

ALGUNAS RECOMENDACIONES IMPORTANTES

1. Motivación de los alumnos

Una de las condiciones más importantes para cualquier aprendizaje es que el alumno se sienta estimulado por una gran motivación. Muchos profesores están convencidos de que se trata de una utopía con los alumnos de hoy en día, distraídos por demasiados intereses de otro tipo, muy diferentes a los del mundo de la escuela. En realidad, si bien es cierto lo que sostiene Peter Wülfing, es decir, que el docente de nuestra época se encuentra en la situación de un vendedor en un mercado donde muchísimos otros tienen instrumentos publicitarios mucho más atractivos que los suyos y cuyos “bienes de información —por continuar con la metáfora económica— deben anunciarse, ofrecerse y ser llevados a casa por publicistas y representantes externos¹⁷³”, por otro lado no es menos cierto que, en buena parte de los casos, no es demasiado difícil entusiasmar a los chicos de quince o dieciséis años con la conquista de mundos nuevos e inexplorados que puede abrirles el dominio de una lengua como el latín. Obviamente, un factor indispensable para que los alumnos estén emocionalmente involucrados de manera positiva en el proceso de aprendizaje es el éxito: deben sentir siempre que a igual esfuerzo corresponde igual resultado y que este resultado es reconocido de manera gratificante. El denominado “efecto Pigmalión”, que acarrea tan desastrosos efectos cuando a un alumno o alumna se le asigna un juicio negativo, puede ser aprovechado con fines constructivos en el caso de que se le estimule, animado continuamente por el profesor, a conservar la imagen positiva que se ha creado y día a día sienta palpables y tangibles sus progresos. Transmítase casi por contagio el entusiasmo, hágase remarcar el gozoso portento de ser capaz de comprender textos cada vez más difíciles y complejos, y transmítase a los alumnos seguridad y confianza en sí mismos, en sus capacidades, que deben acrecentarse día a día. No se escatime en elogios, sin tampoco devaluarlos por expresarlos abiertamente a diestra y siniestra a cada momento. Intentemos subrayar sobre todo los aciertos, la superación de escollos y dificultades, sin hacer una tragedia de algunos tropiezos en los que los alumnos puedan caer (pero no dramatizar no significa ser descuidados con

¹⁷³ P. Wülfing, “I primi testi d’autore nell’insegnamento del latino”, en: *Tem e problemi della didattica delle lingue classiche*, Herder, Roma 1986, pág. 72.

las correcciones de eventuales errores o imprecisiones: lo verdaderamente importante es lograr que los alumnos sientan que, si el profesor les corrige, no es con una intención punitiva o mortificadora, sino para que siempre puedan alcanzar mejores resultados). Establézcase con los alumnos una relación cordial y hágase de la escuela un lugar de alegría en la que discurra una corriente afectiva y no una oscura sala de tortura. Estimúlese a los alumnos con ejercicios y pruebas orales que sean estables y sabiamente equilibrados, de tal manera que no resulten muy difíciles respecto al nivel de conocimiento lingüístico alcanzado, ni tan fáciles que produzcan una falta de atención y de interés por parte del alumnado.

2. Transmitir seguridad al alumnado

El profesor no debe mostrar nunca desaliento, dudas o indecisión. En cada clase el docente debe tener una idea muy clara de lo que va a hacer y debe tener cuidado de no mostrar ningún tipo de inseguridad. En un primer momento, los alumnos encontrarán una cierta dificultad en convertir en automatismos el uso de los casos, que es notoriamente distante de las estructuras normales de nuestra lengua (excepto en algunos aspectos concretos de la morfología). Un docente que no ha aplicado nunca el curso podría desanimarse en estos primeros compases del mismo, perder la confianza en el éxito de su enseñanza y transmitir esta inseguridad a sus alumnos. Por el contrario, concédase más tiempo a los alumnos, háganse más ejercicios, lecturas, diálogos, redacciones, etc. No se avance a menos que se esté absolutamente seguro de que los alumnos dominan las declinaciones de manera tal que saben usar los casos apropiados en el lugar exacto sin tener que pararse a pensar. Consérvase siempre el entusiasmo inicial, llévese la clase con vigor y seguridad, no se abandone nunca la certeza absoluta del buen resultado final y las expectativas no se verán frustradas.

3. Valor del humor

Si, como ha demostrado ampliamente la sugestopedia¹⁷⁴, un clima sereno y la falta de temores y tensiones negativas tiene notable eficacia sobre el aprendizaje

¹⁷⁴ La sugestopedia es un método que pretende aplicar los principios de la sugestología, o ciencia que estudia la influencia de la sugestión en la conducta humana, a la enseñanza de una segunda lengua. Surgió en 1978 y fue desarrollada por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (Sofía, Bulgaria, 1926). Su método utiliza diversos sistemas de relajación y sugestión para alterar los estados de conciencia y de concentración. Otorga, además, una especial importancia al entorno de aprendizaje: el mobiliario o la iluminación son elementos destacados que contribuyen a crear el clima de sugestión apropiado para el aprendizaje. Existe una información concisa y clara de la sugestopedia en la página web del Instituto Cervantes (n. de los ed.): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sugestopedia.htm

ALGUNAS RECOMENDACIONES IMPORTANTES

lingüístico, no hay duda de que un poco de humor puede contribuir favorablemente no sólo a crear tal clima, sino incluso a fijar mejor el léxico, la morfología y las estructuras sintácticas en la memoria. De hecho, es bien sabido que la memoria retiene mucho más fácilmente lo que es extraño, absurdo, ridículo o divertido respecto a lo que es habitual, ordinario, común o indiferente.

A continuación se indica, a modo de ejemplo, cómo se puede suscitar una cierta diversión también con el latín: observemos con atención este diálogo acaecido realmente entre el profesor Luigi Miraglia y uno de sus alumnos durante una sesión de clase en un liceo italiano:

Alumno: “*Inter folia et rāmōs arboris sunt nīdī, in quibus sunt ovēs.*”

Profesor: “*Ovēs? Potestne rāmus tenuis ovēs sustinēre?*” (El resto de la clase empieza a reír; el chico que dialoga con el profesor no entiende todavía).

Alumno: “*Ita: rāmus ovēs sustinet.*”

Profesor: “*Āh, bene. Hoc est mihi novum. Num bālant ovēs in nīdō?*”

(En este punto el chico comprende el error, ríe también él y se corrige)

Alumno: “*Uhi! Stultus sum! Ōva, ōva sunt in nīdō, nōn ovēs!*”

Veamos otro ejemplo:

Alumno: “*Mārcus, quamquam puer improbus est, posthāc parere vult.*”

Profesor: “*Intellegō. Nōn erit tamen tam facile eī parere.*”

Alumno: “*Cūr?*”

Profesor: “*Quia nōn est mulier, neque novum filium exspectat!*” (Ríe la clase)

Alumno: “*Uhhh... Parēre volēbam dīcere, parēre parentibus!*”

No es extraño que este humor parta de los propios alumnos, por ejemplo al leer el cap. XXIX (l. 70-71):

Alumno: “*Orpheus tam pulchrē canēbat, ut bēstiae ferae, nātūram suam oblītae, accēderent...*”

Profesor: “*Tū quoque canis, nōnne?*”

Alumno: “*Minimē, ego nōn canis: ego homō sum.*”

Y también, al leer el cap. XXX (l. 63-64):

Alumno: “*Necesse est paulisper famem et sitim ferre, dum cibus coquitur...*”

Profesor: “*Nōs quoque famem patimur hāc horā, nōnne? Nōnne tū, Mārce, cupidus es aliquid edendī? Et, ut mihi vidētur, Antōnī, tū quoque!*”

Alumno: “*Minimē, ego nōn coquam. Nōn sum cocus!*”¹⁷⁵”

Obviamente, incluso al escoger ejemplos, al proponer pequeñas escenas, al mostrar la función de estructuras sintácticas será apropiado escoger algo inesperado, divertido o sorprendente, que se fije mejor en la memoria. Muchos ejemplos de este tipo se podrán ver en el documental *La vía de los humanistas*.

4. Uso de los *realia*

Suscita siempre una notable curiosidad el uso de objetos nuevos durante las clases. La curiosidad será mayor si los objetos que llevemos a clase reproducen de manera más o menos fiel objetos del mundo romano. *Tabulae, stilī, calamī, chartae ex pap̄rō, lucernae, nummī, sacculī, signa* (anillos con sello), se pueden adquirir fácilmente a bajo precio; *gladiī, scūta, hastae, pīla* y otras armas, así como copas, jarrones, espejos y estatuas son bastante más costosas (pero, por ejemplo, reproducciones en madera de los *gladiī* son bastante económicas); no obstante, en cualquier caso, pueden ser adquiridas por el centro. También reproducciones a escala bastante económicas de casas romanas, de *villae rústicae* o de *castra* pueden ser estimulantes para sumergirse cada vez más en el ambiente que constituye el escenario de *FAMILIA ROMANA*. Ponerse una túnica o una simple toga hace sentir mucho más a los alumnos el papel que interpretan, en el caso de dramatizaciones y partes dialogadas. Con un poco de fantasía se pueden inventar otras cosas, y, aunque adolezcan de una cierta imprecisión, muchos objetos hechos en casa irán bien a nuestro fin¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Es curioso cómo este juego de palabras, real y espontáneamente realizado por el ingenio de un estudiante, es ya antiguo: cfr. Quint. 6, 3, 47 y, en los *Colloquia* de Erasmo (que recoge el juego de Quintiliano y Cicerón), *Apotheosis Capnionis, sub finem*.

¹⁷⁶ Remitámonos a las palabras de Jones en su *Via Nova* (nota 20) para subrayar hasta qué punto los *realia* deben ocupar un lugar en nuestra didáctica y sobre todo para hacer hincapié en que deben constituir un medio y no un fin de la enseñanza. Algunos sitios recomendables para visitar y adquirir material muy bien reproducido son: www.armillum.com, webfacil.tinet.org/fangues (taller cerámico de Tarragona que reproduce materiales romanos), www.broncesromanos.com (magníficas reproducciones en bronce y en cerámica), www.museuegipci.com (en el Museo Egipcio de Barcelona pueden adquirirse papiros en blanco para su empleo en clase), www.tienda-medieval.com/es (pese a su nombre, se pueden comprar todo tipo de armas griegas y romanas), www.antike-zum-begreifen.de, www.forumtraiani.com, www.antiquaexcelsa.com, www.prima-cohors.com, www.deltin.net, www.medievalfactory.com, www.stonehenge.rimini.it

5. Romper la monotonía en la dinámica de las clases

Todos los ejercicios que aparecen más adelante en esta *Guía* (véase p. 137) pueden usarse como pruebas de examen, o bien como actividades prácticas en clase, junto con una amplia variedad de otros *progymnasmata*, que abarcan desde los que se encuentran en los *Exercitia* y en los *Pēnsa* hasta los que hemos indicado que se pueden trabajar *on line*: actividades para consolidar morfología rellenando espacios en blanco, de ampliación, preguntas, resúmenes (es conveniente pedir al alumnado una síntesis del capítulo precedente cada vez que se inicia uno nuevo), crucigramas, elección múltiple, anagramas, juego del ahorcado, pasapalabra con imágenes, descripciones de imágenes dibujadas, breves representaciones escénicas, dramatizaciones (es decir, representaciones que tienen como base un texto narrativo o un hecho real, que también puede ser de carácter cómico), diálogos, composición de frases e historias, descripciones de acciones mediante mímica, ejercicios de sinonimia, de “caza del intruso”, de *membra disiecta* que hay que reordenar, de elaboración de campos semánticos, de juegos lingüísticos diversos y todas aquellas actividades que podamos imaginar, contribuirán a crear un clima siempre nuevo o activo en clase, rompiendo aquella monotonía que es a menudo la primera causa de fracaso en la transmisión de los contenidos. El docente no debe estar demasiado comedido ni debe repetir cansinamente cada día el mismo esquema, debe ser capaz de mantener el equilibrio entre una necesaria preparación de los estudiantes para determinados ejercicios y esa *varietās* continua que por sí misma *dēlectat*. No se trata de comprometer la seriedad de nuestras clases, sino justamente de conferirles más seriedad porque están más adaptadas a nuestra finalidad, que es la de hacer que nuestros alumnos y alumnas aprendan lo máximo posible y digieran incluso las cosas más duras sin tener por ello que odiarlas. *Omnia tempus habent*: cuando, ofreciendo *rociadas de agradable licor alrededor de la copa*¹⁷⁷, hayamos conseguido que se

¹⁷⁷ La idea se recoge en Lucrecio (I, 936-947), estableciendo una comparación entre la forma poética elegida para exponer profundos contenidos filosóficos, y el método empleado para medicar a los niños, dulcificando el amargo sabor del ajeno con miel en los bordes de la copa: “*Sed veluti pueris absinthia taetra medentes / cum dare conantur, prius oras pocula circum / contingunt mellis dulci flavoque liquore, / ut puerorum aetas improvida ludificetur / labrorum tenus, interea perpotet amarum / absinthi laticem deceptaque non capiatur, / sed potius tali pacto recreata valescat, / sic ego nunc, quoniam haec ratio plerumque videtur / tristior esse quibus non est tractata... / ...volui tibi suaviloquenti / carmine Pierio rationem exponere nostram / et quasi musaeo dulci contingere melle.../*” y en el poeta italiano Torquato Tasso (1544-1595), del que se ha extraído literalmente el pasaje empleado (*La Gerusalemme liberata* I, 3): “*Sai che là corre il mondo ove piú versi / di sue dolcezze il lusinghier Parnaso, / e che'l vero, condito in molli versi, / i piú schivi allettando ha persuaso. / Così a l'egro fanciul porgiamo aspersi / di soavi licor gli orli del vaso: / succhi amari ingannato intanto ei beve, / e da l'inganno suo vita riceve*” (n. de los ed.)

suscite un interés no separado de un amor y de un sentido de placer al afrontar una disciplina, serán los mismos alumnos y alumnas los que pidan la profundización, así como mayores explicaciones y aclaraciones posteriores, y estarán listos entonces para afrontar el estudio de cualquier dificultad, incluso de aquellas que nunca hubiéramos soñado ver afrontadas con tanta capacidad, determinación y positiva terquedad por querer superar los obstáculos, pero debemos actuar de forma tal que la exigencia nazca de ellos mismos y no sea heterónoma: debemos estar convencidos de que puede conjugarse perfectamente alegría y seriedad, rigor y deleite, concentración y juego. Obviamente, todo esto debe producirse sin transformar la escuela en un continuo juego de niños, sino conservando aquellos *finēs quōs ultrā citrāque nequit cōsistere rēctum*¹⁷⁸.

6. Preguntas y explicaciones: continuidad en el estudio

Si la constancia en el estudio es importante para la asimilación plena y completa de los contenidos de todas las disciplinas, es además indispensable para el aprendizaje de las lenguas. En nuestras clases no siempre es posible preguntar a todos los alumnos todos los días, pero podemos utilizar algunas estrategias: ante todo nunca sólo “explicar” o sólo “preguntar”; desde su sitio, y antes de afrontar nuevos materiales y contenidos, o incluso mientras se trata algo nuevo, planteémosles cada vez preguntas sueltas: una pregunta a uno, otra a otro alumno, sin un orden establecido y moviéndose a uno y otro lado entre las mesas. Pregúntese también, en ocasiones, al que está a nuestras espaldas o fuera de nuestro campo visual. Téngase siempre una libreta con una leyenda en la que a cada símbolo corresponda un apartado gramatical u otros elementos estudiados, por ejemplo:

- x nom. sing. y plur. I/II decl.
- * estado en un lugar sing. I/II decl.
- concordancia adj./nombre
- interrogaciones retóricas con *num*
- ◇ gen. sing. y plur. I/II decl.
- ac. sing. I/II decl.
- ☀ léxico
- etc.

¹⁷⁸ Hor., *Sat.* I, 106-107: “... *Est modus in rēbus, sunt certī dēnique finēs / quōs ultrā citrāque nequit cōsistere rēctum*” (n. de los ed.)

ALGUNAS RECOMENDACIONES IMPORTANTES

El valor de los símbolos va cambiando cada vez que se estudian nuevas nociones y que se han asimilado las anteriores. Es un método ideal para valorar de forma detallada las competencias básicas en su aspecto lingüístico en 4º de ESO. Anótese un signo positivo o negativo junto a cada símbolo según la respuesta de los alumnos. Las preguntas, al igual que las respuestas, deben producirse a un ritmo sostenido y rápido. Los alumnos deberán saber que sus respuestas serán valoradas mediante una nota.

De este modo se obtienen diversos resultados:

1. Cada día podemos hacer preguntas a diez, incluso a quince alumnos, sin emplear mucho tiempo.
2. Los alumnos y alumnas saben que están expuestos a un continuo control y que no pueden descuidar el estudio de la materia durante largos períodos a la espera de su turno de “preguntas”.
3. Podemos identificar al instante cuáles son las nociones que no han sido asimiladas por algunos alumnos. Lo indicaremos inmediatamente: “Todavía no conoces bien los acusativos: mañana o pasado mañana te haré otras preguntas; estúdialos, por favor”. Es sorprendente comprobar cómo todo esto contribuye a disipar las lagunas. De hecho, a menudo el estudiante no estudia porque es indolente, no sabe por dónde empezar y se siente desanimado frente a una montaña que parece insuperable. Identificar día a día uno o dos elementos en los que hay que concentrar el estudio provoca efectos sorprendentes.
4. Tendremos al final del trimestre o cuatrimestre otras veinte “notas” apuntadas en nuestro registro. De estas notas no se ha de hacer media sino que se valora si el proceso ha sido constantemente positivo (y en qué medida positivo) o negativo. Sólo en los raros casos en los que la evaluación continua resultase bastante oscilante llamaremos al alumno aparte e indagaremos sobre sus competencias. Los ejercicios se han de hacer en un cuaderno. Cuando se realizan las actividades, se debe procurar que los alumnos tengan ante sí un libro en el que no estén escritas las soluciones de los ejercicios. Evitaremos así que lean pasivamente lo que quizá hayan copiado de compañeros u otras fuentes, por ejemplo un libro usado. Si en el libro del alumno al que estamos preguntando los ejercicios están hechos a bolígrafo o a lápiz, cerrémoslo y pongámosle delante nuestro libro con los huecos en blanco.

7. El léxico

El curso *LINGVA LATINA* contiene aproximadamente 4.000 vocablos. Todas las palabras presentes en los textos elaborados *ad hoc* y en los adaptados no están escogidas al azar, sino que se han extraído de los mejores léxicos de frecuencia de la lengua latina¹⁷⁹, y constituyen pues el vocabulario de base de los textos que cada alumno tendrá ocasión de leer en su paso por la Secundaria, el Bachillerato y en parte de sus estudios universitarios. El método gramática-traducción no presta, desgraciadamente, gran atención al aprendizaje léxico, a no ser en el caso excepcional de algún profesor competente que busque estrategias y se preocupe por encontrar caminos más o menos eficaces para permitir a los alumnos asimilar el máximo de vocablos posible. En el curso *LINGVA LATINA*, al contrario, aprender el léxico se considera fundamental y todos los textos se estructuran de tal modo que facilitan el aprendizaje a través de una repetición estudiada de las palabras dentro de contextos diversos, ejercicios adecuados y estimulación del proceso inductivo para la comprensión del significado de vocablos nuevos. Es absolutamente necesario que el docente controle la perfecta asimilación del vocabulario por parte de los alumnos, que deben aprender todas las palabras del curso, y no sólo de forma pasiva, sino incluso de manera que estén en condiciones de utilizarlas en el momento oportuno. El mejor modo para fijar definitivamente en la memoria palabras y formas de expresión es, de hecho y sin ninguna duda, usarlas en contexto. La contextualización del vocablo proporciona una serie de “ayudas nemotécnicas”, que permiten al alumno aprender de memoria y retener fácilmente las palabras. No se considere pues secundario el aprendizaje léxico, *conditiō sine quā nōn* para una lectura fluida de los textos clásicos y no se obligue a utilizar el diccionario durante los dos primeros años y parte del tercero. En la enseñanza del latín y del griego se ha difundido la extraña idea de que el diccionario ha de usarse en los primeros estadios de aprendizaje lingüístico¹⁸⁰, y sólo

¹⁷⁹ Véase, en particular, P.B. Diederich, *The frequency of Latin words and their endings*, The university of Chicago Press, Chicago, IL 1939; G. Lodge, *The vocabulary of high school Latin*, Teachers Coll., New York, 1907; L. Delatte, Et. Evrard, S. Govaerts, J. Denooz, *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*, L. A. S. L. A. (Laboratoire d'analyse statistique des langues anciennes), Université de Liège, 1981; Maurice Mathy, *Vocabulaire de base du latin*, Editions O. C. D. L., Paris VIIe, 1952; *A basic Latin vocabulary*, published for the Orbilian society by Centaur books, 4th impression, Slough 1956 (1st impression 1949); D. Gardner, *Frequency dictionary of classical Latin words*, Stanford university, 1971; G. Cauquil-J.-Y. Guillaumin, *Vocabulaire de base du latin (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, ARELAB, Besançon 1984 (en edición italiana: *Lessico essenziale di latino*, a cura di F. Piazzzi, Cappelli, Bolonia 1998); E. Riganti, *Lessico latino fondamentale*, Pàtron, Bolonia 1989.

¹⁸⁰ Si ya Comenius sostenía que los léxicos y los diccionarios eran los principales responsables del fallo de una cierta didáctica del latín (*e vocabulariis [...] et dictionariis Latinae linguae studium nimis est impeditum: Ianua linguarum reserata, Praef.*, § 5, cit. [n. 53]), tanto más

ALGUNAS RECOMENDACIONES IMPORTANTES

puede abandonarse en niveles muy avanzados de conocimiento de la lengua. Una didáctica eficaz, en cambio, se basa en el procedimiento opuesto: en el nivel elemental el diccionario no debe nunca ser instrumento normal de trabajo, debiendo los alumnos percibir la necesidad de aprender léxico de base de la lengua que aprenden, sin sentir siempre la obligación de pasar a través de la propia lengua materna, sino haciendo corresponder cosas con palabras y no palabras de una lengua con palabras de otra lengua. Como es obvio, este método puede adoptarse sólo en el caso de que los textos propuestos en cada momento presenten un léxico gradualmente ampliado de manera racional y no un casual cúmulo de vocablos dentro del cual el alumno no tenga ninguna posibilidad de orientarse por sí mismo. Sólo cuando se haya adquirido y asimilado de forma definitiva el patrimonio léxico, los alumnos podrán, cuando se les pregunte, efectuar una traducción literaria, utilizar un instrumento como el diccionario para encontrar en él sugerencias para un resultado más eficaz y elegante de lo que ellos han comprendido ya *en latín*, o para conocer el significado de alguna palabra rara desconocida que aparezca de cuando en cuando en contextos que resultan perfectamente comprensibles en todas sus partes. Téngase también muy presente en la evaluación que el aprendizaje léxico debe constituir uno de los elementos de juicio esenciales.

8. ¿Anticipar el presente y el imperfecto?

Algunos profesores italianos y españoles, sienten la necesidad de anticipar, respecto a la temporalización del libro, la conjugación completa del presente y el imperfecto, que para hablantes de lenguas neo-latinas no presentan gran dificultad. Es

podemos afirmarlo nosotros, que desde hace años y a pesar de todos los consejos posibles, vemos a nuestros alumnos tirarse en picado al diccionario para buscar afanosamente “la frase” ya bien traducida, y que asistimos atónitos a que, si una palabra, aunque sea *enim*, aparece tres veces en el pasaje que proponemos, el alumnado lo busca las tres veces en su voluminoso vocabulario. Consideramos pues que, si queremos que los alumnos aprendan los vocablos necesarios, es más, indispensables para comprender cualquier texto latino, deben utilizar poco el diccionario, al menos los dos primeros años, para introducir su uso (aunque ni mucho menos a diario) en los últimos meses de Segundo de Bachillerato como instrumento para las PAU. Se podrá después permitir una introducción gradual a condición de que no se deje de lado el uso activo de la lengua y de que los vocablos aprendidos se mantengan siempre vivos en la memoria con el uso continuado. Por otro lado, “aprender a usar el diccionario” no puede significar más que esto: hacer de él un uso racional, utilizarlo más para comprobación que para descubrir lo ignorado, saber en qué contexto se inserta la palabra de la que buscamos un equivalente en nuestra lengua, esto es, conocer los otros vocablos de la frase en la que está colocada. La introducción precoz e indiscriminada del uso del diccionario puede frustrar buena parte de nuestros esfuerzos. Lógicamente, las pruebas escritas en clase se desarrollarán siempre sin diccionario, y sólo a partir de la segunda mitad de Segundo de Bachillerato, se podrá introducir su empleo para pruebas relacionadas con los autores de la Selectividad.

necesario tener presente y ser conscientes de que el curso de Ørberg no deja nada al azar, sino que sigue un camino bastante racional en la presentación de los contenidos gramaticales: en primer lugar toda la morfología nominal (sustantivos, adjetivos y pronombres), después el participio de presente, que, “participando” del nombre y del verbo hace de *trait d’union* con la parte dedicada al estudio del verbo latino; a continuación, desde el capítulo XV en adelante, la morfosintaxis del verbo: primero el indicativo, después el subjuntivo con sus usos. Además, el curso está destinado a un público internacional: si es bastante simple para un italiano o un español aprender a dominar una conjugación con seis personas diferentes, que indican la persona que realiza la acción incluso donde el sujeto no está expresado, esto no se da por descontado para quien habla otras lenguas, por ejemplo el inglés. Los primeros catorce capítulos, pues, introducen sólo las terceras personas, singulares y plurales, del indicativo de presente activo y pasivo de las cuatro conjugaciones, de los verbos en *-iō* de la tercera y de muchos verbos irregulares. Esta elección proporciona seguros y óptimos resultados.

No obstante, es comprensible que un docente que quiera hacer mayor uso de los métodos activos desde el comienzo, sienta la necesidad de introducir también la primera y la segunda persona del verbo, al menos en presente y en imperfecto, para poder expresar de algún modo acciones que ocurran ahora o en el pasado. Esto, lógicamente, es posible con poquísimo esfuerzo por parte de los alumnos y puede acompañarse de ejercicios activos, basados en técnicas del *Total Physical Response*. Conviene esperar a haber estudiado bien el capítulo IV, en el que se presentan los imperativos. Después, utilizando la simple serie arriba mencionada (véase p. 73) *sedeō, surgō, ambulō* o *reveniō*, podemos imitar nosotros mismos las acciones, levantándonos y diciendo a la vez: “*Surgō*”, diciéndole después a un chico que se levante (“*Surge, Mārce!*”), diciendo mientras se levanta: “*Tū surgis*”, y preguntando después: “*Quid facis?*” y esperando la respuesta: “*Surgō!*”, y así sucesivamente, primero colocando a un solo alumno sentado junto a nosotros y haciendo que se levante al tiempo que lo hacemos nosotros (“*Surge! Surgimus*”), a continuación con dos alumnos (“*Surgite! Vōs surgitis*”) e igualmente después con otros verbos de la serie (recordemos que *sedeō* no es *cōnsīdō*, y que indica el “estar sentado”, no el “hecho de sentarse”). Lo mismo puede hacerse con el imperfecto: mientras estamos sentados decimos: “*Sedeō*”; después, mientras nos levantamos decimos: “*Sedēbam, sed nunc surgō*”, y así sucesivamente¹⁸¹. Esto puede repetirse dando a un alumno la

¹⁸¹ El procedimiento se explica en detalle en el magnífico libro de W. H. D. Rouse y R. B. Appleton, *Latin on the direct method*, cit. (n. 19), pág. 143-151, en el pequeño volumen de W. H. S. Jones, *Via Nova*, cit. (n. 20), pág. 92 y siguientes, en el librito de S. O. Andrew, *Praeceptor*, cit. (n. 20) pág. 28-30, o también en el ya citado (n. 90) artículo de H. Loehry, “Oral method”, publicado en la revista *Latin teaching* (vol. XXXI, n. 6, junio de 1965, páginas 190-198).

ALGUNAS RECOMENDACIONES IMPORTANTES

tarea de señalar a uno o dos compañeros y de ordenarles que realicen acciones (levantarse, estar sentados, caminar, volver al sitio) diciendo él mismo lo que hacen y después preguntando: “*Quid facis? quid facitis?*” y esperando sus respuestas. Con esta forma de actuar, que parece pesada, se ahorrará en cambio mucho tiempo y se conseguirá que todos aprendan la conjugación completa de manera duradera. Después se podrá usar en varios contextos, especialmente al contar historias, al componer diálogos, en la redacción de pequeñas escenas, en los diálogos con el profesor o de alumnos entre ellos. Los propios alumnos pueden adoptar a veces el papel del docente e involucrar a sus compañeros. Esto les responsabilizará y hará que estudien más escrupulosa y concienzudamente¹⁸².

9. Las pruebas escritas

En esta *Guía* se ha incluido un buen número de textos, que constituyen un material que podrá trabajarse de múltiples formas. Los pasajes que están recogidos aquí contienen los mismos vocablos y las mismas estructuras morfosintácticas que los correspondientes capítulos de *FAMILIA ROMANA*. Se encuentran igualmente a disposición del profesor en *LATINE DOCEO*.

Sobre cada uno de los pasajes se ha señalado también, a título indicativo y con generosidad, el tiempo que ha de emplearse en su desarrollo. Los textos no deben entenderse sólo como pasajes de traducción. Con ellos es posible efectuar un gran número de ejercicios y comprobaciones diversas, como está indicado en la parte específica de esta *Guía* (véase p. 137). De hecho, hemos llevado a cabo diversas propuestas de pruebas de examen, donde los textos se reconvierten en ejercicios similares a los *pēnsa* o no se descarta un apartado de traducción, aunque deben desarrollarse sin ayuda del diccionario. No nos sorprendamos por la extensión de los textos; recordemos que el objetivo del curso es que los alumnos estén en condiciones

¹⁸² Un humanista como Fortius creía además (no sin parte de razón), que poner al aprendiz en el papel del maestro era el instrumento principal y más eficaz que cualquier otro para el aprendizaje: “*Tanti ego facultatem istam [sc.: docendi] facio, ut malim iudicium adolescentis qui perpetuo docuisset, etiam res humillimas, quam eius, qui solitaria domi lectione autores optimos perlegisset. Multa saepe legi, sed mensis unius intercapedo memoriam ita deleverat omnem, ut vix dum scirem quos legissem. At quae alios docui, ea tam mihi perspecta sunt, quam corporis membra ipsa. Ea non aliter ac solis splendorem ante oculos haerere sentio. Horum cognitionem firmam esse, certam esse, frugem proferre amplissimam, experimento comperi. Horum memoriam vix morte credam extinguere posse*” (Ioachimi Fortii Ringelbergii, Desiderii Erasmi, M. A. Mureti, G. J. Vossii & C. Barlaei Commentationes de ratione studii; accessit elogium Tiberii Hemsterhusii, auctore viro celeberrimo Davide Ruhnkenio [...], cura Ev. Scheidii, Lugduni Batavorum, apud Sam. et Joh. Luchtman, MDCCLXXXII, n° 1, pág. 29).

de leer fluidamente en latín y, por tanto, no deberá resultar difícil para ellos leer una página entera y reelaborar lo leído de múltiples formas. Por otro lado, es posible también asignar sólo una parte de cada pasaje. Todos ellos, antes de que los alumnos se apliquen a la labor, deberán ser leídos en voz alta por el docente de manera expresiva, prestando gran atención al sentido.

10. Pensar en latín

Si alimentamos una cierta desconfianza en relación con la validez de una “traducción” del latín al español en los primeros compases del aprendizaje lingüístico, allí donde *se traduzca para comprender* el sentido de un pasaje en vez de comprender para después, eventualmente, traducir, es decir, etimológicamente, “trasladar” el mismo concepto reformulándolo en otra lengua, con mayor motivo tenemos serias dudas, en este nivel elemental, respecto a la “traducción” del español al latín, que a menudo no se reduce a otra cosa que una mera y más bien mecánica aplicación de “reglas” por parte de quien no tiene, y no puede tener, ningún “sentido” de las peculiaridades de la lengua. Si hablamos de competencia activa de la lengua como fundamental en el proceso de aprendizaje —como medio, se entiende, no como fin— entendemos que se refiere a una producción no mediata (coloquios, composiciones, resúmenes, respuestas, incluso complejas, a preguntas, ejercicios para completar y de manejo lingüístico) que habitúan al alumno o alumna desde los primeros días a pensar lo máximo posible de forma directa en la lengua, sin forzamientos que a menudo tienden a aplastar el latín con el español o viceversa. Ocasionalmente, a pesar de todo, sobre todo al comienzo, podrán proponerse, entre otros ejercicios, breves frases para traducir en latín, sin habérselas preparado previamente.