



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ENSEÑANZA DEL LATÍN CON HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN EL APRENDIZAJE
DE LENGUAS MODERNAS, UNA PROPUESTA PARA EL CCH

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, LETRAS
CLÁSICAS

PRESENTA:

IX-CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL

TUTORES:

DRA. CONCEPCIÓN ABELLÁN GIRAL (INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS)

MTRA. OLIVIA MIRELES VARGAS (INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN)

MÉXICO, D.F. MARZO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la doctora Concepción Abellán Giral por su apoyo, paciencia y dulzura, gracias.

A la maestra Olivia Mireles Vargas por sus atinados consejos, puntualizaciones y correcciones.

A la doctora Leticia López Serratos por su amabilidad y disposición en la revisión de esta tesis.

Al doctor Omar Álvarez Salas por contagiarme su pasión por la lengua.

A la doctora Frida Zacula Sampieri por sus observaciones y aportaciones para este trabajo.

A mi madre, por ser ella.

Índice

Introducción.....	1
Bibliografía.....	4
I. La enseñanza del latín del pasado al presente, en el bachillerato universitario.....	7
1.1. El origen de la enseñanza del latín en el sistema escolar europeo y mexicano.....	8
1.2. El Colegio de Ciencias y Humanidades, un proyecto científico y humanístico.....	12
1.3. La enseñanza del latín en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	16
II. Competencia comunicativa: la relación entre didáctica y lingüística.....	26
2.1. La estructura lingüística	26
2.2. La lingüística, compañera de la didáctica.....	32
2.3. La competencia comunicativa en la didáctica.....	39
2.4. El enfoque comunicativo: una opción para el aprendizaje del latín.....	43
2.5. Tres modelos del constructivismo para el ámbito de la enseñanza.....	45
2.6. Relación entre constructivismo y enfoque comunicativo para el aprendizaje del latín.....	56
III. El aprendizaje del latín desde el enfoque comunicativo: planeación y práctica.....	58
3.1. El escenario: el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.....	59
3.2. La planeación: una secuencia didáctica.....	60
3.3. Experiencias en el aula: Roma die uno non aedificata est.....	74
Conclusiones.....	75
Apéndice.....	78
ANEXOS.....	82

Introducción

La docencia es un trabajo que ha existido desde antiguo. Esta labor se ha desarrollado y cambiado a lo largo del tiempo. Sin embargo, la concepción del alumno como personaje necesario en el proceso educativo se encuentra desde la instauración de la enseñanza universitaria en la Edad Media. De igual modo se reconoce al docente como un individuo bien preparado en su materia y con gran pericia en la enseñanza. Tales principios son la base y el sustento del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluso en una sociedad tan desarrollada y avanzada en el ámbito tecnológico como la actual.

Desafortunadamente, es bien sabido que lo común, de ahora y siempre, en la enseñanza es un alumno pasivo, silencioso y desdibujado ante la presencia de un profesor poseedor del conocimiento, hecho observado en materias como latín o griego, entre otras. Específicamente en el caso del latín, la enseñanza tradicional ha propiciado la superioridad del docente con respecto del educando. La característica principal de este tipo de trabajo en el salón de clases es la falta de preparación didáctica del profesor, por ello, éste no tiene otra opción que exponer lo que sabe de la misma manera en que lo adquirió. Pero esto no tiene porque ser la regla, pues la gran variedad de estudios y teorías lingüísticas, psicológicas, pedagógicas y didácticas puede dotar al profesor de latín de las herramientas necesarias para cambiar su modo de enseñanza, es decir que le indica cómo dejar el papel de mero transmisor para ser el guía y compañero de aprendizaje del estudiante.

Para lograr un cambio en la materia de latín en la práctica docente, es necesario primero reconocer al latín como un sistema lingüístico que puede relacionarse con las llamadas lenguas modernas (como el francés, español o inglés) lo que permitirá abordar su enseñanza de una manera distinta y poco convencional que bien vale la pena proponer y resaltar. Esta ha sido la intención central para la realización de este trabajo.

En el marco teórico de esta propuesta se han recogido teorías lingüísticas, psico-pedagógicas y

didácticas. Todas ellas elegidas a la luz del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, institución que contempla la materia de latín dentro de su plan de estudios, así como el enfoque teórico del área de talleres de lenguaje y comunicación, lugar donde se inserta el latín, en su carácter de lengua extranjera. Ante la imposibilidad de presentar de manera exhaustiva las fuentes que dan sustento a este escrito, se presentan sólo los elementos esenciales de cada una de ellas, consideradas indispensables para lograr el fin de esta sugerencia educativa.

La tesis se compone de tres capítulos y un apéndice. El primero de ellos es la razón e importancia de la existencia de un bachillerato universitario, así como una perspectiva general de la estructura del CCH que permite la inserción de las letras clásicas en su plan de estudios, para cerrar con un análisis de la realidad de la enseñanza aprendizaje del latín y su claro desfase e incumplimiento del enfoque comunicativo propuesto para todas las materias del área de talleres. En el capítulo II, se busca vincular la enseñanza del latín, como lengua activa, con idiomas modernos como el francés y el inglés, a través de una revisión de las propuestas algunos estudiosos que vuelven la mirada al uso de la lengua y proponen conceptos como signo lingüístico, principio de economía, monema, fonema, competencia lingüística y competencia comunicativa. Entre los autores consultados en el campo de la lingüística, se encuentran Ferdinand de Saussure, André Martinet, Edward Sapir, Noam Chomsky y Dell Hymes; son éstos antecedentes necesarios para fundamentar el uso de herramientas de lenguas modernas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del latín. Más adelante, se trata la competencia comunicativa y su repercusión en el ámbito educativo, especialmente en su incidencia en el terreno de la didáctica de lenguas extranjeras.

A continuación se lleva a cabo una revisión sobre los diversos aspectos que constituyen el enfoque comunicativo, para luego abordar, la revisión del constructivismo como la teoría psicopedagógica que abarca y sustenta al enfoque comunicativo como medio de enseñanza de lenguas.

En el capítulo III, se examinan algunas ideas sobre la enseñanza del latín, en particular aquellas que resultan controversiales con respecto a la implementación de herramientas de las lenguas

modernas; además, se enuncian puntualmente cuáles son los aspectos que se tomaron en cuenta para realizar la planeación de las sesiones. Se concluye el capítulo con la presentación de la secuencia didáctica que parte de la consideración de la necesidad de la interacción social y pertenencia a una comunidad para que se de el lenguaje humano, pues las experiencias aisladas son inútiles para la comunicación.

El apéndice es una breve presentación de varios métodos utilizados, a lo largo del tiempo, para la enseñanza del latín en sistemas escolarizados, así como para el aprendizaje individual.

Finalmente caben algunas aclaraciones, en las citas textuales los puntos suspensivos entre paréntesis indican la supresión de una palabra o un fragmento de la cita. Cuando la esta no se hace desde el comienzo mismo del enunciado, se colocan los puntos suspensivos al inicio de la cita, sin paréntesis. En el caso de que se añadan palabras que contextualizan la cita textual, se usan conchetes.

El uso de las comillas (“”) tienen como fin indicar lo espurio de algún termino como es el caso de “equilibración”, palabra inexistente en español, según el Diccionario de la Real Academia Española.

Con el fin de hacer esta propuesta lo más clara posible en su exposición, se decidió prescindir de notas de referencia; en su lugar se colocan las fuentes en el texto después de la cita correspondiente, según la siguiente estructura (apellido o sigla, año de publicación: página de la cita). Para ayudar a la familiarización del lector con las siglas y apellidos manejados en la redacción de este escrito, se presentan después de esta introducción las referencias de los materiales consultados, según el formato de la APA (American Psychological Association).

Bibliografía

- Abbagnano, N., Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballesteros, V., et al. (2004). *Programa de Estudios de Latín I y II*. México: UNAM-CCH.
- Buenaventura, C. (Coord.). (1993). *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Moderna (siglos XVII-XVIII)*. Madrid: Ediciones Santa María.
- Canale, M., Swain, D. (1996). [en línea]. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS I. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. *Revista Signos*. No. 17. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net./index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=656
- Carmona, et al. (2005). *Revisión del Plan de Estudios-tercera Etapa. Orientación y sentidos de las Áreas*. México: UNAM-CCH.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo del bachillerato. (1996). *Plan de Estudios Actualizado (PEA)*. México: UNAM-CCH.
- Coll, C., et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA - Vigésima segunda edición*. (2001). [base de datos]. España: Real Academia Española- Asociación de Academias de la Lengua Española . Disponible en: <http://www.rae.es/drae/>
- *Diccionario de términos clave de ELE* (2003). [base de datos]. España: Centro Cervantes Virtual, Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ [2011, 14 de febrero].

- *Gaceta CCH.* (1996). Por unanimidad aprueba el CAB el Plan y los Programas de Estudio Actualizados. Undécima época (número especial).
- *Gaceta UNAM.*(1971). Se creo el CCH. Tercera época. Vol. II (número extraordinario).
- Ganem, P., Ragasol, M. (2010). *Piaget y Vygotski en el aula. El constructivismo como alternativa de trabajo docente.* México: Limusa.
- Hernández, G. (1998). *Padadigmas en psicología de la educación.* México: Paidós Educador.
- Hymes, D. (1979). *Language development.* Great Britain: The Open University.
- ----- (1984). *Hacia la etnografía de la comunicación. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística (2ª ed.).* México: UNAM.
- Lomas, C., *el al.* (1993). *ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* España: Ediciones Paidós.
- Madrazo, J. (1980). *El sistema disciplinario de la Universidad Nacional Autónoma de México.* México: UNAM-III.
- Maqueo, A. (2009). *Lengua, parentizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica.* México: UNAM-Limusa.
- Martinet, A., (1991). *Elementos de lingüística general (3ª ed.).* Madrid: Editorial Gredos, Biblioteca Románica Hispánica.
- Martínez, G., *et al.* (2002). *Del texto y sus contextos.* México: Edere.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [en línea]. España: Instituto Cervantes. Disponible en : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [2012, 5 de octubre].
- Muñoz Corona, L. (2010). *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014.* México: UNAM-CCH.
- Patrick, R. (2011, julio). *Latin is not different.* Ponencia presentada en SALVI Board Summit.

Claymont Estate.

- Piaget, J. (2003). *el nacimiento de la inteligencia en el niño*. (2ª ed.). España: Crítica, Biblioteca de Bolsillo.
- Portal CCH. Misión y filosofía. *Acerca del CCH*. [en línea]. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> [2011, 24 de julio].
- Quesada, R. (2008). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Rey, A. (Dir.). (1998). BACCALAURÉAT. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires LE ROBERT.
- Rincón, C. *Competencia Comunicativa*. [en línea]. Colombia: Universidad de Antioquía. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF> [2011, 20 de febrero].
- San José, V. (1975). *Introducción a la gramática generativa*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sánchez, R. (2001). *Génesis y desarrollo de la cultura jurídica mexicana*. México: Editorial Porrúa.
- Sapir, E., (1954). *El lenguaje*. México: FCE.
- Saussure, F., (2008). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- -----, (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as communication*. UK: Oxford University Press.

I. La enseñanza del latín del pasado al presente, en el bachillerato universitario

Cada profesión ejerce un atractivo particular en quienes la llevan a cabo diariamente. La docencia, además de tener esta característica, es un tema amplio y un tipo de trabajo que ha existido desde hace mucho tiempo. Entender cómo se desarrolló de un momento tan importante de la historia escolar, como la Edad Media, es siempre interesante y enriquecedor. Para un profesor del siglo XXI puede ser apasionante conocer la estructura escolar de dicha época, pues le permite entender el fuerte vínculo educativo existente entre la institución universitaria y el bachillerato.

1.1. El origen de la enseñanza del latín en el sistema escolar europeo y mexicano

Durante la Edad Media, la Iglesia cumple con una labor educadora trascendental, ya que resguardó, en sus abadías y monasterios, la cultura romana. La gran mayoría de los hombres de cierto nivel económico y con intereses intelectuales estaban relacionados con la Iglesia e incluso tomaban las órdenes menores, además de ocupar un cargo civil. En esta época el latín no sólo era el idioma de la religión, sino también la lengua que permitía el intercambio entre los intelectuales, y un instrumento básico de la administración civil y diplomática (Buenaventura, 1993: 257-275).

En los siglos VI y VII se desarrollaron las escuelas catedralicias, nacidas de la necesidad de educar a los clérigos. Las actividades realizadas en las escuelas fomentaban el cultivo de la gramática, la retórica y la erudición. Éstas estaban a cargo de la Iglesia para preparar a:

... jóvenes con suficiente talento (...) en la fe cristiana, enseñándoles los salmos y las lecciones de la Escritura y Leyes divinas (Iyanga, 2000: 31).

De este modo se buscaba preparar al clero secular. Sin embargo, como cada escuela estaba bajo el control de su catedral, los niveles y requerimientos docentes variaban según la interpretación de las funciones que se debían desarrollar. La calidad de la enseñanza se relacionaba directamente con el maestro y no existía manera de demostrar la formación académica (Buenaventura, 1993).

La labor del maestro medieval dependía, en gran medida, de su capacidad didáctica y de la docilidad del alumno para recibir el conocimiento. El profesor buscaba despertar en el estudiante el deseo de corrección y perfección. El entendimiento se imponía como el objetivo que define al hombre como tal. Por su parte la memoria se convirtió en instrumento necesario para llegar a la comprensión de la verdad, siempre y cuando el alumno estuviera en disposición, pues él era el centro del acto educativo. La voluntad del estudiante era un elemento básico para la enseñanza y el aprendizaje, sin ella todo el proceso resultaba inútil.

En el siglo X, estas escuelas ya contaban con una organización educativa y vivían una época dorada. El renombre de sus maestros, los apoyos eclesiásticos y reales provocaban una gran afluencia de alumnos y, desde hace algún tiempo, ya incluían seculares que deseaban formarse para ocupar puestos en el Estado. Por ejemplo, la escuela de Reims instauró en 972 el programa completo de las siete artes liberales, a saber el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía).

Se estudiaba a Aristóteles, a través de traducciones y comentarios de Boecio. Se leían y se enseñaban los textos de Virgilio, Terencio, Juvenal, Persio y Lucano, y se trabajaba con el monocordio para ilustrar la base matemática de la armonía (Iyanga, 2000). La escuela de Chartres brilló con luz propia, gracias a la enseñanza de la gramática, aritmética y astronomía, además de la medicina basada en textos de Aristóteles, de Galeno y en tratados árabes.

Este tipo de escuelas sentarían las bases sobre las que se edificarían las universidades, mejor conocidas entonces como *studium generale*.¹ En este contexto, se encontraba el término bachiller o

1 El *studium generale* se refería a un plantel en el que todos los estudiantes de los países de la cristiandad eran aceptados,

baccalarius que era considerado el primer grado de estudios académico otorgado por la universidad y que designaba al joven con estudios avanzados,² equiparable a la licenciatura actual. El grado se obtenía al haber cumplido con ciertas exigencias de la institución, como la moralidad, la asistencia a cierto número de clases y repeticiones. Este requisito se llenaba con el testimonio del profesor de cada estudiante, una especie de “tutor”, pues es él quien lo ha guiado desde el inicio de sus estudios. El alumno también debía estar matriculado y haber pagado las tasas requeridas. Después era examinado ante un jurado y declarado *baccalarius*. Generalmente, el término está muy ligado a la Facultad de Artes, en la que se impartían materias del *trivium* y del *quadrivium*, hecho lógico, si se observa que el grueso de la población escolar se encontraba en dicha facultad, y que la mayoría de los alumnos no seguían estudiando después de obtener el grado. Sin embargo, las Facultades de Derecho Canónico y Civil, Teología y Medicina o superiores, también lo concedían. La diferencia radicaba en el tiempo de estudios que podía ser del doble del dedicado al bachillerato en Artes. En las universidades, se otorgaban los grados de bachiller, licenciado y maestro o doctor. El grado de maestro era la culminación de los estudios en la Facultad de Artes y Teología, su correspondiente en las facultades de Medicina y Derecho era el de doctor. La maestría en Artes era requisito para acceder a los estudios “profesionales” en las facultades superiores.

Un aspecto que vale la pena comentar es que los estudios en la universidad otorgaban un nivel social que permitía acceder a puestos en la Iglesia y en el Estado. Por ello, algunos bachilleres buscaban ser maestros en artes, y así acceder a las Facultades de Medicina, Teología o Derecho. Los

además de que los grados otorgados tenían validez internacional. Posteriormente, se le identificó con el conjunto de las ciencias, al estudio general o universal del saber. La institución era confirmada en su estatus por una autoridad de carácter universal como el papa o, con menor frecuencia, el rey. Hacia fines del siglo XVI el término se sustituyó por el de *universitas* (Sánchez Vázquez, 2001: 271-272 y Buenaventura Delgado, 1993: 294).

- 2 Alain Rey, 1998, 286-287: BACCALAURÉAT n. m., d'abord *baccaloreat* (1680) puis *baccalauréat* (1690), est emprunté au latin tardif *baccalaureatus* “degré de bachelier donné dans les universités”, attesté dans le domaine anglais (v. 1522 et v. 1549), également sous la forme *bacchilaureatus* (v. 1592). Le mot résulte probablement du croisement entre *bacchalaribus* (1424), “grade inférieur dans le chœur des chanoines”, et *baccalaureus*, altération de *baccalare* de *baccalaris*, forme ayant donné *bachelier**. Il semble que ce soit en milieu universitaire que se soit faite l'altération plaisante (et sans doute distinctive), à une époque qui opposait souvent le clergé et la chevalerie, se disputant la suprématie sociale, de *baccalarius* en *baccalaureus* sous l'influence de *laureare* <<couronne de lauriers>> (lauréat). Il n'est peut-être pas nécessaire pour expliquer la forme *baccalaureus* d'avoir recours à la attraction de *bacca laurea* <<baie de laurier>> d'abord proposé par Alciat, jurisconsulte italien mort en 1550, dans la mesure où *baccalaureus* est attesté depuis la première moitié du xv e s, au sens de <<jeune homme aspirant à être chevalier>>.

costos de los grados eran altos, sin embargo había posibilidad de obtener becas en los colegios de alumnos, subvenciones de la iglesia o donaciones piadosas, en favor de uno o varios estudiantes para que siguieran sus estudios (Ridder-Symoens, 1994).

Durante la Edad Media las universidades de Bolonia, París, Oxford y Salamanca son las más importantes, fundadas en 1088, 1170, 1167 y 1218 respectivamente:

... se constituyeron como el prototipo para la creación y ulterior desenvolvimiento del resto de las universidades europeas (Sánchez Vázquez, 2001: 271).

La Universidad de Salamanca merece una mención especial por ser la más importante de la Península Ibérica. Además, sirvió de modelo para la Real y Pontificia Universidad de México que nace por intercesión del obispo Fray de Zumárraga y del virrey don Antonio de Mendoza ante Carlos V, pues consideraban que una universidad ayudaría a que:

... los naturales e hijos de los españoles fuesen instruidos en las cosas de la santa fe católica y en otras facultades (Madrazo, 1980: 32).

Finalmente el rey Felipe II expide la Real Cédula Fundatoria, fechada el 21 de septiembre de 1551. La cédula ordena:

... la fundación de la universidad en la capital virreinal, además le concede los privilegios, franquicias y libertades que tenía la Universidad de Salamanca.

(Madrazo, 1980: 32)

La denominación de pontificia se adquirió a través de la bula del papa Clemente VII del 7 de octubre de 1597. De esta manera, los estatutos de la Universidad de Salamanca, se convierten en los primeros de la

Real y Pontificia. Los estatutos salamantinos no duraron mucho tiempo, pero fueron útiles para que la universidad mexicana se adaptara a una realidad diferente de la española.³ Así, la Real y Pontificia Universidad de México desarrolló su propia reglamentación que pasaría por varias revisiones y cambios, como el ocurrido el 28 de mayo de 1586. El 1º de mayo de 1649, se instauraron en la Real y Pontificia las constituciones redactadas por Juan de Palafox y Mendoza que permanecieron vigentes hasta su cierre en el siglo XIX.

Después del cierre de la universidad novohispana, la tradición educativa no se perdió. Como consta cuando pasa la estafeta a la Universidad Nacional de México, creada el 22 de septiembre de 1910. Se convierte en UNAM al adquirir la autonomía en 1929. Este breve recorrido histórico, da muestra de la estrecha relación entre el bachillerato y la universidad, así como de la necesidad de una interacción constante entre los dos niveles educativos. Resulta interesante notar que el latín se encuentra desde el inicio de la universidad e incluso es parte de los requisitos necesarios para aspirar a las Facultades Mayores. La lengua latina era el vehículo del conocimiento y *lingua franca* de la cultura, y por ello su estudio es de la mayor importancia.

3 Los estatutos estuvieron vigentes hasta el 18 de agosto de 1580, fecha en que se aprobaron los nuevos, redactados por el oidor de la Real Audiencia don Pedro de Farfán. (Madrazo, 1980: 38)

1.2. El Colegio de Ciencias y Humanidades, un proyecto científico y humanístico

La revolución cultural del 68 (...) revolucionó para siempre tres principales espacios de recreación de la cultura: la familia, los medios de comunicación y la escuela.

Fernand Braudel⁴

En 1968, se empieza a dar un cambio en la sociedad mexicana. Los movimientos colectivos alrededor del mundo permean los espacios universitarios. La búsqueda de una democratización educativa propuesta por estudiantes franceses de Nanterre y París, que inició el llamado *Mai français*, se trasladará a las aulas mexicanas.⁵ El cuestionamiento a los procesos lineales y al autoritarismo llevaron a estudiantes, maestros, intelectuales y otros a manifestarse contra las instituciones establecidas. Estos hechos afectaron el ámbito escolar. Lo que propició la búsqueda de modelos pedagógicos alternativos y de reformas educativas. Este es el contexto en el que se da el proyecto del Colegio de Ciencias y

4 Se sabe que la frase pertenece a una entrevista otorgada por Fernand Braudel y publicada en la revista francesa L'Express en 1971. El periódico *La Jornada* reprodujo y tradujo la entrevista. Sin embargo, no se consultó directamente el ejemplar, pues no se encontró mayor información al respecto.

5 Article Larousse:

La France, dans l'euphorie de la croissance des Trente Glorieuses, a vu le nombre des lycéens et des étudiants tripler en dix ans. Cette explosion des effectifs a conduit à improviser de nouvelles facultés, construites à la hâte dans des banlieues-ghettos, et à recruter en masse de nouveaux enseignants et des assistants, aux statuts subordonnés et précaires. Et cela sans que les structures universitaires évoluent : les professeurs en titre règnent sans partage en « mandarins » ; la pédagogie du cours magistral requiert distance et passivité des étudiants. À ce malaise universitaire profond, s'ajoute, pour les étudiants, une inquiétude quant aux débouchés : la croissance des effectifs a été particulièrement forte en lettres (surtout dans les sections récentes de sociologie et de psychologie), secteur encombré et socialement dévalorisé. Enfin, l'application de la réforme Fouchet en 1967 paraît aggraver la sélection. Or les étudiants craignent le chômage : les héritiers des classes dirigeantes risquent le déclassement; ceux, plus nombreux, des classes moyennes désespèrent d'obtenir la promotion sociale que le diplôme devait leur assurer. Inquiet, le milieu étudiant est devenu réceptif aux dénonciations de l'« université bourgeoise ».

[En plus] dans les entreprises, ingénieurs, cadres, techniciens remettent en cause le style de commandement autoritaire ancien au profit d'une gestion participative moderne utilisant au mieux toutes les compétences.

Consultado en <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mai_1968/131140#909555> el 3 de agosto de 2011 a las 17:57.

Humanidades (CCH), dentro de una sociedad deseosa de cambios.

El ciclo de bachillerato era la primera parte del proyecto educativo, que buscaba mayor amplitud con la creación de un ciclo profesional. El interés y prioridad en la educación media superior se debió a la demanda social y al compromiso de la institución. Las exigencias de una nueva época, de una nueva mentalidad llevaron a aumentar la oferta educativa. El carácter interdisciplinario de las unidades académicas dependió de la participación de cuatro facultades universitarias: Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales. De este modo, los planes de estudio respondían a necesidad de interdisciplina y a la síntesis de los enfoques metodológicos que aportaban las cuatro facultades. Además, el aprendizaje en la acción toma gran importancia, pues se pretendía:

... la combinación entre el trabajo académico en las aulas y el adiestramiento práctico en los talleres (*Gaceta UNAM*, 2). [En busca de un:] énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos (*Gaceta UNAM*, 4).

La interacción en las unidades académicas entre especialistas de diferentes disciplinas permitiría una relación más estrecha y enriquecedora entre los distintos sistemas a cargo de la universidad. Se buscaba la movilidad entre las distintas dependencias universitarias. La flexibilidad de la institución daría a los estudiantes opciones de tener una formación académica que les permitiera acceder a estudios profesionales o desempeñar tareas de tipo técnico. Se buscaba que el alumno al final de sus estudios supiera aprender, supiera informarse y estudiar sobre materias que ignora (*Gaceta UNAM*, 1971). De este modo, se concibió el CCH como una institución flexible e innovadora (*Gaceta UNAM*, 1971). Deja de lado el enciclopedismo, busca el aprendizaje significativo a través de la práctica de los conocimientos con ayuda del método experimental y del histórico, además de dos lenguajes: el español y el matemático. Es la institución que abrirá los horizontes del estudiante y de la propia universidad, pues se buscaba que fuera mediadora entre las facultades, institutos y preparatorias, y una facilitadora de la interdisciplina. Con esta óptica, se inician cursos el 12 de abril de 1971.

20 años más tarde, el Colegio impulsa una revisión del plan y programas de estudio, que tuvo como resultado el Plan de Estudios Actualizado publicado en 1996. Los cambios a dicho plan de estudios se realizaron con base en:

... las condiciones que, en muchas de las asignaturas, no permiten una práctica docente coherente con los postulados del Colegio.

... la dificultad de los alumnos para apropiarse formas de autonomía en el aprendizaje, si no reciben de la institución apoyos mayores que los actuales, ya que se les asignan idealmente responsabilidades en su formación de las cuales la mayoría no puede hacerse cargo (PEA, 1996: 7).

Bajo tal perspectiva, se realizaron sesiones, propuestas, revisiones que llevarían a acuerdos y a un nuevo plan de estudios, aún vigente. Todo en consonancia con el modelo educativo sobre el que se fundó el Colegio en 1971:

... el que es de cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales (PEA, 35).

Además, las mismas concepciones filosóficas del plan de 1971, se continúan, apoyan y dan coherencia a los objetivos y metas que se proponen entonces, pues:

Desde su origen el CCH (...) consideró al estudiante como individuo capaz de captar por sí mismo el conocimiento y sus aplicaciones. En este sentido, el trabajo del docente del Colegio consiste en dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científica-humanística.

El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología aplicada persigue que aprenda a aprender, que la actividad receptiva y creadora no se malgaste y que adquiera capacidad auto informativa.

Para lograr el conocimiento auténtico y la formación de actitudes, el CCH trabaja con una metodología en la que participa el escolar activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor, quien intercambia experiencias con sus colegas en diferentes espacios académicos en su beneficio (*Portal CCH, 'misión y filosofía'*).

Así, el plan de estudios se integró por cuatro Áreas con el propósito de lograr trascender los límites entre las disciplinas y de obtener una formación integral. Siempre tomando en cuenta, la importancia de la relación entre las humanidades y las ciencias en el aprendizaje del alumno

... que hace posible su desarrollo como universitario responsable, en lo personal y en lo social, y su prosecución con éxito de estudios superiores (*Gaceta CCH, 1996: 11*).

En lo referente a los aspectos pedagógicos del Colegio se da prioridad a la concepción del alumno como:

... sujeto de cultura y de su propia educación (...) [que deriva en] enfoques pedagógicos generales caracterizados por proponerse reconocer y respetar en la docencia aquella condición fundamental del alumno (*Gaceta CCH, 1996: 9*).

En la actualidad, tanto como desde la creación del CCH, el profesor es en un guía para el estudiante y el responsable de crear un ambiente propicio que permita la adquisición de conocimientos y de métodos de estudio. Cabe destacar que, en los documentos consultados, no se declara abiertamente cuál es la teoría psicopedagógica directriz del CCH; sin embargo, los cursos de formación de profesores, las pláticas con docentes y los postulados del Colegio, y el proyecto presentado a consideración de la planta académica por la profesora Lucía Laura Muñoz Corona, actual Directora

General del CCH, parten del presupuesto de que el conocimiento no se recibe pasivamente sino que es construido activamente por el sujeto. Con ello, se permiten la identificación del constructivismo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos, las inteligencias múltiples, la enseñanza situada y las evaluaciones auténticas, entre otros que la comunidad docente ha adaptado y renovado desde la matriz que representa el modelo educativo.

1.3. La enseñanza del latín en el Colegio de Ciencias y Humanidades

El CCH busca la preparación integral del alumno para que pueda interpretar y reinterpretar el mundo que lo rodea. Por ello, el conocimiento y manejo de sistemas simbólicos como el lenguaje es vital para el aprendizaje del estudiante. El idioma se convierte en vehículo de conocimiento y de desarrollo intelectual, social y cultural. Bajo tales premisas se sustenta el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH, espacio donde se insertan las materias de Latín I y II, Griego I y II, Inglés I-IV, Francés I-IV, así como Taller de Lectura y Redacción e Introducción a la Investigación Documental I-IV, y Análisis de Textos Literarios I y II.

El Área de Talleres tiene como objeto de aprendizaje las lenguas: materna y extranjeras, lo que pone especial énfasis en el desarrollo de la capacidad de comunicarse del alumno, a causa de:

... las repercusiones en su vida intelectual y social, concretamente con las capacidades de razonar, abstraer y organizar su pensamiento, de conceptualizar y de significar la realidad y de construir o de imaginar nuevas realidades; de acceder a varios campos del saber; de afirmar su identidad y constituirse como un sujeto de la construcción de la cultura nacional, a lo que contribuye también la adquisición de habilidades de lectura en lengua extranjera, al abrir el acceso a valores y concepciones del mundo diferentes a las propias; de ejercer, finalmente, su capacidad crítica, en cuanto, a través de la lengua y sus usos, se manifiestan tanto las representaciones y esquemas

socialmente admitidos, como la axiología inseparable de los mismos (PEA, 1996: 55).

Bajo tal perspectiva en el Área, se considera que:

... la enseñanza gramatical debe de ser un soporte, un medio necesario para acceder a la textualidad, pero no un fin en sí misma (...), en tanto que (...) permite introducir las experiencias de aprendizaje lingüístico con la flexibilidad necesaria requerida tanto por los que aprenden como por los que enseñan lengua y literatura, de acuerdo con las circunstancias del contexto particular del Colegio, de la Universidad Nacional y la sociedad en general (Revisión del Plan de Estudios, 2005: 8).

De este modo, en el Área de Talleres busca el desarrollo de un alumno capaz de comunicar sus ideas, pensamientos y opiniones de manera oral y escrita. Entonces, la lengua materna como las extranjeras apoyan al estudiante en la obtención de tal propósito.

Resulta interesante indicar que el latín se circunscribe en el grupo de las lenguas extranjeras, por lo que se vincula con el inglés y el francés. Materias que a partir del año 2010 han realizado propuestas, cambios y ajustes a sus programas con la meta de que el egresado:

- Aprenda por sí mismo, posea habilidades generales del trabajo intelectual y los conocimientos específicos que le permitan adquirir o construir así como generar estrategias propias para lograr aprendizajes cada vez más complejos.
- Relacione los conocimientos que adquiere en cada disciplina con los de otras y los transfiera a otros campos del conocimiento.
- Desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico.
- Comprenda, interprete y produzca textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, sus estudios actuales y superiores así como para integrarse en la cultura de nuestro tiempo a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir.
- Comprenda textos escritos en una lengua extranjera de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el bachillerato y como

base

para la ampliación de conocimientos en estudios futuros (PEA, 1996: 68-72).

En contraste, el programa de estudios de latín, si bien se ha actualizado, la enseñanza de la materia no ha avanzado, pues está centrada en el análisis y traducción de textos, algunas veces originales, otras adaptados. En distintas palabras, la enseñanza de dicha lengua se encuentra en un estado de abandono con respecto al inglés y al francés. Hecho contradictorio a la orientación del Área de Talleres que considera que:

... las materias de Griego, Latín, Lectura y análisis de textos literarios (...), así como los idiomas de inglés y francés sean parte congruente del Área de Lenguaje y Comunicación. Tienen en común, en efecto, los usos de la lengua (...), el trabajo con los textos, la lectura y escritura de diversos materiales, las consideraciones didácticas emanadas del enfoque comunicativo y (...), coherentes con la pluralidad de miradas de sentidos que emanan de los usos lingüísticos de materiales verbales y no verbales (Revisión del Plan de Estudios, 2005: 24).

Ahora bien, según el Programa de Estudio de Latín el aprendizaje de la asignatura se vincula directamente con el inglés y el francés. Estas materias, antes de su actualización en 2005, consistían únicamente en la comprensión de textos. De esta manera, el Programa de Estudios de Latín señala que la adquisición de habilidades y destrezas provenientes del aprendizaje de lenguas extranjeras serán de apoyo, pues:

[los alumnos serán] capaces de utilizar e interrelacionar los componentes lingüísticos, semánticos y discursivos de un texto con el fin de reconstruirlo en su dimensión de significación, tanto en lengua materna como en lengua extranjera (PEL, 2004: 4).

De acuerdo con lo anterior, resulta muy claro el interés de aprovechar los vínculos existentes entre el

latín y las lenguas extranjeras. Sin embargo a lo largo del programa de la materia se nota una inclinación por el sistema tradicional de enseñanza, esto es análisis y traducción de textos. Tal vez la falta de intercambio entre los profesores de las distintas disciplinas ha provocado tal situación, sobre todo por la concepción anticuada del latín como lengua fuera de uso, aspecto que buscan cambiar varios clasicistas:

... no podemos tomar con seriedad el consuelo de la presencia de estas dos lenguas [latín y griego] en las escuelas profesionales, donde su destino se coarta notablemente y queda reducido al de un mero instrumento de trabajo para los futuros clasicistas, perdiendo su antigua dignidad formativa, dirigida a abrir las puertas del pasado a todo hombre culto de nuestra sociedad (Vivarium Novum, 1993: 15).

La creciente necesidad de actualizar la enseñanza tradicional del latín, ha impactado con fuerza en varias esferas educativas a nivel mundial. Esta realidad no puede soslayar o dejar de lado al CCH como institución reflexiva, innovadora y responsable. Así, se evidencian los esfuerzos de escuelas, universidades y organizaciones que desarrollan y aplican el enfoque comunicativo para el aprendizaje del latín como lengua moderna. Éste es el caso de la escuela primaria de Wicklewood Norfolk, Inglaterra, donde los niños aprenden la lengua por medio de imágenes de manera fácil y entretenida.⁶ También se encuentran los casos de la Universidad de Kentucky (universidad en la que se utiliza el método activo de enseñanza del latín), la Academia *Vivarium Novum*,⁷ *Septentrionale Americanum Latinitatis Vivae Institutum: North American Institute for Living Latin Studies*,⁸ la Universidad de

6 Según las palabras de la profesora encargada Sandra Barker: We use a text book which takes real-life situations and puts them in cartoon form so the children can easily understand the Latin. It is going marvellously so far. We are really pleased with how the project is going so far, our aim is to improve their thinking and their English and spelling skills. Consultado en <<http://www.extremaduraclasica.com/bitacora/2008/12/27/latin-returns-norfolk-classrooms/>> el 12 de febrero de 2012 a las 18:05 hrs.

7 La misión del *Vivarium Novum* es la dedicación intensa y seria del estudio y del aprendizaje pleno y sólido del latín y del griego, logrando dominarlas casi como una segunda o tercera lengua materna. Consultado en <<http://www.vivariumnovum.net/accademia/lanostramissione.htm>> el 25 de enero de 2012 a las 15:56hrs.

8 La misión de SALVI es propagar el enfoque comunicativo para la adquisición de la lengua latina, haciendo que la tradición clásica occidental sea más accesible –y agradable– a estudiantes, profesores y al público en general. Consultado en <<http://www.latin.org/>> el 21 de noviembre de 2011 a las 22:23 hrs.

Saarbrücken en Alemania,⁹ entre otros. Además se ha creado un Examen Nacional de Latín (NLE por sus siglas en inglés) en Estados Unidos, aplicado desde 1999 con el apoyo del *American Classical League and the National Junior Classical League*. En la 14ª edición de esta prueba participaron más de 149 000 estudiantes de latín de los cincuenta estados de EUA, así como por trece países extranjeros, incluyendo Australia, México, Bélgica, Canadá, China, Italia, Japón, Nueva Zelanda, Polonia, Suiza, El Reino Unido y Zimbawe. Por lo anterior, la necesidad de cambiar la situación del latín dentro del CCH es evidente, para actualizar la forma en que se enseña la materia, pues, los profesores tienen la labor de desarrollar, probar, mejorar, adaptar y cambiar métodos y enfoques de la enseñanza, todo en pos de un aprendizaje significativo para el alumno.

Se requiere la búsqueda de un cambio y adecuación de la docencia de las lenguas clásicas a nivel bachillerato. Sin embargo cabe aclarar que hablar latín no es una finalidad en sí. Tal uso es, más bien, una forma efectiva que nos conduce al propósito principal de la enseñanza del latín desde tiempos atrás: la lectura y entendimiento de la literatura latina. Sin dejar de lado el aporte de dicha lengua para el desarrollo cultural y cognitivo del estudiante. Por ello el fin último del latín moderno no es aprender a hablarlo, sino hablarlo para aprender. Los profesores de lenguas como el inglés o francés saben que el dominio de la lengua viene cuando el estudiante la ha interiorizado. Comprenden perfectamente que la apropiación tiene lugar mediante comunicación en el aula; mediante experiencias que implican las facultades de escucha y habla de forma íntima, directa y frecuente. La asimilación necesita de intercambios inmediatos y rápidos, comunicación que fomenta el pensar en francés o inglés sin recurrir al español. Este principio es igualmente válido para la enseñanza del latín, porque todos los humanos aprenden un idioma hablándolo y escuchándolo. Así, el uso en situaciones comunicativas del latín relacionará los conocimientos gramaticales con marcos asociativos que ayudarán a que el estudiante los recuerde. Tal cambio es necesario, pues muchos estudiantes de lenguas clásicas llegan a abandonar la materia porque no entienden y se frustran. Como explica el Dr. Robert Patrick, no todos los estudiantes

9 Cada año se organizan seminarios de latín vivo.

pueden aprender de la misma manera la lengua:

That's a problem, but that's not why I say that Latin teachers are not normal. Latin teachers are not normal for the same reason that most language teachers are not normal. In the community, they identify certain students as the "four percenters". These are the students who, if you teach with a grammar-translation method will be at the top of the class. They are the ones who, if you teach in any way, badly, will be at the top of the class. These are the students who, if you put them in a corner, hand them a book, and give them just minimal instruction, will take off and excel in Latin (or any other language). In fact, they just might prefer that you did that. They are the ones who anticipate grammar structures before you teach them, who think case inflections are cool; who find verb synopsis and writing them out an artform. Latin teachers are not normal because most of us were those four percenters in our classes when we first began learning Latin. Because we were, we have a particular difficulty understanding why others don't see the language connections we do other than to figure that they are just lazy or perhaps simply are not intelligent enough. Because Latin teachers are not normal, it is imperative that we know this about ourselves and take great care to develop a tool box full of tools that will allow us to help all kinds of learners—the ninety-six percenters—to make progress in their acquisition of Latin. We owe it to them to know this about ourselves (Robert Patrick, 2011: 1).

Entonces, es labor del profesor buscar dentro de la caja de herramientas que tiene ante sí, todas aquellas herramientas que le permitan guiar y llevar al mayor número de alumnos al éxito. En otras palabras se debe conseguir que el alumno alcance el conocimiento de la lengua latina.

De este modo, la enseñanza del latín como lengua moderna cumpliría, más allá de toda duda, con la descripción que hace el Programa de Estudios de Latín, acerca de la importancia del aprendizaje de la lengua clásica:

... en los ámbitos cognitivo y lingüístico, el estudio del latín favorece que los alumnos, al acercarse a un sistema lingüístico diferente del propio –un sistema flexivo—, desarrollen su capacidad de razonamiento, análisis, abstracción y organización del pensamiento; experimenten y verifiquen procedimientos; sean capaces de concebir y significar la realidad cercana y de recrear o imaginar realidades diferentes de la propia; penetren, gracias al conocimiento de los lexemas latinos (raíces) más productivos en la terminología científica y humanística en español, en los diversos campos del saber e incursionen con mayor éxito en el aprendizaje de otras lenguas tanto romances como no romances (sic) (PEL: 4).

De esta manera, resulta coherente la enseñanza del latín vinculada con la didáctica de las lenguas modernas, no sólo por la relación tan estrecha y directa, entre el latín y el francés o el inglés, sino además por las propias formulaciones comunitarias acerca del bachillerato del Colegio. Estas son:

Aprender a aprender significa la apropiación autónoma en la adquisición de nuevos conocimientos congruente con la edad de los alumnos.

Aprender a hacer se refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase (**aprender haciendo**).

Aprender a ser, enuncia el propósito de atender la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad estética.

Alumno crítico apunta a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados.

Interdisciplinariedad (...) significa la atención a las relaciones entre los distintos campos del saber y el propósito de considerar problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, de manera que se reconstituya en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo obliga a examinar por separado (PEA, 1996: 39).

Según lo anterior, en el Colegio, el alumno adquiere las herramientas adecuadas a sus capacidades intelectuales que le permitan apropiarse de manera autónoma de nuevos conocimientos. Claro está que la enseñanza del latín como lengua extranjera permitirá al joven la vinculación entre conocimientos que ya posee (de su propia lengua, el inglés o el francés) y la latina. Además de que ayudará y apoyará en el aprendizaje de otros idiomas, al proponer marcos de referencia válidos para su estudio. Ventaja fundamental y insoslayable del aprendizaje del latín.

En el segundo punto, el **aprender a hacer** es uno con el **aprender haciendo**, es decir que el aprendizaje se vuelve activo en una acción. Por lo tanto la actividad y práctica se basa en un intercambio entre el profesor y el estudiante. De esta manera el joven conoce y aprende de sus errores, y confirma sus aciertos. Entonces la enseñanza del latín en este aspecto debe ser dinámica, no repetitiva o estática.

Aprender a ser tiene relación con la importancia de la formación ética, cívica y estética. Estos elementos están muy relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua, como el latín, pues presenta al alumno una realidad distinta a la propia con la que se identificará en algunos aspectos, pero no en otros. El conocimiento de otros pueblos dará al joven una visión más amplia de la realidad en la que vive.

Con respecto al **alumno crítico**, la enseñanza tiene como base fundamental una dialéctica entre el alumno y los datos o conocimientos que se le proponen, además de un intercambio con el profesor. Si el alumno sólo recibe pasivamente los datos, no tendrá la capacidad o argumentos necesarios para cuestionar aquello que se le presenta. Por eso, la enseñanza del latín como lengua extranjera dará al joven esquemas ya conocidos (analogía con la lengua materna u otras conocidas por él), y propiciará una mejor comprensión de su objeto de estudio. Además a este respecto, se considera esencial la relación entre el alumno y el profesor para que se logre una mejor comunicación y entendimiento entre ellos, con el fin de que el estudiante tenga la confianza para cuestionar, y así consiga un buen aprendizaje de la lengua latina.

En el Colegio es muy importante la **interdisciplinariedad**, por ello la enseñanza del latín no debe de ser la excepción. A pesar de ciertas opiniones,¹⁰ esta lengua como vehículo cultural es muy rica e interesante. No en balde, gracias a su estudio y vinculación con otras ciencias, se conocen aspectos sociales, literarios, jurídicos, científicos, históricos, entre otros que han impactado con fuerza en la cultura occidental. Así, el aspecto pedagógico también se nutre de tal intercambio. Debido a esto, se busca que la enseñanza del latín, según el espíritu innovador del Colegio, se vigorice con la utilización de los postulados pedagógicos, estrategias y apoyos que las lenguas modernas aportan para su aprendizaje.

Los cambios nunca son fáciles, y poner en práctica la enseñanza del latín con herramientas de las lenguas modernas conlleva varias complicaciones; pero se espera que con una elección de materiales bien pensada, estrategias y secuencias adecuadas, los resultados sean positivos. El latín, como lengua de uso, presenta dudas sobre su estudio como idioma actual, sin embargo, como se muestra a continuación toda lengua se sienta sobre bases lingüísticas similares, por ello es posible crear analogías entre unas y otras para su aprendizaje. Bajo tal perspectiva se desarrolla la propuesta didáctica, fundamentada en teorías lingüísticas, psicopedagógicas y didácticas, y que, en la medida de lo posible, trata de reconciliar los postulados del CCH y la enseñanza del latín. Sin perder de vista la importancia del docente dentro del aula como guía del alumno en el proceso educativo dentro del aula.

10 En un curso interanual para profesores, algunos compañeros describieron a las lenguas clásicas como inútiles o sin sentido. Algo asombroso, si se toma en cuenta que esto sucedió el nombre del curso era *El mundo del Renacimiento (Referentes y perspectiva)* impartido dentro del Programa de Actualización y Superación Docente del 20 al 24 de junio de 2011, en la Facultad de Arquitectura. Cabe destacar que en dicho curso se trató con gran detalle la obra Vitruvio.

II. Competencia comunicativa: la relación entre didáctica y lingüística

*On ne saurait appeler morte une langue
dans laquelle sont traités les plus hauts problèmes
qui intéressent l'humanité*
Cahour

En el capítulo anterior se observó que el latín se relaciona con el aprendizaje de las lenguas que pueden ser la materna (español) o las modernas (inglés y francés). Sin embargo, los documentos que fundamentan su enseñanza en el CCH no toman en cuenta tal vínculo, por ello este capítulo tiene la finalidad de cimentar sobre bases sólidas la posibilidad de trabajar el latín en el aula como si fuera una lengua moderna.

2.1. La estructura lingüística

En la actualidad, nadie cuestiona la utilidad de aprender inglés, francés, alemán o incluso chino. Pero, ¿qué sucede con el latín y el griego clásico? Desafortunadamente estas se consideran lenguas innecesarias y se ha desdibujado su valor y utilidad con el paso del tiempo. Sin embargo, el latín y el griego clásico comparten características comunes con las llamadas lenguas modernas: a) la doble articulación, b) el signo lingüístico, c) la arbitrariedad del signo, d) el principio de economía y e) la relación con la comunidad en la que se desarrollan. A continuación se desarrollan estas características con el fin de entender por qué el latín puede considerarse como una lengua relevante.

La doble articulación se refiere a dos conjuntos de elementos presentes en las lenguas, por un lado, los morfemas como unidades mínimas con significado que designan la experiencia común a todos los miembros de una comunidad lingüística determinada. Por ejemplo en:

... la frase meduelelacabeza. Aquí ninguna de las cuatro unidades sucesivas, me,

duele, la, cabeza, corresponde a lo que tiene de específico mi dolor. Cada una de ellas puede encontrarse en cualquier otro contexto para comunicar otros hechos de la experiencia: duele, por ejemplo, en duele la ingratitud, y cabeza, en se ha puesto a la cabeza (Martinet, 1991: 22-23).

Estos millares de términos permiten crear infinidad de combinaciones que expresan diferentes aspectos de la realidad del hablante.

Como segundo conjunto integrante de la doble articulación están los fonemas, que son unidades carentes de sentido, pero necesarios en la conformación de un monema. Así, retomando el ejemplo anterior, cabeza está constituido por seis sonidos que de manera individual no dicen nada, es la sucesión de fonemas o sonidos lo que permite distinguir cabeza de otras unidades como bajeza /bajesa/ o maleza /malesa/:

[Gracias a esto] las lenguas pueden limitarse a algunas decenas de producciones fónicas distintas que se combinan para obtener la forma vocálica de las unidades [mínimas con significado o morfemas] (Martinet, 1991: 25).

El hablante no tiene necesidad de identificar grandes cantidades de sonidos, lo que sería muy complicado para la comunicación. Sin embargo, los enunciados posibles en cada lengua son teóricamente infinitos, porque no existe un número determinado de morfemas que un enunciado pueda tener. Por ejemplo: el sustantivo casa puede ser modificado por varios adjetivos como blanca, espaciosa, agradable, cómoda, hogareña, entre otros. Además, determinar el número de términos de cada lengua es difícil, pues se forman, se adoptan o se cambian las designaciones para satisfacer las nuevas necesidades de comunicación. Sin embargo, la necesidad de intelegibilidad entre los hablantes de una lengua será un medio de control al desbordamiento de los monemas. En cambio, los fonemas son alrededor de treinta. El español hablado en América distingue 22 de ellos, aunque el castellano distingue 24 (Martinet, 1991).

La importancia de la doble articulación es que permite al hablante u oyente de una comunidad articular o reconocer monemas, formados por una sucesión de fonemas limitado, como pertenecientes a su sistema lingüístico.

El signo lingüístico, presente en todas las lenguas, tiene una doble naturaleza formada por el concepto y por la imagen acústica. El concepto es una asociación general que todos los individuos de una sociedad conocen y manejan. La imagen acústica es la representación sensorial que remite al concepto. Por ejemplo:

CONCEPTO = árbol
IMÁGEN ACÚSTICA = *arbor*
(Saussure, 2008:103)

De este modo, *arbor* que puede ser captado por el individuo de manera oral o escrita, por el oído o por los ojos (de ahí que sea sensorial), remitirá al concepto o idea árbol, mientras el oyente conozca el código del latín. Existe cierta correspondencia entre la palabra latina y la española, porque cada una remite a un conjunto de aspectos similares que el individuo identifica, lo que le permite homologarlos en su mente:

[se conjuntan] en un sólo montón, de manera más o menos arbitraria, masas enteras de experiencia, viendo en ellas un número bastante de semejanzas para que nos autoricen a considerarlas idénticas. Esta casa [o árbol, según el ejemplo de Saussure] y aquella otra casa [o árbol] y miles de otros fenómenos de carácter análogo se aceptan así en cuanto tienen un número suficiente de rasgos comunes, a pesar de las grandes y palpables diferencias de detalle, y se clasifican bajo un mismo rótulo (Sapir, 1954: 20).

De este modo la palabra árbol encierra pensamientos en los que se encuentran organizadas las

experiencias del individuo. Todo este contenido es el concepto. Esto explica por qué las palabras de una lengua no tienen equivalentes exactos en otra.

c) La doble composición del signo lingüístico demuestra la arbitrariedad del signo, pues no existe un vínculo natural entre el concepto y la imagen acústica. La palabra árbol remite al sujeto hispanohablante a un concepto, pero no hay relación entre la idea y la sucesión de sonidos que le sirve de imagen acústica. El significado podría transmitirse con otros fonemas como *tree* del inglés o *arbre* del francés. Así la arbitrariedad del signo lingüístico explica la variedad de lenguas existentes.

d) El principio de economía busca cumplir con la ley del menor esfuerzo, es decir que el hombre no gasta sus fuerzas más que en la medida en que puede alcanzar los fines que se ha propuesto. Así la inercia del hombre de restringir el número de unidades según su generalidad y frecuencia de uso, y la necesidad de transmitir pensamientos de manera clara provocan el continuo cambio de la estructura lingüística. Entonces, ¿cómo resolver la falta de especificidad de un término? Existen dos maneras de lograr lo anterior. Por ejemplo, las palabras pañuelo y desechable, ambos son términos muy generales que pueden emplearse en diferentes contextos independientes uno del otro, pero cuando se habla de pañuelodesechable se refiere a un objeto bien definido. Otro medio es utilizar un nuevo término que evite la suma de palabras para determinar algo. Retomando el ejemplo anterior, se puede hablar de clinex en lugar de las palabras pañuelo y desechable. En el primer caso, la reducción de elementos utilizados en la cadena hablada o escrita conlleva mayor rapidez y facilidad en la expresión. Se habla menos, se escribe menos. En el segundo, se evita aumentar el número de sustantivos que el sujeto tiene que retener en la memoria y entre los que tendrá que elegir cuando hable. El uso más común será el que determinará cuál de los dos casos será adoptado por la lengua:

Lo que se puede llamar economía de una lengua es esta búsqueda permanente de equilibrio entre las necesidades contradictorias que es necesario satisfacer: necesidades comunicativas por una parte, inercia de la memoria e inercia articularia por otra parte (estas dos últimas en conflicto permanente); el juego de todos estos factores se halla

limitado por diversos tabús que tienden a congelar la lengua desechando toda innovación demasiado evidente (Martinet, 1991: 221).

El constante intercambio de ideas o sentimientos y la necesidad de comprensión entre los individuos provoca la modificación de las lenguas a través del tiempo, teniendo el principio de economía como parte esencial de dicho cambio lingüístico:

... ello acontece esencialmente para adaptarse del modo más económico posible a satisfacer las necesidades de comunicación de las comunidades que hablan (Martinet, 1991: 17).

e) La lengua responde a una función comunicativa, lo que evidencia su naturaleza social. Por lo que las diferencias lingüísticas entre las comunidades responden a la diversa comprensión para cada grupo humano de su realidad:

El mundo de nuestra experiencia debe de estar enormemente simplificado y generalizado antes de que sea posible hacer un inventario simbólico de todas nuestras experiencias con los objetos y sus relaciones, y este inventario es imprescindible para poder transmitir ideas. Por tanto, los elementos del lenguaje, los símbolos que etiquetan la experiencia, deben de estar asociados con grupos completos de experiencia, clases determinadas, más que con simples experiencias aisladas. Sólo así es posible la comunicación, pues la experiencia aislada se sitúa en una conciencia individual y, estrictamente hablando, es incommunicable. Para que sea comunicada, necesita relacionarse con una categoría que la comunidad acepte tácitamente como identidad. Así, la impresión particular que ha dejado en mí una casa determinada necesita identificarse con todas mis impresiones acerca de ella. Y además, mi memoria generalizada, o sea mi “noción” de esa casa debe fundirse con las nociones que se han formado acerca de la casa todos los individuos que la han visto (Sapir, 1954: 19).

Una lengua constituye un sistema de manufactura humana, un mecanismo complejo:

[Es] un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el cuerpo social o para permitir el ejercicio de esa facultad en las individuos (Saussure, 2008: 36).

El lenguaje es, pues, un sistema únicamente humano de transmisión deliberada de deseos, de ideas, de pensamientos. No tiene nada de natural, no hay ningún órgano en el hombre que sea específico para hablar. La lengua, los pulmones tienen como funciones principales: saborear o respirar. Por esto, se considera el lenguaje como una institución humana:

De hecho, ninguna sociedad conoce ni ha conocido jamás la lengua de otro modo que como un producto heredado de las generaciones precedentes y que hay que aceptar tal cual (Saussure, 2008: 110).

Depende de la herencia histórica del grupo, por lo tanto es adquirido y variable al estar ligado al tiempo, esto es:

Una lengua es un instrumento cuya organización revela que se ha formado en el curso del tiempo para satisfacer estos fines [comunicativos] y que la perpetuación de su funcionamiento está garantizada por su empleo para estos fines (Martinet, 1991: 222).

Los rasgos desarrollados con anterioridad forman parte de la estructura de cualquier lengua, ya que sirven para analizar la experiencia humana y transmitirla. Es decir, cada vez que un individuo habla, tiene que realizar un proceso de elección entre los elementos que integran su sistema lingüístico. Por ejemplo:

decir que un oyente entiende el español implica que identifica por experiencia las elecciones sucesivas que ha debido hacer el hablante, que reconoce [de la frase un buenvino] buen de una elección distinta de la de un y de la de vino, y que no queda excluido que la elección de buen en lugar de mal influya en su actitud (Martinet, 1991: 38).

Es bastante claro que las diferencias entre las lenguas modernas y las clásicas no son tan grandes como se hubiera podido suponer en un principio. Al inicio de este apartado se dijo que el latín permanece en estado latente. Esto es porque tiene todo lo necesario para poder volver a ser utilizado, sólo necesita un empujón, un golpe que lo despierte de su letargo.

2.2. La lingüística, compañera de la didáctica

Autores tan importantes como Aristóteles y Cicerón consideran el aspecto oral de la lengua –la retórica– como un instrumento de persuasión o vínculo entre la intención del hablante y un auditorio. El propio Quintiliano juzga que la enseñanza de la capacidad discursiva es fundamental para el desarrollo de un buen ciudadano, claro está que sin dejar de lado el estudio de la gramática. Es importante mencionar el papel preponderante de la civilización romana en el mundo antiguo ya que la magnitud de su influencia impactó a todos los pueblos con los que tuvo contacto. Tanto así que su lengua se volvió la *lingua franca* y vehículo del conocimiento durante siglos. De este modo, en la Edad Media, la retórica y la gramática latinas ocuparon un espacio importante en la enseñanza.¹¹ Las gramáticas clásicas posteriormente servirían de modelo para la elaboración de las correspondientes en lenguas vernáculas. La retórica tendrá un lugar especial en el ámbito eclesiástico y en el estatal. Sin embargo en el siglo XVIII, el arte del convencimiento perderá influencia y desaparece de los planes de

11 El *trivium* o primer nivel de estudios se compone por la gramática, la retórica y la dialéctica. Le seguía el *quadrivium* que agrupaba las disciplinas científicas: aritmética, geometría, música y astronomía (Iyanga, 2000: 75).

estudio de los países de Europa. Esto afectará la manera en que se percibe la lengua tanto para su estudio como para su enseñanza.

El desarrollo de los estudios en lenguas clásicas impactó la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues, la importancia del latín y del griego, en la Edad Media y el Renacimiento, llevó a la realización de gramáticas y comentarios de texto que ayudaban a la comprensión de los manuscritos antiguos. Toda esta labor filológica permeó la manera en que se enseñaban las lenguas vernáculas, los métodos de estudio utilizados para los clásicos se aplicaron en los nuevos idiomas y toda esta interacción e intercambio se forjó con la creencia de que la lengua escrita era de mayor valía y más pura que la manejada de manera coloquial, lo que llevó al fortalecimiento de varias concepciones sobre su enseñanza:

Aprender lengua es aprender a hablar y escribir “correctamente”.

Para hablar y escribir correctamente es necesarios atender a las **normas** académicas.

El habla incorrecta provoca la corrupción del idioma.

La norma culta es el modelo que debe seguir todo hablante.

(Martínez, 2002: 14)

En esta perspectiva, la enseñanza de la gramática es importante, así como la memorización y la traducción de los textos. La parte oral de la lengua no está considerada dentro del modelo de enseñanza, porque lo que importa es saber leer y escribir con propiedad:

... parece obvia la significativa desatención de estas escuelas [gramaticales] al estudio de las modalidades del uso, su olvido intencional de los *actos* de *habla* o de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y su escasa, contribución al análisis de procedimientos de creación del sentido (Lomas, 1993: 12).

En este tipo de instrucción, el alumno es un ente pasivo, un receptor del conocimiento. El maestro es el sabedor y transmisor de dicho conocimiento, su palabra es ley. No había espacio para el error o la creatividad:

Las clases de la lengua (sic) quedaban reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de «buen uso» equivalía, muchas veces, a «único» uso aceptable en cualquier ocasión, y este «único uso» tenía como sola referencia el uso escrito (Lomas, 1993: 21).

A inicios del siglo XX, Ferdinand de Saussure propone estudiar la lengua en sí misma considerándola un sistema establecido y estructurado cuyos elementos se relacionan de manera solidaria e independiente de aspectos externos. Así, Ferdinand de Saussure delimita el campo de trabajo de la lingüística, a saber la lengua y el habla, y sienta las bases del llamado estructuralismo. Dicha corriente, durante los años sesenta, se transfiere a las aulas en un intento de renovación pedagógica, sin éxito, sin embargo:

En los libros de texto de esta época se habla de «sistema», de «estructura», y aparecen nuevos términos para las unidades de los diferentes niveles de análisis lingüístico. Desgraciadamente, la falta de coordinación entre los autores y entre las editoriales y la ausencia de unas nuevas directrices generales sobre enfoques y metodologías provocan la profusión de terminologías diferentes que, en muchos casos, confunden a alumnos y a profesores (Lomas, 1993: 25).

La adopción de la teoría estructuralista en el aula tenía algunos aspectos positivos, como enseñar al alumno el conocimiento sobre elementos presentes en una oración y su estructura jerárquica e interdependiente con un fin comunicativo; es ésta una importante diferencia con respecto de la enseñanza gramatical que era de tipo descriptivo y prescriptivo. Sin embargo, el abuso de la enseñanza

de la gramática y la exclusión del uso en el estudio de lengua, por considerarla un aspecto arbitrario, llevará a su paulatino abandono.

En 1957, Noam Chomsky propone responder a la necesidad de explicar la lengua más profundamente, y no sólo de manera superficial. Así nace la Gramática Generativa considerada como un cambio de paradigma. Se presenta como una visión diferente del lenguaje, como:

... un conjunto (finito o infinito) de oraciones, cada una de ellas de una largura (sic) finita y construidas a partir de un número finito de símbolos (San José, 1975: 13).

La teoría generativo-transformacional propone un hablante nativo que a partir de su creatividad tiene la capacidad de producir y entender un número infinito de oraciones de su propia lengua, aunque muchas de ellas no las haya oído antes. Es una capacidad innata del ser humano. Otra diferencia entre la teoría chomskyana y las anteriores radica en que las oraciones producidas por la gramática son diferentes de las producidas por el hablante de una lengua, es decir las oraciones del hablante no tienen que estar totalmente apegadas a la gramática para que puedan ser entendidas:

... la gramática es neutral respecto a la producción o recepción de oraciones (San José, 1975: 35).

En este contexto Noam Chomsky propone el concepto de competencia lingüística. Se refiere al conocimiento que el oyente-hablante ideal tiene de su lengua, y que es un proceso únicamente mental. Éste permite al individuo que domine el sistema de reglas de su lengua y la capacidad de ser creativo:

La creatividad entendida como la capacidad de crear mensajes que transmitan significados cambiantes, por ello el hablante puede entender las oraciones que oye por primera vez, y además es capaz de crear nuevas oraciones que otros hablantes de la

misma lengua vayan a entender sin necesidad, sin conocimiento del contenido factual previo (...) del mismo modo, un individuo no aprende todas las oraciones de su lengua, sino un conjunto de ellas para formarlas (San José, 1975: 36).

La actuación o el comportamiento verbal o *performance* se refiere a la utilización concreta de la competencia, pero de un modo ideal, ya que no toma en cuenta elementos que se pueden presentar en el intercambio verbal como son distorsiones, falta de atención, interrupciones, interferencia de factores anímicos, psicológicos o fisiológicos. Es importante aclarar que el llamado oyente-hablante ideal se refiere a un individuo que vive en una comunidad homogénea y que conoce su lengua a la perfección.

La presencia del hablante en la teoría generativa es una gran aportación en los estudios lingüísticos, ya que antes lo importante era el estudio de la lengua como texto escrito –la gramática tradicional– o como un sistema sustraído de la realidad del hablante –el estructuralismo—. Noam Chomsky (1957), por su parte, propone, para estudiar la lengua, una abstracción de la gramática del hablante. La teoría propone estudiar la llamada actuación como la realización de la competencia, de modo que es tarea del lingüista deducir el correspondiente sistema de reglas en el que se basa tal actuación. Aunque en esta teoría no se toma en cuenta la intromisión de factores externos que puedan afectar la capacidad de expresión del individuo, la introducción del concepto de competencia lingüística sentará las bases para nuevos estudios del lenguaje desde la perspectiva del que habla.

La teoría generativa impactó a otras disciplinas, como la didáctica de las lenguas. Sobre todo por su concepción seria y científica del estudio de aquella, sin preconcepciones o juicios que valoren una sobre otras:

Desde el punto de vista de la formación del docente, la gramática generativa puede ser útil (...) gracias a su rigor teórico y metodológico (Lomas, 1993: 27).

La crítica a la gramática generativa se basa en la exclusión del habla de su campo de estudio, pues la

actuación se refiere a un hecho ideal de realización de la competencia lingüística. Lo que deja en segundo plano todos los aspectos que afectan el discurso del individuo en un contexto dado:

Las lenguas *existen* en su uso y los usuarios de las lenguas no somos homogéneos ni «ideales», sino miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad. Así pues, la formación de los docentes y su trabajo didáctico exige un paradigma más amplio que permita dar cuenta también del uso lingüístico y que ofrezca instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentar la tarea de formar individuos competentes en el uso del lenguaje (Lomas, 1993: 27).

Dell Hymes, a quien posteriormente se le sumaría John J. Gumperz, reacciona a la teoría generativa y propone el concepto de “competencia comunicativa” como la capacidad de dominio de un individuo sobre las reglas gramaticales de formación de oraciones, además de las reglas que determinan el uso adecuado en un contexto discursivo:

This competence (...) is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other codes of communicative conduct. (...) the acquisition of such competency is of course fed by social experience, needs and motives, and issues in action that is itself a renewed source of motives, needs, experience (Hymes, 1979: 49).

Gracias a estas propuestas se da un mayor valor a la interacción social para la adquisición de una lengua, y se da la definición de competencia comunicativa como:

... lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes (sic), y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. (...) la competencia comunicativa es un conjunto

de normas que se va adquiriendo (Rincón, 102) .

La competencia comunicativa no excluye la competencia lingüística de Noam Chomsky, por el contrario la incluye y la abarca. De este modo, el modelo de lengua como un sistema de reglas que generan todas las oraciones bien formadas, queda incorporado a otro modelo más general. En el que se analiza la lengua dentro la realidad del hablante y se contextualicen las oraciones de acuerdo con el escenario en que se ubican:

... la lengua [es considerada] no sólo como forma o como factor correlativo abstracto de la comunidad sino como situada dentro de las pautas de los hechos de comunicación y guardando una relación integral con ellos. (Hymes, 1984: 52)

Según con Dell a Hymes existen cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer:

si es formalmente **posible** (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;

si es **factible** (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria y percepción, entre otras) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;

si es **apropiada** (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;

si algo **es hecho** (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir» (Hymes, 1979: 42-46)

El concepto del norteamericano se suma a una serie de nuevas propuestas que promueven un análisis de la lengua a partir de su relación con la cultura en la que se desarrolla. Así nacen nuevas líneas de estudios lingüísticos como la sociolingüística ¹² y la etnografía de la comunicación.¹³ Además impacta en otras disciplinas como la psicología y la didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras.

La competencia comunicativa se presenta como una manera de entender la lengua y todos los elementos estructurales que la integran dentro del marco social en la que se desarrolla. De este modo la competencia permite integrar en la enseñanza de la lengua latina los elementos esenciales de gramática, de uso textual y de cultura para la adquisición de un conocimiento integral del latín.

2.3. La competencia comunicativa en la didáctica

Los avances y propuestas lingüísticas realizadas por Noam Chomsky y Dell Hymes impactaron con fuerza en otros campos, como la enseñanza de lenguas extranjeras. De este modo la competencia comunicativa, en el ámbito educativo, es retomada como un medio efectivo de aprendizaje de la lengua, pues es considerada como un instrumento que ayuda al alumno para que se comunique eficientemente de manera escrita y oral dentro de un contexto dado.

La competencia comunicativa plantea el conocimiento de las formas lingüísticas y, además, incluye el aspecto funcional de la lengua. Se busca que el alumno logre hacer cosas con las palabras, no

12 La sociolingüística estudia el lenguaje en relación con la sociedad. Su objetivo de análisis es la influencia que tienen en una lengua los factores derivados de las diversas situaciones de uso, tales como la edad, el sexo, el origen étnico, la clase social o el tipo de educación recibida por los interlocutores, la relación que hay entre ellos o el tiempo y lugar en que se produce la comunicación lingüística. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolinguistica.htm el 14 de febrero de 2011 a las 20:02 hrs.

13 La etnografía de la comunicación estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo: las situaciones en las que se produce ese uso, las estructuras de diverso orden que lo sostienen, las funciones a las que sirve y las reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre diversos grupos. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografiacomunicacion.htm el 14 de febrero de 2011 a las 20:01 hrs.

sólo conocer sus normas:

La gramática debe propiciar en la enseñanza de la lengua una actividad de reflexión. Al trascender el límite de la oración y proyectar los aprendizajes sobre el texto como unidad de comunicación (Martínez, 2002: 71).

De este modo la enseñanza del latín, como de cualquier otra lengua, debe centrarse en una reflexión lingüística, no en la memorización de declinaciones o conjugaciones. De esta forma la gramática y la memoria sirven como herramientas que propician un análisis y una mejor comprensión del latín, no como fines u objetivos de aprendizaje.

Vista la competencia comunicativa, en el aspecto didáctico, destacan las aportaciones de Henry G. Widdowson (1978), así como de Michael Canale y Marryl Swain (1996). El primero propone la descomposición de la competencia comunicativa en sus elementos constitutivos como son la competencia gramatical, sociolingüística (aspecto social y cultural), discursiva (coherencia y cohesión) y estratégica (capacidad para regular la interacción). Por su parte Widdowson plantea que la competencia comunicativa tiene dos componentes: conocimiento y habilidad, relacionados con los cuatro parámetros de Dell Hymes (posibilidad, factibilidad, adecuación y realización) y que pueden ser reorganizados en dos competencias: gramatical (posibilidad) y la pragmática (las tres restantes).

En la actualidad, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL),¹⁴ la competencia comunicativa es de gran importancia, pues:

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales,¹⁵ (...) junto con una competencia

14 El MCERL es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

15 Según el MCERL las capacidades generales son:
el conocimiento declarativo que implica el conocimiento del mundo, es decir que haya una

comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

competencias lingüísticas

competencias sociolingüísticas

competencias pragmáticas

(MCERL, 2002: 13-14)

De acuerdo con lo anterior, el proyecto maneja las competencias lingüística, sociolingüística y pragmáticas como aquellas que el alumno idealmente adquirirá en el latín, en concordancia con enseñanza de lenguas extranjeras. Por consiguiente, se procede a una descripción de las características presentes en las competencias ya mencionadas, y su vinculación con la lengua latina.

congruencia entre la realidad presentada al sujeto y su lengua. Este aspecto declarativo integra:

- el conocimiento sociocultural referente al conocimiento de una sociedad y de la cultura de una comunidad o comunidades en las que se habla el idioma con el fin de evitar estereotipos o preconcepciones que dañen la relación del estudiante con la lengua;
- la conciencia intelectual que es la percepción, comprensión y conocimiento entre el “mundo de origen “ y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas); las destrezas y habilidades (saber hacer) incluyen:
- las destrezas y habilidades prácticas que se desarrollan en el aspecto social (saber comportarse en una situación específica), en la vida cotidiana (bañarse, comer, vestirse, entre otras), en la actividad profesional (actividades especializadas), en la recreación (pintar, nadar entre otras).
- Las destrezas interculturales que implican la capacidad de saber relacionarse con personas de una cultura extranjera, al ser el sujeto o alumno intermediario entre la cultura propia y la foránea.

La competencia existencial (saber ser) es la actitud comunicativa de los usuarios o alumnos que no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con la personalidad y caracterizados por actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, entre otros.

La capacidad de aprender (saber aprender) es cuando el alumno observa y participa en nuevas experiencias, y de ser capaz de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Esta capacidad esta integrada a su vez por los siguientes componentes:

- la reflexión sobre el sistema de la lengua supone el conocimiento y comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que el usuario o alumno asimile la nueva experiencia en un marco ordenado, y que se acepte como enriquecimiento. De este modo la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad y no la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal o “natural” (p. 105);
- las destrezas de estudio son las capacidades del alumno para trabajar en equipo y saber organizar materiales para un aprendizaje autodirigido o independiente;
- las destrezas heurísticas (de descubrimiento y de análisis) son las aptitudes de adaptación a una situación dada, así como el análisis y la transmisión del conocimiento.

Las competencias lingüísticas o gramaticales se refieren a la capacidad de un alumno para producir de manera oral o escrita enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles como son el vocabulario, la formación de palabras y oraciones, la pronunciación y la semántica. Estas competencias son necesarias para aprender otro idioma como el latín, pues son el código necesario para interpretar la segunda lengua. Sin embargo, es importante relacionarlas con otros aspectos como son los conocimientos que los alumnos tienen sobre su propia lengua.

Las competencias sociolingüísticas involucran la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas, y convenciones de interacción que los regulan. Dichas competencias sociolingüísticas están muy relacionadas con la competencia sociocultural, que depende de los referentes culturales de los saberes y comportamientos socioculturales, así como el de las habilidades y actitudes interculturales. Cabe señalar que los intercambios pueden darse de manera oral o escrita, lo que permite la utilización de textos latinos, que son fundamentalmente escritos, mientras que las prácticas orales se pueden realizar entre los alumnos de la clase y/o con el profesor. En estas actividades hay que resaltar la importancia de trabajar la historia del pueblo romano, pues acercará al alumno al contexto cultural en donde se manejó el latín. De este modo el estudiante será capaz de crear vínculos y relaciones entre la lengua y el mundo romano de origen.

Las competencias pragmáticas de la lengua según el MCREL conciernen a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no sólo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto por otro. Esto integra la competencia discursiva como la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua,

combinando formas gramaticales y significados con lo que se logra un texto oral o escrito, en diferentes situaciones de comunicación. Incluye estas competencias el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el manejo de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en la que la persona se desenvuelve. Para adquirir estas competencias se deben haber asimilado las competencias lingüísticas y sociolingüísticas, pues esto permite al alumno tener un estado más elevado de conocimiento de la lengua y analizarla según lo que él sabe, con el fin de entender lo que se le presenta. Este acercamiento da pie a que el estudiante haga analogías o inferencias entre la lengua materna y la de estudio, por ejemplo el latín. De esta manera no solamente el estudiante adquiere capacidades y habilidades en la lengua extranjera, sino también en el español.

Hay que recordar que la competencia comunicativa es un concepto lingüístico adoptado por la didáctica de lenguas extranjeras. Así la lingüística se une a la didáctica y nace el enfoque comunicativo como una propuesta didáctica que fomenta el uso de la lengua escrita y oral dentro de un contexto social.

2.4. El enfoque comunicativo: una opción para el aprendizaje del latín

El enfoque comunicativo es la expresión con la que se refiere uno a la metodología y sus aplicaciones didácticas en el salón de clases, por cuyo medio el educando podrá alcanzar la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo promueve la búsqueda de la capacidad comunicativa del alumno, lo que ha propiciado la utilización de prácticas de enseñanza muy diversas, así como la adopción de teorías o de modelos de aprendizaje que sirvan al propósito comunicativo. Debido a la naturaleza polisémica del enfoque comunicativo es difícil definirlo, pues:

El enfoque comunicativo se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de prácticas de clase claramente definidas. Como tan a menudo se define por medio de principios o características generales (Martínez, 2002: 76).

Los principios mencionados por Teodora Martínez (2002: 76) de acuerdo con los planteamientos de Michael Canale y Merrill Swan son los siguientes:

1. La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación o competencia estratégica. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el de facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz.
2. Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Dichas necesidades se deben especificar en términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical que se precisan en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación que es preciso poner en juego cuando se produce un fallo en una de las otras competencias). Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se encontrará con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales. En el ámbito escolar, esas situaciones las define el curriculum.
3. Responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales. La exposición del alumno a situaciones de comunicación reales resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr la confianza en la comunicación. Este principio supone un reto notable para los diseñadores de programas y para los profesores.
4. Permitir que infieran connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados.

Las características generales del enfoque sirven de líneas directrices para el profesor en la elección de estrategias y materiales. Por lo tanto el maestro es quien, con ayuda de las guías antes mencionadas, propone los medios por los que propiciará la competencia comunicativa del alumnado. Debido a lo anterior, es decir la libertad de acercamiento a la competencia comunicativa, en esta propuesta se adopta el constructivismo como el modelo adecuado para la enseñanza del latín, pues:

... las concepciones constructivistas sobre enseñanza y aprendizaje, [permiten] llevar a cabo las propuestas del enfoque comunicativo (Maqueo, 2009: 70).

2.5. Tres modelos del constructivismo para el ámbito de la enseñanza

El constructivismo es un modelo rico e integrador, pues se nutre de concepciones y principios de varios modelos como son el psicogenético, el cognitivo y el sociocultural. Cada uno de ellos permite entender desde distintas perspectivas el desarrollo intelectual del alumno, y que lograr un mejor aprendizaje del latín. Para la mejor comprensión del enfoque comunicativo y de la causa de su adopción se presentan los presupuestos teóricos del modelo según el aspecto psicológico y sus repercusiones en el ámbito educativo.

El modelo psicogenético

En este modelo se ve al sujeto como un ser que participa de manera activa en el proceso de adquisición del conocimiento. Dicho modelo tiene como aspectos centrales la teoría de la “equilibración”¹⁶ y la teoría de los estadios (Díaz Barriga, 2002: 25-31). En este esquema conceptual propuesto por Jean Piaget, la acción es esencial para la supervivencia y para el desarrollo de la cognición: el sujeto actúa para conocer el objeto, que a su vez le afecta. Sin embargo, la naturaleza de la acción realizada por el sujeto con respecto al objeto no es aleatoria, ya que se encuentra dentro de algún tipo de organización interna que la origina y regula (Carretero, 2009: 42).

Según lo anterior, el sujeto tiene varios niveles de organización que le permiten actuar con su medio. Estos son los llamados esquemas que:

16 La palabra “equilibración” no es un vocablo aceptado por el *Diccionario de la Real Academia Española*, probablemente sea una transcripción del término francés *équilibration* que en español significa equilibrio.

... se ejercitan, organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas. Una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones, forman una *estructura* de conocimiento. Hay esquemas y estructuras que intervienen directamente en la regulación de las interacciones del sujeto con la realidad y, a su vez, sirven como marcos asimiladores a través de los cuales se incorpora la nueva información (producto de las interacciones S-O)

(Hernández, 1998: 178-179)

En la teoría de la “equilibración” existen tres funciones fundamentales para que el sujeto logre un desarrollo cognitivo: la asimilación, el acomodamiento y la “equilibración”. La asimilación es un proceso de incorporación de nueva información en un esquema considerado adecuado para comprenderla o integrarla.

... la asimilación puede entenderse como el acto de usar esquemas como «marcos» para interpretar y estructurar la información entrante (Hernández, 1998: 179).

La acomodación consiste en la reorganización de los esquemas del sujeto, producto de la interacción con la nueva información que se ha recibido. Como se puede observar, la información nueva recibida del exterior se relaciona con aquella que el sujeto ya posee. Este constante intento del sujeto por entender su medio le provocará desajustes y activará mecanismos reguladores, que tienen como finalidad alcanzar el balance entre los procesos de asimilación y acomodación, es lo que se ha dado en llamar “equilibración”. Ésta se logra cuando:

... se ha alcanzado un equilibrio entre las discrepancias o contradicciones que surgen entre la información nueva que hemos asimilado y la información que ya teníamos y a la que nos hemos acomodado (Carretero, 2009: 43).

La búsqueda de la “equilibración” se aplica en cualquier proceso de adquisición del conocimiento, pues:

... el desarrollo cognitivo, desde el punto de vista piagetiano, no es más que una sucesión de interacciones entre procesos de asimilación y acomodación en pos de equilibrios cada vez más estables y duraderos. Todo ello supone que este modelo puede aplicarse también al dominio de informaciones de complejidad distinta (Carretero, 2009: 51).

Según lo anterior, el desequilibrio, provocado por la necesidad del sujeto de entender la nueva información que se le presenta, es lo que permite un desarrollo cognitivo en el individuo. Sin embargo, esto no implica que todos los individuos tengan el mismo desarrollo intelectual. Así, Jean Piaget propone la teoría de los estadios, con el fin de explicar la diferencia entre la flexibilidad y la complejidad de esquemas y estructuras entre los sujetos.

Los estadios son las fases del proceso de desarrollo mental, pero los límites de cada etapa no están definidos de manera arbitraria. Dichos estadios suelen tener relación con un cambio en el comportamiento del sujeto y suponen una fuerte reestructuración de las capacidades cognitivas. Estos estadios son el sensomotor o preoperacional, las operaciones concretas y las operaciones abstractas o formales. A continuación se presenta un cuadro que resume las características básicas de cada una de las etapas propuestas, según los autores consultados:

<p align="center">Sensomotor o preoperacional (0 a 2 años aproximadamente)</p>	<p align="center">Operaciones concretas (2 a 12 años aproximadamente)</p>	<p align="center">Operaciones abstractas o formales (13 a 16 años aproximadamente)</p>
<p>En esta etapa, el niño pasa del comportamiento reflejo a una organización intencionada y coherente de sus actuaciones puramente prácticas. Además el niño logra la llamada “adquisición del objeto permanente”, a partir de la cual entenderá que los objetos físicos siguen existiendo, aunque cambien de forma o los pierda de vista. En esta fase el infante se centra más en los estados finales que en las transformaciones, no es capaz de volver al punto de partida de la operación, tiene una inteligencia práctica.</p>	<p>Se caracteriza por la capacidad de representación de los procesos y no solo los resultados finales. Sin embargo el sujeto solo puede realizar estas operaciones cuando maneja información directa y perceptible, y no abstracta o informal, lo que dificulta el paso de un aprendizaje dado en un contexto a otro.</p>	<p>Consiste en el dominio de conceptos y operaciones abstractas. El razonamiento adquiere un carácter hipotético- deductivo. Aquí se aplica el razonamiento y las habilidades para la resolución de problemas en contextos diferentes en los que fueron adquiridos.</p>

El siguiente cuadro, se ha elaborado con el propósito de observar la relación existente entre cada estadio establecido por Jean Piaget y la lengua, necesario para ubicar el probable nivel cognitivo del alumno.

Impacto en el lenguaje

Sensomotor o preoperacional (0 a 2 años aproximadamente)	Operaciones concretas (2 a 12 años aproximadamente)	Operaciones abstractas o formales (13 a 16 años aproximadamente)
La <u>adquisición del objeto permanente</u> conduce al niño a la posibilidad de utilizar símbolos, y después el lenguaje. Así, entenderá la posibilidad de representar objetos mediante otros objetos, sonidos o imágenes.	Se desarrolla la llamada <u>función semiótica</u> , es decir, la capacidad de representación de objetos o acontecimientos, la que puede desempeñarse de manera oral, pero también por otros medios como la imitación o los dibujos, entre otros.	En esta fase el adolescente razona a través de proposiciones verbales que no tienen referentes en situaciones concretas.

Este cuadro se elaboró a partir de la recopilación de información de varios autores.

Ámbito Educativo

La visión piagetiana de la educación se fundamenta en suponer que el nivel de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo y del favorecer y potenciar tal desarrollo en el alumno. Esto se observa cuando se admite la inexistencia del error, para dar paso a la explicación de que lo que realidad sucede es un desajuste entre el desarrollo intelectual del estudiante y la información presentada. Debido a esto el joven no logra una “equilibración” entre lo que sabe (asimilación) y la nueva información (acomodación).

En este modelo se considera al alumno como un constructor activo de su conocimiento, y como un sujeto que posee un bagaje de conocimientos e instrumentos intelectuales que determinarán su proceder en el salón de clases. Así las acciones que el estudiante realice en el aula son importantes y necesarias para el avance de sus esquemas y estructuras de pensamiento. Entonces, en el ámbito escolar, se debe propiciar un pensamiento crítico y analítico donde haya confianza en el joven para

crear y explorar sus ideas, y por consecuencia aceptar sus errores como un paso intermedio en la obtención de su aprendizaje.

Debido a lo anterior las actividades en clase deben estar dirigidas a dotar al joven de la información necesaria que sirva en su reestructuración intelectual. En este aspecto el profesor debe de retomar el papel de informante cuando no haya un estancamiento, ambigüedad o confusión durante el proceso de aprendizaje. De no existir la situación anterior, se preferirá promover el intercambio y el diálogo de distintos puntos de vista entre los alumnos en un clima de mutuo respeto y consideración.

Modelo Cognitivo

Un modelo importante para entender la manera en que aprende el alumno es el perteneciente a la teoría cognitiva, pues propone un sujeto activo que elabora representaciones mentales dadas por su relación con el medio que lo rodea. Sin embargo, en esta teoría, el medio no es definitorio en la conducta humana, sólo es una influencia. Todo el proceso de entendimiento y conocimiento del entorno se da dentro del individuo, es endógeno.

Así David Ausubel (1983), teórico cognitivo, distingue dos modos de adquisición del conocimiento: por recepción y por descubrimiento. Además, el norteamericano distingue dos maneras para incorporar el conocimiento a las estructuras intelectuales del alumno: por repetición y por descubrimiento. El aprendizaje repetitivo o memorístico se da cuando el estudiante aprende las cosas al pie de la letra, no hay interpretación del contenido. En general, no hay vinculación entre la información aprendida de memoria y los conocimientos previos del alumno. Este tipo de aprendizaje sirve para las fórmulas, algoritmos o un número telefónico.

El aprendizaje significativo, en contraste con el anterior, integra la información nueva en la estructura intelectual del alumno ya que tiene vinculación con sus conocimientos previos. Entonces se dará un continuo intercambio entre la información recién incorporada y la ya existente. Así la

estructura cognitiva del joven servirá de andamiaje o apoyo a la nueva información. Por ejemplo: el parafraseo de un poema que implica relacionar el contenido con lo que se sabe para poder explicarlo.

El aprendizaje receptivo presenta la información al estudiante en su forma final, la labor del joven es incorporarla a sus estructuras mentales. Este aprendizaje es considerado el más complejo, pues:

... surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva (Díaz Barriga, 2002: 39).

La preponderancia del aprendizaje por recepción se debe a que la mayor parte de la información está presentada de manera oral o escrita, es decir que hay un desarrollo en el pensamiento abstracto o formal, que permite utilizar las proposiciones verbales,¹⁷ un ejemplo es el momento en el alumno es capaz de relacionar conceptos.

Finalmente, el aprendizaje por descubrimiento promueve la búsqueda del alumno del contenido principal de la información para, luego, aprenderlo. Un caso es cuando un estudiante deduce algún principio a partir de la experimentación en laboratorio.

Ámbito Educativo

En el aula, la interacción entre los modos de adquisición del conocimiento y las maneras de incorporación del mismo se traduce en el espacio educativo en las llamadas situaciones de aprendizaje escolar. Dichas situaciones plantean la manera en la que los alumnos aprenden ya sea por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo. Esta compartimentación ayuda a entender la diversidad de escenarios educativos en los que el profesor y los alumnos pueden encontrarse. Todo depende de las elecciones del maestro y de la disposición intelectual y anímica del joven.

¹⁷ Aquí se utiliza en la primera acepción del *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE): **1.** adj. Que se refiere a la palabra, o se sirve de ella. Ejemplo: Memoria verbal.

Es evidente que el aprendizaje significativo es el más deseable en situaciones académicas ya que lleva a un desarrollo intelectual del alumno, pues promueve un proceso de “equilibración”. Todo es el resultado de la interacción de la nueva información con la que ya se posee. Sin embargo, según Ausubel, para que se dé un aprendizaje significativo debe presentarse otro fenómeno llamado jerarquización. El término refiere al lugar que tiene cada información procesada por el sujeto según su estructura cognitiva, pues el conocimiento está organizado en estructuras jerárquicas en las que los conceptos subordinados son incluidos bajo conceptos “superordinados”¹⁸ de nivel superior. En otras palabras, las ideas o esquemas que son más generales (“superordinados”) abarcarán e incluirán otras ideas o esquemas menos generales (subordinados).

Conforme a lo anterior, la ordenación y organización de la información por el alumno tiene gran importancia y valía en la enseñanza, pues lleva al profesor a conocer el nivel jerárquico de cada contenido que propone. Así, se esperará que el alumno alcance un aprendizaje significativo de los temas de la materia dados, pues entenderá los vínculos y grados de subordinación, “superordinación” o coordinación de la información nueva con respecto a la que ya tiene en su estructura cognitiva.

Este enfoque es de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero antes los alumnos deben tener algún conocimiento de dichos conceptos. Otro aspecto en este modelo es la edad de los estudiantes, ya que ellos deben manipular ideas mentalmente, aunque sean simples.

Modelo sociocultural

El trabajo de Lev Vigotsky propone como elemento fundamental de su obra, la tesis de que las funciones superiores (estadio de las operaciones abstractas o formales, según Jean Piaget) tienen su origen en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas. Sin embargo, este desarrollo cognitivo necesita de instrumentos psicológicos de mediación (con origen social) que permitan la interacción entre el sujeto y su contexto, como los siguientes: los sistemas numéricos para contar, los

¹⁸ La palabra “superordinado” no está registrada en el DRAE.

símbolos algebraicos, las notas musicales, y el lenguaje. Entonces se encuentra que el grupo social afecta directamente al sujeto en sus procesos psicológicos pues:

... se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social (Carretero, 2009: 29).

El lenguaje destaca entre los demás sistemas de símbolos por su importancia en el proceso de aculturación de los hombres, porque el sujeto, para poder sobrevivir en un medio social, necesita de un sistema de signos con los que pueda comunicarse con el grupo al que pertenece. Además, la lengua propicia la llamada generalización muy relacionada con la jerarquización de Ausubel, pues para poder comunicar la experiencia o el pensamiento propios es obligatorio relacionarlos con algún grupo o clase de fenómenos conocidos. En otras palabras, el lenguaje promueve un desarrollo cognitivo del individuo.

Otro de los conceptos medulares del modelo es la zona de desarrollo próximo (ZDP) centrado en la mediación en contextos sociales, descrita como:

... la distancia entre el nivel del desarrollo actual determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinada a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (sic) (Vigotsky, 1979: 133).

La riqueza de este postulado es que Vigotsky no se centra en los resultados o el producto final, como sería la resolución de un problema de un sujeto de manera individual ya que:

... si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente,

significa que las funciones para tales cosas ya han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez que ahora se encuentra en estado embrionario (Vigotsky, 1979: 133-134).

Luego, según el teórico, la Zona de Desarrollo Próximo ayuda a conocer el desarrollo o avance cognitivo futuro de un sujeto, dentro de un contexto en el que se le apoya para la resolución de problemas complicados para su nivel de madurez actual.

Ámbito educativo

La premisa fundamental del modelo descansa en la importante relación del contexto social con el desarrollo psicológico individual. Según estos no es posible entender ningún proceso de desarrollo al margen del contexto socio-histórico-cultural en el que se encuentra el sujeto. La institución es un centro importante para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, ya que permite el acceso a ciertos instrumentos de mediación cultural como la escritura. Además, la mayor parte de los conceptos se aprenden a partir de una base lingüística y racional, con el apoyo de un docente, en un contexto cultural especialmente diseñado para trabajar los contenidos que dentro de un grupo social se consideran necesarios para la integración del individuo a la sociedad en la que vive.

Bajo esta perspectiva, el alumno es el protagonista de múltiples interacciones sociales tanto en la vida escolar como en la cotidiana. Estas interacciones le permitirán relacionarse con otros y propiciarán la construcción o reconstrucción de saberes culturales de su medio. Pero, las influencias del estudiante con respecto a su medio escolar deberán ser guiadas por el profesor, de manera que el joven reciba el apoyo necesario para alcanzar su aprendizaje. También es tarea del docente promover la cooperación entre los alumnos (Zona Desarrollo Próximo), de manera que el intercambio de

conocimientos resulte en un enriquecimiento de las estructuras cognitivas de los involucrados.

La elaboración del conocimiento del alumno

El constructivismo considera al sujeto como participante en la adquisición del conocimiento. En este modelo el alumno relaciona la nueva información con la que posee. Sin embargo, los vínculos dependerán de cada aprendiz, pues cada uno puede enfatizar significados e implicaciones potenciales diferentes.

En virtud de dicha situación, el modelo permite al profesor tener la flexibilidad de acción y realizar intercambios de experiencias, informaciones o reflexiones entre los estudiantes. Todo está apoyado en la construcción activa de significado a través de la comunicación. La presentación de ideas contrarias a las propias puede provocar un análisis o reestructuración de los pensamientos del joven o, por el contrario, una mejor organización de las ideas para comunicarlas. Al final, la capacidad cognoscitiva del alumno se desarrolla al volverse más profunda ya que reconoce nuevas conexiones en la información o conceptos que posee. A este respecto, se nota una relación con los procesos de asimilación, acomodación y “equilibración” propuestos por Piaget, pero relacionados con la interacción social y enriquecidos por la Zona de Desarrollo Próximo planteadas por Vigotsky.

Del modelo cognoscitivo, el constructivismo se nutre de los conceptos de aprendizaje significativo y los conocimientos previos en el proceso del conocimiento. En síntesis:

... durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva (Díaz Barriga, 2002: 41).

Ahora bien, la concepción constructivista considera aspectos afectivos y motivacionales que pueden

afectar la movilización de los conocimientos previos, por tanto el aprendizaje significativo del alumno. Hay algunos aspectos importantes a tomar en cuenta por el profesor para la elección de contenidos, estrategias y actividades. Conforme a esto, se entiende la importancia del alumno dentro del modelo. Él es la pieza esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tarea del profesor es proporcionar ayudas y guías, y de fomentar la participación de los alumnos para conocer su nivel de conocimiento sobre algún tema o tópico. A propósito de ello, el maestro preparará actividades dirigidas a mejorar las interpretaciones que hacen los estudiantes de los contenidos presentados en clase. En general, la relación entre el profesor y el alumno debe ser dinámica y flexible, de modo que el joven tenga la confianza de preguntar, colaborar, pedir u otorgar ayuda. En fin, se espera que el estudiante sea conciente de la construcción del conocimiento que logra a partir de su esfuerzo.

En este sentido, el aprendizaje no es la transmisión de conocimientos, sino un proceso dinámico que permite la construcción y reconstrucción de conocimientos. Todo se mantiene relacionado con un contexto o medio que determina el comportamiento, actitudes y valores del individuo, así como cada una de las formas de expresión que se producen por el intercambio (comunicación) entre los integrantes de un grupo social dado.

2.6. Relación entre constructivismo y enfoque comunicativo para el aprendizaje del latín

Una vez presentadas algunas características de los modelos psicogenético, cognoscitivo y sociocultural, y habiendo planteado las propuestas de Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vigotsky, se puede observar la flexibilidad del modelo constructivista, pues sirve de marco de referencia amplio para el profesor en

su labor educativa. El carácter activo del alumno constructivo se vincula y apoya con la necesidad de comunicación de los entes sociales. Esta complementación entre las concepciones constructivistas de enseñanza y aprendizaje y las propuestas del enfoque comunicativo permite que el profesor y el alumno creen un espacio de intercambio y de mutuo enriquecimiento para el logro de un aprendizaje significativo del latín. Como se muestra a continuación, el enfoque y el modelo se relacionan en varios de sus planteamientos:

[En el enfoque comunicativo] el repertorio de papeles que desempeña el profesor es bastante amplio: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas; éste es, pues, un enfoque centrado en el alumno.

En [relación con] la evaluación de los alumnos se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo (Canale y Swain, 1996).

En relación con la tarea del maestro, la concepción del alumno y la evaluación en el modelo constructivista se encuentra lo siguiente:

... los alumnos aprenden y desarrollan en la medida que pueden construir significados adecuados en forma de contenidos que configuran el currículo escolar. Esta construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación –que adopta formas muy diversas como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra –depende en gran parte el aprendizaje que se realiza (Coll, 2007:19).

[La evaluación constructiva] puede describirse como un proceso continuo de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin la evaluación no serían posibles la comprensión ni la realización de mejoras en el proceso instruccional (Díaz Barriga, 2002: 424).

Lo anterior demuestra los varios aspectos comunes existentes entre el modelo constructivista y el enfoque comunicativo: el alumno como un individuo activo y centro de la labor educativa; el trabajo cooperativo que permite intercambios entre los participantes; la importancia del contexto; la flexibilidad y creatividad del profesor, como un guía, y no como un dictador; la importancia de la evaluación del proceso y no solo de los resultados. Cada una de dichas características vinculan y apoyan la adopción del constructivismo y del enfoque comunicativo como marco teórico sobre el que se apoya la propuesta didáctica de enseñanza del latín. Sin embargo, cabe señalar que la adopción de una teoría proporciona un marco de referencia mas no elimina situaciones inesperadas dentro del salón de clases. Aquí es cuando el profesor tendrá que echar mano de su ingenio y preparación para poder enfrentar los escenarios inesperados.

III. El aprendizaje del latín desde el enfoque comunicativo: planeación y práctica

La utilidad y factibilidad de la enseñanza del latín como lengua extranjera fueron expuestas en los apartados anteriores. Por ello, este capítulo se centra en la elaboración de una propuesta didáctica basada en los principios teóricos enunciados con anterioridad, así como en la infraestructura del CCH.

En la planeación de las sesiones, se utilizaron herramientas de enseñanza para lenguas modernas, con el fin de lograr una aplicación de la competencia comunicativa que el Colegio propone,

así como el aprovechamiento del vínculo existente entre el latín y el español. Se pretende que el estudiante alcance un nivel de manejo adecuado del latín (según lo propuesto en el programa de estudios de la materia), pero no sólo en el aspecto gramatical, sino también en el cultural. Estos aspectos incidirán de manera positiva en el estudiante, pues:

Un buen aprovechamiento escolar no sólo se concibe como la aprobación, sino como la posibilidad de que los alumnos adquieran conocimientos y saberes, y que desarrollen habilidades metodológicas y humanas que les permitan ser individuos comprometidos consigo mismos y con su entorno (Muñoz Corona, 2010: 37).

Además dichos conocimientos y saberes proporcionarán un mejor dominio del español, al fomentar un acercamiento diferente al aprendizaje de la lengua. En este sentido, el latín será el sistema lingüístico que ayudará al joven a mejorar la comprensión de su lengua materna, como se puede observar en aquellos individuos que tienen la oportunidad de aprender algún idioma extranjero.

3.1. El escenario: el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente

Las sesiones aquí presentadas se pusieron en práctica en el Plantel Oriente del CCH. La práctica docente se realizó con dos grupos, cada uno en distintos momentos, que variaban en cantidad de alumnos, así como de aprovechamiento escolar.

El primer grupo, de curso regular del semestre 2010-1,¹⁹ tenía un total de 52 estudiantes y en su mayor parte eran regulares. De igual modo, la mayoría de los jóvenes externaron que la razón de cursar la materia de latín había sido su interés por ingresar a la carrera de derecho, de letras hispánicas o literatura dramática. Las clases de la práctica, en total cuatro sesiones, se realizaron por un lapso de dos semanas, los días martes y jueves de 9 a 11 horas. Una sesión antes de iniciar la puesta en marcha de la propuesta, la profesora titular del grupo permitió la realización de un ejercicio diagnóstico que

19 El semestre 2011-1 abarcó desde el 9 de agosto al 26 de noviembre más dos semanas de exámenes.

tuvo una duración aproximada de 20 min. Cabe destacar que la primera práctica de la propuesta se desarrolló en este grupo, por lo que sirvió de experiencia para hacerle cambios y adiciones a la secuencia didáctica.

Por otra parte, el segundo grupo de la práctica formaba parte de curso especial llamado Programa de Apoyo al Egreso (PAE),²⁰ que tenía un total de 21 estudiantes. En este curso, los jóvenes ya habían cursado la materia, pero no la habían aprobado. Cabe señalar que la mayor parte de los alumnos del PAE de Latín I manifestaron desagrado por la materia, pues la consideraban difícil. En cuanto a los tiempos, las sesiones tuvieron una duración de 4 horas durante 10 días consecutivos (incluyendo dos sábados) por lo que la práctica se realizó durante los días viernes y sábado de 8 a 12 horas.

3.2. La planeación: una secuencia didáctica

Tradicionalmente, la enseñanza del latín tiene a la gramática como elemento fundamental del currículo, y a la memorización como piedra angular de su aprendizaje. Sin embargo, en esta propuesta se trabaja a partir del enfoque comunicativo. Por ello, se toman en cuenta las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática-discursiva en latín y en español. De igual modo, son importantes los procesos de asimilación, acomodación y “equilibración”, sin dejar de lado los conocimientos previos, el aprendizaje significativo, la jerarquización y la Zona de Desarrollo Próximo, todos ellos conceptos integrados en el modelo constructivista que considera al alumno activo como parte fundamental del proceso educativo. Debido a esto, la elección de los contenidos y actividades se diseñaron con base en dichos postulados.

La elaboración de una planeación didáctica supuso tomar en cuenta el programa institucional del CCH, así como sus criterios de evaluación. Para ello, se requirió la definición anticipada de los siguientes aspectos:

20 El PAE de latín I se realizó en el periodo escolar 2012-2 del 12 al 24 de mayo del 2012.

Objetivo general Objetivos
intermedios Contenidos de
aprendizaje
Duración de la planeación (horas clase)
Planeación de las actividades de aprendizaje
Orden y duración de las actividades de aprendizaje
Corrección de las actividades de aprendizaje
Materiales de trabajo
Organización de los alumnos
Evaluación

La planeación didáctica abarcó una parte de la temática y aprendizajes propuestos por el Programa de Estudios del CCH para la materia de Latín I, Unidad II, descritos en el siguiente cuadro:

APRENDIZAJES	TEMÁTICA
El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la influencia de la mitología en la cultura occidental. 	Conceptos de mito y leyenda
Comprende el significado de oraciones transitivas	El verbo transitivo El complemento directo (acusativo) Desinencias de acusativo Desinencias personales Formación de los tiempos presente y pretérito imperfecto

(PEL, 2004: 14-15)

Para esta propuesta, se modificó la nomenclatura presentada en el cuadro anterior. Esto significa que se utilizaron los términos objetivos intermedios en lugar de aprendizajes, y contenidos de aprendizaje en

vez de temática. Además, se reestructuraron sus descripciones para presentar una secuenciación más puntual, que ayudara a un mejor ordenamiento de las actividades necesarias para alcanzar los objetivos generales de la planeación. Dichos objetivos, que en el Programa de Estudios de Latín, están descritos como propósitos, también fueron modificados para que se adecuaran a los tiempos propuestos para la planeación didáctica. Entonces, los objetivos intermedios, en esta propuesta, se definieron como la descripción organizada y progresiva de lo que el alumno debería entender o hacer al final de cada sesión, a fin de lograr a los objetivos generales, entendidos como aquello que se espera del alumno al final del tratamiento del tema. El cambio de nomenclatura obedeció a la necesidad de una jerarquización más puntual de las etapas previas que permitirían alcanzar el objetivo general de la planeación.

La duración (horas clase) estimada de la propuesta sirvió de límite para respetar el desarrollo de la planeación didáctica, sin embargo, el profesor, siempre debe estar preparado para lo inesperado, pues las necesidades e inquietudes de los alumnos pueden provocar cambios imprevistos en la secuenciación, y afectar los tiempos, en esta propuesta se plantearon momentos de revisión y de reflexión entre cada una de las actividades. Así, en caso de haber dudas, el profesor podría ahondar en el tema o, por el contrario, pasar a lo siguiente. Esto permitiría que los estudiantes no avanzaran a un nuevo contenido sin haber comprendido el anterior, por ello se debe prestar mucha atención a la disposición de ejercicios que se sugirieron para las clases.

La secuenciación de las actividades de cada sesión se relacionó con los objetivos intermedios que, a su vez, se vincularon con los objetivos generales que los englobaron. Así la planeación se basó en una complejidad creciente que permitió al alumno crear su propio aprendizaje con el apoyo del docente como lo propone el modelo educativo y las concepciones filosóficas del Colegio. Por lo anterior, los materiales de trabajo variaron en forma y contenido, pues al estar enlazados con las actividades y tareas de la propuesta debían cumplir con las necesidades de progresión de los contenidos. Así, se trabajó con cuadros de desinencias y de conjugaciones, un listado de frases latinas,

para su uso en clase, y un vocabulario general. Además, se incluyeron lecturas e imágenes que trataran aspectos culturales.

En cuanto a la organización de los alumnos, se prefirió el trabajo en equipo, pues, esto permitiría que cada integrante aprendiera de los demás. Con el fin de que lo anterior se cumpliera, el profesor indicó desde la primera clase los 4 principios básicos para el trabajo en equipo, que siempre se deberían respetar a lo largo de la actividad. El primero era compartir la responsabilidad del trabajo entre todos los miembros; el siguiente, todos los integrantes del equipo debían participar; el tercero, transmitir información relevante que ayudara a la resolución del problema; el último, proponer antes de censurar. De este modo, las actividades en clase serían momentos de intercambio y enriquecimiento entre los jóvenes. Además dio al profesor un amplio espacio de acción, al permitirle un mejor monitoreo del ejercicio, pues con la gran cantidad de estudiantes en las aulas era difícil hacer un seguimiento personalizado de cada tarea.

El trabajo anteriormente descrito sería en vano sin una evaluación que permitiera al docente recuperar información para tomar decisiones, reflexionar, programar y ajustar su planeación, todo con miras a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los recursos de evaluación se escogieron para que complementaran las actividades de aprendizaje. De este modo dichos recursos tenían coherencia con el proceso de enseñanza e informaron al alumnado sobre su propio progreso. Con el fin de cambiar la percepción del alumno sobre el tema de la evaluación, que para ellos era sinónimo de examen, se incorporaron los recursos de evaluación de manera natural y constante dentro de la planeación didáctica.

Cabe destacar que la primera sesión tuvo una duración menor por ser de preparación para la práctica, mientras que última permitió realizar un balance sobre los aprendizajes y observaciones de los estudiantes. La planeación se preparó para trabajar cien minutos en cada una de las cuatro sesiones, y así no afectar los tiempos para estudiar el resto de los contenidos previstos en la Programa de Estudios de Latín.

Las sesiones

Latín I	Objetivos generales de la secuencia didáctica El alumno identificará la diferencia entre mito y leyenda. El estudiante relacionará la estructura de la oración transitiva latina con la misma en el español. El alumno creará diálogos sencillos en latín.		
Unidad II			
Título de la planeación didáctica: La fundación de Roma, ¿mito o leyenda?			
Número de sesiones: 4			
SESIÓN 1			
Objetivos intermedios	Contenidos de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Duración
¿Sé o no sé? He ahí la cuestión. Ubicar el nivel de conocimientos del alumno sobre los conceptos de mito y leyenda, y sobre la estructura de la oración transitiva española.		Evaluación diagnóstica	20 min

SESIÓN 2

Objetivos intermedios	Contenidos de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Duración
<p>¿quid nomen tibi est? Sostener un breve diálogo en latín.</p>	<p>Fórmulas de presentación</p>	<p>Actividad 1: presentación en latín por el profesor.</p> <p>Actividad 2 (en equipo): redacción y lectura de un diálogo en latín</p>	<p>5 min</p> <p>15 min</p>
<p>Ego amo, tu amas? Identificar las desinencias personales</p>	<p>1^a y 2^a conjugación en presente de indicativo</p> <p>3^a y 4^a conjugación en presente de indicativo</p>	<p>Actividad 3 (individual): cambio de número y persona de verbos.</p> <p>Revisión y resolución de dudas sobre la actividad 3 (todo el grupo).</p> <p>Actividad 4 (individual): compleción de oraciones, según el sujeto</p> <p>Revisión y resolución de dudas sobre la actividad 4 (todo el grupo).</p> <p>Actividad 5: la papa caliente (con música en latín)</p> <p>Actividad 6 (individual): en un ejercicio de compleción elegir el nominativo o el acusativo, según lo requiera la oración</p>	<p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>5 min</p>

	Revisión y resolución de dudas sobre la actividad 6 (todo el grupo).	5 min
	Actividad 7 (individual): invención de dos oraciones transitivas en latín	5 min
	Revisión y resolución de dudas sobre la actividad 7 (todo el grupo).	5 min
	Cierre de la clase con una breve recapitulación y despedida en latín.	10 min
	<p>TAREA: Lectura de <i>Ab urbe condita</i> de Tito Livio y la <i>Historia de Roma</i> de Indro Montanelli (fragmentos escogidos). Petición a los estudiantes identificar los personajes principales de cada texto y buscar el vocabulario desconocido.</p>	

SESIÓN 3

Ego discipulus vel discipula sum?			
Aplicar el contenido del léxico latino	Formulas de presentación y respuesta a preguntas sencillas.	Actividad 1: presentación en latín por el profesor y un alumno.	10 min
De Troya al Lacio			
Identificar a los actores principales de la fundación de Roma.	Los seres humanos: Eneas, Julio Númitor, Amulio, Rea Silvia, Remo y Rómulo.	Actividad 2 (en parejas): realización de preguntas sobre las lecturas de la tarea y responder a las del compañero.	10 min
	Los dioses: Venus y Marte	Actividad 3 (en equipo): observación de cuatro imágenes proyectadas en la pantalla y responder dos preguntas.	15 min
		Actividad 4 (en equipo): respuesta a varias preguntas sobre los textos leídos de tarea.	10 min
		Exposición de las respuestas de los alumnos	10 min
		Actividad 5 (en equipo): análisis de las imágenes con apoyo de las lecturas.	15 min
		Exposición de las respuestas de los alumnos.	5 min

		<p>Actividad 6 (en grupo): análisis de las imágenes con el apoyo de las lecturas y el profesor.</p> <p>Conclusiones sobre la actividad 6</p> <p>Cierre de la clase con una breve recapitulación y despedida en latín.</p> <p>TAREA: búsqueda de información sobre los orígenes de Roma (de Eneas a Rómulo), y los conceptos de mito y leyenda.</p>	<p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------

SESIÓN 4

<p>Salvete!</p>			
<p>Aplicar el contenido del léxico latino</p>	<p>Fórmulas de presentación y respuestas a preguntas sencillas</p>	<p>Actividad 1: presentación en latín de dos alumnos.</p>	<p>10 min</p>
<p>¿mito o leyenda?</p>			
<p>Reconocer las diferencias entre leyenda y mito.</p>	<p>Concepto de leyenda y mito</p>	<p>Actividad 2 (en equipo): elaboración de un mapa mental con la información de la investigación realizada de tarea sobre Roma.</p>	<p>15 min</p>
		<p>Exposición de los mapas mentales.</p>	<p>10 min</p>
		<p>Actividad 3 (en equipo): respuesta a una pregunta sobre la fundación de Roma (¿leyenda o mito?) con el apoyo de la información acumulada y los conceptos de mito y leyenda.</p>	<p>10 min</p>
		<p>Exposición de las respuestas y conclusiones del grupo.</p>	<p>10 min</p>
<p>Latinam linguam amo.</p>			
<p>Identificar elementos presentes en una oración transitiva latina.</p>	<p>Estructura de la oración transitiva latina y su relación con la española.</p>	<p>Actividad 4 (individual): subrayar los acusativos de un pasaje de <i>De viris</i></p>	<p>5 min</p>

	<i>illustribus urbis Romae.</i>	
	Revisión y resolución de la actividad 4 (en grupo).	5 min
	Actividad 5 (en equipo): subrayado, en la traducción de <i>De viris illustribus urbis Romae</i> , de los mismos elementos marcados en el texto latino.	5 min
	Actividad 6 (en equipo): elaboración de un cuadro comparativo entre la función española y el caso latino con los elementos subrayados.	10 min
	Exposición del cuadro comparativo.	5 min
	Conclusiones generales del grupo.	5 min
	Cierre de la clase con una breve recapitulación y despedida en latín.	10 min

SESIÓN 5

<p>Verba volant</p>			
<p>Hacer frases sencillas en latín</p>	<p>Léxico latino</p>	<p>Actividad 1: tres alumnos improvisan un breve diálogo latino y hacen preguntas a sus compañeros.</p>	<p>10 min</p>
<p>Hic est ille</p>			
<p>Integrar conocimientos sobre la fundación de Roma y la gramática.</p>	<p>La fundación de Roma y la oración transitiva latina.</p>	<p>Actividad 2 (en quipo): organización cronológica de una serie de oraciones en latín y relacionarlas con las imágenes proyectadas en la pantalla.</p>	<p>10 min</p>
		<p>Revisión y corrección de la actividad 2 (en grupo).</p>	<p>25 min</p>
		<p>Actividad 3 (en equipo): redacción de un breve escrito, en español, sobre los orígenes de Roma con base en las oraciones e imágenes de la actividad 2.</p>	<p>15 min</p>
		<p>Lectura y opiniones de los alumnos sobre los escritos de la fundación de Roma.</p>	<p>15 min</p>
		<p>Conclusiones sobre la actividad (en grupo).</p>	<p>10 min</p>

<p>Valete omnes!</p> <p>Producir un diálogo sencillo en latín</p>	<p>Léxico latino, preguntas, oraciones transitivas y copulativas.</p>	<p>Actividad 4 (en equipo): hacer un diálogo sencillo en latín.</p> <p>Representación del diálogo frente a grupo.</p> <p>Formulación de preguntas al azar a los alumnos sobre los diálogos.</p> <p>Cierre de la clase con un breve recapitulación y despedida en latín.</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p>
--------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

SESIÓN 6

<p>Roma die uno non aedificata est.</p> <p>Analizar la práctica docente</p>	<p>Comentarios y observaciones sobre las sesiones.</p>	<p>El profesor agradece la atención y participación de los alumnos.</p> <p>Actividad 1 (individual): respuesta de una evaluación de las sesiones.</p> <p>Actividad 2: breve diálogo en latín del profesor con dos o tres alumnos en latín.</p> <p>Actividad 3 (en grupo): comentarios u observaciones de los alumnos sobre las sesiones.</p>	<p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min.</p> <p>5 min</p>
------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

3.3. Experiencias en el aula: *Roma die uno non aedificata est.*

Las sesiones presentadas en la propuesta se practicaron en una versión preliminar con el grupo regular de CCH. Entre las dificultades que se presentaron en dicha práctica, resaltó la falta de tiempo para realizar las actividades propuestas para la secuencia didáctica. Lo anterior se originó porque los alumnos realizaban las lecturas de Tito Livio e Indro Montanelli en clase. Sin embargo esto puso al descubierto un gran problema en la estrategia: los estudiantes leen a distintas velocidades lo que no implica que entiendan el contenido del texto; esto provocó cierto atraso en la realización de las actividades planeadas en sesiones posteriores. Por lo anterior, se decidió dejar la lectura de dichos autores como tarea en la propuesta final de la secuencia.

Una adición a la propuesta final es la interacción entre los alumnos y el profesor en latín, todo con el fin de que el estudiante perdiera el miedo a la lengua y al error. Estos dos aspectos, según los propios alumnos, son algunos de los obstáculos que les dificultan el aprendizaje del latín. Por ello, el trabajo en equipo y la dialéctica entre alumno-profesor serán instrumentos invaluable en el aula.

En el grupo de PAE, los resultados fueron positivos en su mayoría. En primer lugar, varios estudiantes expresaron que su desagrado por la materia había aminorado o desaparecido, además de que se había mejorado su comprensión de la oración transitiva en español. Sin embargo, no todo fue positivo, pues algunos jóvenes siguieron presentando problemas para la comprensión del tema, por ello se agregaron varios ejercicios que vinculaban el aspecto gramatical y el contexto cultural de la planeación, la fundación de Roma.

Conclusiones

Desde sus orígenes, el bachillerato universitario reconoce al estudiante como el centro indiscutible de la enseñanza y del aprendizaje. Sin él todo el proceso es inútil. Por su parte, el docente es reconocido por el conocimiento de su materia y su pericia en la enseñanza. Puede afirmarse que, tales concepciones no han cambiado mucho en nuestra época, ejemplo de ello es que en todas las revisiones curriculares, el Colegio de Ciencias y Humanidades, se sigue identificando como eje de la labor educativa al estudiante y al profesor como el guía en el proceso de aprendizaje. De este modo, el CCH destaca por ser un espacio flexible e innovador. Sin embargo, en algunos momentos pareciera que la realidad ha sobrepasado a la institución. Pues, como ya se mencionó, el plan de estudios y los programas de latín tienen varias discrepancias teóricas y metodológicas que afectan la puesta en práctica de los documentos. Hecho que afecta la enseñanza de la lengua latina u otra materia, pues, por un lado están las autoridades tratando de acatar las directrices del alto mando, por otra los programas atiborrados de contenidos, por otra los profesores enseñando como pueden, y perdidos al final de una cadena de mal entendidos y supuestos, se encuentran los alumnos. Los efectos en la educación están a la vista: la deserción, la reprobación, la falta de motivación son preocupantes.

¿Será necesario reestructurar todo el sistema educativo del bachillerato? Seguramente, pero no es a partir de copias de sistemas extranjeros o revisiones al vapor de programas de estudio, sino a partir de una investigación educativa dentro y fuera de las aulas, y una real interacción entre el bachillerato, la licenciatura, los posgrados y los institutos de la Universidad. Tales aspiraciones se ven casi imposibles. Sin embargo, hay una luz al final del túnel, un rayo de esperanza dado por los esfuerzos de varias entidades de la UNAM entre las que se encuentran la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto de Investigaciones Filológicas, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y la Coordinación de Estudios de Posgrado que concretaron la MADEMS como un proyecto interdisciplinario e interinstitucional. Claro que todavía falta mucho por hacer, pero al menos los

maestros que hayan cursado dicha maestría tendrán fundamentos pedagógicos, metodológicos y didácticos necesarios para enfrentarse a la realidad del salón de clases.

En este punto, el profesor, como principal vínculo entre el organismo educativo y el estudiante, debe poner manos a la obra y tratar de librar los obstáculos que se le presentan. También debe darse a la ardua tarea de desarrollar, aplicar, adaptar o cambiar métodos de enseñanza, todo con el fin de propiciar un mejor aprendizaje del estudiante, pero todo en consonancia con la orientación del Área de la materia y con el modelo educativo del Colegio. Así nació la presente propuesta, como una tentativa de integración entre el plan de estudios, la orientación del Área, el programa de estudios de latín y la práctica diaria de la materia en el aula, integración realizada por medio del enfoque comunicativo y las herramientas para el aprendizaje de lenguas modernas.

La enseñanza del latín como lengua activa, apoyada en el uso de herramientas de lenguas modernas, se nutre de los trabajos de lingüistas como Ferdinand de Saussure, André Martinet y Edward Sapir. Dichos autores permiten observar características comunes entre las estructuras de las lenguas modernas y la latina. Además de puntualizar que cualquier lengua (llámese inglés, francés, alemán o latín) responde a una función comunicativa que evidencia su claro carácter social. Este aspecto social al que se suma el oral de la lengua encuentran eco en los trabajos de Noam Chomsky y Dell Hymes, y sus conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa permean dentro de la didáctica. De estos conceptos se nutre el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, que resulta ser el enfoque adoptado por el Área de Talleres del CCH y el enunciado (aunque no siempre aplicado) en el programa de estudios de latín.

El análisis de los conceptos y propuestos teóricos lleva a conocer las bases fundamentales de la metodología didáctica presentada en este trabajo. Así a pesar de la muy arraigada concepción de que el latín es una lengua antigua, aquí se propone un cambio en esa mentalidad y en el tipo de enseñanza tradicional que ha prevalecido para dicha lengua. Así, a pesar de los diversos discursos que se manejan en varios documentos del CCH, este planteamiento didáctico busca dar más coherencia a esos escritos

sobre los que se fundamenta la enseñanza de la materia, y que afecta el aprendizaje de los alumnos. Se necesita, sin lugar a dudas, mayor trabajo sobre el tema para poder alcanzar conclusiones específicas sobre los aprendizajes alcanzados por el estudiante acerca de la lengua o cultura romanas, pero, para lograrlo, además de contar con más tiempo, haría falta poder estar en contacto con el aprendiz de manera constante o, mejor aún, aumentar el número de secuencias para poder llegar a conclusiones específicas. Este primer intento como se ha visto pretende despertar el interés en los estudiantes por la cultura y lengua latinas. Hay que recordar que el latín como materia optativa de 5° y 6° semestre, aunque útil, no es muchas veces aprovechada por el estudiante, por ello como profesores la búsqueda de nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje no puede quedar como un elemento aleatorio de la labor educativa.

Desde mi punto de vista, la docencia en el bachillerato de la UNAM se encuentra en un momento de cambio, la necesidad de cimentarla sobre bases sólidas es fundamental. La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, como primeros frentes de la institución, tienen un compromiso con sus estudiantes y con la sociedad mexicana. Por tanto su influencia no puede soslayarse. De ahí la necesidad de ir buscando caminos para su mejora.

Apéndice

Este presente apéndice nace por recomendación de la doctora Frida Zacacla Sampieri, pues, como lo hizo notar en sus observaciones, resulta de gran interés conocer diversos métodos de enseñanza de latín a nivel internacional. Es fundamental tomar en cuenta no sólo por la variedad de propuestas, sino también el público al que van dirigidos. Por un lado, se encuentran los manuales de enseñanza institucionalizada, es decir los que se utilizan como libros de texto para estudiantes, y por el otro, los materiales que se crean con el fin de promover un aprendizaje individual para cualquier interesado en la lengua latina.

Enseñanza Institucionalizada

El libro *Latin 5e* de la editorial Hatier, responde a la actualización del plan de estudios del sistema educativo francés.²¹ Se divide en seis secuencias compuestas por dos o tres unidades; cada una de ellas contiene un texto original latino y su traducción, una lectura de apoyo en francés, un apartado de etimología que permite la comparación entre la lengua gala y la latina, así como el estudio de las familias de palabras, y la puntualización de algún elemento gramatical. Al final de la secuencia hay un ejercicio de recapitulación, así como un análisis de la trascendencia de la cultura romana en la actualidad del estudiante. Además el libro cuenta con gran cantidad de imágenes (mapas, ilustraciones, reproducciones de pinturas, esculturas, mosaicos, entre otras), un léxico general y uno básico, así como un apartado gramatical.

Otro método francés es *Quid novi? Latin 5e*, editado por Hachette Éducation.²² Éste se divide en doce secuencias en las que se leen dos textos en latín y dos en francés, y se estudian dos imágenes; cada secuencia abre con una imagen con preguntas al pie, que sirve para introducción temática. Luego se trabaja el texto latino central y a partir de ese punto cada profesor escoge los otros textos o imágenes que le parecen más adecuados para su grupo. Además, vienen apartados de gramática, etimología,

21 Bridejons, M.C., Hebert, V. (2010). *Latin 5e*. Paris: Hatier.

22 Dutriaux, R., Deydier J. C., Richasse, S. (2010). *Quid novi? Latin 5e*. Paris: Hachette Éducation.

historia de las artes y un repaso general al final de cada secuencia. El libro cuenta con un léxico general y uno básico, un apartado gramatical, y una cronología de los autores latinos cuyos textos se utilizaron en las lecturas. Cabe destacar que este material como el anterior están diseñados para estudiantes de *5ème au collège*, lo que corresponde a primer año de secundaria en México.

Un método interesante de origen norteamericano es el *Latin via Ovid* de Norma Goldman y Michael Rossi.²³ El texto tiene cuarenta lecciones, y cada una de ellas se divide en secciones de diálogo, lectura, vocabulario, estructura sintáctica, ejercicios y etimología. Para iniciar la lección se empieza con un breve, con el fin de que el alumno aprecie la belleza de la lengua. También cuenta con material auditivo y un libro de ejercicios. Este método busca que el estudiante lea latín de manera sencilla y entretenida. Todo a partir de una selección de mitos abreviados de las *Metamorfosis* de Ovidio. No presenta muchas ilustraciones que suelen ser sencillas en gris y negro. Termina con un apéndice gramatical, otro cultural y un vocabulario latín-inglés / inglés-latín.

El *Oxford Latin Course Part I*, un clásico de la enseñanza del latín, está compuesto de 16 lecciones introducidas por breves episodios ilustrados sobre la vida de Horacio con leyendas en latín.²⁴ Se trabajan textos latinos con algunas puntualizaciones de vocabulario y preguntas de comprensión. En cada lección hay una lectura que amplía o explica el tema del pasaje latino. Al final está un índice gramatical y un vocabulario latín-inglés / inglés-latín. El *Oxford Latin Course* tiene un sucesor en el *Oxford Latin Reader* que incluye a autores como Cicerón, César, Catulo, Virgilio, Livio y Ovidio. Cada apartado, inicia con una breve introducción al tema seguida de un fragmento latino (sin traducción) y algunas explicaciones gramaticales o sintácticas, según sea el caso. El método tiene un apéndice de vocabulario específico y otro de métrica, un vocabulario general e índice de nombres.

El *Reading Latin* de *Cambridge University Press* es un material que ha servido por generaciones en el aprendizaje de la lengua latina.²⁵ Consta de dos volúmenes, el primero conocido

23 Goldman, N., Nyenhuis, J. (1982). *Latin via Ovid*. Detroit: Wayne State University Press.

24 Balme, M., Morwood, J. (1996). *Oxford Latin Course Part I*. Italia: Oxford University Press; (1997). *Oxford Latin Reader*. Gran Bretaña: Oxford University Press.

25 Jones, P., Sidwell, K. (1986). *Reading Latin Text*. Gran Bretaña: Cambridge University Press; (1986). *Reading Latin Grammar, vocabulary and exercises*. Gran Bretaña: Cambridge University Press; (2000). *An Independent Study Guide*

como *Text* está dividido en dos apartados, por un lado se trabaja a Plauto, por el otro a Cicerón, César, y Ovidio. Cada apartado inicia con una breve introducción al tema a la que le sigue un fragmento latino. Tiene varias ilustraciones sencillas en tonos grises y varios mapas. El segundo libro *Grammar, vocabulary and exercises* sirve de apoyo al primero, pues en él se presentan los elementos gramaticales, sintácticos, lexicales y prácticos necesarios para la comprensión de los textos latinos del *Text*.

Aprendizaje Individual

El método *Assimil, le latin sans Peine* se desarrolló dentro de una colección que busca el aprendizaje de idiomas de forma sencilla y práctica. Aprovecha las herramientas utilizadas en la enseñanza de lenguas modernas. Esta propuesta consta de 101 lecciones, presentadas por medio de diálogos sencillos que indican la entonación con medios gráficos (negritas) y un apartado con pronunciación, siempre con la traducción confrontada. Tiene notas explicativas y ejercicios sencillos de traducción del francés al latín, un apéndice gramatical con morfología y un índice bibliográfico. Las imágenes son simples y representan en forma visual los diálogos de cada parte.

40 Leçons pour découvrir le Latin, como su título lo indica, consta de 40 lecciones y cada una se divide en cuatro apartados. El primero tiene palabras o frases en francés y su traducción al latín; el segundo, un sencillo ejercicio de aplicación; el tercero explica elementos gramaticales o sintácticos, que pueden resultar confusos, y el cuarto resalta la etimología o aspectos culturales considerados importantes. Al final del librito hay un léxico y un memento gramatical (conjugaciones y numerales latinos).

An Independent Study Guide to Reading Latin de Cambridge University Press es un apoyo del *Reading Latin Text* descrito en los métodos institucionalizados, pero la diferencia radica en que, como su nombre lo indica, permite un aprendizaje personal. Esto debido a que cuenta con un apartado gramatical básico, traducciones y apoyos para trabajar el libro de texto con poca o ninguna ayuda de un profesor.

to Reading Latin. Reino Unido: Cambridge University Press.

Balance

Como se puede observar en los métodos de enseñanza y aprendizaje del latín mencionados, hay varios modos de acercarse a la lengua del Lacio; sin embargo, antes de decidirse por alguno hay que tener en cuenta las necesidades del estudiante, pues la realidad de un mexicano, no será la misma que la de un francés, inglés o norteamericano. Así mismo, tampoco será la misma presentación de contenidos para un joven en un sistema institucionalizado que para un autodidacta. Por ello resulta de vital importancia el análisis del escenario educativo en el que se desarrollen y pongan en práctica las propuestas didácticas. De este modo, se promoverá el avance y mejoramiento de los métodos de enseñanza para México, de suerte que repercutirá en un mejor aprendizaje de la lengua latina para el estudiante.

En conclusión, el conocimiento de lo que se hace en el extranjero sirve de guía e inspiración, de sugerencia y apoyo, pero el día a día como profesor al frente de un grupo de alumnos es lo que determinará cuál es el mejor método y qué necesita el estudiante nacional. Por ello, es fundamental no adoptar un manual, ni adaptarlo, sino crear nuestros propios materiales.

ANEXOS

Latín I

Evaluación diagnóstica

1.- Completar el cuadro según las correspondencias de los casos latinos y las funciones sintácticas en español.

CASOS	FUNCIONES
	Sujeto o predicado nominal
Genitivo	
Dativo	Complemento indirecto
	Complemento directo
Vocativo	

2.- Escribe tres oraciones que tengan complemento directo.

4.- Responde las siguientes preguntas

Explica brevemente la razón de la importancia de Eneas para la cultura romana.

¿Sabes quiénes son Rómulo y Remo?

¿Qué papel juega el dios Marte en el origen de Roma?

¿Quién fue el primer rey de Roma?

Latín I

I. Cambiar los verbos del singular al plural o viceversa según corresponda

Ejemplo: consideras _____ consideratis _____ (considero, avi, atum ,are)

1.- amo _____ (amo, avi, atum ,are)

2.- insultamus _____ (insulto, avi, atum, are)

3.- evocat _____ (evoco, avi, atum, are)

4.- rapitis _____ (rapio, rapui, raptum, ere)

5.-examinant _____ (examino, avi, atum, are)

Latín I

I. Concordar con el sujeto el verbo entre paréntesis.

Ejemplo: Romulus Remum necat (neco, avi, atum, are)

1.- Romulus ludos _____ (paro, avi, atum, are)

2.- Ascanius Albam Longam _____ (regno, avi, atum are)

3.- Proca Numitorem atque Amulium _____ (procreo, avi, atum ,are)

4.- Amulius stirpem fratris uirilem _____ (interimo, emi, emptum, ere)

5.- Proca regnum vetustum _____ (lego, avi, atum, are)

6.- Rea Silvia Martem incertae stirpis patrem _____ (nuncupo, avi, atum ,are)

7.- Hic templum Iunoni Sidonia Dido _____ (condo, didi, ditum, ere)

8.- Diana pharetram umero _____ (fero, tuli, latum, ere)

9.- Infelix Dido _____ amorem (bibo, bibi, itum ,ere)

Latín I

I. Poner la o las palabras entre paréntesis en el caso que corresponda.

Ejemplo: _____ Pastor _____ lupam in campo videt. (pastor, *oris*, m)

1.- _____ Amulium interficiunt. (Romulus, *i*, m // Remus, *i*, m)

2.- Proca _____ habuit. (Numitor, *oris*, m // Amulius, *ii*, m)

3- Rhea Silvia _____ edit. (Romulus, *i*, m // Remus, *i*, m)

4.- Romulus _____ iubet. (spectaculum, *i*, n)

5.- Aeneas _____ interea conscendit. (scopulus, *i*, m)

Latín I

I. AB URBE CONDITA

Cuando los griegos de Menelao, Ulises y Aquiles conquistaron Troya, (...) uno de los pocos defensores que se salvó fue Eneas, fuertemente «recomendado» (ciertas cosas se usaban ya en aquellos tiempos) por su madre, que era nada menos que la diosa Venus. Con una maleta a hombros, llena de imágenes de sus celestes protectores, entre los cuales, naturalmente, el puesto de honor correspondía a su buena mamá, (...) el pobrecito se dio a recorrer mundo al azar. Y después de no se sabe cuantos años de aventuras y desventuras, desembarcó, siempre con la maleta a cuestas, en Italia; se puso a remontarla hacia el norte, llegó al Lacio, donde se casó con la hija del rey Latino, que se llamaba Lavinia, fundó una ciudad a la que le dio el nombre de la esposa, y al lado de ésta vivió feliz y contento el resto de sus días.

Su hijo Ascanio fundó Alba Longa, convirtiéndola en nueva capital. Y tras ocho generaciones, es decir, unos doscientos años después del arribo de Eneas, dos de sus descendientes, Numitor y Amulio, estaban aún en el trono del Lacio. Desafortunadamente, dos en un trono están muy apretados. Y así, un día, Amulio echó al hermano para reinar solo, y le mató todos los hijos, menos uno: Rea Silvia. Mas, para que no pudiese traer al mundo algún hijo a quien de mayor, se le pudiese antojar vengar al abuelo, la obligó a volverse sacerdotisa de la diosa Vesta, o sea monja.

Un día, Rea, que probablemente tenía muchas ganas de marido y se resignaba mal a la idea de no poder casarse, tomaba el fresco a las orillas del río porque era un verano tremendamente caluroso, y se quedó dormida. Por casualidad pasaba por aquellos parajes el dios Marte, que bajaba a menudo a la Tierra, un poco para organizar una guerrita que otra, que era su oficio habitual, y otro en busca de chicas, que era su pasión favorita. Vio a Rea Silvia. Se enamoró de ella. Y sin despertarla siquiera, la puso encinta.

Amulio se encolerizó mucho cuando lo supo. Mas no la mató. Aguardó a que pariese, no uno, sino dos chiquillos gemelos. Después, ordenó meterlos en una pequeñísima almadía que confió al río para que se los llevase, al filo de la corriente, hasta el mar, y allí se ahogasen. Mas no había contado con el viento, que aquel día soplabla con bastante fuerza, y que condujo la frágil embarcación no lejos de allí, encallando en la arena de la orilla, en pleno campo. Ahí, los dos desamparados, que lloraban ruidosamente, llamaron la atención de una loba que acudió a amamantarlos. Y por eso este animal se ha convertido en el símbolo de Roma, que fue fundada después por los dos gemelos.

Los maliciosos dicen que aquella loba no era en modo alguno una bestia, sino una mujer de verdad, Acca Laurentia, llamada loba por su carácter salvajino y por las muchas infidelidades que hacía a su marido, un pobre pastor, yéndose a hacer el amor en el bosque con todos los jovencitos de los contornos. Mas acaso todo eso no son más que chismorreos.

Los dos gemelos mamaron la leche, luego pasaron a las papillas, después hecharon los primeros dientes, recibieron uno el nombre de Rómulo, el otro, el de Remo, crecieron y al final supieron su historia. Entonces, volvieron a Alba Longa, organizaron na revolución, mataron a Amulio y repusieron en el trono a Númitor. Después, impacientes, como todos los jóvenes, por hacer algo importante, en vez de esperar un buen reino edificado por el abuelo, que sin duda se lo hubiera dejado, se fueron a construir otro nuevo un poco más lejos. Y eligieron el sitio donde su almadía había encallado, en medio de las colinas entre las que discurre el Tíber, cuando está a punto de desembocar en el mar. En aquel lugar , como a menudo sucede entre hermanos litigaron sobre el nombre que dar a la ciudad. Luego decidieron que ganaría el que hubiese visto más pájaros. Rómulo, sobre el Palatino, vio doce: la ciudad se llamaría, pues, Roma. Uncieron dos blancos bueyes, excavaron un surco, y construyeron las murallas jurando matar a quienquiera que las cruzase. Remo, malhumorado por la derrota, dijo que eran frágiles y rompió un trozo de un puntapié. Y Rómulo, fiel al juramento, le mató de un badilazo.

Indro Montanelli, *Historia de Roma*. México: DeBolsillo, 2005. pp. 11-13

Latín I

Historia de Roma desde su fundación

I

Para empezar, está comúnmente admitido que, después de la conquista de Troya, hubo un ensañamiento contra todos los troyanos; únicamente dos Eneas y Anténor, en razón del derecho de una antigua hospitalidad y por haber sido siempre partidarios de la paz y la devolución de Helena, fueron eximidos de los griegos de la aplicación de cualquier ley de guerra. (...) Eneas, exiliado de su patria (...) pero impulsado por el destino a proyectos de mayor alcance, (...) se dirigió por mar a las tierras laurentinas. En él desembarcaron los troyanos y, como andaban saqueando en los campos, pues nada, aparte de las armas y las embarcaciones les había quedado de su vagar casi interminable, el rey latino y los aborígenes, dueños entonces de aquellos parajes, llegan corriendo armados desde la ciudad y los campos para repeler la agresión de los intrusos. A partir de aquí la tradición se bifurca. Unos sostienen que Latino, derrotado, hizo un convenio de paz y, después, se unió en parentesco con Eneas. Otros, que, cuando los ejércitos estaban frente a frente, antes de sonar la señal, Latino avanzó a primera línea y citó a una entrevista al jefe de los extranjeros; que preguntó, acto seguido, quiénes eran, de dónde, por qué circunstancia habían marchado de su patria y con qué objeto habían desembarcado en territorio laurentino, y que al oír que todos aquellos hombres eran troyanos, que su jefe era Eneas, hijo de Anquises y Venus, y que exiliados de su tierra tras la reducción a cenizas de su patria, buscaban asiento y lugar para fundar una ciudad quedó impresionado ante un pueblo y un hombre tan nobles y ante una entereza por igual dispuesta a la paz que a la guerra, y tendió la mano a Eneas como aval de su futura amistad. (...) añadió Latino a la alianza pública otra de familia, al concederle a Eneas a su hija en matrimonio. (...) los troyanos (...) fundan una ciudad; Eneas la llama Lavinio, por el nombre de su mujer. Pronto hubo descendencia del nuevo matrimonio, un varón, al que sus padres pusieron el nombre de Ascanio. [A la muerte de Eneas] Ascanio, (...), al encontrarse Lavinio muy poblada, dejó la ciudad, floreciente ya para aquella época y rica, a su madre o madrastra ²⁶ y él fundó al pie del monte Albano otra nueva, que por su asentamiento a lo largo de la loma recibió el nombre de Alba Longa. [Tiempo después] el rey (...) es Proca. Engendra ésta a Númitor y Amulio, y a Númitor, que era el mayor de sus hijos, le deja el antiguo reino de la dinastía Silvia. Pero la fuerza prevaleció sobre la voluntad paterna y el respeto a la primogenitura: Amulio es rey tras desbancar a su hermano. Acumula

²⁶ Ascanio puede ser hijo de Creúsa, primera esposa de Eneas, nacido antes de la caída de Troya y que acompañó a su padre en la huida.

crimen sobre crimen: elimina la descendencia masculina de su hermano, y a su sobrina Rea Silvia, so pretexto de concederle un honor, la escoge para vestal, dejándola sin esperanza de tener hijos en razón de la virginidad perpetua.

Pero tenía que ser, en mi opinión, cosa del destino el nacimiento de tan gran ciudad y el comienzo de la mayor potencia después de la de los dioses. La vestal fue forzada, dio a luz dos gemelos y, (...) proclama a Marte padre de la dudosa descendencia. Pero ni los dioses ni los hombres libran a ella ni a los hijos de la crueldad del rey: la sacerdotisa es encadenada y encarcelada, y se ordena que los niños sean arrojados a la corriente del río. Por un azar debido a los dioses, el Tíber, desbordado, no permitía el acceso hasta el cauce habitual a causa de estancamientos.(...) la tradición sostiene que, cuando el agua, al ser de poco nivel, depositó en seco la canastilla a la deriva en que habían sido colocados los niños, la loba, que había salido de los montes circundantes a calmar su sed, volvió sus pasos hacia los vagidos infantiles; que se abajó y ofreció sus mamas a los niños, amansada hasta tal punto que la encontró lamiéndolos el mayoral del ganado del rey –dicen que se llamaba Faústulo–, y que el mismo los llevó a los establos y los encomendó a su mujer Larentia para que los criase. Hay quienes opinan que Larentia, al prostituir su cuerpo, fue llamada «loba» por los pastores y que esto dio pie a la leyenda maravillosa. (...) desde un principio, Faústulo había tenido la sospecha de que erran de sangre real los niños que se criaban en su casa, pues sabía que los recién nacidos habían sido abandonados por mandato del rey y la fecha en que los había recogido coincidía con aquel hecho; pero no había querido descubrirlo prematuramente, a no ser que se presentase una oportunidad o lo forzase la necesidad. Se presentó primero la necesidad: bajo la presión (...) descubre el secreto a Rómulo. Coincidió que también a Númitor, (...) que tenía a Remo, le había venido a la mente el recuerdo de sus nietos al relacionar su edad y su talante nada servil, y a base de indagar llegó a un extremo en que estaba a un paso de reconocer a Remo. Se teje así desde ambos ángulos una trama en torno al rey. Rómulo (...) dando orden a los pastores de que se presentasen en el palacio real por un camino distinto en un determinado momento, lanza el ataque contra el rey; viene Remo en su ayuda con otro grupo desde la mansión de Númitor, y así matan al rey.

(...) Númitor (...) convoca inmediatamente a una asamblea y pone de manifiesto los crímenes de su hermano para con él, el origen de sus nietos, su nacimiento, su crianza, el modo en que habían sido reconocidos; la muerte, en fin, del tirano, y su propia responsabilidad en ella. Los jóvenes se abren paso en grupo por entre la asamblea y saludan como rey a su abuelo: un clamor unánime brota, acto seguido, de la multitud entera y le ratifica el título y el poder de rey.

Una vez devuelto de esta forma el trono a Númitor el trono de Alba, caló en Rómulo y Remo el deseo de fundar una ciudad en el lugar en que habían sido abandonados y criados (...). En estas

reflexiones vino pronto a incidir un mal ancestral: la ambición de poder, y a partir de un proyecto asaz pacífico se generó un conflicto criminal. Como al ser gemelos no siquiera el reconocimiento del derecho de primogenitura podía decidir a favor de una de ellos, a fin de que los dioses tutelares del lugar designase por medio de augurios al que daría su nombre a la nueva ciudad y al que mandaría en ella una vez fundada, escogen Rómulo, el Palatino y, Remo, el Aventino como lugares para tomar los augurios.

Cuentan que obtuvo augurio, primero, Remo: seis buitres. Nada más anunciar el augurio, se le presentó doble número a Rómulo, y cada uno de ellos fue aclamado como rey por sus partidarios. Reclamaban el trono basándose, unos, en la prioridad temporal, y los otros en el número de aves. Llagados a las manos en el altercado consiguiente, la pasión de la pugna da paso a una lucha a muerte. En aquel revuelo cayó Remo herido de muerte. Según la tradición muy difundida, Remo, para burlarse de su hermano, saltó las nuevas murallas y, acto seguido, Rómulo, enfurecido, lo mató a la vez que los increpaba con estas palabras: «Así muera en adelante cualquier otro que franquee mis murallas». Rómulo, por consiguiente, se hizo con el poder en solitario; la ciudad fundada recibió el nombre de su fundador.

Tito Livio, *Historia de Roma desde su fundación. Libros I-III*. España: Biblioteca Básica Gredos, 2000. pp. 7- 17

Latín I

Imágenes para la sesión 3



Eneas, Anquises y Ascanio, Gian Lorenzo Bernini (1618-1619). Galería Borghese, Roma.

Eneas saliendo de Troya, Federico Barocci (1598). Galería Borghese, Roma.





Peter Paul Rubens - "Mars and Rhea Silvia", c. 1616-17 - Oil on canvas, 209 x 272 cm. - Sammlungen des Fürsten von und zu Liechtenstein, Vaduz-Wien. Inv. No. GE 122

Marte y Rea Silvia, Peter Paul Rubens (1616-1617). Lichtensteinmuseum.



Rómulo y Remo, Peter Paul Rubens (1618).
Museo Capitolino, Roma.

De viris illustribus urbis Romae

Proca, rex Albanorum, duos filios,
Numitorem et Amulium, habuit. Numitori,
qui natu major erat, regnum reliquit; sed
Amulius, pulso fratre, regnavit, et ut eum
solum sobole privaret, Rheam Silviam ejus
filiam Vestae sacerdotem fecit, quae tamen
Romulum et Remum uno partu edidit.
Amulius ipsam in vincula conjecit, parvulos
alveo impositos abjecit in Tiberim.

Charles François Lhomond, *De viris illustribus urbis Romae*. Paris, 1813. p. 13

Latín I

Sobre los varones ilustres de la ciudad de
Roma

Proca, rey de los albanos, tuvo dos hijos,
Amulio y Numitor. A Numitor que era el
mayor, le dejó el reino; pero Amulio,
depués de expulsar a su hermano, gobernó,
y para privar a éste de descendencia, hizo
que Rea Silvia, su hija, fuera sacerdotisa de
Vesta. A pesar de todo, ella dio a luz a
Rómulo y Remo en un solo parto. Amulio
la colocó en prisión y lanzó a los pequeños,
colocados en un cesto, al Tíber.

Charles François Lhomond, *De viris illustribus urbis Romae*. Paris, 1813 (trad. propia)

Latín I

Ejercicio

Ordenar y relacionar las imágenes proyectadas en la pantalla con la opción que describa la acción ¡Cuidado! Algunas imágenes no corresponden a ninguna frase.

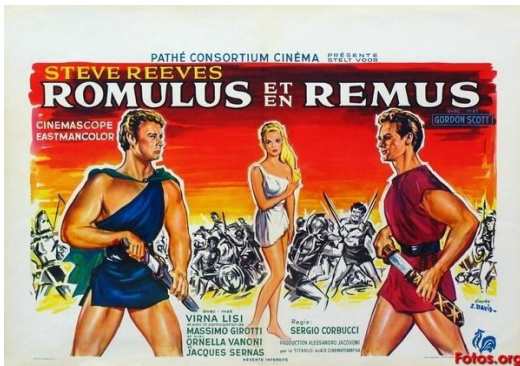
- () Mox Faustulus pastor eos collectos Accae Larentiae coniugi (...) dedit.
- () Romulus solus Romam condit. Primum deos orat, deinde aratro Romae muros designat.
- () Inde cum altercatione congressi certamine irarum ad caedem vertuntur.

Trad: llegados a las manos en el altercado siguiente, la pasión de la lucha da paso a una lucha muerte.

- () [Rhea Silvia], a Marte compressa, Remum et Romulum edidit.
- () Aeneas deos Penates patremque Anchisam umeris gestans et parvulum filium mano trahens.

Miniaturas de las imágenes que se proyectarán en pantalla

A)



B)



C)



D)



E)



F)



Cuestionario de evaluación

Marca con una “X”, con base en la siguiente escala, cuando la pregunta lo permita:

- Excelente 1
- Muy bien 2
- Bueno 3
- Regular 4
- Malo 5

Tema propuesto	1	2	3	4	5
Recursos didácticos	1	2	3	4	5
Logro de objetivos	1	2	3	4	5
Manejo de los tiempos	1	2	3	4	5
Tipo de actividades	1	2	3	4	5
Materiales empleados	1	2	3	4	5
Claridad de la exposición del profesor	1	2	3	4	5
Explicación de las dudas	1	2	3	4	5
Los ejemplos fueron claros	1	2	3	4	5
Cumplió con mis expectativas	1	2	3	4	5
Las actividades tenían un orden lógico	1	2	3	4	5
Recomendarías el curso	1	2	3	4	5
Recomendarías al profesor	1	2	3	4	5
Evaluación global de las sesiones	1	2	3	4	5
Evaluación global del profesor	1	2	3	4	5

Comentarios o recomendaciones sobre las sesiones: _____

Comentarios o recomendaciones sobre el profesor: _____

Latín I

Conjugaciones

	1a conjugación -are	2a conjugación -ere	3a conjugación -ere	4a conjugación -ire	
Presente (llamo, tengo, envío, oigo)	voc- -o voca- s voca- t voca- mus voca- tis voca- nt	tene- o tene- s tene- t tene- mus tene- tis tene- nt	mitt- -o mitti- s mitti- t mitti- mus mitti- tis mittu- nt	audi- o audi- s audi- t audi- mus audi- tis audiu- nt	-o, -m -s -t -mus -tis -nt
Pretérito imperfecto (llamaba, tenía, enviaba, oía)	voca- <u>ba</u> - m voca- <u>ba</u> - s voca- <u>ba</u> - t voca- <u>ba</u> - mus voca- <u>ba</u> - tis voca- <u>ba</u> - nt	tene- <u>ba</u> - m tene- <u>ba</u> - s tene- <u>ba</u> - t tene- <u>ba</u> - mus tene- <u>ba</u> - tis tene- <u>ba</u> - nt	mitte- <u>ba</u> - m mitte- <u>ba</u> - s mitte- <u>ba</u> - t mitte- <u>ba</u> - mus mitte- <u>ba</u> - tis mitte- <u>ba</u> - nt	audie- <u>ba</u> - m audie- <u>ba</u> - s audie- <u>ba</u> - t audie- <u>ba</u> - mus audie- <u>ba</u> - tis audie- <u>ba</u> - nt	
Pretérito perfecto (llamé, tuve, envié, oí)	vocav- i vocav- isti vocav- it vocav- imus vocav- istis vocav- erunt	tenu- i tenu- isti tenu- it tenu- imus tenu- istis tenu- erunt	mis- i mis- isti mis- it mis- imus mis- istis mis- erunt	audiv- i audiv- isti audiv- it audiv- imus audiv- istis audiv- erunt	-i -isti -it -imus -istis -erunt

Latín I

Vocabulario básico

ab + *abl.*, Indica en general punto de partida

accedo, *cessi, cessum, ere*, aproximarse

ad + *acus.*, indica la aproximación o la llegada a un lugar

Aeneas, *-ae*, m., Eneas

Albani, *-orum*, m., habitante de Alba Longa

altercatio, *-onis*, f., altercado, contienda

altus, *-a, -um*, alto, profundo

amicus, *-i*, m., amigo, aliado

Anchisa, *-ae*, m., Anquises

annus, *-i*, m., año

appropinquo, *avi, atum, are.*, acercarse

aratrum, *-i*, n., arado

Ascanius, *-ii*, m., Ascanio

audio, *ivi, itum, ire.*, oír

caedes, *-is*, f., muerte, matanza// sangre derramada

casa, *-ae*, f., choza, cabaña **castra**, -

orum, n., campamento **certamen**, *-inis*,

n., combate, hostilidad **clamo**, *avi,*

atum, are, gritar

condo, *didi, ditum, ere*, construir, establecer, fundar

congregior, *gressus sum, gredi*, reunirse, encontrarse con, luchar, combatir

cum + *abl.*, indica compañía, tanto de personas como de cosas materiales: 'con'

deinde, adv., después, enseguida

designo, *avi, atum, are.*, señalar, trazar, indicar

dies, *-ei*, f y m., día

domus, *-i*, f y m., casa

e o ex + *abl.*, indica separación

equitatus, *-us*, m., caballería

expello, *puli, pulsum, ere.*, expulsar, echar, desterrar

Faustulus, *-i*, m., Faústulo

fidelis, *-e.*, fiel

filius, *-ii*, m., hijo

fluvium, *-ii*, n., río

gemini, *-orum*, m., hermanos

gemino, *-orum*, m., gemelos

genitus, *-a, -um*, nacido de + *abl.* de origen

homo, *hominis*, m., hombre

iaceo, *cui, citurus, ere*, yacer

iacto, *ieci, iactum, ere*, arrojar, lanzar

ibi, adv., allí

Ida, *-ae*, f., monte Ida

in + *abl.* designa lugar: 'en'

inde, adv., de allí

inter + *acus.*, indica lugar: entre, en medio de

invenio, *veni, ventum, ire*, encontrar, hallar

ira, *-ae*, f., ira, cólera, odio

Italia, *-ae*, f., Italia

lupa, *-ae*, f., loba

lux, *lucis*, f., luz, brillo

manus, *-us*, m., mano

Mars, *-tis*, m., dios Marte

mons, *montis*, m., monte, montaña

multus, *-a, -um*, mucho
murus, *-i, m.*, cerca, muro, muralla
neco, *avi, atum, are*, matar
nutrio, *ivi o ii, itum, ire*, alimentar
oro, *avi, atum, are*, hablar, decir, orar, rogar
parvulus, *-a, -um*, pequeño, párvulo
pater, *patris, m.*, padre **patria**, *-ae, f.*, patria, nación **Penates**, *-ium, m.*, dioses Penates
porto, *avi, atum, are*, llevar, conducir
post + *acus.*, puede tener matiz temporal: después de...
postea, *adv.*, luego, en seguida
primum, *adv.*, primero, primeramente
regno, *avi, atum, are*, reinar
remaneo, *mansi, ere*, permanecer
revenio, *veni, ventum, ire*, regresar, volver
Roma, *-ae, f.*, Roma
socius, *-ii, m.*, compañero, socio, asociado

solus, *-a, -um.*, solo
spelunca, *-ae, f.*, caverna
sub + *acus.*, aproximarse, pero sólo con la idea de llegar a la base del objeto.
succedo, *cessi, cessum, ere*, **acercarse**
suus, *-a, -um.*, suyo de él o ella
suus, *sua, suum.*, suyo de él, de ella
terra, *-ae, f.*, tierra, país, comarca
Troia, *-ae, f.*, Troya
tyrannus, *-i, m.*, tirano
ubi, *conj.*, cuando
umerus, *-i, m.*, hombro
urbs, *urbis, f.*, ciudad
venio, *veni, ventum, ire*, venir, llegar
verto, *ti, sum, ere*, tornarse, desarrollarse, cambiarse
video, *vidi, visum, ere*, ver



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ENSEÑANZA DEL LATÍN CON HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN EL APRENDIZAJE
DE LENGUAS MODERNAS, UNA PROPUESTA PARA EL CCH.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, LETRAS
CLÁSICAS

PRESENTA:

IX-CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL

TUTORES:

DRA. CONCEPCIÓN ABELLÁN GIRAL (INVESTIGADORA DEL INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS)

MTRA. OLIVIA MIRELES VARGAS (INVESTIGADORA DEL INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN)

MÉXICO, D.F. MARZO 2013