

## PROBLEMAS DETECTADOS EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL LATÍN

Beatriz Carina Meynet

Universidad Nacional de Córdoba CIES

(UE CoNICeT) – Argentina

[carinameynet@gmail.com](mailto:carinameynet@gmail.com)

Latin is a language dead as  
dead can be: first it killed the Romans,  
now it's killing me.

*Anónimo*

Alicia pensó que éste sería el modo correcto de dirigirse a un ratón; nunca se había visto antes en una situación parecida, pero recordó haber leído en la Gramática Latina de su hermano «el ratón - del ratón - al ratón - para el ratón - ¡oh, ratón!»

Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los versos de nuestro primer epígrafe constituyen un poemita aparentemente muy extendido entre quienes han tenido o tienen contacto con la lengua latina en Estados Unidos, transmitiéndose de boca en boca y de manual en manual por generaciones de estudiantes de latín<sup>1</sup>. Si bien no tenemos conocimiento de unas coplas similares en castellano, la mayoría de (por no decir todos) los alumnos, exalumnos e incluso colegas a quienes tuvimos oportunidad de dar a conocer el estribillo rió con la risa del reconocimiento y la identificación,

<sup>1</sup> Cfr., por ejemplo, Gruber-Miller (2006: 9); y blog *Latin Teach*, entrada correspondiente al 21 de julio de 2007, disponible en: <http://latinteach.blogspot.com.ar/2007/07/latin-is-language-dead-as-dead-can-be.html> (al 05/08/13).

no la de la perplejidad o el desconcierto. Asimismo, es frecuente escuchar y leer anécdotas de docentes de latín referidas a encuentros con exalumnos que, después de muchos años de no tener ya contacto con la lengua latina, exclaman, a modo de saludo, “*hic, haec, hoc!*” o “*fero, fers, ferre, tuli, latum!*”. Incluso, y más impactante aún, conocemos el caso de personas que, al igual que Alicia en el charco de lágrimas –pasaje recogido en nuestro segundo epígrafe–, son capaces de recitar completamente el paradigma de *rosa-rosae* sólo por haberlo escuchado de un pariente, amigo o compañero de cuarto que “estudiaba latín”.

La informalidad y simpatía de estos casos entrañan, sin embargo, un problema común: aparentemente, la enseñanza y el aprendizaje del latín se perciben estrechamente relacionados con una inmensa dedicación de tiempo y esfuerzo en aspectos que no parecen reeditar resultados interesantes a futuro. Estas anécdotas no hacen más que confirmar (y ser confirmadas por) algunos estudios basados en estrategias cognitivas de los estudiantes, en encuestas de experiencia y opinión de clases, en tests de lectura de textos en latín, en el análisis de los manuales utilizados para la enseñanza del latín, y en observaciones de clases en instituciones educativas que tienen al latín entre sus asignaturas. Lo que puede colegirse a partir de esta diversidad de fuentes es que en las clases de latín existe un marcado énfasis en los aspectos gramaticales, particularmente morfológicos en los primeros años, cuya evaluación por parte del docente supone un aprendizaje memorístico de paradigmas nominales y verbales por parte de los alumnos. El volumen de estos contenidos, sumado a la escasa significatividad que suelen comportar en su presentación didáctica, puede ser abrumador, al punto de generar reacciones de alienación ante el objeto de estudio, que es percibido más como un rompecabezas de desinencias que como una lengua.

Esto último es lo que constituye, en realidad, el problema más preocupante, ya que se relaciona con lo que se entiende como el objetivo último de la enseñanza de las lenguas clásicas: el acceso a la dimensión cultural y civil del mundo romano antiguo a través de la lectura de los textos que la vehiculizan<sup>2</sup>. En efecto, los programas de la asignatura que generalmente se denomina “Lengua y Cultura Latinas” en las distintas instituciones educativas de nivel medio que incluyen latín en su plan de estudios expresan como objetivo primordial “acceder de manera orgánica a la cultura latina a través de su lengua y su literatura”, siendo los principales contenidos de los niveles iniciales de dicha asignatura los referidos a flexión nominal y verbal. Si se comprobara que la única vía para acceder a la lectura de los textos clásicos es el manejo de una gran cantidad de contenidos gramaticales, pero que éstos suelen resultar engorrosos para los alumnos, la cuestión podría resolverse identificando aspectos de tipo psicopedagógico (por ejemplo, ausencia de factores motivacionales) o incluso curriculares (por ejemplo, sobrecarga de contenidos en relación con los tiempos y los programas de asignaturas correlativos).

<sup>2</sup> Rossi Cittadini (1991: 39).

Sin embargo, lo que puede comprobarse es que el manejo de gran cantidad de información de tipo gramatical no sólo no garantiza, sino que incluso llega a entorpecer la tarea de lectura comprensiva de un texto, aun muy simple y breve, en latín<sup>3</sup>. Asimismo, constituye un caso extendido el de alumnos capaces de realizar un exhaustivo análisis morfosintáctico de una oración, incluso con exceso de información (del tipo “Nom./Voc./Abl. Sing.”), pero cuya traducción carece de sentido. Lo más grave, en estos casos, es cuando los alumnos no sólo no ven un problema en ello, sino que además consideran que la tarea está resuelta a satisfacción. Se da el caso, además, de exitosos alumnos principiantes que, llegando al final de su primer año de cursado de la asignatura, son capaces de mencionar casos excepcionales en las declinaciones (como el genitivo *familias* o el acusativo *sitim*), pero son incapaces de leer una frase en latín debido a que nunca les fue presentada una. Estos casos anecdóticos se ven refrendados por un test de lectura que llevamos a cabo con alumnos, desde principiantes hasta avanzados<sup>4</sup>, los cuales no fueron capaces de responder a preguntas básicas de comprensión de textos de escasa complejidad.

Es interesante notar que este tipo de problemas no suelen estar presentes en las discusiones sobre didáctica de las lenguas extranjeras modernas o “vivas”, o al menos, a diferencia de la enseñanza de las lenguas clásicas o “muertas”, no constituyen problemas típicos<sup>5</sup>. Por el contrario, lo típico en las clases de lenguas segundas (en adelante, L2) modernas es comenzar con el aprendizaje de saludos y otras funciones lingüísticas semejantes (petición de información, expresión de opiniones, etc.), con las estructuras sintácticas más usuales en la cotidianidad (y no necesariamente las más “simples” desde un punto de vista gramatical o contrastivo), y con vocabulario relativo a objetos, personas y situaciones cotidianas y del entorno cercano del estudiante. Los contenidos gramaticales suelen abordarse en tanto que instrumentales para acceder al manejo de la lengua en las situaciones descriptas. De esta manera, es frecuente en las clases iniciales de L2 modernas la presencia de verbos considerados irregulares, formas pronominales oblicuas y estructuras sintácticas que, desde un punto de vista analítico, representan estadios más avanzados de la descripción gramatical, pero cuya alta frecuencia de uso justifica su presentación didáctica en etapas tempranas del aprendizaje.

<sup>3</sup> Cfr. Gruber-Miller 2006: 20, n. 3.

<sup>4</sup> Esto es, alumnos desde 1 a 5 años de cursado de asignaturas de latín.

<sup>5</sup> Que estos problemas son típicos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas clásicas lo prueba la gran cantidad de bibliografía que tematiza cuestiones muy similares a través de extensos tiempos y espacios no sólo al pensar en la didáctica del latín, sino también del griego y del hebreo bíblico (cfr., p.e., D'Ooge 1902, Mitchell 1911, Gutiérrez Galindo 1995, Miraglia 1996, Gruber-Miller (ed.) 2006, Baños Baños 2009, Overland, Fields & Noonan 2011, etc.).

Esto no significa que en las clases y/o libros de texto de L2 modernas no existan contenidos gramaticales explícitos, ni que éstos no se ofrezcan de manera graduada, sino que lo más frecuente es el recurso a sistematizaciones, mediante cuadros, explicaciones y ejemplos, cuando resulta pertinente o necesario desde un punto de vista semántico y/o pragmático<sup>6</sup>. Así, más allá de las diferencias metodológicas entre los enfoques pedagógicos más usuales en la enseñanza de L2 modernas, como son el oral-situacional, el nocional-funcional o el enfoque por tareas<sup>7</sup>, los contenidos gramaticales están, en mayor o menor grado de explicitación, subordinados a los requerimientos de la situación, la función o la tarea que constituyen el núcleo de la unidad o de la clase. En poco tiempo, el estudiante de una L2 moderna está en condiciones, aun mínimas, de, sin recurrir a un diccionario y/o manual de gramática, cumplir con los que tradicionalmente se consideran los cuatro objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>8</sup>: hablar (producción oral), escuchar (comprensión oral), escribir (producción escrita) y leer (comprensión escrita) en la L2<sup>9</sup>.

De estas habilidades, es sólo una, la comprensión escrita, la que suele destacar la literatura especializada en didáctica del latín como objetivo primordial del aprendizaje<sup>10</sup>; y, sin embargo, los diversos datos que estamos mencionando parecen indicar que este único objetivo no se logra satisfactoriamente. Esta observación, vinculada a la realizada sobre la didáctica de L2 modernas, nos lleva

<sup>6</sup>De hecho, la discusión sobre el énfasis puesto en el aspecto gramatical o semántico en la enseñanza de lenguas extranjeras (sobre todo de aquéllas que presentan marcación morfológica de caso) continúa vigente. Cfr., p.e., Dubinsky & Baba (2000, especialmente p. 15).

<sup>7</sup>Cfr. Ellis (2005: 9ss.).

<sup>8</sup>A estos cuatro objetivos se han sumado, en los últimos años, a partir de los estudios de análisis del discurso y de la lingüística del texto, otras habilidades, como la interacción oral (en que se activan simultáneamente expresión y audición), el establecimiento de relaciones entre diferentes pasajes de un texto (a través del reconocimiento de marcadores de cohesión y coherencia), entre texto y conocimiento del mundo (necesario para la apropiada interpretación del texto), e incluso el reconocimiento de diferentes géneros discursivos y tipos de texto (ya que las diversas macroestructuras requieren, a su vez, diversas destrezas comunicativas y de elaboración de hipótesis de lectura). Por último, la mediación (esto es, los procesos de traducción y/o interpretación) también es considerada como otro objetivo al que suele apuntar la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Sin embargo, los procesos de comprensión y producción, tanto oral como escrita (i.e., las denominadas “macro-habilidades”), continúan considerándose los primarios, en tanto posibilitan las otras habilidades.

<sup>9</sup>Generalmente, se requiere de los alumnos que sean capaces de leer un texto breve y simple (por ejemplo, la descripción de una región geográfica), entablar un diálogo (por ejemplo, sobre la composición familiar) con compañeros y con el docente, producir textos escritos (por ejemplo, una carta), identificar un segmento de cadena fónica en la lengua extranjera (escuchando, por ejemplo, una canción cantada en la L2), etc.

<sup>10</sup>Más allá de que puedan incorporarse las otras habilidades en tanto que objetivos secundarios y/o vías coadyuvantes del objetivo principal (lectura). Cfr. Gascoyne *et al.* (1997: 7ss.); Abbott, Davis & Gascoyne (1998: 45ss.).

a conjeturar que los problemas en relación con el aprendizaje del latín no radican tanto en cuestiones relativas a las características de la lengua (por ejemplo, que sea flexiva, o que sea de corpus, etc.) sino en cuestiones de orden *metodológico*: el *método tradicional* de *gramática-traducción* aún goza de excelente salud en las aulas y libros de texto de latín, con los resultados ya mencionados.

Uno de los aspectos más característicos de este método reside, a nuestro entender, en la concepción de la lengua y de su aprendizaje como una “suma de partes” lingüísticas, lo cual a su vez se relaciona con una identificación (en nuestra opinión, una confusión) entre lo que se considera “simple” y lo que se considera “sencillo”. Esto es, se parte de las clases de palabras y sus respectivos accidentes morfológicos (es decir, los elementos “simples”) para, paulatinamente, ir avanzando hacia sintagmas y estructuras oracionales (es decir, los elementos “complejos”), presuponiendo que éste es el camino más sencillo desde un punto de vista didáctico.

La progresión didáctica de los temas en las clases de latín se asemeja, así, a la progresión temática en un texto de gramática tradicional, es decir, aquella cuyo germen podemos identificar en las *artes grammaticae* antiguas<sup>11</sup>, con un interés central en la palabra y su clasificación, y no tanto en la construcción o sintagma<sup>12</sup>. Basta con echar un vistazo al índice de cualquier gramática tradicional (e incluso no tradicional, tanto del latín como de cualquier otra lengua<sup>13</sup>) para constatar que los temas progresan desde los elementos mínimos hasta los más

<sup>11</sup> Prueba de ello es el hecho de que no fue sino hasta el siglo VI, con Prisciano, que comenzó a esbozarse un tratamiento de la sintaxis. Aun así, los gramáticos humanistas del Renacimiento, tomando como modelo a las *artes grammaticae* antiguas (especialmente, las de Donato –s. IV–), continuaron abocándose principalmente a las clases de palabras antes que a la sintaxis. Con respecto a la ausencia (o no) de la discusión acerca de la sintaxis en las *artes grammaticae*, véase Swiggers & Wouters (2003).

<sup>12</sup> “La gramática tradicional centró su estudio en la palabra y su clasificación (‘las partes de la oración’), por lo que estuvo más cerca de la morfología que de la sintaxis propiamente dicha. En cambio, en la gramática moderna, fundamentalmente, desde mediados de este siglo, la oración se convierte en la unidad básica cuyos formantes son las unidades intermedias.” Di Tullio (1997: 16). Cfr. asimismo Gaspar & Otañi (2004: 92s.).

<sup>13</sup> En efecto, a pesar de las notables y radicales diferencias en tipo de tratamiento y, fundamentalmente, objetivo de los distintos modos de concebir el estudio de la gramática (tradicional-normativo, estructural-descriptivo, generativo-explicativo), la progresión temática en los textos de gramática (tratados y manuales) suele coincidir en este punto, i.e., partir de los componentes considerados unidades (letras, sílabas, morfemas, palabras) a las mayores (sintagmas, cláusulas, oraciones, frases). Compárese, p.e., la progresión temática en textos de tan diversas épocas e inspiraciones como la *Gramática Castellana* de Nebrija, la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* de Andrés Bello, *El comentario gramatical* de O. Kovacci, el *Manual de gramática del español* de A. Di Tullio, o la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española. Puede detectarse una excepción en la monumental *Gramática descriptiva de la lengua española*, de I. Bosque y V. Demonte, cuya quinta y última parte está dedicada a la morfología, si bien la primera parte se ocupa a la sintaxis de las clases de palabras, destinando las siguientes partes a las construcciones sintácticas y, luego, discursivas.

complejos (alfabeto, palabras, flexión, sintagmas...). Ahora bien, es necesario observar que el modo en que las *artes grammaticae* estaban estructuradas se debe a que sus destinatarios ideales eran sujetos para quienes el latín constituía su L1. Por tal motivo, aquellos antiguos alumnos estudiaban los textos para la reflexión metalingüística de su lengua nativa, con el objetivo último del abordaje filológico de textos canónicos como preparación para el estudio de la retórica. Evidentemente, tanto los receptores como (en consecuencia) la finalidad de la enseñanza del latín en la actualidad no son los mismos. Sin embargo, los materiales y el orden de presentación de los temas no variaron en gran medida de los utilizados en las antiguas escuelas de los *grammatici*<sup>14</sup>.

Así, en un primer curso de latín típico se estudiarán, en primer lugar, los sustantivos (siguiendo el orden de las cinco declinaciones, aunque en algunos casos se ven sólo las tres primeras), los verbos (*sum* y las cuatro conjugaciones regulares en voz activa) y los adjetivos (de tres, dos y una terminaciones); en algunos casos, el temario puede llegar a comprender además los pronombres personales, listas de preposiciones (de ablativo y acusativo) e incluso de conjunciones coordinantes. Es común, además, que, antes de comenzar a desarrollar los contenidos específicos sobre lengua latina, los docentes dediquen varias clases a realizar un repaso de temas de gramática castellana, particularmente, el reconocimiento de a) tipos de palabras y su clasificación en variables e invariables, y de b) funciones sintácticas (núcleo del predicado y del sujeto, modificadores del sustantivo, aposición, invocación, complementos del predicado, predicativo, circunstanciales). Este segmento curricular se ofrece como marco de referencia y como base de conocimientos previos para poder acceder a los contenidos específicos de latín.

## 2. ¿QUÉ SE ENTIENDE TRADICIONALMENTE POR “APRENDER LATÍN”?

A partir de las caracterizaciones esbozadas en relación con el desarrollo y resultados más o menos comunes de un curso de L2 moderna y de un curso de latín, observamos algunas diferencias importantes, que se constituyen en las características más típicas de la didáctica de la lengua latina. A continuación, detallamos el decálogo de los aspectos que identificamos como los esenciales de lo que se considera “aprender latín” desde una perspectiva tradicional de enseñanza del latín.

<sup>14</sup> Cfr. Burghini & Meynet (2013: *passim*, esp. 113). Cfr. un célebre pasaje (48-49) de las *Interpretationes grammaticae* de Prisciano (*Prisciani partitiones*, ed. M. Passalacqua 1999, 45-128 (= GL 3,459-515)), citado por Marrou (2004: 361) y retomado por Kitchell (1998: 4), que ilustra el modo típico de una sesión de preguntas del profesor y respuestas del alumno acerca del primer verso de *Eneida*, que no parece demasiado alejado del tipo de “lección oral” en clases de latín de la actualidad.

## I. “APRENDER LATÍN” ES APRENDER LA GRAMÁTICA DEL LATÍN

La idea de que aprender una lengua es aprender su gramática fue la regente en los inicios de la metodología de enseñanza de L2 modernas, con Nebrija como precursor<sup>15</sup>. Esta perspectiva sugiere, en el fondo, una identificación lengua-gramática, concepción de la cual tanto la lingüística teórica como la aplicada a la didáctica de L2 modernas escaparon ya hace mucho tiempo. En efecto, puede decirse que la reflexión lingüística, gracias a los amplios desarrollos operados en sus diversas disciplinas y corrientes, ha arribado a la certeza de que la atención al aspecto gramatical es un factor sin duda necesario pero no suficiente para lograr los objetivos tanto de descripción y explicación como de adquisición, enseñanza y aprendizaje de una lengua<sup>16</sup>. El aula de latín, en cambio, parece ser todavía inmune a estos desarrollos, tanto en lo que respecta a las clases como a los materiales más comúnmente usados: el diccionario y la gramática. Por cierto, es de notar que los “manuales” de latín no difieren demasiado en su presentación de una “gramática”<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Es decir, para la enseñanza del castellano como lengua extranjera, en el Libro Quinto de la *Gramática Castellana*. La identificación lengua-gramática se explica, en este caso, no sólo por razones de concepción lingüística tradicional, sino además fuertemente políticas: “reducir en artificio” una lengua significa ponerla al mismo nivel que el latín, i.e., elevarla. En palabras de Sánchez Pérez (1992: 9), “el prestigio que conlleva el hecho de poseer una gramática es un factor decisivo para que sea precisamente ésta la que catalice la enseñanza de la lengua, tanto a nativos como a extranjeros. Si la gramática es el logro más destacable que una lengua puede alcanzar, si la gramática sintetiza los valores de la lengua..., es lógico concluir que adquirir la gramática de un idioma implica prácticamente adquirir ese idioma. Cambiar lo que podría ser un fin en un medio para el logro de ese mismo fin constituye una ampliación de las premisas ya establecidas. Y si la gramática es el eje fundamental en torno al cual gira una lengua, se hace preciso afirmar que las lenguas *deben aprenderse a través de sus gramáticas*.” (Destacado en el original.)

<sup>16</sup> Distinguimos entre *adquisición* y *aprendizaje* de lenguas de acuerdo con Krashen (1981). Se trata de la distinción entre forma *inconsciente* y *consciente*, respectivamente, de incorporar una L2. La adquisición es, por este motivo, el término más utilizado para referir al proceso mediante el cual un niño llega a dominar su L1. La distinción entre ambos términos (fenómenos) suele estar en relación con la distinción entre modos (formal, informal, guiado, no guiado) y lugares (institución educativa, ámbito “natural”, país extranjero) de interiorización de la L2. Cfr. Manchón Ruiz (1987).

<sup>17</sup> “It would not be an exaggeration to say that there was little difference fifty years ago between a ‘grammar’ for learners of a second language and scholarly grammars intended for native speakers, except their scope.” Corder (1973: 130). En relación con los materiales didácticos utilizados para la enseñanza y aprendizaje del latín, remitimos al análisis presente en Burghini & Meynet (2013).

La identificación de la lengua con la gramática es el aspecto nuclear del método tradicional de *gramática-traducción*, constituyendo el primero de sus pilares. La idea de que si se sabe mucha gramática, se sabe mucho la lengua es la regente en esta concepción lingüístico-didáctica, por lo cual prácticamente todos los aspectos que es posible identificar como característicos de este método están empapados, por así decirlo, de esa idea, y cobran sentido, valor y coherencia a través de ella. Por esta razón, los aspectos detallados a continuación no son sino desprendimientos de este aspecto primordial.

## II. “APRENDER LATÍN” NO ES TANTO APRENDER LA LENGUA LATINA, SINO *SOBRE* LA LENGUA LATINA

En consonancia con esta concepción de la lengua y de su aprendizaje, se observa un marcado énfasis en el manejo de metalenguaje, i.e., de terminología gramatical. A diferencia de lo que suele ocurrir en un curso de L2 moderna, donde los estudiantes van reconociendo e interiorizando expresiones cotidianas, respuestas estándar a preguntas, incluso frases descontextualizadas; en suma, *inputs* de L2<sup>18</sup>, el alumno principiante de latín está muy familiarizado con expresiones como “declinación”, “verbo transitivo”, “régimen de preposición”, etc., pero encuentra problemas para decodificar de un modo más o menos automatizado expresiones como *ubi est stylus?* o *quem amat mater?* Se trata de lo que algunos autores han identificado como la diferencia entre saber una lengua y saber *sobre* una lengua<sup>19</sup> o, en otros términos, entre conocimiento

<sup>18</sup> I.e., muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje de L2 y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

<sup>19</sup> Así, p.e., Ganss (1956: 236): “Both in Europe and America, the modern methods of teaching Latin aim chiefly to impart *knowledge about* the language and its literature. In contrast, the ancient methods in the thirteenth and in the sixteenth centuries aimed chiefly to develop *an art* – the art of speaking, reading, and writing the language.” (Destacados en el original.) En el caso de este autor, hay un explícito deseo por volver a aquellos objetivos de dominar todas las habilidades de la lengua. Sin embargo, también podemos citar a Abbott (1998: 37), quien observa el mismo problema sin perder de vista el objetivo primordial de la habilidad lectora para el latín: “When our classes focus predominantly on teaching students *about* the language rather than *to use* the language, classrooms become stifling environments where only the most capable students can be successful. (...) Our goal and our focus is on teaching students to read Latin, but in the process of doing so, it is vital to use other skills, such as listening, speaking, and writing, in order to meet the learning needs of students. This does not mean developing Latin as a conversational skill, but simply using these senses in order to help students internalize the language’s patterns and to understand them when they read or hear them.” (Destacados en el original.) Cfr. también Gruber-Miller (2006: 12): “if grammar is the primary focus of a language course, then the course will be primarily *about* the language rather than using the language to interpret and express ideas, feelings, attitudes, and stories. It is important to put grammar in its place: it is a necessary tool, but not a sufficient one, to help language learners communicate effectively”. (Destacado en el original.)



instrumental y conocimiento declarativo, o entre conocimiento implícito y explícito, de la gramática de una lengua<sup>20</sup>. Que el alumno cuente con muchos conocimientos *sobre* la lengua es un objetivo que se aviene perfectamente con el modo que el método de gramática-traducción tiene de integrar la reflexión metalingüística en el aula: esto es, en palabras de PASTOR CESTEROS (2004: 640s.),

sobre la base de una teoría lingüística tradicional, la gramática ofrecida, además de constituir la parte medular de la formación, era una gramática de la grafía y la palabra, desde una perspectiva normativa (cómo se habla o escribe correctamente), deductiva (se presenta una estructura y después se ejemplifica y ejercita) y explícita (se ofrecen las reglas gramaticales, con toda la terminología metalingüística).

El problema estriba en que, hasta ahora, no existen pruebas concluyentes de que el conocimiento y manejo explícito de saber y terminología metalingüística favorezcan sensiblemente la internalización y decodificación de los *inputs* de L2. De hecho, algunos estudios demuestran más bien lo contrario, i.e., que la terminología gramatical se muestra como un obstáculo para el aprendizaje de L2<sup>21</sup>. Todo parece indicar que, en caso de que ocurra un favorecimiento, ello depende más bien de que el estilo cognitivo del estudiante sea de tipo operacional/independiente de campo, el cual representa, estadísticamente, tan sólo al 10% de los estudiantes<sup>22</sup>. Esto significa que la abrumadora mayoría de nuestros alumnos vive sus clases de latín como algo poco placentero, pesado y, lo peor, sin sentido e incluso alienante<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Cfr. Pastor Cesteros (2004: 639). Tal vez valga la pena aclarar que no estamos poniendo en duda (mucho menos negando) el incuestionable lugar y valor de la reflexión metalingüística en la didáctica de segundas lenguas. Más bien, nos permitimos destacar que, del amplio alcance y potencialidades de lo que se entiende por *reflexión metalingüística*, el manejo de terminología gramatical y el estudio explícito, detallado y ordenado de la gramática de una lengua es solamente un aspecto, opcional por cierto, y ciertamente el de más dudosa utilidad en relación con la comprensión de una L2. Cfr. Ellis (2005: 14ss., especialmente p. 16).

<sup>21</sup> Jeffries (1985).

<sup>22</sup> Cfr. Deagon (2006: 33).

<sup>23</sup> En la recolección de datos para nuestra investigación nos hemos dado con casos como el de una alumna que, al momento de responder a una encuesta que indagaba sobre opiniones y representaciones acerca del latín como lengua y como asignatura, detalló como aspecto más negativo de su experiencia de clases de latín “los verbos”. Al final de la encuesta, donde pueden verse unas palabras en latín de agradecimiento a la colaboración (“*Maximas gratias tibi ago!*”), la alumna subrayó el verbo (*ago*) y apuntó: “1era. pers. sing. pres. MI VA”. Destacamos esta anécdota como ilustrativa del grado de alienación que pueden alcanzar algunos sujetos enfrentados durante años al análisis gramatical detallado frente a la comprensión lectora y pragmática.

### III. “APRENDER LATÍN” ES APRENDER TEMAS GRAMATICALES EN EL ORDEN EN QUE SUELEN PRESENTARSE EN UNA GRAMÁTICA

En las clases de L2 modernas, como vimos, los criterios vertebradores de la secuenciación de los distintos temas o unidades son de naturaleza semántica y/o pragmática, atendiendo a las expresiones, estructuras y léxico más frecuentes y/o útiles de la lengua desde un punto de vista funcional. Esto implica que, muchas veces, las expresiones que el principiante aprende en primer lugar contengan estructuras sintácticas consideradas complejas desde un punto de vista gramatical, y que, por lo tanto, en un tratado gramatical, no se encuentran entre los primeros temas descriptos<sup>24</sup>.

En las clases de latín, la situación es exactamente la inversa: como hemos visto, la progresión temática suele coincidir con la observada en un tratado de gramática latina, lo cual trae aparejado que se tome como punto de partida y unidad de análisis a la palabra y sus accidentes<sup>25</sup>. De allí el énfasis puesto en el aprendizaje (en general, de manera memorística) de paradigmas nominales y verbales siguiendo, además, el orden que ya desde antiguo se adjudicó a las clasificaciones de palabras (primera, segunda, tercera, etc., tanto en declinaciones como en conjugaciones), lo cual tiene consecuencias en el aprendizaje del léxico: los alumnos principiantes de latín conocen pronto sustantivos como *columba* y *cerva*, y verbos como *vito* y *orno*, por pertenecer a la clase “primera” de cada tipo y ser regulares, aun cuando los índices de frecuencia de esos términos son muy bajos<sup>26</sup>: i.e., hay escasas probabilidades de que el alumno se tope con estos términos cuando tenga la oportunidad de

<sup>24</sup> Por ejemplo, es muy común que en la primera clase de francés se aprenda la expresión *s'il vous plaît* y en la de alemán *wie geht es Ihnen?*, puesto que los saludos y presentaciones suelen constituir el primer acercamiento didáctico a una L2, aunque esas frases contengan estructuras complejas desde el punto de vista de la descripción y explicación gramatical, como el Dativo o el sujeto impersonal obligatorio propio de las lenguas “non-pro-drop” (en términos de Chomsky 1993: 240ss.).

<sup>25</sup> La primera clase de latín de uno de los cursos que hemos tenido la posibilidad de observar (de niños de 11 y 12 años de edad) estuvo dedicada a la identificación y distinción entre raíz y desinencia en una serie de palabras.

<sup>26</sup> Incluso manteniendo el orden tradicional de enseñanza del vocabulario por orden de sus clasificaciones, podrían escogerse términos más productivos didácticamente. Así, a partir de los datos de frecuencia aportados por el sitio web del *Perseus Digital Library*, puede verse que, del universo de ocurrencias de los sustantivos *cerva*, *columba*, *aqua* y *causa*, obtenemos los porcentajes de frecuencia siguientes: *cerva* 1,05%, *columba* 2,17%, *aqua* 33,27%, *causa* 63,48%. Esto significa que bien podría enseñarse la primera declinación a partir de términos con más probabilidad de aparición en textos, como *aqua* y *causa*, que los canónicamente utilizados como paradigma. Lo mismo puede decirse de los verbos de primera conjugación: del total de ocurrencias de los verbos *vito*, *orno*, *rogo* y *do*, los datos arrojan las siguientes cifras:

enfrentarse a textos originales. Tanto el foco en la palabra como el orden según clasificaciones gramaticales encuentran su justificación en considerar primero lo “simple” para avanzar sobre lo “complejo”.

La falacia implícita en esta justificación es, como ya adelantamos, la de identificar lo “simple” desde un punto de vista analítico con lo “sencillo” desde un punto de vista psicolingüístico y didáctico. En realidad, para un principiante resulta mucho más sencillo partir de sintagmas y oraciones, puesto que la oración constituye la hipótesis cognitiva principal que un hablante construye para otorgar significado a un enunciado<sup>27</sup>, mientras que es más difícil generar hipótesis lingüísticas a partir de palabras aisladas. Por otro lado, la idea de que empezar por la primera declinación es mejor porque es más “fácil” en comparación, por ejemplo, con la tercera declinación, también debería ponerse en discusión. Nuestra experiencia nos indica que la introducción a la noción de los casos ejemplificada con la primera declinación resulta confusa para los principiantes, en tanto no alcanzan a comprender la distinción de casos y funciones en un muestrario de “variaciones” con, en realidad, muchas “coincidencias”: así, el hecho de que haya varios casos que terminan en *-ae* no representa una ventaja, sino todo lo contrario<sup>28</sup>, para quien recién se está acercando al latín<sup>29</sup>.

*vito* 1,12%, *orno* 1,58%, *rogo* 2,51%, *do* 94,76%. El término *rogo*, aun de baja frecuencia, se encuentra entre los primeros (rango 57 de 1.000) en el vocabulario nuclear confeccionado por Santiago Ángel (1999), por lo que podría ser más provechoso didácticamente. El verbo *do*, que por su paradigma “irregular” (perfecto *dedi*) no suele aparecer entre los primeros a ser enseñados, representa no sólo uno de los verbos más frecuentes sino también más nucleares (rango 3 en la lista de 1.000 del vocabulario de Santiago Ángel 1999), además de constituir el verbo de triple valencia por antonomasia; razones todas que justificarían un aprovechamiento didáctico temprano.

<sup>27</sup> Cfr. Raiter y Jaichenco (2002: 94). De hecho, es lo más común en las primeras clases de L2 modernas: el aprendizaje de frases (por lo general, como decíamos antes, de alto valor semántico y, sobre todo, pragmático), no de palabras “sueltas”.

<sup>28</sup> Es probable que los masculinos y femeninos de la tercera declinación (especialmente, los temas en consonante o “imparisílabos”) generen menos desconcierto, por cuanto casi a cada caso le corresponde una desinencia distinta, además de tratarse de la declinación con más vocabulario, tanto cuantitativo como nuclear, asociado (y, por lo tanto, más frecuente y productiva para la comprensión lectora y la didáctica del latín). Incluso la segunda declinación puede resultar más provechosa que la primera, en tanto permite apreciar el sentido de distinguir un caso más (el Vocativo), además de ofrecer el paradigma de búsqueda de adjetivos de la primera clase.

<sup>29</sup> El cambio en el orden tradicional de presentación de los temas gramaticales es uno de los aspectos enfatizados en Alcalde & Gómez (2000, especialmente pp. 113ss.). Destacamos la siguiente expresión: “Los alumnos no encuentran nada extraño en el sistema de graduación. Obviamente, los profesores que lo practicamos sí. Se aleja de la forma de presentación que nos enseñaron y cambiar esta forma cuesta trabajo. Salvando las distancias, los rápidos y numerosos avances científicos y tecnológicos de nuestros tiempos también nos obligan a cambiar y adaptarnos. Y al final la mayoría se amolda y hasta los prefiere.” (Alcalde & Gómez 2000: 114).

#### IV. “APRENDER (SOBRE EL) LATÍN” ES IMPOSIBLE SI ANTES NO SE HA APRENDIDO SOBRE EL CASTELLANO

La “revisión” de la gramática del castellano previa a la introducción (de la) del latín es coherente con los aspectos descriptos hasta el momento, especialmente con la identificación lengua-gramática y con el manejo de terminología metalingüística. Por lo que respecta al orden de los temas, hemos observado algo peculiar: la revisión de la gramática del castellano se enfoca, como mencionamos *supra*, en el reconocimiento de las clases de palabras y de funciones sintácticas: núcleo del predicado y del sujeto, modificadores del sustantivo, aposición, invocación, complementos del predicado, predicativo, circunstanciales. Estas funciones sintácticas se tratan en vistas a su futura vinculación con temas de la gramática del latín, particularmente, los casos y sus funciones prototípicas.

Lo peculiar reside en que, a la hora de abordar la enseñanza del latín, ésta no se centra, como podría esperarse de la revisión previa, en los casos/funciones, sino en las declinaciones, de manera tal que el alumno no se encuentra con un tema como, por ejemplo, “El objeto directo: el caso Acusativo”, y así observar que la mayoría de (o todas, dependiendo de la selección léxica) las palabras que cumplen esta función terminan en  $-m^{30}$ . En lugar de eso, los estudiantes aprenden todas las maneras posibles en que un nombre varía de acuerdo con todas las funciones prototípicas de cada caso, siguiendo el orden de las declinaciones. De esta manera, un alumno principiante es capaz de declinar completamente el par *fāgus alta* mucho antes que ver funcionar en una frase breve y simple palabras como *pater*, *manus* o *res*, cuya importancia, frecuencia y nuclearidad (e, incluso, reconocimiento intuitivo) creemos que no hace falta resaltar. Es decir que, aun suponiendo que la revisión previa de la gramática de la L1 fuera absolutamente necesaria, el abordaje de los temas no está planteado como para ofrecer un paralelo que facilite el establecimiento de vínculos entre las gramáticas de ambas lenguas.

#### V. PARA “APRENDER LATÍN” ES NECESARIO HACER MUCHOS EJERCICIOS DE FLEXIÓN DE PALABRAS

Otra diferencia notoria e importante entre una clase típica de nivel inicial de una L2 moderna respecto de una clase típica de latín reside en el tipo de actividades didácticas que pueden observarse en cada una. Por lo tanto, la diferencia también estriba en el tipo de operaciones que se propician y que, consecuentemente, se evalúan. Así, mientras en un curso de L2 moderna se incentiva, por ejemplo,

<sup>30</sup> Cfr. Gutiérrez Galindo (1995: 80).

la producción creativa en la L2 a partir de algunas estructuras y fórmulas practicadas repetidamente a fin de generar cierta automaticidad en su generación y reconocimiento (presentaciones, saludos, descripciones, etc.), en las clases de un primer curso de latín las dos actividades que constituyen el corazón de la práctica didáctica son la declinación y la conjugación. Declinar sustantivos y conjugar verbos, juntamente con otras actividades afines –declinación conjunta de un adjetivo con un sustantivo<sup>31</sup>, memorización del paradigma de los verbos, etc.–, no son consideradas como meras operaciones de fijación de contenidos, sino que se erigen como los dos ejercicios vertebradores de lo que se entiende por “aprender latín”. Tanto es así, que existe una breve sentencia en rima que reza: *El que conjuga y declina / sabe la lengua latina*<sup>32</sup>.

De los problemas que trae aparejada la implementación casi exclusiva de este tipo de actividades didácticas, mencionaremos sólo dos, aunque de vital relevancia para nuestro estudio: en primer lugar, un problema de orden *lingüístico*, directamente relacionado con la primera de las características que hemos reconocido, i.e., la identificación lengua-gramática. Huelga aclarar que la persona perita en flexionar vocablos de una lengua no es necesariamente proficiente en esa lengua. En segundo lugar, un problema de orden *didáctico*, por cuanto la práctica en la lengua se concentra casi exclusivamente en este tipo de ejercicios, desconsiderando la importancia de la variedad de actividades para el aprendizaje de una lengua. En efecto, ofreciendo diversos tipos de tareas para abordar distintos temas (o incluso un mismo tema) no sólo se atiende a los diferentes estilos de aprendizaje, sino que además se desafía al aprendiente, en tanto que éste necesita activar distintos tipos de operaciones y no sólo aquéllas con las que tiene más afinidad, facilidad o

<sup>31</sup> El ejercicio de la “declinación conjunta” es uno de los más ilustrativos de las características medulares del método tradicional. Se trata de un ejercicio que apunta a que el alumno comprenda la concordancia entre sustantivo y adjetivo; de allí que se exija que ambos términos del par “pasen por” todos los casos, cada uno de acuerdo a la declinación a la que pertenece, en el mismo número y en el mismo género. El objetivo es sin dudas importante. Sin embargo, la gran mayoría (por no arriesgar a decir la totalidad) de los alumnos resuelven el ejercicio declinando completamente el sustantivo, y luego, a su lado, completamente el adjetivo; se resuelve, entonces, de forma “vertical”, y no “horizontal” (par a par). Es decir que se apunta a un objetivo sintagmático, pero que se resuelve de modo paradigmático. Sin embargo, mientras el ejercicio esté “bien resuelto”, no es relevante cómo se llevó a cabo. Así, la ejercitación de la declinación conjunta demuestra (1) la mayor importancia otorgada a los resultados antes bien que a los procesos, lo cual impacta en la *evaluación* del contenido; (2) la preferencia por las actividades mecánicas, lo cual impacta en la primacía de las capacidades *memorísticas* antes que de las comprensivas; (3) el predominio de actividades que atienden al aspecto *morfológico* de la lengua, en desmedro del semántico y pragmático (e incluso del sintáctico, contrariamente al supuesto objetivo de esta actividad).

<sup>32</sup> Sentencia repetida en cada una de sus clases de latín por un viejo profesor de la Universidad de La Plata. (Anécdota relatada por el Dr. Arturo Álvarez Hernández.)

costumbre. La diversidad de tareas añade al aprendizaje, además, el factor no poco importante del placer (es decir, el factor motivacional), ya que, en palabras de DEAGON (2006: 35), “la variedad es intrínsecamente más placentera para todos los estudiantes”<sup>33</sup>.

No resulta paradójico, aunque lo parezca, que “Declinar” y “Conjugar” estén entre las primeras respuestas a las preguntas “¿Qué es lo que más te gusta de las clases de latín?” y “¿Qué es lo que menos te gusta?” de una encuesta que llevamos a cabo entre estudiantes de nivel medio que cursan asignaturas de latín<sup>34</sup>. Al tiempo que pueden transformarse en actividades irritantes por su monotonía, persistencia y casi exclusividad, una vez que el alumno se ha acostumbrado a ellas, no representan un auténtico desafío, por lo cual devienen actividades “fáciles” (sólo requieren de memoria y atención) y, sobre todo, predecibles. Sin embargo, el hecho de convertirse en tareas casi mecánicas acarrea el riesgo de incurrir en graves errores, tales como declinar un verbo y conjugar un sustantivo (fenómeno que hemos podido observar en más de una ocasión). Este tipo de error se encuentra en directa relación con la característica que detallaremos a continuación.

## VI. PARA EMPEZAR A “APRENDER LATÍN” SE PUEDE PRESCINDIR DE LOS ASPECTOS SEMÁNTICOS Y PRAGMÁTICOS DE LA LENGUA

La afirmación puede parecer extrema, pero si se presta atención a las características mencionadas hasta ahora, especialmente a las dos primeras (identificación lengua-gramática y manejo de terminología gramatical), y al desarrollo típico de un programa (e incluso de las clases concretas) de latín inicial, incluyendo sus actividades didácticas más prototípicas y el tipo

<sup>33</sup> Agrega Deagon, citando a Gregorc (1984) que incluso “a pesar de las fuertes preferencias [en los métodos de enseñanza], la mayoría de los individuos... indicaron un deseo por una variedad de abordajes con el fin de evitar el aburrimiento”. No es casual, en efecto, que, entre los datos que hemos recogido de nuestra encuesta a estudiantes de latín de distintos niveles (*vide supra*, n. 23), la respuesta que ocupa el primer lugar a la pregunta “¿Qué cambiarías de tus clases de latín?” fue “Me gustaría que fueran más divertidas, dinámicas, didácticas” (con variantes como “Haría actividades distintas ya que las clases siempre son iguales y aburren”). Cabe resaltar que los alumnos destacan como un factor muy valioso la buena predisposición de los profesores (entre las primeras respuestas a la pregunta “¿Qué es lo que más te gusta de las clases de latín?” encontramos “Los profes son piolas”), de modo que cabe concluir que el factor “aburrimiento” no está asociado al docente, sino a la clase: i.e., al tipo de actividades y tareas que deben realizar y por las cuales se los evalúa.

<sup>34</sup> A esta encuesta (ya mencionada *supra*) y sus resultados nos referiremos en varias oportunidades a lo largo de este trabajo, por lo cual haremos mención de ella simplemente como “la encuesta” o “nuestra encuesta”. La encuesta se realizó al final del año lectivo 2013 a 341 alumnos de nivel medio, desde 1º año hasta 5º año de escolarización secundaria.

de conocimiento y prácticas que se ponderan, en realidad se trata de una consecuencia que se desprende inevitablemente. Sin embargo, la necesidad de un anclaje semántico y/o pragmático de estas actividades es una constante durante los primeros meses de los alumnos en su curso de latín, observada en diversas actitudes y acciones que, a primera vista, pueden resultar irrelevantes, o, en el mejor de los casos, anecdóticas, pero que analizadas más profundamente se manifiestan como síntomas del problema lingüístico y didáctico que estamos examinando. Por ejemplo, que en la segunda clase de latín se ofrezca una lista de diez pares (Nominativo-Genitivo) de palabras para reconocer a qué declinación pertenece cada una (*rosa-rosae, vir-viri, civis-civis, cornu-cornus, spes-spei*, etc.), y escuchar a algunos alumnos preguntándose entre sí y por lo bajo “¿Qué significará todo eso?”. O que a finales del primer semestre de cursado una alumna pregunte por lo bajo a la docente “¿Cómo se dice ‘hola’ en latín?”, y otra “¿Cómo se dice ‘profesora?’”.

Lamentablemente, para los curiosos que se animan a hacer la pregunta en voz alta, la respuesta suele ser demasiado apresurada como para conformarlos, pues una respuesta más satisfactoria para ellos desviaría el tema central que se está intentando enfocar, i.e., el aspecto morfológico del léxico. Así, por ejemplo, en ocasión de observar una clase en la que se dio como tarea declinar conjuntamente el par *fagus alta*, un alumno preguntó qué significaba *fagus*. La respuesta “haya” generó, como podrá imaginar el lector latinoamericano, más desconcierto que satisfacción; sin embargo, la tarea fue cumplimentada perfectamente, ya que para empezar a “aprender latín” se puede prescindir de los aspectos semánticos y pragmáticos: sólo basta con una sencilla operación de “copy & paste”.

Si bien el objetivo de este tipo de actividades, que se centra en reconocer y fijar el aspecto *morfológico* del léxico, puede ser valioso en sí mismo, la enorme desventaja reside en que, en ese camino, el alumno que estaba genuinamente interesado comienza a perder el interés. Y, más grave aún, dicho interés está basado en un pilar fundamental de lo que supone el estudio de una lengua, que es nada menos que el aspecto *semántico* del léxico. Obviamente, no se trata de que el aspecto semántico de la lengua no sea considerado, sino que lo está muy secundariamente<sup>35</sup>. A ello obedece la característica que abordamos a continuación.

<sup>35</sup> Algunos alumnos toman iniciativas individuales para solventar estas lagunas semánticas, como es el caso de una alumna que decidió por cuenta propia dedicar la parte final de su carpeta de latín a una sección llamada “Vocabulario”, en donde anotaba las palabras que clase a clase debía declinar o conjugar, escribiendo a su lado el significado en castellano. La docente aplaudió la iniciativa y recomendó imitarla, lo cual sin duda se trata de un gesto muy positivo. Sin embargo, además de que debemos tener en cuenta que no todos los alumnos gustan de realizar tareas extraordinarias no obligatorias, aun cuando podrían interesarles y serles útiles, el dejar al arbitrio de cada sujeto la decisión de la sistematización del aspecto semántico de los términos aprendidos supone, simbólica y fácticamente, el papel muy secundario en que se tiene a este aspecto entre los objetivos perseguidos en clase.

## VII. PARA “APRENDER LATÍN” ES IMPRESCINDIBLE TENER Y SABER MANEJAR UN DICCIONARIO

Una consecuencia directa del aspecto anterior es, entre otras, el hecho de que, al momento de evaluar contenidos, el manejo de un vocabulario básico no se encuentra entre ellos<sup>36</sup>. No es relevante que el alumno desconozca lo que significa, por ejemplo, *fagus*, ni que, aun cuando se le ofrezca un anclaje semántico (traducción/definición), su desconcierto no mengüe (“¿y qué es una haya?”), sino que sea capaz de reconocer que pertenece a la 2ª declinación y que es de género femenino, de modo que, al declinar conjuntamente con un adjetivo, deberá elegir la forma *alta* y no *altus* ni *altum*. Concluida esta actividad, el alumno olvidará completamente este término y su significado, a menos que, clase a clase, se lo retome en tanto palabra ya aprendida, sumando paulatinamente más vocabulario. Sin embargo, esto último no es algo que se observe en las clases de latín, como tampoco, por ejemplo, el trabajo con palabras de un mismo campo semántico, de forma que para el alumno no resulte tan arbitraria y/o inconexa la incorporación de términos nuevos que clase a clase debe manipular sin entender muy bien qué está haciendo y por qué.

Al no considerarse el aprendizaje del vocabulario como un contenido a ser evaluado, se genera una total dependencia del diccionario como herramienta única e insustituible de trabajo en el aula y fuera de ella<sup>37</sup>. Y ello desde las primeras clases de alumnos principiantes de latín, siendo que en el aprendizaje de L2 modernas el uso de diccionarios bilingües suele considerarse útil sólo en estadios de aprendizaje de nivel superior (e incluso especializado), pero no para el nivel inicial (PEGNAUTE 1996: 118). La dependencia del diccionario ocasiona inseguridad e impotencia en más de un sentido: no sólo promueve implícitamente en el alumno la sensación de incapacidad de abordaje intuitivo de un texto incluso breve y simple, sino también suscita desconcierto cuando el término buscado posee variadas acepciones (piénsese por ejemplo en el verbo *fero*) o variadas posibilidades léxicas (como la forma *malum*), lo cual suele ser motivo de ansiedad al momento de abordar una traducción, en tanto el alumno no está seguro de cuál será la “solución correcta” (aspecto que abordaremos *infra* al tratar sobre la traducción).

<sup>36</sup> Continuando con la escena relatada en la nota anterior: un compañero de la alumna mencionó que, al tener diccionario, era innecesario confeccionar un vocabulario, a lo que la docente respondió que la ventaja del vocabulario residía en la agilización de la búsqueda. Sin desmerecer esta ventaja, no deja de ser otra manera (sólo que más ágil) de depender de la búsqueda de significados de palabras. Creemos que la confección de un vocabulario tiene, además, beneficios de gran impacto en la adquisición y fijación de léxico, tendientes a disminuir la dependencia de herramientas lexicográficas.

<sup>37</sup> De hecho, como ya se verá en el siguiente apartado, ante la pregunta “¿Qué materiales suelen usar en la clase de latín?”, el 80% de los alumnos de 1º año encuestados respondió “Diccionario”.



No es casual que en nuestra encuesta, ante la pregunta “¿Qué cambiarías de tus clases de latín?”, encontremos –sobre todo entre alumnos de 1º año– respuestas como “Que alguna vez jugáramos aprendiendo palabras sueltas en vez de tener que buscar todo en el diccionario”, “Que en vez de enseñarnos a declinar nos enseñen las palabras”, “Que no hubiese que usar mucho el diccionario”, “Me gustaría que nos hagan estudiar el vocabulario además de todo lo demás”, “Vocabulario, colores, familia”, e incluso “los colores, así como en inglés”<sup>38</sup>. Son sobre todo los alumnos principiantes los que detectan no sólo esta carencia sino también el contraste con el aprendizaje de otra L2.

### VIII. PARA “APRENDER LATÍN” NO HACEN FALTA MUCHOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Si tenemos en cuenta cuáles son las actividades didácticas más típicas de un nivel inicial de latín (i.e., conjugar, declinar y analizar), este aspecto se desprende por sí solo. Sin embargo, un docente de L2 moderna se sorprendería si conociera las respuestas de los alumnos de 1º año a una pregunta que sondea acerca de los materiales que suelen usar en las clases de latín: el 33% respondió “Carpeta y diccionario”, superando apenas a quienes respondieron solamente “Diccionario” (32%). Las variantes a la respuesta que indica que el diccionario es el único material utilizado en las clases de latín representan, en total, el 80% del alumnado encuestado. Estas variantes incluyen respuestas como “Diccionario y útiles (regla, hojas, etc.)” –9%–, “Diccionario, carpeta y útiles (lapicera, cartuchera, etc.)” –5%–, “Diccionario y fichas personales” –respuesta de un solo alumno, lo cual denota que la confección de fichas de estudio no constituye una práctica extendida ni exigida–.

Si hemos sido prolijos en el detalle de estas variantes, no es por mero afán de meticulosidad, sino de alerta: si a primera vista una respuesta que mencione los útiles escolares como “materiales didácticos” puede resultar sorprendente y hasta hilarante, observada con más detalle puede significar que en las clases no se recurre a ningún material didáctico (de modo que al alumno encuestado no se le ocurre otra cosa que mencionar) o que, en efecto, éstos son los materiales usados

<sup>38</sup> Las últimas dos son respuestas, en realidad, a la pregunta final de la encuesta: “¿Quisieras agregar algo más que tenga que ver con la lengua latina o con la materia de latín?”. La mayoría de los alumnos encuestados (60%) respondió “No, gracias” a esta pregunta, y un 14% directamente no la respondió, lo que nos deja sólo un 26% de respuestas relevantes para nuestra investigación. Que de este pequeño universo, el 8% corresponda a necesidades relativas al aprendizaje del vocabulario (idéntico porcentaje, por cierto, al de los alumnos que en este punto demandan “Ver mitología”) es algo que, como docentes, debería llamarnos la atención.

en clase. Creemos que estas dos interpretaciones no son excluyentes, a la vista de que el 3% de los alumnos en este punto mencionó solamente útiles escolares, siendo los más aludidos “Lapicera, líquido corrector, hojas y regla”. La referencia a la regla como “material didáctico” va de la mano de la operación de análisis sintáctico (de hecho, un alumno lo explicita: “Regla para las oraciones”).

Esta realidad resulta un tanto inquietante, considerando que estamos hablando de sujetos preadolescentes que se están acercando por primera vez al latín. Si para cualquier aprendiz de una L2, de cualquier edad y de cualquier nivel, la variedad de abordajes a la lengua es un factor directamente relacionado con la calidad y la motivación en su aprendizaje, en un aprendiz novel y que por cuya edad está más cerca de ser un niño que un adolescente, este factor se ve potenciado. Un chico de 11 años que no sólo tiene que hacer siempre las mismas actividades, sino que éstas involucran solamente el concurso de su memoria, un lexicón, lápiz, regla y cuaderno, es un chico con altas probabilidades de generar actitudes de negación hacia la lengua y su aprendizaje.

Tal como veíamos en relación con las actividades didácticas canónicas (declinar, conjugar y –como veremos enseguida– analizar), la casi total ausencia de materiales didácticos en la clase de latín tiene implicancias tanto lingüísticas como didácticas. *Lingüísticas*, porque desconsidera la multiplicidad de formas posibles de abordar la lengua, que no sólo es la verbal, ni mucho menos sólo la escrita<sup>39</sup>: es importante tener en cuenta que los significados son, desde un punto de vista cognitivo, amodales, i.e., no son esencialmente ni lingüísticos ni visuales ni auditivos, sino que puede accederse a ellos de distintas maneras<sup>40</sup>; cabe al docente explotar las distintas vías de acceso al significado que se ofrecen como conocimiento previo de los alumnos<sup>41</sup>. *Didácticas*, porque desconsidera la necesidad de diversas estrategias cognitivas en función de los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, que requieren de diversas formas de acceso a los contenidos. En las clases de latín no son en absoluto habituales los estímulos auditivos (p.e., uso de la lengua oral), corporales (p.e., respuesta física a instrucciones simples y lúdicas)<sup>42</sup> ni –tal vez lo más grave– icónicos<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Nótese las siguientes respuestas de alumnos a la pregunta “¿Qué es lo que menos te gusta de las clases de latín?” de nuestra encuesta: “Pienso que las clases de latín son lo mejor que pueden ser, sólo que lo aburrido y sofocante es pensar tanto”, “Que tenemos que escribir y pensar demasiado”. Evidentemente, en las clases de latín se podría “pensar” de muchas maneras que no sean necesariamente el razonamiento lógico o a través de actividades de memorización, que es a lo que, creemos, se refieren estas respuestas.

<sup>40</sup> Cfr. Belinchón, Rivière & Igoa (1992: 480s.).

<sup>41</sup> Cfr. Meynet (2014: 54).

<sup>42</sup> Cfr. *infra*, ejemplo de n. 45.

<sup>43</sup> Representativas de las necesidades de los alumnos al respecto son algunas respuestas a la pregunta de “¿Qué cambiarías de tus clases de latín?": “Que hubiese más actividades pero no escritas, en el patio”, “Que veamos películas o documentales en latín”, “Que actuemos

## IX. PARA “APRENDER LATÍN” SE DEBE SABER ANALIZAR SINTÁCTICAMENTE ORACIONES

Una vez que se ha visto suficientemente lo relativo a la palabra y sus accidentes –unidad de análisis y punto de partida de la progresión temática de las clases de latín, como decíamos en nuestro aspecto III–, la regla de ir “de lo simple a lo complejo” indica que llega el turno de las oraciones. Considerando, además, que “aprender latín” es aprender la gramática del latín –aspecto I– y que, para ello, se puede prescindir de los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua –aspecto VI–, cuando se empieza a estudiar oraciones en latín no se impulsa la decodificación tentativa del sentido de la frase, sino su análisis sintáctico completo y exhaustivo. De hecho, se desalientan explícitamente los intentos de entender previamente lo que querrá decir la frase, por mor de evitar incurrir en errores de interpretación. Probablemente los errores y las eventuales discusiones suscitadas en torno al sentido de la frase podrían funcionar como interesantes y productivos disparadores de la necesidad de tener en cuenta los aspectos morfológicos en relación con los sintácticos y, en consecuencia, los semánticos<sup>44</sup>. Sin embargo, las hipótesis de lectura se ven truncadas de antemano por la exigencia del análisis sintáctico previo.

La mención misma del término “oración” (en lugar de, por ejemplo, “frase”) remite directamente al campo semántico de la reflexión metalingüística, en coherencia con nuestro aspecto II: el manejo de terminología gramatical. Esto no es un detalle menor, ya que, implícita o explícitamente, remite a la idea de que lo que interesa no es ofrecer una interpretación del contenido del texto, sino hacer un correcto análisis de su forma. Por lo tanto, el contenido de las frases/oraciones puede no comportar el menor interés e involucramiento por parte del alumno, pues no se trata de una unidad comunicativa (un

de la antigua Grecia” (*sic*). Mención aparte merece la respuesta de un alumno a la pregunta “¿Qué materiales suelen usar en la clase de latín?”: la respuesta fue “Una vez, una máquina de luz”. Estas palabras resultaron desconcertantes y difíciles de interpretar en un largo primer momento. Luego caímos en la cuenta de que el alumno se refería al retroproyector utilizado en la implementación del test de lectura que llevamos a cabo minutos antes de la encuesta. Es decir que el alumno rescató como único material relacionado con sus clases de latín una herramienta utilizada para otros fines explícitamente distintos del de las clases habituales; herramienta que, por cierto, pondera los elementos icónicos.

<sup>44</sup> Desde una perspectiva psicolingüística, los errores son considerados como un mecanismo de trabajo metalingüístico (Corder 1981). En efecto, la confrontación de estructuras de la propia L1 a través del espejo de otra lengua incrementa la percepción metalingüística y, a su vez, la apreciación de lo inusual en la propia lengua sirve para restringir las expectativas acerca de lo que es posible o no en la L2. Así pues, el valor del error tendrá su contrapartida en un posicionamiento didáctico. Tal como expresa Litwin (1997), las propuestas del sistema tradicional desvalorizan el error o lo castigan, pues no lo consideran como paso previo para la construcción del conocimiento, impidiendo la búsqueda de procesos de deconstrucción.

“mensaje”) sino de una unidad gramatical (un “ejemplo”). Así, frases/oraciones como “Las palomas evitan las flechas de las hijas del campesino” o “La esclava de la reina adorna con rosas el altar de la diosa” ya son consideradas folclóricas en las clases de nivel inicial de latín, ya que resultan ideales para ejemplificar y practicar términos pertenecientes a la clase “primera” tanto de la flexión nominal como de la verbal. Que las frases no comprometan de ninguna manera a los estudiantes, o que incluso resulten absurdas, no es crucial<sup>45</sup>.

La oración como unidad gramatical de análisis puede entenderse como un aspecto positivo desde que representa el trabajo con unidades mayores que la palabra<sup>46</sup>. Sin embargo, la excesiva concentración en el trabajo analítico – contraparte sintáctica de las actividades morfológicas de declinar y conjugar– tiene implicancias negativas, nuevamente tanto lingüísticas como didácticas: el análisis tomado como paso previo (“primero analizamos, después vemos qué quieren decir las palabras”) e indispensable (“no podemos saber qué quiere decir la frase si no la analizamos”) impide la generación de hipótesis de lectura (aun erróneas), y representa, para la abrumadora mayoría de los alumnos, cansancio, irritación y negación. Además, mientras este tipo de actividad promueve el razonamiento de tipo deductivo (aplicación de reglas), obstaculiza (cuando no impide) el razonamiento de tipo inductivo, es decir, de inferencia de reglas, lo cual también tiene directa relación con la vía “desde la palabra a la oración”: la operación analítica presupone, por ejemplo, el conocimiento de las desinencias casuales, mientras que un abordaje inverso, desde el sintagma, propendería al descubrimiento de las variaciones morfológicas y al establecimiento posterior de “reglas” que ya no resultarían (tan) arbitrarias.

Por último, el gran énfasis puesto en el análisis sintáctico de los textos lleva a preguntarnos sobre la finalidad misma de esta práctica en la enseñanza de latín. Según sugiere la práctica del análisis como “paso previo e indispensable” de la comprensión<sup>47</sup>, analizar sintácticamente sería una tarea meramente instrumental para acceder a esa comprensión. Esto podría significar, en consecuencia, que para alumnos de niveles avanzados de latín ya no fuera una actividad exigida ni necesaria para acceder a, y demostrar, la comprensión lectora. Sin embargo, el análisis sintáctico es exigido y evaluado en todos los niveles de escolaridad, a tal punto que, sin que quede claro cuál es el objetivo de esta práctica (actividad didáctica instrumental o fin en sí mismo), se lo entiende como un *sine qua non* –por no decir una auténtica obsesión– al momento de enfrentarse a una

<sup>45</sup> Por ejemplo, para el mismo fin (practicar primera declinación y primera conjugación) se podría ofrecer la frase *Discipula ambulat per scholam* al tiempo que se indica a una alumna que camine en el aula, lo cual involucra de manera directa, e incluso física, a los participantes de la clase.

<sup>46</sup> Cfr. *supra* acerca de que la oración constituye la hipótesis cognitiva principal que un hablante construye para otorgar significado a un enunciado.

<sup>47</sup> Identificada con la traducción, como veremos enseguida.

frase en latín. Así, si se pide a un grupo de alumnos que intente comprender o traducir una frase en latín, ellos indefectiblemente se extrañarán (¡e incluso se quejarán!) por el hecho de que no se les solicite el análisis; o bien, la analizarán de todas formas, aun cuando la frase aparezca con una finalidad pragmática-comunicativa y no como objeto de estudio<sup>48</sup>.

Debería llamarnos la atención, como sintomático, que el 41% de los alumnos encuestados, ante la pregunta “¿Qué es lo que menos te gusta de las clases de latín?”, responda “Analizar y traducir oraciones”, y que la segunda mayoría (12%) responda “Analizar y traducir textos”. Si el abordaje de textos en lengua original (y de sus unidades mínimas, los sintagmas oracionales) constituye el objetivo último de la enseñanza de la lengua latina, este 53% de unanimidad en la respuesta de alumnos de todos los niveles debería alertarnos sobre los modos de acceso que ponderamos en nuestras clases a esos textos<sup>49</sup>. No puede ser ajeno a este resultado el dato aportado por DEAGON (2006: 33) ya mencionado *supra*, acerca del ínfimo porcentaje de los denominados “aprendices por operación”, es decir, aquéllos que se encuentran a gusto con actividades y tareas que impliquen el análisis detallado, y que pueden prescindir de cualquier tipo de contexto para realizarlas. Para el resto (i.e., el 90% de los aprendices), “analizar y traducir una oración” termina siendo un “complejo sistema de fórmulas (casi) matemáticas a base de ‘corchos, corchetes y encorchetamientos’ previos que lleva a menudo a los alumnos a preguntarse si no necesitarían una calculadora en lugar de un diccionario para resolver tanto aparato formal”, tomando las palabras de GUTIÉRREZ GALINDO (1995: 80). Esta (¡jocosa?) descripción desnuda no sólo una operatoria típica, la del abordaje de la oración como una “fórmula”, sino también la concepción de lenguaje que la sustenta: la oración como una “suma de partes”, es decir, las palabras, esas partes (simples) cuya “suma” forma la oración (compleja). No debe sorprendernos que en muchas ocasiones el “resultado” de estas operaciones sea un completo sinsentido, reflejado en la traducción posterior o en el intento de comprensión lectora de textos y consignas simples<sup>50</sup>.

<sup>48</sup> Remito a la experiencia relatada *supra* en la n. 23.

<sup>49</sup> Cabe mencionar que la confección de la encuesta fue de carácter abierto, es decir, no contenía opciones ni respuestas-guía, lo cual, en algunos aspectos y momentos de la encuesta, resultó una desventaja. En esta pregunta, sin embargo, el carácter abierto de la encuesta destaca aún más la homogeneidad de las respuestas.

<sup>50</sup> El 35% de los alumnos encuestados, al describir brevemente los pasos seguidos para traducir una frase en latín, respondió que el primer paso es “buscar y analizar el verbo” (y, por consiguiente la oración), por sobre el 27% que respondió que lo primero que hacen es buscar el significado de las palabras. Ahora bien, los mismos alumnos encuestados obtuvieron pobres resultados en un test de comprensión lectora: el 63% de los estudiantes obtuvo un puntaje de corrección igual o inferior a 5/10 (es decir que, de haberse tratado de una evaluación, la mayoría no habría aprobado), siendo el caso más llamativo el de alumnos de 4º año, de los cuales el 91% resultó “desaprobado”. De hecho, la moda (en términos estadísticos, es decir, el valor de mayor frecuencia en la distribución de los datos) fue un puntaje de 3,5/10 (13% de los alumnos), seguida de los puntajes 4/10 (10%), 2,5/10 (9%) y 3/10 (9%).

## X. “APRENDER LATÍN” SE DEMUESTRA TRADUCIENDO

Arribamos aquí al segundo pilar del método tradicional de *gramática-traducción*. Pero, al igual que en lo dicho acerca del análisis sintáctico, no llega a verse con claridad cuál es el objetivo mismo de la tarea traductora en la asignatura de latín. ¿Para qué pedimos a nuestros alumnos que traduzcan una frase? ¿Evaluar su comprensión lectora? ¿Formarlos como traductores? ¿Generarles instancias de práctica con ambas lenguas?

Puede entenderse a la traducción como una práctica instrumental, i.e., una vía o herramienta entre otras para acceder a la comprensión lectora en la L2. Es decir, lo que se entiende como *traducción pedagógica*, tal como la concibe PEGENAUTE (1996), posición con la que acordamos. Si el objetivo de la enseñanza del latín es acceder a la cultura romana antigua a través de los textos que la vehiculizan, y por “acceder” entendemos poder leer, i.e., comprender los textos escritos, la traducción cumple un rol de herramienta. Se trataría de un medio didáctico, entre otros, para lograr nuestro objetivo principal. Sin embargo, no parece ser éste el caso en las clases de latín, dado el preponderante lugar otorgado a la traducción. Aun así, continúa siendo difuso dicho lugar: ¿se trata de la técnica privilegiada de evaluación del aprendizaje de los alumnos, o constituye un fin en sí mismo?

Si la traducción se entiende como un fin en sí mismo, nos vemos inmersos en algunos problemas: 1) “traducir” no suele estar considerado entre los objetivos de los programas y planificaciones curriculares de la asignatura de latín de las instituciones escolares (y sí, en todo caso, uno de los “contenidos procedimentales”)<sup>51</sup>; 2) en caso de considerarse así, la complejidad inherente a la práctica traductológica requeriría generar espacios concretos de formación en

<sup>51</sup> Cfr. programas vigentes para la asignatura “Lengua y Cultura/Literatura Latinas” del Colegio Nacional de Monserrat, donde la traducción aparece mencionada en los siguientes contextos: “Procurar el conocimiento de las reglas de combinación y uso del sistema lingüístico de la lengua latina mediante el ejercicio sistemático de análisis y traducción, a los fines de aplicarlos a oraciones y textos seleccionados en su lengua original, saber interpretarlas y dar razón de ellas” (una de las “Expectativas de logro”); “Realización de ejercicios de gramática, de léxico, de traducción y de traducción inversa” (uno de los “Contenidos procedimentales”); “La ejercitación debe asegurar la identificación, la relación, la integración y la consolidación de las nociones gramaticales, y puede adoptar la forma de declinación conjunta, versión bilingüe de formas verbales, práctica de traducción de oraciones sencillas u otras actividades que el docente considere adecuadas” y “En relación con el proceso de traducción, debe iniciarse no bien se posean los elementos lingüísticos y las habilidades necesarias en los alumnos. Se debe procurar que la mecánica de traducción se transforme en una operación consciente de la inteligencia –no en una mera substitución mecánica de palabras– que refleje la adquisición y transferencia de saberes lingüísticos por parte de los educandos” (dentro de la sección “Metodología”). Etcétera.

traducción, i.e., enseñar a traducir<sup>52</sup>; de modo que sería necesaria una *didáctica de la traducción*, campo disciplinar en que los propios docentes de latín no están formados (como tampoco en una introducción a la traductología)<sup>53</sup>. A pesar de 1) y 2), la vivencia cotidiana de quien enseña y de quien aprende latín es la de apuntar constantemente a la traducción de los textos seleccionados en el programa.

Queda, pues, pensar en su papel como técnica evaluativa. Es decir, una vez que el alumno ha aprendido a declinar, conjugar, analizar sintácticamente y buscar en el diccionario, recién se está en condiciones de poner atención a la semántica de los sintagmas. ¿Y cómo puede hacer el docente para saber que un alumno, que ha hecho el reconocimiento y análisis morfosintáctico de todos los componentes de una oración, entiende su significado? La traducción se erige, en este sentido, como la técnica para *evaluar la comprensión lectora* de los alumnos. Sin embargo, es importante recordar que existen muchas (otras) maneras de poder llegar al conocimiento del grado de comprensión de texto del alumno<sup>54</sup>. Uno de los problemas de tomar a la traducción como la única actividad que nos posibilita evaluar la comprensión de los alumnos es que, nuevamente, se prepondera la palabra escrita por sobre otras modalidades de comprensión, siendo que, como ya señalamos *supra*, ésta tiene un carácter amodal. Es probable que más de un alumno entienda el sentido de una frase

<sup>52</sup> Lo cual se refleja, por ejemplo, en las respuestas que dieron los alumnos encuestados a la consigna “Describí brevemente cómo hacés para traducir una oración, qué pasos seguís”. No exageramos al decir que pudimos recoger casi tantas respuestas diversas como alumnos encuestados, incluyendo entre ellas (como veremos enseguida) “No sé traducir”. Para los fines de la investigación, decidimos agrupar estas respuestas según el primer paso descrito por los alumnos, pero en relación con los pasos subsiguientes fueron muy pocas las respuestas coincidentes.

<sup>53</sup> Señala Valcárcel (1995: 110): “Debemos (...) esforzarnos en lograr que la traducción en la clase de latín, además de instrumento de aprendizaje de la lengua latina, se convierta en un ejercicio en sí mismo formativo, intelectualmente enriquecedor y capaz de hacer real esa virtualidad de formación en la traducción literaria. Y todo ello será más fácil de conseguir si, además de en la práctica, nos detenemos también en la reflexión teórica sobre los problemas de la traducción.”

<sup>54</sup> Por ejemplo, ante una frase como *Lupus agnum videt* podemos evaluar que el alumno comprende su significado correcto (que es un lobo el que ve a un cordero, y no a la inversa, entre otras opciones incorrectas) a través de: (1) preguntas referidas al contenido del texto, formuladas en la lengua materna (o incluso en latín, si en las clases los alumnos se han habituado a escuchar expresiones del estilo *Quis videt quem?*): la respuesta correcta a una pregunta como “¿Quién ve a quién?” puede ser tanto o más ilustrativa del grado de comprensión de la frase que el análisis de casos y funciones y su ulterior traducción; (2) imágenes a las cuales vincular frases; p.e., la imagen de un lobo viendo a un cordero, otra de un cordero viendo a un lobo, para unir con la imagen apropiada; (3) actividades de completar espacios en blanco del texto con la palabra y la forma adecuadas; p.e., *Lupus agnum/agnus/agno videt*), por mencionar sólo algunas muy simples y de larga tradición, por cierto, en la didáctica de L2 modernas.

(y hasta realice un perfecto análisis morfosintáctico) pero tenga problemas para poder volcar su comprensión en una traducción. En palabras de GARCÍA YEBRA (2006: 23),

Sabemos que para hacer una buena traducción no basta comprender el texto original. La comprensión del texto original es condición *sine qua non*, pero no condición suficiente. No se puede expresar bien en otra lengua lo que se ha comprendido mal, pero es posible expresarlo mal después de comprenderlo bien.

Los alumnos que comprenden bien pero tienen problemas para expresar esta comprensión en una traducción, seguramente tienen más dificultades para desempeñarse exitosamente en la asignatura de latín. Sin embargo, el objetivo de la comprensión lectora, en tal caso, se alcanzó; probablemente, otra vía de evaluar dicho objetivo repercutiría en un mejor desempeño en la asignatura y (como causa o como consecuencia) un menor sentimiento de frustración y ansiedad por parte del alumno<sup>55</sup>.

Probablemente el considerar la traducción como un fin y/o como una técnica evaluativa primordial de la enseñanza del latín explique en parte por qué, en la encuesta que realizamos, muchos alumnos respondieron que traducir es una de las cosas que menos les gusta de sus clases de latín, lo cual es lo absolutamente opuesto a afirmar que “las técnicas de traducción forman parte de las estrategias de aprendizaje preferidas por la mayoría de los aprendices de la mayoría de los lugares”<sup>56</sup>. Si para los alumnos de latín no es sentido así, podemos conjeturar que ello se debe:

a) al hecho de considerar a la traducción como una producción unívoca, no dejando lugar a la variación, de modo que se produce la ansiedad por que “esté bien” y el temor de que “esté mal”;

b) al hecho de que la traducción se les presenta como una tarea indisolublemente ligada al análisis sintáctico, actividad que no suele resultar grata a la gran mayoría de los alumnos.

<sup>55</sup> No sólo en este sentido la traducción no parece ser la mejor vía para evaluar la comprensión lectora: la famosa actividad evaluativa de traducir un “texto conocido” se transforma en un procedimiento engañoso, toda vez que la mayoría de los alumnos estudian de memoria los pasajes a ser evaluados, con consecuencias que muchas veces se transforman, también, en anécdotas docentes: traducciones que no se condicen con el pasaje ofrecido para traducir, ya sea porque la “traducción” es más extensa que el pasaje, ya sea porque la “traducción” no tiene correlación con el texto latino, pues corresponde a otro pasaje estudiado.

<sup>56</sup> Atkinson (1987), citado por Pegenaute (1996: 115). La traducción es nuestra.



Tal vez desde este mismo punto deben entenderse respuestas del estilo “Lo que menos me gusta es analizar y traducir oraciones/textos” (53%) y “Lo que más me costó/cuesta aprender fue/es analizar y traducir oraciones” (45% de los alumnos encuestados)<sup>57</sup>. Es importante cruzar estas respuestas con las ofrecidas al solicitar que describan los pasos seguidos al momento de hacer una traducción: el primer paso descrito fue, mayoritariamente, “Busco/Analizo el verbo” (35% de los alumnos), y las respuestas “No sé traducir/No me sale/Le copio a mis compañeros/Adivino” superaron en cantidad (7% de los alumnos encuestados, entre ellos uno de 3º año y otro de 5º año) a las del tipo “Primero la leo/Veo las palabras que conozco/Intento entender” (5% de los alumnos encuestados). Sin embargo, de la manera en que suele enseñarse el latín, parece entenderse que “aprender latín” es sinónimo de aprender a traducir, concibiendo, por cierto, a la traducción como la transposición de palabras de una lengua a la otra, en un proceso que deja de lado cualquier situación comunicativa (incluso entendiendo “comunicación” en un sentido amplio, no sólo “conversacional”)<sup>58</sup>.

### 3. CONCLUSIONES

Los diez aspectos detectados como muy típicos de las clases y materiales para la enseñanza del latín –identificación de una lengua con su gramática, manejo de terminología gramatical, orden analítico (de menor a mayor) de presentación de los temas, abordaje a partir del conocimiento metalingüístico de la L1, actividades de flexión nominal y verbal, prescindencia de los aspectos semántico y pragmático, necesario manejo del diccionario bilingüe, carencia de materiales didácticos, análisis sintáctico exhaustivo y traducción–, que son precisamente los menos típicos en las clases de L2 modernas, no tienen relación, sin embargo y como ya hemos dicho, con características propias de la lengua latina. Ciertamente, el estudio del latín comporta algunas limitaciones derivadas de su condición de lengua de corpus, principalmente, el hecho de que, al no contar con la competencia de hablantes de la lengua, es imposible determinar el grado de gramaticalidad de un enunciado novedoso<sup>59</sup>, por mencionar una de las consecuencias más notables y delicadas de esta característica<sup>60</sup>. Sin embargo, ninguno de los aspectos mencionados puede

<sup>57</sup> Es de notar, por cierto, que en escasísimas ocasiones los alumnos emplean el término “traducción” o “traducir” de manera aislada, sino en casi la totalidad de los casos se leen las duplas “análisis y traducción” y “analizar y traducir”.

<sup>58</sup> Cfr. Gruber-Miller (2006: 10ss.); Ballester & Chamorro (1991: 394).

<sup>59</sup> Cfr. Torrego Salcedo & de la Villa Polo 2009: 29.

<sup>60</sup> Otra consecuencia de la condición de lengua de corpus es el hecho de que lo que llamamos “el latín” comprende, en realidad, manifestaciones lingüísticas dentro un amplísimo período de tiempo, y en formatos y géneros sumamente diversos, lo cual impacta en, por ejemplo, la confección de diccionarios, cuya complejidad está en proporción directa con su exhaustividad.

relacionarse causalmente con esta característica. Estos aspectos, así como los problemas que se detectan en torno a la comprensión lectora de textos en latín, son de etiología *metodológica*.

Por lo tanto, es muy probable que un cambio de perspectiva metodológica resuelva al menos algunos de los problemas que, según hemos intentado exponer, derivan de estos aspectos. De dichos problemas, los más graves son, a nuestro entender, por un lado, la percepción negativa de los estudiantes hacia la lengua y hacia la asignatura, y, por otro, el hecho de que el método tradicional no parece erigirse como la mejor vía para alcanzar la competencia lectora fluida en latín, habilidad primordial para acceder a los textos que vehiculizan el legado del mundo romano antiguo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBOTT, M. (1998): "Trends in Language Education: Latin in the Mainstream", en LaFleur, R. (ed.): *Latin for the 21st Century: From Concept to Classroom*, Glenview (IL), Scott Foresman-Addison Wesley, pp. 36-43.
- ABBOTT, M.; Davis, S.; Gascoyne, R. (1998): "National Standards and Curriculum Guidelines", en LaFleur, R. (ed.): *Latin for the 21st Century: From Concept to Classroom*, Glenview (IL), Scott Foresman-Addison Wesley, pp. 44-58.
- ALCALDE, A.; Gómez, D. (2000): "La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica", en *Estudios Clásicos* 118, pp. 95-131.
- BALLESTER CASADO, A.; Chamorro Guerrero, M. D. (1991): "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas", en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, pp. 393-402.
- BAÑOS BAÑOS, J. M. (2009): "Cómo analizar un texto en latín: consideraciones sobre la didáctica de la Gramática Latina", *REDUCA (Filología) Series Classica* 1, 1, pp. 50-68.
- BELINCHÓN, M.; Rivière, Á.; Igoa, J. M. (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
- BURGHINI, J.; Meynet, B. C. (2013): "Materiales didácticos para la enseñanza del latín", en Sapere, A. (ed.): *Nuevas aproximaciones a la antigüedad grecolatina I*, Buenos Aires, Rhesis, pp. 105-114.
- CHOMSKY, N. (1993 [1981]): *Lectures on government and binding: the Pisa lectures*, Berlin, Walter de Gruyter (7ª edición).
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books.
- CORDER, S. P. (1981): *Errors Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- DEAGON, A. W. (2006): "Cognitive Style and Learning Strategies in Latin Instruction", en Gruber-Miller, J. (ed.): *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*, Oxford University Press / APA, pp. 27-49.

- DI TULLIO, Á. (1997): *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*, Bs. As., Edicial.
- D'OOGE, B. L. (1902): "The Teaching of First-Year Latin", en *The School Review* 10, 7, pp. 532-549.
- DUBINSKY, S.; Baba, J. (2000): "A Novel Semantic Rule for Causee Marking and Its Pedagogical Applications in Japanese", en *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, Vol. 34, No. 1 (Apr., 2000), pp. 1-24.
- ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Nueva Zelanda, Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- GANSS, G. E. (1956): "A historical sketch of the teaching of Latin", en *Saint Ignatius' Idea of a Jesuit University*, Milwaukee, Wisconsin, The Marquette University Press, pp. 218-158.
- GARCÍA YEBRA, V. (2006): *Experiencias de un traductor*, Madrid, Gredos.
- GASCOYNE, R. C. et al. (1997): *Standards for Classical Language Learning*, Oxford, OH, ACL/APA.
- GASPAR, M.; Otañi, L. (2004): "La gramática", en Alvarado, M. (coord.): *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, pp. 71-99.
- GRUBER-MILLER, J. (ed.) (2006): *When dead tongues speak: Teaching beginning Greek and Latin*, Oxford University Press / American Philological Association.
- GRUBER-MILLER, J. (2006): "Communication, Context, and Community. Integrating the Standards in the Greek and Latin Classroom", en Gruber-Miller, J. (ed.): *When dead tongues speak: Teaching beginning Greek and Latin*, Oxford University Press / American Philological Association, pp. 9-23.
- GUTIÉRREZ GALINDO, M. A. (1995): "Algunas deficiencias estructurales en los métodos tradicionales de enseñanza del latín", en Valcárcel, V. (ed.): *Didáctica del Latín. Actualización científico-pedagógica*, pp. 65-85, Madrid, Ediciones Clásicas, pp. 65-85.
- JEFFRIES, S. (1985): "English Grammar Terminology as an Obstacle to Second Language Learning", en *The Modern Language Journal* 69, 4 (Winter, 1985), pp. 385-390.
- KITCHELL, K. F. Jr. (1998): "The Great Latin Debat: The Futility of Utility?", en LaFleur, R. (ed.): *Latin for the 21st Century. From Concept to Classroom*, Glenview (IL), Scott Foresman-Addison Wesley.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- LITWIN, E. (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*, Bs. As., Paidós.

- MANCHÓN RUIZ, R. (1987): “Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico”, en *Cuadernos de Filología Inglesa* 3, pp. 37-47.
- MARROU, H.-I. (2004 [1971]): *Historia de la educación en la Antigüedad*, Madrid, Akal.
- MEYNET, B. C. (2014): “Fábulas y enseñanza del latín: ventajas didácticas del género en el nivel inicial de latín”, en *Organon* 29, 56 “Latim Ontem e Hoje”, pp. 43-56.
- MIRAGLIA, L. (1996): “Come (non) si insegna il latino”, en *Micromega*, 5. Disponible en: [http://www.vivariumnovum.it/edizioni/articoli/Miraglia%20-%20Come%20\(non\)%20s'insegna%20il%20latino.pdf](http://www.vivariumnovum.it/edizioni/articoli/Miraglia%20-%20Come%20(non)%20s'insegna%20il%20latino.pdf) (al 10/04/14).
- MITCHELL, B. W. (1911): “What the Average Boy or Girl in the High School Should Get from Latin and Greek”, en *The Classical Weekly* 5, 4, pp. 26-29.
- OVERLAND, P.; Fields, L.; Noonan, J. (2011): “Can Communicative Principles Enhance Classical Language Acquisition?”, *Foreign Language Annals* 44, 3, pp. 583-598.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”, en *Actas del XV Congreso Internacional ASELE*, Universidad de Sevilla.
- PEGENAUTE, L. (1996): “La traducción como herramienta didáctica”, en *Contextos* 27, pp. 107-126.
- RAITER, A.; Jaichenco, V. (2002): *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje*, Bs. As., Editorial Docencia.
- ROSSI CITTADINI, M. (1991): “Avviamento alla traduzione: dalla frase al testo”, en *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*, Perugia, pp. 35-53.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SANTIAGO ÁNGEL, J. M. (1999): *Confección de un vocabulario básico-nuclear para el latín: criterios y métodos científicos*, Tesis de Doctorado bajo la dirección del Dr. M. A. Gutiérrez Galindo. Universidad del País Vasco / EHU.
- SWIGGERS, P.; Wouters, A. (2003): “Réflexions à propos de (l' absence de?) la syntaxe dans la grammaire gréco-latine”, en Swiggers, P.; Wouters, A. (eds.): *Syntax in Antiquity*, Orbis Supplementa 23, Leuven, pp. 25-41.
- TORREGO SALCEDO, M. E.; de la Villa Polo, J. (2009): “Contenido de la sintaxis latina. Evolución y métodos de análisis”, en Baños Baños, J. M. (coord.): *Sintaxis del latín clásico*, Madrid, Liceus, pp. 25-54.
- VALCÁRCEL, V. (1995): “La traducción del latín”, en Valcárcel, V. (ed.): *Didáctica del Latín. Actualización científico-pedagógica*, Madrid, Ediciones Clásicas, pp. 89-110.