

Enseñanza de la lengua latina: resultados preliminares sobre las ventajas e inconvenientes en el empleo de diferentes metodologías

Gala L. de Lerma

Alba Ambròs

Universitat de Barcelona

galadelerma@gmail.com

aambros@ub.edu



Recepción: 30/12/2013

Resumen

La metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina en el bachillerato es motivo de debate por distintos colectivos de expertos. Con el fin de aportar datos para la investigación y reflexión, diseñamos y enviamos un cuestionario a profesores y alumnos de segundo de bachillerato pertenecientes a distintas comunidades autónomas. El análisis de una parte de los datos obtenidos por la muestra de 189 docentes acerca de la metodología adoptada en el aula, su valoración, el grado de satisfacción y los resultados obtenidos ponen de manifiesto el empleo de cuatro métodos distintos. Asimismo, hemos hallado ciertas ventajas e inconvenientes comunes en la utilización de los métodos que vislumbran los pros y contras, y favorecen la elección entre una u otra.

Palabras clave: didáctica de la enseñanza del latín, metodología, gramática-traducción, inductivo-contextual.

1. Introducción

Método. Se aplica específicamente al conjunto de reglas, lecciones y ejercicios para enseñar o aprender algo. Proviene de la palabra griega *méthodos* que significa ‘camino’ o ‘vía’.¹

La enseñanza de la lengua latina en el bachillerato está siendo motivo de debate en la última década debido a la aparición del método inductivo-contextual, utilizado de forma paralela o complementando al de gramática-traducción.

L. de Lerma, profesora de lengua latina en secundaria desde el año 2007 y con una experiencia previa en enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) e investigadora, hace un año inició un estudio de campo sobre los distintos métodos empleados en los institutos del país con una doble finalidad. En primer lugar, documentar cuál es el conocimiento y la implicación real de los profesores ante las nuevas metodologías emergentes. En segundo lugar, investigar si el alumnado aumentaba su motivación y resultados como consecuencia del método empleado.

Hoy en día son numerosos los docentes interesados en renovar la didáctica de las lenguas clásicas. Esta innovación surge de la necesidad, ya que el hecho de que se

¹ María MOLINER (1998), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, p. 339.

releguen las lenguas clásicas provoca una inquietud que se traduce en la defensa de su presencia en base a otras vías, más dinámicas, ajustadas a la realidad social en la que nos encontramos. En este sentido, compartimos totalmente las palabras de Alcalde-Diosdado (2012, 5).

La motivación no es responsabilidad únicamente de nuestros alumnos. Para lo bueno y para lo malo depende también de sus profesores y de nuestros planteamientos metodológicos. Para superar la falta de motivación se nos exige desde la ética profesional, cuando menos, un esfuerzo de creatividad, de hacer atractivo el aprendizaje.

El artículo está organizado en apartados. En primer lugar, se presenta una introducción del estado de la cuestión con una breve síntesis expuesta históricamente. En segundo lugar, se exponen las pautas seguidas en el diseño de la investigación y la metodología empleada para llevarla a cabo. En tercer lugar, se muestra el análisis de los datos extraídos y los resultados preliminares establecidos por categorías. Por último, se comentan algunas conclusiones derivadas del estudio.

2. Breve estado de la cuestión

El estudio de la lengua latina conlleva una larga tradición. A continuación, se expondrá brevemente una visión cronológica, avanzando desde la Edad Media hasta nuestros días. El método de estudio gramatical apareció en la Edad Media con la lengua latina como objeto de estudio a través de las gramáticas. El objetivo que se perseguía era conseguir una interpretación de los textos. Para facilitar este estudio se crearon en Europa gramáticas latinas en lengua vernácula, las llamadas *grammaticae proverbiandi* con una clara finalidad didáctica (Calvo Fernández 2002, 48). La metodología *proverbiandi* buscaba comparar construcciones latinas con ejemplos de la lengua vulgar. Este tipo de gramáticas se abrieron paso hasta el siglo XVI y siguieron avanzando con el Renacimiento.

Las innovaciones en el campo de la gramática en el siglo XVII sugieren la búsqueda de una gramática universal en la cual subyacen las corrientes filosóficas de la época. Para el método latino aparece en 1644 el *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la Langue latine*, de Claude Lancelot quien pertenecía a la abadía de Port-Royal. Esta obra sugiere el estudio de la gramática latina mediante la lengua vernácula, considerándolo una innovación respecto al resto de las gramáticas de su época. En su «Advertencia» al método comenta (en Xavier Laborda Gil 1978, 51-52):

¿Pues quién querría presentar una gramática en versos hebreos para aprender el hebreo, o en versos griegos para aprender el griego, o en versos italianos para aprender el italiano?

¿No es suponer que se sabe ya lo que se quiere aprender?

Y añade:

Pues que el mero sentido común nos enseña que hay que comenzar siempre por las cosas más fáciles y que lo que sabemos ya nos debe servir como luz para esclarecer lo que no sabemos todavía, es evidente que habremos de servirnos de nuestra lengua materna como de un medio para penetrar en las lenguas que nos son extrañas y desconocidas.

A finales siglo del XVIII surgió el sistema gramática-traducción para el estudio de las lenguas clásicas en Prusia. El apoyo de la lengua propia para el estudio del latín se va afianzando y a partir del siglo XIX se desarrolló el uso del método gramática-traducción, también para las lenguas extranjeras.² A partir de este momento la lengua es concebida como un «conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas» (Miguel A. Martín Sánchez 2009, 62).

El método, adaptado de la tradición escolástica, se desarrolló para los estudios de secundaria, donde las explicaciones gramaticales se ofrecían en la lengua propia. Se memorizaban las reglas aplicando después una frase descontextualizada como ejemplo y dejando los textos literarios para la traducción en un estadio posterior de aprendizaje. En este contexto, no debemos olvidar las prácticas consolidadas de aplicar exámenes muy duros a los estudiantes para mantener la disciplina en clase. Asimismo, según Mar Viña Rouco (2005, 190) este método no exigía al profesor contar con un gran conocimiento de la lengua extranjera que tenía que enseñar. Esta metodología sigue siendo referencia hoy en día para el estudio del latín. Los resultados durante décadas avalan su uso, y se considera que mediante este uso se refuerza todo el sistema gramatical y sintáctico de la lengua. Como último objetivo se consigue el acercamiento a los textos a través de la capacidad de traducción y análisis filológico, normalmente con la ayuda de un diccionario.

A finales del siglo XIX y principios del XX, como reacción al estudio gramatical, se comenzaron a diseñar nuevas propuestas para la enseñanza de idiomas. Las ideas y trabajos en el campo de las lenguas clásicas de Henry Rouse,³ como director de la Perse School de Cambridge, se consideran fundamentales en el desarrollo de los métodos directos.⁴

Estas ideas sirvieron de inspiración a Hans Ørberg, quien apoyado por Arthur Jensen, director del instituto para el método natural de Copenhague,⁵ siguió la línea del método directo,⁶ en el que se incluía la oralidad en el aula y que se basaban en la organización del vocabulario y la gramática de forma graduada. De esta manera, los alumnos inducían por sí mismos las reglas gramaticales y el significado de las palabras. El proyecto culminó creando en la década de los 50 un manual de lengua latina para el estudio autodidacta, conocido bajo el nombre de método inductivo-contextual en su colección *Lingua Latina per se illustrata*.⁷

Este método, muy extendido en Italia,⁸ ha sido retomado en nuestro país desde hace una década, como instrumento de renovación metodológica para la lengua latina. En esta forma de estudio se trata al latín como lengua viva, con la finalidad de poder

² Conocido en inglés como «Grammar and Translation Method».

³ La escuela de H. Rouse tuvo mucha influencia, fundó asociaciones para la reforma de la enseñanza del latín y escuelas para la formación del profesorado. Aunque el estallido de la 1ª G.M. terminó con esta línea renovadora, sus trabajos siguen reconocidos como la base de los «métodos directos».

⁴ Se denominan métodos directos a los que establecen una relación directa hacia las palabras en la lengua extranjera a través de la observación y la repetición. En estos casos se excluye el uso de la lengua materna y la práctica de la traducción. «[...] *the current method is not older than the nineteenth century. It is the offspring of German scholarship, which seeks to learn everything about something rather than the thing itself: the traditional English method, which lasted well beyond the eighteenth century, was to use the Latin language in speech* (Rouse; Appleton 1925, 2)».

⁵ Conocido en inglés como «Nature Method Institute».

⁶ Readaptado por Krashen (1983).

⁷ El libro ha sido traducido por Antonio González y Emilio Canales, ambos coordinadores del sitio web *Culturaclasica.com* <<http://www.culturaclasica.com>> y pioneros en la enseñanza en España según este método.

⁸ De la mano de Luigi Miraglia y su Academia de *Vivarium Novum* <<http://www.vivariumnovum.it>>.

acceder a la cultura a través de la lectura comprensiva de los textos, así como para adquirir las cuatro habilidades del lenguaje reconocidas por el Marco Común Europeo de Referencia para el estudio de la lengua extranjera (L2).

A modo de cierre de este breve repaso del estado de la cuestión sobre la enseñanza de la lengua latina, presentamos un cuadro resumen de las características principales del método inductivo-contextual y del método gramática-traducción. Este cuadro ha sido el punto de partida para diseñar algunas de las preguntas del cuestionario en el que se basa nuestra investigación, que se expone en el apartado siguiente.

Método inductivo-contextual	Método gramática-traducción
Base racionalista y aproximación inductiva.	Base racionalista y aproximación deductiva.
Usa estrategias de la didáctica moderna. Se da la inmersión del alumno en la lengua extranjera.	Sigue mecanismos de una lengua muerta. No se aplica en el estudio de las lenguas modernas.
Se centra en el contexto.	Se centra en el estudio científico y filológico de la lengua.
Se trabaja a partir de un texto continuo adaptado, para luego pasar a los originales.	Se trabaja a partir de frases aisladas, textos adaptados y textos originales.
Se realizan ejercicios de comprensión.	Se realizan ejercicios de traducción.
No se usan diccionarios, ni listas de vocabulario. El repaso de los textos es el medio que se usa para recordar el vocabulario.	Son necesarios el uso de diccionarios y listas de vocabulario.
El aprendizaje del léxico es amplio, se llega a los 2000 vocablos.	El aprendizaje del léxico es costoso y mínimo.
Se inducen las reglas gramaticales.	Se comienza presentando las reglas gramaticales de una manera elaborada.
La gramática está al servicio de la lengua.	Se desvincula la lengua real de la gramática.
La fonética se aprende mediante la oralidad en el aula. No se estudian las categorías morfosintácticas.	Se analizan y estudian las distintas categorías morfosintácticas y fonéticas.
Se pueden llegar a conseguir las habilidades en la lengua: comprensivas, escritas y orales.	No se alcanzan habilidades escritas, comprensivas, ni orales. Por tanto no se consigue un verdadero dominio de la lengua.
Ejercita la capacidad de observación, combinación y razonamiento lógico.	Ejercita la capacidad de abstracción y memorización.
El aprendizaje es activo.	El aprendizaje es pasivo.
La lengua existe como una realidad.	La lengua existe como una abstracción.
La comprensión produce motivación.	La no comprensión produce frustración.
El fin último es la lectura de los textos.	El fin último es la traducción de los textos.

Cuadro 1. Comparación del método inductivo-contextual y el método gramática-traducción

3. Diseño de la investigación y metodología

Los datos que se presentarán en este análisis previo se han recogido a partir de preguntas realizadas a la muestra elegida para la investigación. Tomando la definición de Sierra Bravo (1991, 361) las preguntas «son la expresión, de forma interrogativa, de las variables empíricas o indicadores, respecto a las cuales interesa obtener información mediante una encuesta».

Las respuestas a estas preguntas se extraen del cuestionario que elaboramos para los profesores participantes en el trabajo de campo, que respondieron durante los meses de abril y agosto de 2013. El estudio se engloba en la tesis doctoral que hemos estado

realizando.⁹ El cuestionario completo dirigido al profesorado se puede consultar en el anexo. Las dos únicas preguntas en las que focalizaremos el estudio preliminar son las siguientes:

- 1) ¿Cuáles son los métodos más empleados para enseñar latín en segundo de bachillerato en las comunidades autónomas que participan en la investigación?
- 2) ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes expresados por el profesorado a la hora de usar un método en concreto?

Para obtener los datos, en primer lugar se buscó una muestra considerable de informantes. Para R. Vélez Ibarrola *et al.* (2004, 8) una muestra es «el subconjunto de individuos que son observados para obtener información sobre el total de la población a que pertenecen».

Para Losada y López-Feal (2003, 116) el tipo de selección que se ha realizado en este estudio sería el de una «muestra intencional de máxima variabilidad», ya que es la que más se aproxima a la selección de una muestra aleatoria. Mediante este tipo de muestra se trata de alcanzar la máxima variabilidad en la comprensión del fenómeno objeto de estudio. Cabe destacar que en algunos momentos del proceso del muestreo se ha realizado el modo «bola de nieve», en este caso un docente lleva a otro que podría estar interesado en participar en el estudio de campo.

El tamaño muestral es n=189 docentes de centros públicos y privado-concertados de 16 comunidades autónomas diferentes. El cuadro 2 contiene todas las CCAA que han participado junto con el número de docentes.

CCAA participantes	Número docentes
Andalucía	25
Aragón	3
Asturias	4
I. Baleares	10
Cantabria	8
Castilla la Mancha	15
Castilla y León	9
Cataluña	63
Euskadi	2
Extremadura	4
Galicia	5
I. Canarias	2
La Rioja	1
Madrid	17
Navarra	1
Valencia	20
	Total 189

Cuadro 2. Comunidades autónomas y número de docentes participantes.

Cabe destacar que Cataluña es la que cuenta con una participación más alta, el 33%, seguida de Andalucía con el 13% y Valencia con el 11%. Uno de los motivos por los cuales consideramos que ha sido fácil obtener este índice de participación tan elevado

⁹ En la tesis doctoral nos proponemos investigar si las ventajas e inconvenientes que, *a priori*, presentan los diversos métodos de enseñanza de la lengua latina son corroboradas o no por los profesores de latín, así como si el uso de una metodología u otra afecta y/o condiciona la práctica diaria docente (los resultados de aprendizaje de los estudiantes y su motivación). En este artículo nos hemos centrado exclusivamente en presentar los resultados previos de la parte del cuestionario que responden a las dos preguntas de investigación presentadas.

en Cataluña es debido a que nuestra labor docente se centra también en dicha comunidad autónoma, hecho que ha facilitado entrar en contacto con colegas de las cuatro provincias catalanas.

Una vez delimitada la muestra, diseñamos y pilotamos previamente dos cuestionarios diferentes para obtener los datos. Elaboramos un cuestionario para los docentes que impartían lengua latina en segundo de bachillerato y otro para sus respectivos alumnos. Ambos cuestionarios pretenden obtener información acerca de diferentes temas relacionados con la enseñanza del latín. Están formados por preguntas cerradas y también abiertas, con la finalidad de dar la palabra al profesorado y al alumnado. Recordamos que en este artículo solo trataremos los resultados obtenidos del análisis de las respuestas a doce preguntas del cuestionario dirigido a los docentes. Seguidamente trataremos con profundidad sus características.

Respecto al orden y el formato, se ha comenzado dando una breve instrucción y agradeciendo la participación en el estudio. El cuestionario tiene dos secciones. En una primera sección se exponen las preguntas de identificación. Estas preguntas son de carácter socio-demográfico y se refieren a las características básicas de las unidades de observación: edad, provincia y también se demandaba el nombre del IES. En una segunda sección se comienza la formulación de preguntas de tipo general sobre el centro y el alumnado, además de la metodología empleada. Las cuestiones se refieren a su efectividad, sus aspectos motivadores, su aplicabilidad y los resultados. De forma general, se evalúa el grado de satisfacción. Por último, se pregunta acerca de las pruebas de acceso a la universidad.

Según la forma de administración, para este cuestionario se ha escogido la forma auto-administrada por correo (Internet, GoogleDocs). Basándonos en la clasificación de idoneidad de la encuesta según el modo de administración de Dillman (1978) se localizaron las ventajas e inconvenientes en las encuestas por correo. Como ventajas se pueden destacar la capacidad de llegar a un ámbito elevado de muestra, el nulo coste económico y la posibilidad de evitar la distorsión del entrevistador. Como desventajas, consideramos que en esta forma de administración existe la alta probabilidad de que el cuestionario no llegue a las personas indicadas, o que otras personas puedan tener alguna influencia en las respuestas. En el siguiente cuadro se exponen estas ideas:

<i>Características de funcionamiento</i>	<i>Método Correo</i>
<i>Exactitud en las respuestas</i>	
Posibilidad de evitar respuestas socialmente deseable	Alta
Posibilidad de evitar la distorsión del entrevistador	Alta
Posibilidad de evitar la influencia de otros al responder	Media
Posibilidad de realizar consultas cuando son necesarias	Media
<i>Requerimientos administrativos</i>	
Posibilidad de encontrar personal cualificado	Alta
Posibilidad de rapidez en la realización	Baja
Costes bajos de realización	
Posibilidad de mantener los costes bajos	Alta
Aumento de costes por dispersión de la muestra	Bajo

Cuadro 3. Idoneidad de la encuesta según modo de administración de Dillman (1978).¹⁰

¹⁰ Cuadro adaptado de Dillman (1978), citado en Bosch; Torrente (1993).

4. Análisis de los datos del cuestionario de los docentes

Siguiendo a Bisquerra (1993, 88) definimos cuestionarios como «un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio».¹¹

Según su forma, en los cuestionarios se distinguen las preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas son preguntas dónde las posibles respuestas no aparecen y el interrogado puede responder lo que desee. Las preguntas cerradas son preguntas que contienen las respuestas y dónde el interrogado decide entre las posibles alternativas. Entre las preguntas cerradas se han diferenciado, para este cuestionario, las preguntas dicotómicas en las que se escoge la respuesta entre dos alternativas y éstas son excluyentes entre sí, y las preguntas en escalas de estimación o evaluación, como forma estandarizada de pregunta que permite al interrogado posicionarse.

El análisis de los datos se ha realizado de la siguiente forma. Las preguntas que eran cerradas las hemos cuantificado de forma directa. Para las preguntas abiertas, hemos elaborado un método de análisis basado en la codificación y categorización del contenido textual. Este sistema de categorías permite estructurar y describir las tendencias halladas. La combinación de ambas metodologías complementa la información y la discusión de los datos, que todavía está en una fase inicial del estudio.

4.1. Sobre los métodos empleados en cada comunidad autónoma

En relación a la primera pregunta de investigación, sobre los métodos más empleados para enseñar latín en segundo de bachillerato en las diferentes comunidades autónomas, los datos obtenidos ponen de relieve que se están empleando cuatro métodos para la enseñanza de lengua latina: gramática-traducción, inductivo-contextual, la combinación entre los dos anteriores, y el método comunicativo. Sin embargo, la mayoría de docentes se concentran en dos métodos. El 47% de los docentes emplea el método gramática-traducción y el 45% emplea un método mixto o híbrido.¹² Solo el 7% afirma usar plenamente el inductivo-contextual,¹³ y un 1% el método comunicativo.¹⁴ El cuadro 4 resume visualmente los datos citados, y con esta información ya podemos responder la primera parte de la primera pregunta.

Métodos	Nº docentes
Gramática-traducción	88
Inductivo-Contextual	14
Mezcla	86
Comunicativo	1
Total	189

Cuadro 4. Número de docentes que emplean diferentes métodos.

¹¹ Citado en Alba Ambròs (2002, 245).

¹² Desde el diseño del cuestionario se consideró por separado la «mezcla de metodologías» siendo conscientes de que la búsqueda de técnicas, la variedad e innovación suele estar muy presente el ejercicio docente. Se hacen referencias, por ejemplos, a otros métodos y manuales, como el del grupo Alberich, Matas, Carbonell; el método deconstructivo del Dr. Cano; los manuales de Cambridge y Oxford, así como materiales propios.

¹³ Siguiendo el manual de Hans Ørberg, *Lingua Latina per se Illustrata*.

¹⁴ Se considera en este estudio tratar el método comunicativo, como el enfoque que pone énfasis en ayudar al alumno a usar la lengua de aprendizaje en una gran cantidad de contextos. No determinando el uso de un manual concreto, y diferenciándolo del método inductivo-contextual relacionado al manual de Ørberg.

Con las respuestas a la segunda parte de la pregunta de investigación, hemos diseñado el siguiente cuadro, en la que se aprecia la tendencia de metodologías por cada comunidad autónoma. En él se puede observar el tanto por ciento que corresponde al número de docentes participantes de cada comunidad y los respectivos métodos.

Comunidades Autónomas	Gramática-traducción		Inductivo-contextual		Mezcla		Comunicativo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Andalucía	8	32%	4	6%	13	52%		
Aragón	2	67%			1	33%		
Asturias	2	50%			2	50%		
Baleares	4	36%	1	9%	5	55%		
Cantabria	3	37%			5	63%		
Castilla la Mancha	6	40%	4	27%	5	33%		
Castilla y León	6	67%			3	33%		
Cataluña	31	49%	3	5%	29	46%		
Euskadi	1	50%			1	50%		
Extremadura	1	25%			3	75%		
Galicia	3	60%	1	20%	1	20%		
Islas Canarias	1	50%			1	50%		
La Rioja	1	100%						
Madrid	8	47%			9	53%		
Navarra					1	100%		
Valencia	11	55%	1	5%	7	35%	1	5%
Total	88	47%	14	7%	86	45%	1	1%

Cuadro 5. Tendencia metodológica por comunidades autónomas.

De forma general, podemos comentar la tendencia en uso metodológico. En el cuadro se observa como el método gramática-traducción presenta un porcentaje total equiparable a la mezcla metodológica. Por su parte, los profesores que emplean el método inductivo-contextual sugieren una discreta tendencia. Si bien, únicamente se presenta en las comunidades de Andalucía, Baleares, Cataluña, Castilla la Mancha, Galicia y Valencia. Con respecto a la comunidad autónoma de Valencia se destaca como la que más opciones metodológicas presenta incluyendo el método comunicativo.

4.2. Sobre las ventajas e inconvenientes de cada metodología

La segunda pregunta de investigación que presentamos tiene que ver con las ventajas e inconvenientes que los profesores planteaban, en relación al método que utilizan en sus clases de segundo de bachillerato. El conjunto de preguntas del cuestionario relacionadas con esta información están planteadas de forma abierta, facilitando a los profesores comentar sus opiniones y reflexiones lo más libremente posible. Con su interpretación, mediante el análisis de contenido temático, pretendemos recoger el pensamiento de los docentes más representativo. Para obtener los resultados de esta pregunta se desglosaron las respuestas, organizándolas en base a los temas recurrentes que se vislumbraron. Los docentes explicaron con sus respuestas que la aplicación de los diferentes métodos conlleva ventajas e inconvenientes. En algunos puntos son coincidentes y en otros claramente diferenciados. En el siguiente cuadro

transcribimos, a modo de ejemplo, algunas de las respuestas del profesorado:

INFORMANTES	MÉTODO EMPLEADO	VENTAJAS / INCONVENIENTES
Docente nº13	gramática-traducción	<p><i>Positivo:</i> La mecánica del aprendizaje. El alumno sabe a qué tiene que atenerse siempre. De cara a selectividad, este punto de seguridad es muy importante para determinado tipo de alumnado.</p> <p><i>Negativo:</i> Nulo aprendizaje de vocabulario, esclavitud del diccionario y poca visión de lo que es la estructura del idioma.</p>
Docente nº79	gramática-traducción	<p><i>Positivo:</i> Permite que el alumno sepa relacionar gramática y traducción (sepa qué está traduciendo y por qué) y tenga los esquemas mentales del funcionamiento de la lengua. Aumenta las competencias lingüísticas en latín, castellano y otras lenguas extranjeras.</p> <p><i>Negativo:</i> Es frecuente el uso de traducciones descontextualizadas que en sí mismas no tienen mucho sentido, con el objeto de practicar construcciones gramaticales. Se pierde la idea de que el fin es entender el texto, no solo traducir.</p>
Docente nº34	inductivo-contextual	<p><i>Positivos:</i> El conocimiento de la lengua es mucho más profundo y real. La metodología atractiva. En el caso del Ørberg, el alumnado entiende y se divierte con el argumento.</p> <p><i>Negativos:</i> Puede resultar algo lento, sobre todo al principio de su uso, cuando apremia el examen de selectividad. La «amenaza» de este examen puede generar estrés también en el profesorado acostumbrado a un método mucho más expeditivo.</p>
Docente nº68	inductivo-contextual	<p><i>Positivos:</i> El aprendizaje es gradual. El aprendizaje es firme. Permite utilizar múltiples técnicas educativas en clase. El profesor encuentra más razón de ser a su trabajo. El aprendizaje del vocabulario es constante.</p> <p><i>Negativos:</i> El método tiene un encaje dificultoso con las exigencias de la PAEG.</p>
Docente nº28	mezcla de métodos	<p><i>Es un método de enseñanza mucho más atractivo que el tradicional, que permite ir descubriendo ítems nuevos paulatinamente e incorporarlos sin demasiada dificultad.</i></p> <p><i>Inconveniente:</i> Excesivamente repetitivo en el planteamiento de los ejercicios. El problema fundamental es la prueba externa de 2º de bachillerato, que exige tener que dejar el método a partir de enero del 2º año y tener que ejercitarles en el manejo del diccionario.</p>
Docente nº74	mezcla de métodos	<p><i>Positivos:</i> El método permite que el alumno traduzca textos largos sin dificultad y al poco tiempo de iniciar su estudio del latín, lo cual les da confianza y les motiva.</p> <p><i>Negativos:</i> Destaco la dificultad que entraña la preparación del examen de selectividad, con unos contenidos más propios del método tradicional. Por ello me veo obligada a enlazar ambos métodos.</p>

Cuadro 6. Ejemplo de seis respuestas a la pregunta nº13 extraídas del cuestionario de los profesores.

Debido a que el profesorado ha mostrado una tendencia en la redacción de las respuestas abiertas, valorando los aspectos positivos y negativos del método que empleaban, hemos elaborado una síntesis de las respuestas siguiendo esta misma dicotomía. A la hora de realizar el análisis de contenido categorizamos las respuestas y, después de leer con atención las respuestas de los docentes, obtuvimos nueve categorías distintas:

1. La reacción a las pruebas de acceso a la universidad.
2. La estructura y presentación del contenido.
3. La forma de estudio.
4. Las consecuencias del método para docentes y discentes.
5. Los resultados de aprendizaje.
6. La forma de trabajo en relación a los textos.
7. La adquisición del léxico.
8. El uso perceptivo de la lengua.
9. Los inconvenientes de la puesta en práctica: la inversión del tiempo.

4.3. Resultados preliminares

En el siguiente apartado se expondrán los aspectos más relevantes que comentaron los profesores en relación al método gramática-traducción y al método inductivo-contextual. El análisis se ha realizado siguiendo estas dos líneas metodológicas, ya que la mayoría de los docentes exponen con sus argumentos la tendencia hacia estos dos sistemas de enseñanza.

Creemos que este análisis de contenido es representativo de la realidad docente, y resulta imprescindible para la comprensión de la situación en la que se da la elección entre una u otra metodología.

En el cuadro-resumen que presentamos a continuación, sistematizamos por categorías las coincidencias más repetidas por los docentes entre ventajas e inconvenientes a la hora de emplear cada método.

Categorías	Método gramática-traducción		Método inductivo-contextual	
	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
1. Reacción a las Pruebas de Acceso a la Universidad.	Diseño de la prueba.	Diseño de la prueba.		Diseño de la prueba.
2. Estructura y presentación del contenido.	Claro y sistemático.	Dependencia de la gramática.	Igual atención a la lengua que a la gramática.	Desorden en la presentación.
3. Forma de estudio.	Desarrolla la memoria.	Abuso de la memoria.	Desarrolla la intuición.	Dificultad para los alumnos poco intuitivos.
4. Consecuencias del sistema.	Cómodo para profesor y alumno.	Motivación y esfuerzo del alumnado.	Motivación del alumnado.	Falta de formación del profesor y esfuerzo del alumnado.
5. Resultados en el aprendizaje.	Ayuda a la propia lengua.	No existe aprendizaje significativo.	Sí existe aprendizaje significativo.	
6. Forma de trabajo.	Trabajo con textos originales.	Descontextualización en los textos y poco interés.	Aprendizaje gradual con textos adaptados.	Dificultad paso de textos adaptados a originales.

7. Adquisición de léxico.		Poca adquisición vocabulario.	Adquisición real del vocabulario.	
8. Uso perceptivo de la lengua.		No tratamiento de lengua viva.	Tratamiento de lengua viva.	
9. Inconvenientes de la puesta en práctica.		Poco tiempo.		Poco tiempo.

Cuadro 7. Resumen de aspectos positivos y negativos del uso de distintas metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua latina en bachillerato.

Según el análisis realizado, resumimos los aspectos más relevantes de cada categoría en los párrafos siguientes.

Categoría 1. La reacción a la Pruebas de Acceso a la Universidad

Como ya se intuía en el apartado interior, apreciamos que las PAU son un punto importante a la hora de elegir el uso de un método o el otro. La prueba de la selectividad, diseñada bajo un concepto de estudio gramatical, es uno de los motivos por los que el profesorado se decanta hacia una metodología que se ajusta al diseño de la prueba. Los profesores que emplean el método gramática-traducción ven en su práctica docente un buen uso metodológico que se ajusta a lo que los alumnos encontrarán en esas pruebas, ayudándoles con esto a su superación. Sin embargo, algunos de los docentes que emplean este método ven en las pruebas limitación metodológica, puesto que se sienten condicionados a utilizar este método buscando la seguridad para sus alumnos y para ellos mismos.¹⁵

Para los profesores que emplean el método inductivo-contextual estas pruebas son únicamente una limitación en su práctica metodológica puesto que les obliga, en la mayoría de los casos, a interrumpir su práctica para pasar a la traducción de textos y a la realización de modelos de examen, acostumbrando así al alumnado a las características de dicha prueba. Deben invertir tiempo en practicar el uso del diccionario así como la inclusión de actividades morfosintácticas tipo prueba. El «miedo», según afirman algunos docentes, a probar nuevas vías y no llegar a cumplir el objetivo de superar la prueba provoca que, en algunos casos, sean reacios a cambios metodológicos.

En relación a los aspectos negativos se coincide plenamente con los argumentos expuestos por Blecua del Álamo y Noguero Cañas (2012, 129-131) en los que se presentan las dificultades que los docentes encontrarán al utilizar este método en la preparación de las PAU.

Categoría 2. Estructura y presentación del contenido

En el método gramática-traducción se sistematiza la lengua. Según los profesores que emplean el método gramática-traducción, esta sistematización desarrolla la lógica y la capacidad de relación, ayudando a pensar racionalmente. La organización ordenada que presenta la lengua tiene dos ventajas principales. Por una parte, es efectiva y fácilmente evaluable. Por otra, se ajusta a lo programado por lo que resulta cómodo para el profesor. De esta forma, la teoría se presenta en base a que cada explicación gramatical se aplica a un ejercicio *ad hoc*. Mediante esta aplicación se interioriza y asimila la práctica de la traducción, se aprende a manejar el diccionario adquiriendo seguridad para afrontar la prueba de selectividad, fin último de su aprendizaje. Esta combinación de teoría y práctica consigue buenos resultados dando al profesor la sensación de control de la materia.

¹⁵ Las preguntas relacionadas con esta categoría se pueden consultar en el Anexo.

Para los profesores que emplean el método inductivo-contextual, los contenidos se presentan de una manera gradual, por lo que resulta sencillo para el alumno. El contexto identificable que presenta es atractivo y ameno. La presentación de pasajes largos aunque de dificultad progresiva, en un contexto simple, produce que los alumnos puedan traducir sin dificultad, con lo que aumenta su confianza hacia los textos.

No obstante, la falta de sistematización en la presentación de los contenidos provoca que el alumno tenga una sensación de caos y de inseguridad. Les puede costar adquirir una visión general de aspectos morfológicos y sintácticos, percibiendo que controlan menos la morfología. La falta de contenidos culturales en el manual, exigidos en los currículos, también se valora como aspecto desfavorable.¹⁶

Categoría 3. Forma de estudio

Los docentes que emplean el método gramática-traducción comentan lo inflexible de esta práctica. El estudio de las normas gramaticales desde un plano abstracto de la lengua puede resultar difícil y poco atractivo para el alumno. Es un tipo de metodología que se encuentra supeditada a la gramática, consigue poca fluidez en la comprensión lectora, por lo que no se pueden beneficiar otros aspectos de la lengua latina. El esfuerzo memorístico que hay que realizar, crea una dependencia de la gramática, y a pesar del abuso de memoria, no se adquiere un vocabulario real ni un aprendizaje significativo.

En relación al método inductivo-contextual, los profesores comentan la rapidez en el aprendizaje y la adquisición real de vocabulario, la implicación del alumnado y la ruptura de prejuicios con respecto a la asignatura. Afirman que desarrolla la intuición y la capacidad de solucionar problemas, aplicable a otros campos de su vida. Sin embargo, al no presentar los contenidos sistematizados, existe el riesgo de que los alumnos menos intuitivos se pierdan, por lo que el profesor, en ocasiones, debe facilitarles esta opción.

Categoría 4. Consecuencias del método para los docentes o discentes

Los docentes que emplean el método gramática-traducción consideran que es un método claro y sistemático, cómodo y fácil de preparar, tanto por el profesor como por el alumno. El alumno sabe a qué atenerse y valora tanto el orden como la estructura. Sin embargo, la rigidez y los contenidos alejados de sus intereses no provocan excesiva motivación. Para el profesorado, muchas veces, el trabajo con autores y textos cerrados provoca también desmotivación en su práctica, que llega a resultar tediosa.

Los docentes que manejan el método inductivo-contextual advierten de la exigencia que requiere, conscientes de sus carencias formativas, y que puede plantear retos. Los profesores perciben que la aplicación de los métodos directos puede ocasionar problemas por la falta de competencia productiva del profesor ya que, en principio, el latín no es una herramienta de comunicación. La falta de formación del docente se ve como un impedimento en su práctica y provoca inseguridad. El esfuerzo que representa una renovación metodológica supone un hándicap para muchos profesores, que abandonan la práctica de esta metodología. Afirman que este método necesita una preparación previa y unos conocimientos que, *a priori*, no se tienen. De la misma manera, requiere mayor implicación y constancia por parte de los alumnos.

Categoría 5. Resultados en el aprendizaje

¹⁶ Desde la asociación Culturaclasica.com se trabaja para adaptar el manual al currículo y cubrir los vacíos culturales que presenta.

El método gramática-traducción facilita los recursos gramaticales del alumnado. La práctica y reflexión sobre aspectos de la lengua latina ayudan en la adquisición y aprendizaje de otras lenguas, desde la propia lengua materna hasta las segundas lenguas que estudien y podrán cursar en el futuro, en especial las lenguas flexivas. Ya se ha comentado *supra* que la excesiva memorización supone que no se asimilen los contenidos lo que provoca un insuficiente aprendizaje significativo. Del mismo modo, la dependencia de la gramática y del diccionario conlleva que no se adquiera una adquisición real del vocabulario.

Según los profesores, el aprendizaje mediante el método inductivo-contextual es profundo y significativo, se consolida bien lo que se aprende debido a la repetición que provoca una mejor asimilación de contenidos. Este planteamiento genera un pensamiento inductivo, aplicable para el estudio de otras materias, promocionando el uso de la razón lógica y el pensamiento propio.

Categoría 6. Forma de trabajo

En el método gramática-traducción se aprecia la práctica de traducción mediante textos originales clásicos que tienen valor cultural por sí mismos. Aunque el estudio de gramática sin conexión con textos que tengan relación con la cultura y, las traducciones descontextualizadas, obliguen al alumno a trabajar con información que a duras penas comprende. La práctica de la traducción tiende a convertirse en algo mecánico, condicionado al uso del diccionario.

Los docentes que emplean el método inductivo-contextual manifiestan que este manual, diseñado para un uso autodidacta, resulta lento al principio, abusa de los ejercicios y muestra la lengua a través de textos largos y repetitivos. Así mismo, algunos profesores coinciden en que, en el manual, existe un punto de inflexión en el que el contenido avanza rápido y aumenta la dificultad, sin la lenta gradualidad anterior. También afirman que el paso de textos adaptados a clásicos originales es complicado. Este paso es necesario para preparar la selectividad y puede generar estrés, ya que a los alumnos les resulta complicado y se pierden buscando en el diccionario por no estar acostumbrados a su uso.

Categoría 7. Adquisición de léxico

Los docentes que emplean el método gramática-traducción coinciden en que no existe una adquisición real del vocabulario por estar demasiado condicionado al uso del diccionario.

Para los que aplican el método inductivo-contextual la adquisición del vocabulario por parte de los alumnos es constante, llegando a adquirir una gran cantidad de léxico de forma gradual y amena. La aproximación a la lengua desde una perspectiva comunicativa y gradual provoca una adquisición real del vocabulario, focalizando la atención en la comprensión lectora antes que en las reglas gramaticales, lo que resulta motivador para el alumnado.

Categoría 8. Uso perceptivo de la lengua

En el método gramática-traducción, la manera en que se teoriza el idioma se aleja de los métodos actuales para el aprendizaje de segundas lenguas y de los estudios de adquisición. Las normas estudiadas se aplican en la traducción de textos descontextualizados y, el latín, tratado como lengua muerta, resulta ajeno a la realidad del alumnado.

Se considera que, a través del estudio con el método inductivo-contextual, los

alumnos adquieren la capacidad de producir y entender (comprenden, hablan y escriben) en lengua latina y se consigue participación activa e interacción. Es un método que fomenta la práctica, en el que se da la misma importancia a la lengua que a la gramática. Los profesores partidarios del latín oral o activo afirman que la práctica de la lengua latina como vínculo real de comunicación es más apropiada para el aprendizaje, considerando la lengua latina como algo natural y coherente.

Categoría 9. Inconvenientes de la puesta en práctica: la inversión del tiempo

Los profesores que aplican el método gramática-traducción coinciden en el «poco tiempo» del que se dispone. Esto dificulta que los alumnos consigan dominar la traducción, se pierde la idea de entender el texto, viéndolo como un código indecifrado, y se termina por seguir un modelo de práctica orientado únicamente hacia la superación de las pruebas de selectividad.

El «poco tiempo» supone también un problema para los profesores que emplean el método inductivo-contextual, porque el manual está concebido para el estudio en tres años. Disponer de sólo dos cursos, obliga a que se tenga que avanzar deprisa y preparar la selectividad. Por este motivo hay docentes que consideran que el manual de H. Ørberg no se ajusta al tiempo ni a la programación, por lo que resulta complicado encajarlo en los currículos.

Los docentes, en general, opinan que el currículo de segundo de bachillerato para la materia de latín exige demasiados conocimientos, por lo que no tienen tiempo de desarrollar plenamente metodologías alternativas. La necesidad de que los alumnos asimilen conceptos sintácticos y morfológicos, además de culturales y literarios, hacen que se deban apremiar en la exposición de contenidos, estudiando un máximo de contenido en un tiempo récord. Las sesiones impartidas, cuatro horas semanales durante los dos años de bachillerato, son insuficientes para alcanzar los objetivos planteados, por lo que a menudo se genera una sensación de ansiedad tanto en profesores como en alumnos.

5. Conclusiones

El presente estudio inicial evidencia la existencia de variedad metodológica docente en la enseñanza de las lenguas clásicas. El método gramatical, válido y seguro, no pierde su espacio en los estudios ya que ha formado durante años a generaciones de profesores, y sus resultados se consideran satisfactorios. Sin embargo, un creciente número de docentes de lenguas clásicas siente inquietud por la innovación metodológica en su campo. Algunos de estos profesores emplean variedad de recursos para mejorar su práctica docente, pero encuentran muchas dificultades, concretamente la falta de formación y el poco tiempo del que se dispone.

La lengua latina es una opción minoritaria con peligro de desaparecer de los currículos de humanidades, y está sujeta a una fuerte tradición de vertiente gramatical. Los cambios metodológicos son cuestionados, primero entre los propios compañeros de profesión, y después entre las diferentes universidades, que en su mayoría no se aproximan a introducir metodologías más recientes. Sin embargo, la metodología es una de las claves del éxito del rendimiento académico. Por ello requiere que todas las voces sean escuchadas y contempladas desde distintos puntos de vista. El objetivo final es común a todos, defender las humanidades en los currículos actuales.

La relación entre la educación secundaria y superior debe encontrar puntos de conexión, facilitar el diálogo entre ambos, y crear nuevas vías donde puedan cruzar su

camino alumnos y profesores. La posibilidad de innovación debe resultar real y accesible desde los diferentes ámbitos educativos.

Ya Aristóteles planteó en su *Política* la complejidad de lo que es la educación y los contenidos que debe incluir; cuestión que sigue vigente y actual a la luz de las innovaciones y avances de la didáctica de la lengua. Continuaremos investigando para contribuir al debate, en aras de incidir en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina.

Bibliografía

- Rafael BISQUERRA (1993), *Encuestas Métodos de investigación educativa*, Barcelona, CEAC [2a edición en Alba AMBRÒS (2002), *La paraula, la imatge i el so*, Barcelona, Universitat de Barcelona].
- José Luis BOSCH; Diego TORRENTE (1993), *Encuestas telefónicas y por correo*, Madrid, CIS.
- José Luis LOSADA; Rafael LÓPEZ-FEAL (2003), *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*, Madrid, Thomson.
- Stephen D. KRASHEN; Tracy D. TERRELL (1983), *Métodos. The natural approach: language acquisition in the classroom*, Nueva York, Pergamon Press.
- Luigi MIRAGLIA (2009), *Lingua Latina per se illustrata. Nova via, latine doceo. Guida per gli insegnanti*, Roma, Edizioni Accademia Vivarium Novum.
- Hans Henning ØRBERG (2011), *Lingua Latina per se Illustrata. Pars I Familia Romana*, Roma, Edizioni Accademia Vivarium Novum.
- Hans Henning ØRBERG (2011), *Lingua Latina per se Illustrata. Pars II Roma Aeterna*, Roma, Edizioni Accademia Vivarium Novum.
- Hans Henning ØRBERG; Luigi MIRAGLIA; T.F. BÓRRI (2011), *Lingua Latina per se Illustrata, Latine disco*, Roma, Edizioni Accademia Vivarium Novum.
- William Henry Denham ROUSE; Reginald Bainbridge APPLETON (1925), *Latin on the direct method*, Londres, University of London Press.
- Restituto SIERRA BRAVO (1991), *Diccionario práctico de estadística*, Madrid, Paraninfo.
- Ricardo VÉLEZ IBARROLA *et al.* (2004), *Métodos Estadísticos en ciencias sociales*, Madrid, Dykinson.

Tesis consultadas

- Alba AMBRÒS (2002), *La paraula, la imatge i el so*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Vicente CALVO FERNÁNDEZ (2002), *Gramatica Proverbiandi*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Xavier LABORDA GIL (1981), *La gramática de Port-Royal: fuentes, contenido e interpretación*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

Artículos consultados

- Alfonso ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ (2012), «La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica», *Methodos*, 1, pp. 245-266.

- Luisa BLECUA DEL ÁLAMO; Manuel NOGUEROL CAÑAS (2012), «Experiència docent en l'aplicació del mètode Lingua Latina per se illustrata, de Hans Ørberg», *Methodos*, 1, pp. 129-132.
- Pedro Luis CANO ALONSO (2012), «Aspectos de didáctica del latín sobre deconstrucción y reconstrucción de textos», *Methodos*, 1, pp. 1-27.
- Cristina DE LA ROSA CUBO; Ana Isabel MARTÍN FERREIRA (2012), «Innovación docente y máster de Secundaria» (2012), *Methodos*, 1, pp. 267-275
- Miguel A. MARTÍN SÁNCHEZ (2009), «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras», *Tejuelo*, 5, pp. 54-70.
- Mar VIÑA ROUCO (2005), «Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX», *Porta Linguarum*, 4, pp. 185-200.

Páginas web consultadas

- Antonio GARCÍA AMADOR; Emilio CANALES, *Asociación cultural Culturaclasica.com*, <<http://www.culturaclasica.com>> [fecha de consulta: 21/2/2016].
- Luigi MIRAGLIA, *Academia Vivarium Novum*, <<http://www.vivariumnovum.it>> [fecha de consulta: 21/2/2016].

Curricula

Gala L. de Lerma se licenció en Filología Clásica por la Universitat de Barcelona y en 2015 se doctoró en la misma universidad con la tesis titulada *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina* y dirigida por Alba Ambròs y Sandra Ramos. Actualmente es profesora de lengua latina para secundaria en Barcelona.

Alba Ambròs es doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat de Barcelona. Actualmente trabaja como profesora del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Formación del Profesorado de la misma universidad. Para más información puede consultarse su página web: <<http://www.ub.edu/dllenpantalla>>.

Anexo

Preguntas del cuestionario relacionadas con la metodología empleada en la enseñanza del latín en segundo de bachillerato y el grado de satisfacción obtenido.

- Preguntas en relación a la metodología:
 - nº 10. ¿Qué método utiliza en sus clases de 2º de bachillerato?
 - nº 11. ¿Desde cuándo lo utiliza?
 - nº 12. En el caso de que use el método inductivo-contextual, ¿cómo conoció el método?
- Preguntas en relación a los aspectos positivos y negativos del método:
 - nº 13. ¿Qué aspectos positivos y negativos cree que tiene el método que utiliza?
- Preguntas en relación al grado de satisfacción:
 - nº 14. ¿Cuál es su grado de satisfacción con este método?
- Preguntas en relación a la motivación:
 - nº 15. ¿Le resulta motivador?
 - nº 16. ¿Considera que a los alumnos les motiva más emplear este método que otro? ¿Por qué?
- Preguntas en relación a los resultados:
 - nº 17. ¿Cuáles han sido los resultados de los alumnos este curso?
 - nº 19. ¿Han sido satisfactorios los resultados en las PAU desde que emplea este método?
- Preguntas en relación a las Pruebas de Acceso a la Universidad:
 - nº 20. ¿Siente limitaciones en cuanto a la metodología por la prueba?
 - nº 21. ¿Cree que la prueba debería adaptarse a las diferentes metodologías?
 - nº 22. En el caso de que se eliminara la prueba, ¿qué repercusión cree que tendría con respecto a la metodología.