

EL DOCENTE Y *LINGVA LATINA*

¿Cómo prepararse?

Antes de entrar en clase el profesor debe conocer cada parte del capítulo que pretende abordar; deberá estar preparado para leerlo en voz alta con expresividad y viveza, prestando atención a las pausas y a la agrupación de palabras que tienen que unirse por el sentido. No debe temer emplear mímica y gestos profusamente, no tiene que tener dudas sobre la pronunciación y estar preparado para corregir los posibles errores de los alumnos.

Será conveniente que el profesor, con un rotulador fluorescente e incluso con diferentes colores, subraye todas las partes en las que quiere hacer hincapié; si pretende explicar en latín frases, palabras o partes enteras del texto, será aconsejable que prepare el material antes de la sesión de clase con un cierto cuidado. A medida que la experiencia del enseñante crece, esta preparación tan minuciosa no será ya necesaria y todo resultará espontáneo y natural. Al principio, sin embargo, es mejor tener a nuestra disposición notas para evitar dudas e indecisiones. Póngase atención en usar palabras, expresiones, morfología y estructuras sintácticas que los alumnos ya conocen y que sean fácilmente comprensibles para ellos. También se puede introducir, con cierta cautela, otras palabras que sean de comprensión inmediata por tener en nuestra lengua un correlato perfecto.

Han de tenerse en cuenta los siguientes principios:

1. Es fundamental que cada clase tenga como una especie de planificación que sea realizable. Esta planificación puede ser mental o puede ponerse por escrito, pero cada docente debe tener muy claro, antes de entrar en clase, qué desea conseguir con el estudio de las distintas partes del curso.
2. Las clases deben conducirse con vigor y seguridad. Los alumnos han de percibir esta confianza que el profesor les transmite. Bromeemos, juguemos, no temamos ser un poco histriónicos, pero teniendo muy presente el resultado que queremos y debemos conseguir.
3. Las actividades en el aula han de ser lo más variadas posibles. Utilícense para ello las sugerencias que se proponen en la parte de esta *Guía* dedicada a ejercicios y

pruebas (véase pág. 137). Nada es más nocivo para el aprendizaje que la monotonía. El interés y la atención del alumnado habitualmente no superan los quince minutos. Puede, no obstante, proponerse la misma actividad en distintas clases. Juegos y concursos podrán ayudar mucho a mantener despierto el interés del alumnado. Lo ideal sería que cada clase incluyera un espacio para la práctica de la audición y la comprensión, la producción oral, la lectura y la escritura en latín.

4. El docente deber estar dispuesto a cambiar su planificación en cuanto note cansancio, falta de atención o poca eficacia de los recursos que ha empleado, y, en definitiva, problemas de cualquier índole que vayan surgiendo. Debe, pues, prever esta contrariedad y tener a mano una estrategia alternativa.

Las clases pueden planificarse de manera variada. Más adelante (véase pág.119) se puede consultar un esquema típico del que, no obstante, no debemos temer alejarnos para dar mayor dinamismo a nuestra práctica didáctica. Ténganse presentes en general los siguientes apartados:

- a. Revisión del trabajo desarrollado con anterioridad: rápida corrección de los ejercicios, resúmenes orales, preguntas en latín, etc.
- b. Introducción del nuevo material: lectura en voz alta, preguntas de comprensión, ejercicios variados, dramatizaciones o explicaciones de los contenidos gramaticales.
- c. Ejercicios para consolidar lo que se ha visto y explicado. Se volverá también a aspectos concretos en clases posteriores, especialmente si son de gran importancia y frecuencia, como se ha explicado con anterioridad (pág. 70).
- d. Breve preparación y explicación del trabajo que debe realizarse en casa.

El profesor hará bien en no permitir que el alumno escriba entre líneas la “traducción” de palabras y frases. Desde el principio el alumnado tiene que habituarse a relacionar directamente las palabras latinas con lo que ellas mismas designan; en suma, deben comprender el latín con el latín, es decir, han de acostumbrarse a pensar en latín, y se verá que de esta manera la nueva lengua se aprende con rapidez y seguridad sorprendentes.

Obviamente cada camino se debe emprender con cierta elasticidad mental. Por supuesto, no estamos afirmando aquí que el profesor o profesora deban considerar casi prohibido dar ocasionalmente los significados en español de palabras latinas. No se olvide, sin embargo, que la traducción se considera en este curso como momento de arribada final y *no necesario*, en el que el alumno que haya comprendido ya perfectamente sin necesidad de pasar al español el texto latino intenta reformular las mismas ideas y los mismos conceptos en su lengua materna. En definitiva —como hemos dicho mil veces—, el alumno no debe *traducir para entender*, sino *entender a*

fondo el original en latín *para, si viene al caso, traducirlo*, y no creemos que pueda existir otra manera seria de *traducir*.

No acostumbremos, pues, al alumno a la necesidad de tener que transferir las palabras y frases en su lengua para poder entender¹⁴². Nosotros queremos que tras un par de años de trabajo intenso el alumnado esté en condiciones de leer a Livio, Nepote, Salustio y hasta Cicerón con soltura y sencillez, ni más ni menos que si leyera un clásico español, con la dificultad que, como máximo, podrían encontrar al leer a Garcilaso o a Cervantes en su texto original. No queremos que se agoten inútilmente intentando descifrar, diccionario en mano, diez líneas extrapoladas de un contexto y a menudo desprovistas de cualquier interés: nuestra finalidad es que el alumno tenga el gusto por la lectura fluida, que esté en condiciones de leer sin excesivo esfuerzo páginas y páginas y hasta obras enteras. No lo condicionemos, entonces, desde el primer día, haciéndole sentir la necesidad de “traducir” para entender: debe entender directamente en latín. A continuación, si quiere, si le es requerido o se le presenta la necesidad, por ejemplo para que otros que no conocen el latín comprendan el contenido de un escrito, podrá también traducir.

¹⁴² Entre las desventajas que Sidney Morris, en un estudio en profundidad sobre las técnicas de enseñanza del latín (*Viae novae: new techniques in Latin teaching*, Hulton educational publications, Londres 1966, pág. 9), encontró en el método gramática-traducción se encontraban las siguientes:

- 1) El latín se trata no como un medio para comunicar ideas sino como un conjunto de ejercicios a modo de ejemplo de gramática y sintaxis.
- 2) A causa del mucho tiempo empleado en el análisis del latín y en la traducción, es imposible hacer muchos ejercicios de lectura de textos en latín.
- 3) Los alumnos se vuelven incapaces de comprender el latín a menos que lo traduzcan, o sean ayudados por el profesor y por un aparato de notas para la traducción.
- 4) Casi todo el trabajo de traducción tiene poca relevancia para los alumnos: la naturaleza analítica del método resulta aburrida para la mayor parte de los mismos.

Quisiéramos incidir especialmente en el tercer punto. La *forma mentis* de la traducción necesaria para la comprensión a menudo no consigue eliminarse, ni siquiera tras años y años de ejercicio de lectura latina. Cualquier docente puede verificar a través de su propia experiencia tal afirmación, que podría parecer demasiado concluyente: todos nosotros, habituados al método gramática-traducción, tenemos siempre la tendencia a traducir en nuestra mente las frases latinas al español para comprender un texto. ¿Por qué? La respuesta es sencilla: porque, en lo más profundo de nuestra conciencia, a las palabras latinas no corresponden cosas y conceptos sino sólo otras palabras españolas. Filtramos siempre el latín a través de nuestra lengua madre. El objetivo del curso *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA* es reducir al mínimo este paso y acercar cada vez más a los alumnos y alumnas al texto latino *sin barreras* de ningún tipo. Quizá no siempre se conseguirá, pero debe ser la meta ideal a la que hemos de aspirar.

¿Cómo puede el profesor usar el latín de forma activa?

Bastantes docentes se desaniman frente a la perspectiva de tener que emplear activamente el latín en su práctica didáctica. Para muchos este hecho resulta además inimaginable: si todavía se llega a concebir la posibilidad de una traducción del español al latín, la idea de *pensar, hablar y escribir* en la lengua de Roma y de la cultura europea parece absurda, lejana e inalcanzable. Hay quien sostiene, sin aportar argumentos, que quien habla latín no hace otra cosa más que traducir del español¹⁴³, quien afirma incluso con desconcertante determinación que no hay nadie en el mundo hoy capaz de leer (y no digamos pensar o hablar) latín sin la constante ayuda de gramáticas y diccionarios¹⁴⁴. Se han formulado incluso bastantes teorías extrañas sobre la “imposibilidad” para un moderno de “hablar latín¹⁴⁵”. Ahora bien, es necesario aclarar un poco las cosas:

¹⁴³ Cfr. O. Tappi, *L'insegnamento del latino: i testi latini e la loro lingua nell'educazione moderna*, Paravia - B. Mondadori, Turín 2000, pág. 28 (y cfr. también pág. 31): “Quien pretende ‘hablar latín’ piensa (como no podría ser de otra manera) en su propia lengua para después buscar los ‘equivalentes’ en latín”. *Quod gratis assertur, gratis negatur*.

¹⁴⁴ Cfr. L. Scarpa, “Teaching Antiquity: perspectives for disciplinary didactics”, conferencia impartida en el congreso *Meeting the Challenge: European perspectives on the teaching and learning of Latin* (Cambridge UK, 22-24 julio 2005): el texto se puede leer en la red: www.cambridge.org/uk/education/secondary/classics/eu_classics/downloads/Scarpa.pdf (cita pág. 5): “... The reading of Latin as comprehension of the text does not even exist, since it always follows translation: nobody [*sic!*] is able to read a Latin text without having translated it before or without using a translation with parallel text”.

¹⁴⁵ Se repite a menudo que ya no existe el mundo, los usos, las costumbres, la civilización a la cual hacía referencia la lengua de los antiguos romanos. Alguno ha dicho, por ejemplo, que no se podría hablar latín porque “si un hablante italiano piensa en un ‘bacio’”, ¿qué palabra latina escogerá entre *osculum*, *basium* y *suavium*, en un mundo en el que las instituciones y los usos que determinaban la diferencia de significado entre estos términos ya no existen, como por ejemplo la *salutatio* o el *ius osculi*?” (O. Tappi, *L'insegnamento del latino ...*, cit. (n. 122); cfr. G. Cipriani, “Il vocabolario latino dei baci”, en *Latina didaxis VII*, D.ar.Fi.Cl.E.T., Universidad de Génova, 1992). Ahora bien, como se sabe, la distinción adoptada forma parte de aquellas, a menudo fantasiosas, *differentiae verborum* tan queridas por los gramáticos de todos los tiempos: el *suavium* sería sólo propio de la lascivia y reservado pues a meretrices y demás, el *osculum* de los afectos parentales (mujer, padres, hijos) y el *basium* de los “afectos púdicos”. Es probable que los escritores antiguos no hubieran estado bien informados sobre las “instituciones” y los “usos” a los que la distinción entre estos tres términos hacía referencia. De otro modo, ¿cómo habría osado Cicerón escribir a Ático (16, 11) a propósito de su hijita: *Atticae, quoniam hilarula est, meis verbis suavium des*, marcando así de infamia a la pobre niña? Ni Ovidio (Amor., 3, 7, 9) habría nunca dicho a una amante fogosa: *Osculaque inseruit cupida luctantia lingua*, un *French kiss* no propio de afectos parentales, ni quizá Catulo habría querido dar *mille basia* a su Lesbia, y si *basia* hubiesen sido sólo expresiones de “afectos

1. Nadie quiere restaurar o traer de nuevo a la vida el latín. El uso activo de la lengua es, como bien saben los humanistas, un *artificio*: imitamos, en la medida de lo posible, la lengua de los clásicos con una cierta aproximación, como han hecho durante siglos en la escuela, en la universidad y en las obras eruditas los hombres cultivados. Esta lengua usada de modo activo es para nosotros, en sentido contrario de lo que era para nuestros ilustres predecesores, un *medio*, no un fin de la enseñanza, un medio didáctico para unir de manera bastante rápida, envolvente y eficaz, y hacer que nuestros alumnos asimilen morfología, sintaxis, léxico y fraseología de los autores. Este latín bloqueado en su movilidad morfo-sintáctica y con “movilidad reducida” (en sentido *steineriano*) en lo que respecta al léxico, ha desarrollado un egregio servicio a la cultura europea durante siglos sin intención de ofender a algunos presuntos estudiosos de nuestros días, demasiado irreflexivos al emitir con presunción opiniones fácilmente refutables. Aprendieron a escribir y hablar este tipo de latín generaciones de estudiosos y de estudiantes, sobre todo en época carolingia, en el siglo XII y después de la restauración de Petrarca hasta al menos todo el siglo XVIII, con altibajos debidos a métodos más o menos eficaces y a mayor o

púdicos”, no se entiende cómo podía haber sido objeto de escándalo entre los *senes severiores*. Pero admitamos que tales distinciones, que son en realidad fantasías de los gramáticos, fuesen verdad, ¿cómo podemos nosotros distinguir en inglés *tense*, *time* y *weather* si no es con el uso en contextos apropiados? ¿Cómo podemos entender bien la distinción entre *to do* y *to make*, entre *high* y *tall*, si no es utilizando estas palabras? Si nos acostumbramos sólo a la traducción, estas palabras no serán otra cosa que “tiempo”, “hacer”, “alto”. “Pero —tenemos aquí preparado al crítico docto— en inglés hay hablantes nativos, en latín no, y no sabemos a quién dirigirnos para estar seguros de la *proprietas verborum*”. En verdad me parece lo contrario, pues la continua y mutante volubilidad de las lenguas vivas y fluidas actúa de tal forma que a menudo incluso el hablante nativo duda y el uso varía bastante de lugar en lugar, en diferentes registros, hasta incluso de individuo a individuo. La lengua latina, precisamente por estar “muerta” nos ofrece además la posibilidad de determinar con precisión en los textos de los autores el uso de las palabras aisladas, de las expresiones, de las *iuncturae* de una forma que no corre el riesgo de mutar dentro de cierto tiempo; lo saben bien los teólogos, que hoy se encuentran con que tienen que continuar poniendo al día sus manuales y especificar y precisar en cada momento sus definiciones, que durante siglos han permanecido fijadas en el mármol de la expresión latina *aere perennior*. Además, en cuanto a la “lejanía” del mundo de los romanos respecto el nuestro, hay que decir en primer lugar que el latín no es sólo la lengua de los antiguos romanos, y en segundo lugar que algunos aprenden el tibetano, el chino o el swahili, que hacen referencia a mundos bastante más extraños a nuestra mentalidad que el mundo romano, en el que tiene sus raíces el nuestro y del que es la continuación histórica. Si se da esta lejanía, se produce también en la asimilación, y es bastante más fácil malinterpretar los mensajes cuando no se está acostumbrado a dejar en cierta medida la propia mentalidad a un lado para intentar identificarse de algún modo con la de los antiguos, para comprender después, desde la diferencia, qué es lo que nos separa y lo que nos une.

menor pedantería del enseñante. No se entiende por qué no podríamos aprenderlo nosotros: todas las objeciones a este punto son débiles y evasivas.

2. Nos importa realmente poco cuál fuera la “lengua de uso” o “lengua vulgar” cotidiana en la época de Cicerón o de Quintiliano, a no ser como mera curiosidad erudita y dato histórico. Nuestra finalidad es que los alumnos y alumnas sean capaces de leer con mayor soltura y comprensión los textos clásicos y es por tanto esa lengua la que intentamos imitar en su estructura, en la medida de lo posible, sin pretender emular el arte y la elaboración retórica de los grandes escritores que la mamaban *cum lacte nūtrīcis*. Así pues, la objeción a menudo repetida de que no conocemos suficientemente qué lengua era la verdadera lengua hablada a diario en Roma, es para nosotros nula y vana.
3. La cuestión de la evolución histórica de la lengua, y por ende de “qué lengua” imitar, es menos relevante para el latín que para otras lenguas vivas, por la simple razón de que la movilidad del latín literario ha sido bastante más reducida que la de otras lenguas habladas: ya desde la época de Cicerón y César el latín que nosotros estudiamos se fijó en las estructuras y morfología de manera bastante estable. Las diferencias posteriores lo son por lo general de estilo o añadidos léxicos. Leves usos sintácticos diversos no afectaron a la estructura en su conjunto.

El profesor avanzará gradualmente con los alumnos: él posee ya una competencia pasiva de la lengua, conoce morfología y sintaxis y buena parte del léxico. Se trata de trasladar estos conocimientos para que se conviertan en activos. Por lo demás, el docente al principio formulará breves preguntas en latín que podrá preparar también con anterioridad. De forma progresiva, trabajando los mismos ejercicios que propondrá después a los alumnos y con la práctica de las ampliaciones posteriores (véase pág. 171), las frases y períodos se transformarán en más complejos sin constituir por ello un problema. La experiencia, que ya supera el decenio, ha demostrado que un profesor con una buena preparación de base puede alcanzar óptimos resultados en un espacio bastante corto de tiempo. El documental *La vía de los humanistas* muestra, entre otros, a jóvenes, incluso jovencísimos docentes utilizar el latín en clase de la manera que ha de emplearse para un buen resultado del método inductivo, lo que demuestra que no hacen falta años y años para adquirir tales competencias activas, sino sólo un buen método y un poco de buena voluntad. Los resultados y las satisfacciones que se obtendrán en clase, donde no se verán ya semblantes indolentes, desganados y aburridos, sino bien dispuestos y activos, deseosos de aprender y dominar las formas de expresar sus pensamientos, compensarán con creces la labor que se ha tenido que realizar.

El docente no debe hablar demasiado, sino más bien estimular a sus alumnos a la producción oral y escrita en latín. El trabajo oral es rápido, motivador y eficaz. Los alumnos lo desarrollan de buen grado y no se desalientan por las correcciones (que

han de proponerse preferiblemente con una reelaboración de la frase por parte del profesor y no con continuas interrupciones), como les ocurre ante una tarea escrita coloreada como un mapa. Una continua práctica oral desarrolla fluidez y agilidad, y, si se realiza de manera correcta, permite acercarse con mucha mayor soltura a los textos. La ventaja que de ello se obtiene no sólo será percibida por los estudiantes sino que alcanzará en sentido bastante positivo también al profesor, que, libre de prejuicios, quiera probar esta experiencia.

Es importante que, a medida que se progresa, el latín empleado sea, en la medida de lo posible, “verdadero”, es decir, que tenga correspondencia en la lengua que usaban los autores. A tal fin pueden resultar útiles fraseologías y léxicos específicos. Un docente puede tener también necesidad de un repertorio de sinónimos, en el que pueda seleccionar palabras latinas ya conocidas por el alumnado para explicar nuevos vocablos¹⁴⁶.

Allí donde sea posible, sería oportuno que el profesorado de un mismo centro o de centros cercanos estuviese en contacto para ejercitar los textos y las “habilidades” activas. A tal fin es útil ponerse en contacto con la amplia relación de centros¹⁴⁷ que utilizan el método inductivo en la enseñanza de las lenguas clásicas (véase pág. 102).

Es fundamental que el docente (o los docentes que colaboran juntos para alcanzar el objetivo) lean los textos —bien aquellos que dan a conocer a sus alumnos, bien gradualmente extensos pasajes de los clásicos antiguos, y, si existen las condiciones temporales para ello, medievales¹⁴⁸ y humanísticos— no sólo con una actitud *pasiva* de quien tiende simplemente a *comprender* todo cuanto estaba escrito en el fragmento de los autores en su mera transmisión objetiva, sino con una disposición de ánimo *activa* que tiende a hacerse con locuciones, frases idiomáticas, construcciones, vocablos, e imagina sus posibles usos en diversos contextos. Esta posición de lector activo conllevará en corto espacio de tiempo innumerables ventajas también en la comprensión, que se transformará en más atenta, más profunda, extremadamente más sutil y cuidada. No nos pasarán inadvertidas las elecciones léxicas, los hechos de

¹⁴⁶ Véase para fraseología, léxicos y sinónimos, la *Bibliografía* en el apéndice de esta *Guía*.

¹⁴⁷ Cualquier profesor que se inicie en la aplicación del método inductivo cuenta con amplia información relativa al profesorado que trabaja en otros centros con la misma metodología, y con el que puede ponerse en contacto para intercambiar experiencias:
<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/centros.htm>

¹⁴⁸ Los escritos de Beda el Venerable, Eginardo, Paulo Diácono, San Bernardo, Guillermo de Saint Thierry, Elredo de Rievaulx, Godofredo de Monmouth, Juan de Salisbury y de otros tantos, nos ofrecen lecturas interesantes y un buen latín cercano al de los clásicos que ellos imitaban.

estilo, la fuerza expresiva de un particular *ōrdō verbōrum*. Es ésta la manera con la que los mismos humanistas abordaban los textos¹⁴⁹.

Es preciso huir de dos errores: el uso descuidado de un latín improbable y “folenguiano¹⁵⁰” y el temor reverencial excesivo que nos bloquea y reduce al silencio, o, lo que es más, nos empuja a engrosar las filas de aquellos que exclaman: “*nōndum mātūra est!*”¹⁵¹”

Paso del método inductivo-contextual al de gramática-traducción

Muchos profesores y profesoras sienten preocupación por que los alumnos que hayan usado el método Ørberg no estén en condiciones de continuar al segundo o tercer año con un método de gramática-traducción. Sin duda es de lamentar, si, *mūtātīs mūtandīs*, no existe la posibilidad de continuar ejercitando a los alumnas y alumnas en la manera con la que se ha iniciado el aprendizaje del latín también en los textos de los autores, y mucho más allá de los niveles elementales de aprendizaje de la lengua, pero con cierta frecuencia algunos de nuestro alumnos tienen que continuar sus estudios con otro profesor que sigue una metodología diferente, y la libertad de cátedra es,

¹⁴⁹ Cfr. T. Corcoran, *Studies in the history of Classical teaching (Irish and continental: 1500-1700)*, Benzinger brothers, New York-Cincinnati-Chicago 1911, pág. 172-173: *The student of three hundred years ago read in order to write and speak with freshness, vigour, and aptness of phrase: in the whole of such reading its adaptability for his main purposes was his main concern, and incessantly stimulated him to observe, compare, note contrasts and analogies. The modern student reads in order to know: a certain degree of passive retentiveness as regards things read will amply serve his purposes. The former process was observation for use, the latter acquisition for storage. The methods and purposes of classical studies have therefore been to a large degree devitalised in the course of time; they have become largely passive instead of constantly active, and are rather a survey of other views than an active development of one's own.*

¹⁵⁰ Teófilo Folengo (1491-1544), humanista, escritor y humorista benedictino italiano nacido en Mantua, cultivador asiduo del género macarrónico-goliárdico. Su obra se agrupa en 25 libros de *Opus maccaronicum* (n. de los ed.)

¹⁵¹ Significativas a tal efecto son las palabras de Stephanus: “*Mirum [...] quiddam nobis qui Galli sumus, sicut et Italis usuvenit, ut magna sermonis nostri cum Latino in plerisque affinitas, quam nobis Latine loqui volentibus velut praeire oporteret, contra resistere saepenumero in medio sermone cogat, dum affinitatem illam suspectam habemus*”. Pero también advirtió: “*Spero [...] fore ut multos meum istud opusculum ad Latine frequentius et loquendum et scribendum incitet [...]. Sed caveant interim ne fines a me praescriptos excedant, atque ex nimium timidus audaces, ex superstitiosis irreligiosi circa linguae Latinae usum evadant: ita ut sumpta ex hoc meo libro occasione, quicquid in buccam <venerit> et loqui et scribere audeant, ac tandem culinaria [...] uti Latinitate sibi permittant*” (*De Latinitate falso suspecta*, Expostulatio Henrici Stephani: *eiusdem De Plauti Latinitate dissertatio, et ad lectionem illius Progymnasma*, anno M.D.LXXVI excudebat Henricus Stephanus, pág. 9 y 13).

afortunadamente, la ley fundamental de nuestro sistema escolar. Por otro lado, cualquier método triunfa sólo si el profesor está plenamente convencido de su eficacia o si, partiendo de una posición de amplitud de miras, se convence cada vez más al utilizarlo y al considerar los resultados positivos; en caso contrario está destinado al fracaso.

Pese a todo, la práctica de estos años ha demostrado que el alumnado que ha trabajado intensamente el método *LINGVA LATINA* en su mayor parte, es decir, durante dos cursos (4º de ESO y 1º de Bachillerato) adquiere tal soltura en el manejo de la lengua latina que llega a abordar los textos con una seguridad y una capacidad de comprensión de los mismos muy superior a la del resto de sus compañeros, cuando el resto ha aprendido la lengua latina desde el primer momento con un método de gramática-traducción. No debemos tener, pues, ningún tipo de desconfianza o miedo en los resultados que nuestros alumnos alcanzarán, pese a enfrentarse a una metodología que puede provocarles una absoluta desmotivación. Su visión de esta lengua será radicalmente diferente y probablemente sus quejas se harán sentir, estableciendo comparaciones constantes entre los cursos anteriores y la experiencia actual. Por otra parte, el análisis sintáctico (requerido tanto por algunos profesores en clase como en las Pruebas de Acceso a la Universidad) no será para él, a estas alturas, más que un mero proceso reflexivo que en este curso terminal le privará de leer con libertad a los autores (sin obtener, por tanto, el fruto del trabajo anterior). No obstante, hemos podido comprobar que la adaptación a la nueva situación será rápida (aunque no sin algún trauma) en lo que a las exigencias de otras metodologías se refiere y, por lo tanto, los resultados en las calificaciones no se verán mermados por ello.