), «Processing Instruction: An Update», *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VanPatten, Bill (1996), *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*, Norwood, Ablex.



© María Luisa Aguilar García y Jorge Tárrega Garrido, 2024.
Llevat que s'hi indiqui el contrari, els continguts d'aquesta revista estan subjectes a la [licència de Creative Commons: Reconeixement 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)