

# La estructura del examen de Latín II en la nueva P.A.U.: hacia un modelo armonizado

/

## The Structure of the Latin II Examination in the new P.A.U.: towards a Harmonized Model

**Agustín Montañés Gallardo**

*I.E.S. "Vicente Aleixandre" (Sevilla)*

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.981>

### Resumen

Este curso 2024/25 se ha realizado en España la primera prueba de acceso a la Universidad tras la entrada en vigor de la LOMLOE. La reciente publicación de la normativa reguladora de dicha prueba y la necesidad de adaptar el modelo de la misma al nuevo marco legal, han puesto de manifiesto la conveniencia de acordar unos criterios comunes para su diseño. Así pues, en este artículo me propongo realizar un análisis de los modelos de examen de Latín recientemente publicados en todos los distritos universitarios, deteniéndome en sus semejanzas y diferencias, así como en su adaptación a los actuales currículos de la asignatura, para concluir con una reflexión y algunas propuestas acerca de los posibles cambios que se podrían introducir en los próximos años.

**Palabras clave:** prueba de acceso a la Universidad, materias de Bachillerato, Latín II, modelo de examen, análisis comparativo, estructura y criterios comunes, currículo, metodología.

## Abstract

This academic year 2024/25, Spain has held its first university entrance exam since the LOMLOE came into force. The recent publication of the regulations governing this exam and the need to adapt its model to the new legal framework have highlighted the convenience of agreeing on common criteria for its design. In this article, I therefore propose to analyse the Latin exam models recently published in all university districts, focusing on their similarities and differences, as well as their adaptation to the current curricula for the subject, and concluding with some reflections and proposals on possible changes that could be introduced in the coming years.

**Key words:** University entrance exam, Baccalaureate subjects, Latin II, examination model, comparative analysis, structure and common criteria, curriculum, methodology.

## Introducción.

Con la publicación del Real Decreto 534/2024, de 11 de junio (BOE de 12 de junio), se regulaba por fin la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU en lo sucesivo) establecida en el artículo 38 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que debía haberse realizado ya en el curso 2023/24, pero que habría de ser aplazada un año debido a la convocatoria de elecciones generales de 2023 (Orden PJC/39/2024, de 24 de enero, preámbulo).

Casi de inmediato, las ponencias y comisiones de trabajo de los diecisiete distritos únicos universitarios elaboraron los nuevos modelos de ejercicios con sus correspondientes orientaciones y criterios de corrección y calificación, conforme a lo dispuesto en el artículo 13. 4-5 del citado RD 534/2024, que fueron publicados a partir de la segunda quincena del pasado mes de octubre, cuando empezaba a manifestarse el malestar del alumnado ante la falta de información.

Por su parte, la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE en lo sucesivo) hacía, a finales de septiembre, una propuesta de acuerdos mínimos sobre las orientaciones de las materias de acceso y la estructura de la prueba, al tiempo que ponía en marcha trabajos de armonización de cara a

posteriores convocatorias<sup>1</sup>, dando cumplimiento así a lo establecido en el artículo 11.2 del mismo RD 534/20242. Precisamente en el momento de redactar estas líneas, numerosas comisiones integradas por unos 550 profesores y profesoras de todas las materias están llevando a cabo esta tarea de homogeneización de los respectivos ejercicios de la PAU.

En este contexto, como profesor de Latín durante muchos años y ponente de Secundaria por la Universidad Pablo de Olavide desde hace algunos, considero que este proceso constituye una buena ocasión para reflexionar sobre el actual modelo de examen y explorar algunas vías que puedan contribuir a la mejora del mismo.

Con tal propósito pretendo analizar en este artículo las principales semejanzas y diferencias de los nuevos modelos de examen de Latín de las diecisiete comunidades autónomas, tanto en su conjunto como en cada uno de los apartados del examen, con la perspectiva puesta en valorar el grado de uniformidad de dichos modelos y hasta qué punto hay margen de armonización. Finalmente, analizaré en qué medida la estructura y el contenido del examen de Latín se ajustan a los currículos vigentes de la materia y concluiré con la exposición de una breve visión personal sobre la orientación que cabría dar a dicho examen en los próximos años.

## **I. Análisis comparativo de las orientaciones y los modelos de examen de Latín II para el curso 2024/25.**

Como decíamos en la introducción, a partir de la segunda quincena del mes de octubre la gran mayoría de distritos universitarios publicaron las orientaciones, criterios de corrección y calificación y modelos de exámenes de las materias de la PAU, entre las que se incluye Latín II (Galicia lo hizo a finales de agosto), poco después de que la CRUE hiciera su propuesta de acuerdos mínimos. En dicha propuesta se acordaba

---

<sup>1</sup> Véase el apartado 6 del documento “Propuesta de acuerdos mínimos sobre las orientaciones de materias de acceso y admisión a la universidad-Curso académico 2024/2025.” En: <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/09/2024.09.30-Propuesta-Acuerdos-Minimos-materias-acceso-y-admision.pdf>.

<sup>2</sup> “Las administraciones educativas y las universidades, en el seno de sus respectivos órganos de cooperación y participación, podrán establecer procedimientos para coordinar el desarrollo de lo previsto en este real decreto, tanto en lo relativo a las características de los ejercicios como en lo concerniente a los criterios de corrección y calificación, con el fin de asegurar su equiparación entre los distintos territorios.”

asimismo “que las personas encargadas de la coordinación de los exámenes, de cada materia y en cada uno de los 17 distritos, participen conjuntamente en el desarrollo de propuestas armonizadas de exámenes para ulteriores convocatorias”, en aras de alcanzar “una homogeneidad que nos permita mostrar la equidad de las pruebas en todo lo que tenemos en común, pero que al mismo tiempo respete y represente lo propio de cada comunidad” (p. 2 del mismo documento).

En febrero de este año la CRUE ha puesto en marcha los trabajos de armonización cuyos resultados espera que se presenten antes de mayo. Según se puede leer en su web, en la noticia de “Actualidad” de fecha 27 de febrero de 2025<sup>3</sup>:

Para ello, se han conformado Comisiones Estatales de Materia, integradas por especialistas de cada disciplina y distrito universitario, quienes trabajarán en la elaboración de una propuesta única y consensuada de las orientaciones de materia para las pruebas de acceso y admisión en 2026, partiendo de los acuerdos mínimos aplicados a las orientaciones de 2025. Los principales objetivos de esta armonización son configurar una estructura de la prueba en la que se armonicen los porcentajes de diseño competencial y el margen de preguntas optativas aplicables a cada materia; proponer un modelo de examen que permita una estructura común y compartida en todo el territorio nacional; establecer bloques de saberes básicos comunes, concretar criterios de evaluación específicos y su valoración; y aplicar criterios de coherencia, cohesión, corrección gramatical, léxica, ortográfica y de presentación.

Llegados a este punto y centrándonos en el examen de Latín, cabe preguntarse: ¿Hay grandes diferencias entre los exámenes de las distintas comunidades en relación con los aspectos que se pretenden armonizar? ¿Es muy dispar la estructura de estos exámenes? ¿Y los criterios de corrección? Y por último, ¿sería difícil proponer un “modelo de examen que permita una estructura común y compartida en todo el territorio nacional”? Mi respuesta a todas estas preguntas sería que no. Para ello, voy a exponer las conclusiones más relevantes a las que he llegado tras haber leído, analizado y comparado los modelos de examen de Latín para 2025 publicados por todos los distritos únicos universitarios, así como sus correspondientes

---

<sup>3</sup> Véase en <https://www.crue.org/2025/02/crue-coordina-a-mas-de-550-especialistas-para-la-armonizacion-de-las-pruebas-de-acceso-a-la-universidad-de-2026/>

orientaciones y criterios de corrección<sup>4</sup>. Me he limitado al análisis de estos modelos por ser los más recientes, por tratarse de los primeros que se hacen con la nueva normativa en vigor y, lógicamente, por los límites propios de este artículo. Con todo, resumiré lo más posible los datos que he extraído.

### **I.1. Aspectos generales: estructura del examen, optatividad, diseño competencial, criterios de corrección y saberes básicos.**

La estructura del examen de Latín va íntimamente ligada al currículo de la materia, según establece el RD 534/2024 (art. 13.1):

Los ejercicios tendrán un diseño competencial que permitirá comprobar el grado de consecución de las competencias específicas de las materias a las que se refiere el artículo anterior a través de la aplicación de los criterios de evaluación previstos en los currículos establecidos conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

En el actual currículo de nuestra materia en Bachillerato, tanto a nivel estatal (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, pp. 205-217 de la disposición), como en el ámbito de cada autonomía<sup>5</sup> hay establecidas cinco competencias específicas y otros tantos bloques de saberes básicos (“contenidos”, en normas anteriores), a saber:

I. El texto: comprensión y traducción.

I.a.: Unidades lingüísticas de la lengua latina.

I.b.: La traducción: técnicas, procesos y herramientas.

II. Plurilingüismo (léxico latino, evolución a las lenguas actuales y etimología).

III. Educación literaria.

IV. La antigua Roma (estudio de la historia, las instituciones y la vida cotidiana de Roma y su influencia en la sociedad occidental, principalmente)

---

<sup>4</sup> Véase el Anexo I.

<sup>5</sup> Ministerio de Educación, FP y Deportes del Gobierno de España, Currículo de Bachillerato en las comunidades autónomas, en <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/en/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/curriculo-comunidades-autonomas.html>.

V. Legado y patrimonio (incluye este bloque la mitología clásica, la romanización de Hispania, obras públicas y urbanismo, el derecho romano, las instituciones políticas y la oratoria, entre otros ámbitos).

Aunque más adelante me detendré un poco más en los aspectos curriculares, no deja de llamar la atención el gran peso de las competencias y bloques de saberes relacionados con la historia y el legado de Roma en comparación con el que tenía en currículos anteriores. Sin embargo, esta notable presencia (dos competencias específicas y bloques de contenidos de un total de cinco y seis criterios de evaluación de un total de diecinueve) no parece tener reflejo en los primeros modelos de examen de Latín de la PAU regulada por la LOMLOE.

Con ligeras diferencias, la mayor parte de los exámenes que se van a realizar este año, a tenor de lo que reflejan las orientaciones y los modelos de examen consultados de todas las comunidades<sup>6</sup>, mantiene una estructura muy similar a la de las pruebas de años anteriores (obviando las peculiaridades del periodo 2020-2024), que viene a ser la siguiente:

- Traducción de un texto (con o sin opcionalidad).
- Preguntas de análisis morfológico y sintáctico relativas al texto que se ha traducido.
- Preguntas de léxico (etimología, evolución fonética, derivación) y expresiones latinas.
- Preguntas de literatura latina de carácter variado, preferentemente de desarrollo de un género literario o de un autor.
- Solo en cuatro comunidades hemos encontrado preguntas específicas relacionadas con la historia de Roma y su legado (Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña y Murcia).

En la siguiente tabla mostraré la estructura que acabo de resumir junto con el porcentaje de cada uno de estos apartados en la valoración global del examen (mantengo esta estructura pese a que en los modelos de examen aparezcan varios

---

<sup>6</sup> La Comunidad de Canarias no ofrece un modelo de examen y remite, en la explicación de la estructura del mismo, al de años anteriores. Asimismo, la Comunidad Foral de Navarra tampoco aporta en su web un modelo de examen, aunque puede deducirse de la explicación de la estructura en el documento de orientaciones.

de estos apartados agrupados en uno, por ej. la traducción y el análisis morfosintáctico):

Tabla 1: Estructura del examen y porcentaje de valoración por apartados

Distritos únicos de las comunidades autónomas	1. Traducción	2. Análisis morfológico y sintáctico	3. Léxico: etimología y latinismos	4. Literatura latina	5. Historia, civilización, legado
Andalucía	50 %	15%	10%	25%	0%
Aragón	40%	20%	20%	20%	0%
Asturias	40%	20%	20%	20%	0%
Baleares	30%	30% 20% sintaxis 10% morfol.	20%	20% Las opciones y preguntas planteadas se pueden relacionar con ambos apartados	0%
Canarias	50%	10%	20%	20%	0%
Cantabria	40%	20%	20%	20% Las opciones y preguntas planteadas se pueden relacionar con ambos apartados	0%
Castilla y León	40%	20%	20%	20%	0%
Castilla-la Mancha	40%	20%	20%	10%	10%
Cataluña	40%	10%	10-30%	0-20%	20%
Extremadura	40%	20%	20%	20%	0%
Galicia	50%	10%	20%	20%	0%
La Rioja	40%	20%	20%	20%	0%
Madrid	50%	25%	10%	15%	0%
Murcia	40%	20%	20%	0%	20%
Navarra	50%	20%	10%	20%	0%
País Vasco	50%	20%	20%	10%	0%
Valencia	40%	20%	20%	20%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los modelos propuestos por las distintas CC.AA. (ver Anexo I)

El modelo de Cataluña se aparta un poco de la distribución en apartados que hemos planteado, mezclando algunos de ellos de la siguiente forma: en el ejercicio 2 hay dos actividades obligatorias, una de análisis morfosintáctico (dos cuestiones) y otra de etimología (dos preguntas relacionadas con léxico del texto), cada una de

ellas con un punto de valoración (10% + 10%); en el ejercicio 3 encontramos dos preguntas semiabiertas de las que se ha de elegir una, la primera sobre latinismos y la segunda -tipo test- sobre literatura latina, con dos puntos de valoración respectivamente (20% la pregunta de latinismos o 20% la de literatura). Esta es la razón por la que aparece una horquilla de valoración en los apartados 3 (léxico) y 4 (literatura latina) de la tabla anterior. Por su parte, el de Galicia es el único en el que la traducción no es obligatoria, ya que el alumnado puede realizar, como alternativa, un bloque de cinco preguntas sobre el contenido del texto para responder en latín. Tal vez una opción interesante, pensando en una estructura común de prueba, sería combinar en el mismo examen ambos ejercicios.

Como se puede comprobar, tanto la estructura como la ponderación de los apartados del examen son, en líneas generales, bastante similares. La armonización que pudiera llevarse a cabo en estos aspectos sería muy limitada y afectaría, si acaso, a aquellas comunidades que se apartan un poco de la media (Baleares, Cataluña, Madrid y País Vasco).

Hay otro aspecto que la CRUE plantea como objeto de homogeneización, el margen de preguntas optativas, donde también apreciamos una uniformidad relativamente alta con un evidente predominio de la opcionalidad que, salvo excepciones, se ajusta a lo establecido en el artículo 13.7 del RD 534/2024. Veámoslo también de manera gráfica en la tabla 2 (marcados con "X" los apartados o bloques de preguntas en los que hay algún tipo de opcionalidad y con un "NO" donde no la hay).

---

<sup>7</sup> RD 534/2024, de 11 de junio, art. 13.7: "En cada materia se hará entrega de un único modelo de ejercicio. Sin embargo, si se estima conveniente, en algunos apartados, se podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas o tareas. Esta elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación."

Tabla 2: Margen de opcionalidad en todos los apartados o bloques de preguntas de los modelos de examen.

Distritos únicos de las comunidades autónomas	Opcionalidad general / por apartados	1. Traducción	2. Morfosintaxis	3. Léxico	4. Literatura latina	5. Historia, civilización legado
Andalucía	Opc. alta	X	X	NO	X	---
Aragón	Opc. baja	NO	NO	NO	X	---
Asturias	Opc. alta	NO	X	X	X	---
Baleares	Opc. alta	X	X	NO	X	---
Canarias	Opc. alta	X	X	NO	X	---
Cantabria	Opc. alta	X	X	NO	X	---
Castilla y León	Opc. alta	X	X	NO	X	---
Castilla-La Mancha	Opc. alta	X	X	NO	X	---
Cataluña	Opc. baja	NO	NO	X	X	NO
Extremadura	Opc. media	NO	X	NO	X	---
Galicia	Opc. media	NO	NO	X	X	---
La Rioja	Opc. media	NO	X	NO	X	---
Madrid	En realidad, dos opciones (A y B).	X	X	X	X	---
Murcia	Opc. alta	X	X	NO	---	X
Navarra	Opc. completa (dos opciones a elegir una)	X	X	X	X	---
País Vasco	Opc. total	X	X	X	X	---
Valencia	Opc. total	X	X	X	X	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los modelos propuestos por las distintas "CC.AA." (ver Anexo I)

Como se aprecia en la tabla, el margen de optatividad observado en los modelos de examen puede considerarse elevado, ya que en la mayoría de ellos se plantean opciones en todos o la mayor parte de los apartados o bloques de preguntas. Tan solo Aragón y Cataluña presentan un margen de optatividad bajo, siendo medio en Extremadura, Galicia y La Rioja. En este aspecto, por tanto, igual que en el de la estructura del examen, la relativa homogeneidad limita la necesidad de armonización,

quedando abierta en todo caso la cuestión de si habría que reducir el margen de optatividad.

Propone también la CRUE “los porcentajes de diseño competencial” como objetivo de la citada armonización. En este sentido, el RD 534/2024 establece, en su artículo 13.2, que “Los ejercicios requerirán del alumnado creatividad y capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez en la resolución por escrito de una serie de preguntas o tareas adecuadas a las competencias específicas evaluadas.”, y en el 13.3 que “las preguntas o tareas se contextualizarán en entornos artísticos, científicos, humanísticos y tecnológicos y, preferentemente, en entornos próximos a la vida del alumnado.” En principio, parece que la mayor parte de las preguntas de los modelos de examen se ajustan a lo establecido por la normativa, mientras que la contextualización de las mismas en entornos humanísticos y próximos al alumnado resulta una aspiración de más difícil logro. Veremos algunas muestras en el análisis por apartados que vamos a hacer a continuación.

Los criterios de evaluación y corrección, tanto generales como específicos, se asemejan bastante en las orientaciones elaboradas por las diecisiete ponencias universitarias, destacando algunas de ellas por su exhaustividad y nivel de detalle (Aragón, Baleares, Extremadura, Castilla-La Mancha y La Rioja).

Por último, el objetivo más complejo de los marcados por la CRUE y, por tanto, en el que más tarea quedaría por hacer es el de “establecer saberes básicos comunes”, no porque no sean comunes los que ya hay en las distintos modelos de prueba, sino porque en la mayor parte de estos se constata una presencia muy escasa de los bloques de saberes 4 y 5 del currículo, como más adelante veremos.

## **I.2. Análisis de cada uno de los apartados del examen.**

### *I.2.1. La traducción de un texto.*

El ejercicio de traducción de un texto es el que aparece en primer lugar en todos los modelos de examen. Mantiene así el predominio que ha tenido en la prueba desde hace muchos años, si no desde siempre, no solo en coherencia con la importancia que se otorga a la traducción en el vigente currículo de la materia, ya en su preámbulo:

“La traducción se halla en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y culturas clásicas”<sup>8</sup>, sino también por el propio peso de la tradición.

A partir de los últimos modelos de examen -aunque hubieran valido igualmente los de hace diez o veinte años- el texto propuesto estándar podría ser un fragmento de un historiador, original o adaptado, de una extensión media de alrededor de 35 palabras (entre dos y tres líneas), de tema bélico y con un porcentaje de valoración sobre el total de un 40%. Este texto tendría una introducción o entradilla explicativa de entre una y dos líneas y un vocabulario auxiliar no muy extenso para aclarar, casi siempre, nombres propios o alguna dificultad gramatical significativa. Normalmente se ofrecería al alumno la posibilidad de elegir entre dos textos diferentes, cada uno de ellos con sus preguntas de análisis morfosintáctico asociadas. Además de este texto tipo, los 17 modelos de examen estudiados nos arrojan los siguientes datos significativos:

Once de ellos proponen dos opciones diferentes de texto para elegir una, y seis proponen una sola opción, aunque en el caso de Galicia se da a elegir entre la traducción del texto y responder en latín a cinco preguntas sobre el mismo; este es el único examen en el que la traducción no es obligatoria y, lo que resulta más llamativo, que plantea preguntas de comprensión como alternativa a la traducción.

Teniendo en cuenta lo anterior, hay 28 textos propuestos en total, de los que algo menos de la mitad (13) son originales o muy ligeramente adaptados y el resto son textos modificados respecto del original en mayor o menor medida; de estos, dos son adaptaciones completas: el texto del modelo de Canarias es una adaptación de la metamorfosis de Pígalion, de Ovidio, y uno de los textos del examen del País Vasco corresponde a una adaptación de Orberg de un pasaje del libro I de *La Eneida*. Creemos que el hecho de que una ligera mayoría de los textos propuestos contenga adaptaciones es un dato relevante para el futuro diseño de un examen más competencial. La extensión de los textos ronda las 35 palabras de media en los de prosa (la gran mayoría), aunque hay algunos que superan las 45 (Canarias, Navarra) e incluso las 60 (un texto de Eutropio -adaptado- del modelo de Cantabria). Los tres de poesía tienen entre cuatro y cinco versos.

---

<sup>8</sup> RD 243/2022, de 5 de abril, Anexo II, pp. 206-207 de la disposición.

En cuanto a autores, hecha la salvedad de los dos textos adaptados antes citados, sobresalen con gran diferencia los fragmentos de historiadores: 11 de Eutropio, 7 de César y a gran distancia Salustio (1) y T. Livio (1). Además, hay dos de Cicerón, uno de Higino y solo tres de poesía, de los que uno es de Ovidio (*Metamorfosis*), otro de Propertio y el tercero de Virgilio (*Eneida*), estos dos últimos extraídos de una antología. En general, casi todas las comunidades proponen textos de autores concretos en sus orientaciones, salvo algunas como Canarias o Madrid, que no imponen limitaciones de autor ni de obra, o Andalucía y Castilla-La Mancha, que incluyen una antología poética entre sus propuestas. El distrito único de Valencia propone un texto de César y otro de “cualquier autor/a y época, adaptado o sin adaptar” que trate sobre una serie de temas relacionados con la historia, la sociedad y la vida cotidiana de Roma (el texto que aparece en este modelo se centra de nuevo en un tema bélico, la II guerra púnica).

Ya hemos comentado antes que tanto la entradilla aclaratoria del texto como las notas de vocabulario siguen un patrón bastante uniforme, razón por la cual vamos a destacar solo algunas excepciones que se salen de esta norma. Así, en los modelos de Extremadura y el País Vasco encontramos introducciones más largas de lo habitual que explican y contextualizan el texto con un lenguaje más cercano al alumnado; de hecho, la introducción del modelo del País Vasco consta de dos partes, la primera como contextualización del tema y la segunda de carácter más argumental. El modelo de Galicia sorprende por la longitud y originalidad de la introducción que contextualiza el texto, un fragmento de Eutropio sobre la piratería en tiempos de Pompeyo:

*La del Golfo de Guinea es, en estos momentos, la zona marítima más peligrosa del mundo. El 90% de los ataques de piratas a embarcaciones que ocurrieron en el planeta en el año pasado fueron en esa lámina de agua. (...) No olvidemos que esa zona tiene una importancia vital para el comercio mundial (...) y para las rutas de transporte de las materias primas. (...) ¿Cuál es el perfil de un pirata en el Delta del Níger? Pues es el de un joven con poca formación, que generalmente viene de otras formas de delincuencia a las que el Estado nigeriano ha ido poniendo coto. (...) En las zonas en que se ha atacado la venta de petróleo ilegal, el refinado de crudo robado o cualquier negocio ilícito vinculado al petróleo, ahí es donde los jóvenes “han canalizado sus energías” hacia la piratería. (...) La gobernanza es la receta fundamental para acabar con la piratería, el desarrollo*

*de las zonas del Delta del Níger para que estos jóvenes puedan aspirar a un empleo digno sin tener la necesidad de recurrir a la delincuencia.*

*(Adaptado de José Segura Clavell: "Piratas del siglo XXI", eldiario.es, 13/05/2021)"*

*Un compañero le viene con esta noticia, pero usted quiere hacerle ver que la piratería ha existido desde la antigüedad. Como prueba, encuentra este texto que narra cómo los romanos se enfrentaron a la piratería en un determinado momento. Antes de explicárselo, ha de demostrar que usted lo ha comprendido, lo cual puede hacer mediante una de estas dos maneras: **traduciendo el texto o bien respondiendo, en latín, las cinco cuestiones derivadas del texto. (5 puntos)***

TEXTO:

*Dum haec geruntur, piratae omnia maria infestabant ita, ut Romanis toto orbe victoribus sola navigatio tuta non esset. Quare id bellum Cn. Pompeio decretum est. Quod intra paucos menses ingenti et felicitate et celeritate confecit.*

CUESTIONES:

1. *Erantne multi piratae mari an non?*
2. *Cur Romanis sola navigatio tuta non erat?*
3. *Quis bellum contra piratas gessit?*
4. *Bellum contra piratas fuit longumne an breve?*
5. *Quomodo bello contra piratas finis factus est?*

Si queremos un ejemplo de cómo llevar a la práctica lo dispuesto en el apartado 3 del artículo 13 del RD 543/2024, aquí tenemos uno inmejorable: una extensísima introducción que actualiza el fenómeno de la piratería en su primera parte y en la segunda formula el ejercicio de una forma muy competencial (el resto de las preguntas de este examen presentan un enunciado mucho más convencional).

En el apartado de notas de vocabulario, destacan por su cantidad los textos del modelo de Baleares, el primer texto del de Canarias, el de Cataluña, y los dos de Navarra. Por contra, en los de Asturias, Castilla y León y Galicia no aparece ninguna nota aclaratoria. La mayor presencia de estas podría entenderse como un elemento

que facilita la contextualización del texto, si tomamos como referencia la prueba piloto de Latín que el Ministerio de Educación llevó a cabo en marzo de 2023<sup>9</sup>.

### *1.2.2. El análisis morfosintáctico.*

En la misma línea de continuidad con el modelo tradicional de examen de Selectividad, las preguntas de morfología y sintaxis siguen ocupando el segundo lugar de la prueba de Latín, siempre vinculadas al texto o los textos propuestos en cada modelo. Su ponderación ronda de media el 20% de la puntuación total, como se puede observar en la tabla 1 (Canarias, Cataluña y Galicia valoran este apartado en un 10%, Andalucía en un 15%, Madrid en un 25% y Baleares en un 30%). Cuando existen dos opciones de texto, normalmente las preguntas correspondientes a cada opción suelen tener carácter obligatorio, mientras que cuando solo hay una opción el margen de optatividad es algo mayor (Asturias, Extremadura, La Rioja).

Dado el alto grado de uniformidad en este apartado, destacaré solo lo que se aparta un poco de la misma:

- Aunque la mayor parte de los modelos de examen diferencian claramente la pregunta de morfología de la de sintaxis, algunas optan por el análisis morfosintáctico de una única frase o párrafo (Castilla-La Mancha, Galicia y Navarra).
- En la pregunta de análisis sintáctico se aprecian considerables diferencias en la extensión de la frase o párrafo que se ha de analizar, siendo breves o muy breves en los modelos de Andalucía, Asturias, La Rioja o Murcia, y muy largos en los de Castilla-La Mancha y Navarra. En la de análisis morfológico tampoco hay uniformidad, variando por lo general entre dos y cuatro palabras del texto.
- Hay modelos donde se plantean preguntas concretas sobre términos, sintagmas o breves frases en lugar del análisis sintáctico tradicional. Es el caso de Canarias, Cataluña, Extremadura y Madrid, con cuestiones más cercanas a un enfoque competencial.

---

<sup>9</sup> Pruebas liberadas: Piloto de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), Prueba de Latín I en castellano [en línea] MEFPyD, INEE. Recuperado el 15 de abril de 2025 de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/evaluaciones-antteriores/piloto-prueba-acceso-universidad/acceso-pruebas-guia-piloto.html>

- También denota un enfoque competencial, o al menos más clarificador, la precisión de que el análisis morfológico se realice atendiendo al valor del término en el texto, como se aclara explícitamente en las orientaciones de Asturias, Castilla-La Mancha, Madrid, Murcia y País Vasco (no así en La Rioja). En el resto no encontramos ninguna indicación al respecto.

Por lo demás, podemos concluir que este apartado gramatical es bastante homogéneo y su armonización no debería plantear grandes dificultades.

### *1.11.3. Léxico y etimología.*

En este apartado no se aprecian cambios sustanciales respecto a las pruebas de años anteriores y, como en los apartados de traducción y análisis morfosintáctico, seguimos observando una considerable homogeneidad en la mayor parte de los modelos de examen analizados. El porcentaje medio otorgado es del 20%, excepto en los exámenes de Andalucía, Madrid y Navarra, que es del 10%; en la prueba de Cataluña el porcentaje puede oscilar entre el 10% y el 30% según la opción elegida por el alumnado.

Los ejercicios que se plantean son fundamentalmente de cuatro tipos, con las lógicas variantes: explicar la evolución fonética de términos latinos a las lenguas de enseñanza, escribir palabras derivadas o compuestas a partir de términos latinos propuestos o del texto traducido, actividades sobre latinismos y expresiones latinas y, en menor medida, explicar el significado etimológico de vocablos propuestos. Es el apartado con menos opcionalidad (solo en siete modelos hay posibilidad de elección).

En este bloque son frecuentes las preguntas de respuesta cerrada y semi construida, así como de respuesta abierta que no requieren un gran desarrollo (por ej., la explicación de la evolución fonética de un término latino). Por su tipología y su contenido, las preguntas parecen tener un carácter más competencial, sobre todo cuando su enunciado ofrece una explicación muy completa, como vemos en el modelo de Extremadura:

*Bloque 2. Evolución fonética.*

*Responde a las siguientes preguntas:*

- a) *‘Mutar’ y ‘mutación’ son cultismos procedentes del verbo latino mutare, que evolucionó al castellano de otra forma. Explica la evolución fonética del latín al castellano del verbo **mutare**, indicando los pasos sucesivos y el resultado final de dicha evolución, de manera clara y bien argumentada.*
- b) *La palabra inglesa ‘school’ procede del término latino **schōlam**. Explica la evolución fonética del latín al castellano de la palabra **schōlam**, indicando los pasos sucesivos y el resultado final de dicha evolución, de manera clara y bien argumentada.*

Bien es cierto que este último enunciado es lo más próximo al concepto de “plurilingüismo” que hallamos en las preguntas de este apartado, más allá de la relación del latín con las lenguas maternas o de enseñanza.

Nos parecen también interesantes por su enfoque competencial las preguntas sobre latinismos, en las que o bien se pide al alumnado que ubique una expresión latina en su frase correspondiente o bien que explique una o varias expresiones latinas e incluso que cree un breve texto con alguna de ellas, como por ejemplo vemos en los modelos de Extremadura (a) y del País Vasco (b) respectivamente.

a) *Bloque 1. Latinismos.*

*Completa el latinismo que falta en las dos frases siguientes, y luego explica en unas breves líneas su significado.*

- a) *En el año 2023 Extremadura superó en renta ..... a Andalucía y Canarias, situándose en tercer puesto por debajo de lista de las Comunidades Autónomas de España.*
- b) *Mi hermano mayor ya está estudiando Filología Clásica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UEX. Esta facultad se sitúa en el ..... de Cáceres.*
- b) *Escribe un texto breve (20-50 palabras) incluyendo una de estas expresiones.*

*A continuación explica el significado de la expresión.*

- *Qui iure suo utitur neminem laedit*
- *Legum omnes servi sumus ut liberi esse possimus*
- *Alea iacta est*
- *Ad kalendas Graecas*

#### I.II.4. Literatura latina; historia y legado.

Este último apartado incluye principalmente las preguntas sobre literatura latina, que solo en algunos casos se complementan o alternan con cuestiones de historia de Roma, patrimonio y legado cultural (Baleares y Canarias), o de latinismos (Cataluña). Por otra parte, los exámenes de Cataluña y Murcia son los únicos que proponen una pregunta específica de historia y legado cultural. Aunque casi todos los modelos mantienen una estructura similar a la de años anteriores, algunos han introducido cambios significativos, buscando una orientación más competencial o tratando de incorporar los nuevos saberes básicos (Andalucía, Aragón, Baleares, Castilla-La Mancha, Murcia, País Vasco y Valencia).

A diferencia de apartados anteriores, en este existe optatividad en todos los modelos de examen, lo que posibilita una considerable variedad de tipos de pregunta. Siguen teniendo protagonismo, con todo, las preguntas de respuesta abierta, ya sean de desarrollo de un tema o género literario completo pero con escasa o nula contextualización (por ej., Baleares: “L’ oratòria Llatina. Ciceró.” o Extremadura: “La épica latina. Virgilio.”) o bien de desarrollo de una parte del tema o género (Galicia: “Sintetice las principales características de la comedia plautina.”). Otras preguntas requieren una respuesta más concreta (por ejemplo, el modelo de Asturias: “Mencione a tres personajes femeninos de la Eneida de Virgilio y señale su papel en el poema.”) y tienen un enunciado más extenso (Castilla y León: “¿En qué género literario se encuadra la obra *Aulularia* de Plauto? Describa el carácter de Euclión y ponga tres ejemplos concretos que evidencien el carácter de este personaje.”). Al margen de esta tipología más o menos tradicional, se utilizan otros tipos de preguntas con un formato más elaborado, como los que explicamos a continuación:

- Poco a poco parece ir ganando terreno el modelo de ejercicio que pone el foco en el texto, a través de varias preguntas en torno a un fragmento dado, en lugar de buscar el habitual desarrollo teórico. Es el tipo que ya aparecía en los exámenes de Canarias y Cantabria en convocatorias anteriores y que ahora encontramos en los modelos de Andalucía, Aragón y Valencia. En el examen del País Vasco se parte igualmente de un fragmento, en este caso del *Miles Gloriosus* de Plauto, y se pide al alumnado que elabore un breve ensayo en el

que lo importante es demostrar haber leído la obra. En este mismo examen se incluye una pregunta acerca de las “mujeres escritoras en la literatura latina”. En cualquier caso, nos parece una forma más contextualizada y creativa de plantear las cuestiones de literatura latina.

- En las pruebas de Castilla-La Mancha y Extremadura se proponen ejercicios de respuesta cerrada en forma de tablas que se han de reorganizar atendiendo al género literario, época, obra, autor y argumento; en la de Castilla-La Mancha encontramos, además, uno similar relacionado con las obras y edificios públicos en Roma. También de respuesta cerrada, pero de tipo test, es la pregunta del examen de Cataluña, bastante sencilla por otra parte.

En definitiva, constatamos en este apartado una significativa uniformidad de fondo, excepción hecha de los pocos exámenes donde se incluye una pregunta de literatura y otra de historia y legado, y una relativa variedad de formatos de preguntas favorecida por la opcionalidad general de todos los modelos.

## **II. Adecuación de la prueba de Latín al currículo actual de la materia.**

El artículo 11.1 del citado RD 543/2024 establece que “La prueba versará sobre las materias comunes y las materias específicas obligatorias de modalidad de segundo curso de Bachillerato”. Como ya he indicado en la primera parte de este artículo (p. 4), esta misma norma determina el vínculo entre la prueba de acceso y el currículo de la materia, especialmente en lo que respecta a la consecución de las competencias específicas mediante la aplicación de los criterios de evaluación asociados a las mismas (art. 13.1).

Volviendo a los principales objetivos de armonización planteados por la CRUE, podemos constatar un alto grado de cumplimiento de casi todos ellos tras el análisis de los diecisiete modelos de examen que ha ocupado la mayor parte de este artículo. Sin embargo, como también he expuesto anteriormente, es el objetivo relacionado con los “saberes básicos comunes”, el que no parece adecuarse completamente a lo que establece la normativa curricular y, por ello, el de más difícil logro.

A la vista de la estructura casi común de todos los modelos de examen y de los contenidos -saberes básicos- que en ellos se abordan, tiendo a considerar que la

prueba de Latín aún no se ha adaptado al vigente currículo de la materia, establecido en el RD 243/2022 y en las normativas de ámbito autonómico, sino que más bien se mantiene en el esquema de currículos precedentes.

Los apartados o bloques analizados guardan mayor relación con los bloques de contenidos del currículo de Latín II del RD 1105/2014<sup>10</sup> y las correspondientes normativas autonómicas, e incluso con los de normas curriculares anteriores<sup>11</sup>, que con los del currículo actual. Veámoslo en la siguiente tabla 3 comparativa:

Tabla 3: *Contenidos de los modelos de la prueba y de los bloques de contenidos de las últimas normas curriculares.*

Apartados / bloques de contenidos prueba de Latín 2025	Saberes básicos RD 243/2022	Bloques de contenidos RD 1105/2014 (Latín II) <sup>12</sup>	Bloques de contenidos 1467/2007 (Latín II)
Traducción de un texto	I.A. El texto: traducción	Bloque 5: Textos	Blq. 2: los textos latinos y su interpretación
Análisis morfosintáctico	I.B. El texto: unidades lingüísticas del latín	Bloques 2 y 3: morfología y sintaxis	Blq. 1: la lengua latina Blq. 2
Léxico, etimología	2. Plurilingüismo	Bloque 1 y 6: el latín y las lenguas romances, léxico.	Blq. 3: El léxico latino y su evolución
Literatura latina	3. Educación literaria	Bloque 4: literatura romana	Blq. 4: Roma y su legado (literatura latina)
Historia y legado	4. Historia de Roma 5. Legado y patrimonio		Blq. 4: Roma y su legado (el legado de Roma)

*Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa referenciada*

Aparentemente parece haber una gran correspondencia entre los contenidos de los modelos de examen de 2025 y los bloques de saberes básicos del último Real Decreto curricular. Sin embargo, un acercamiento más detenido nos hace ver que no es exactamente así, ya que el peso de los bloques de saberes básicos IV y V, así como el de las competencias específicas y los criterios de evaluación relacionados con los mismos, es mucho mayor en el actual currículo de 2º de Bachillerato que en el examen de Latín de la PAU. Como he indicado antes, los modelos de este último,

<sup>10</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Anexo I, pp. 188-89 de la disposición.

<sup>11</sup> Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, Anexo I, p. 159 de la disposición.

<sup>12</sup> Véase la “matriz de especificaciones”, que aparece en la Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre (p. 18 de la disposición) y en posteriores Órdenes que han regulado la EBAU hasta 2023, en la que se ponderan los bloques de contenidos.

según lo constatado en nuestro análisis, se atienden básicamente a la estructura de los currículos de 2014 y 2007 (e incluso a la de los anteriores), principalmente porque el examen en sí es esencialmente similar a los de muchos años atrás.

Para solventar esta anomalía, las comisiones y ponencias de casi todos distritos universitarios (excepto de Aragón, Madrid, Galicia, País Vasco y Valencia) incorporan en sus respectivos documentos de orientaciones la correspondencia entre las preguntas del examen y las competencias específicas del currículo, de modo que todas las competencias y saberes básicos estén, de un modo u otro, presentes en la prueba. La gran mayoría establece la siguiente correlación entre los ejercicios o preguntas, los saberes básicos y las competencias específicas:

1. Traducción de un texto: bloque I.B de saberes y C.E. 1.
2. Análisis morfológico y sintáctico: bloque I.A y C.E. 1.
3. Ejercicio de léxico (etimología): bloque II y C.E. 2.
4. Ejercicio de literatura latina: bloques III, IV y V y C.E. 3, 4 y 5.
5. Ejercicio de historia y legado: bloques IV y V y C.E. 4 y 5 (solo Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha y Murcia tienen una pregunta asociada a estos bloques de saberes).

Cataluña conecta el ejercicio de traducción con las C.E. 1 y 3 y Murcia opta por sustituir la pregunta de literatura por una de contenido mitológico, relacionándola con los saberes IV y V pero a costa de suprimir el III. El documento de La Rioja es uno de los más minuciosos en la explicación de la estructura y los criterios de la prueba, asociando el ejercicio de traducción con las C.E. 1, 4 y 5, el de léxico y etimología con las C.E. 2, 4 y 5 y el de literatura con las 3, 4 y 5, aunque realmente no encontramos en su modelo de examen ninguna pregunta concreta vinculada a las competencias 4 y 5. En esta misma línea, en el documento que explica las características del examen de Valencia podemos leer la siguiente aclaración relativa a la pregunta 1:

- a) Traducción de un texto de César de entre 30-35 palabras, adaptado o sin adaptar.
- b) Traducción de un texto de 30-35 palabras de cualquier autor/a y época, adaptado o sin adaptar, sobre uno de estos temas:
  - Conflictos bélicos y expansión territorial de Roma.
  - La política y el cursus honorum.

- Vida cotidiana: educación, familia, matrimonio, situación de la mujer, relaciones sociales, esclavitud, amistad...
- Clases sociales (incluye revueltas sociales, rebelión de esclavos, reformas agrarias...).
- La religión (divinidades, cargos religiosos, ceremonias...).
- Las actividades de ocio (termas, teatro, circo, anfiteatro).

Como se puede deducir, hay una intención evidente de aprovechar el ejercicio de traducción para incluir y abordar algunos de los saberes de los bloques IV y V del currículo. No obstante, el texto de la opción b) que aparece en el modelo de Valencia, un fragmento de Eutropio III,14 acerca de la II guerra púnica, corresponde al primero de los temas propuestos, conflictos bélicos y expansión territorial de Roma, que no en vano es el tema predominante en la mayor parte de los textos que el alumnado se encuentra en esta prueba.

Con todo, como decíamos en las primeras páginas y ha quedado demostrado en las siguientes, es innegable en todo caso la desproporción existente entre la importancia de los diferentes elementos curriculares dentro del propio currículo frente a la que se les sigue otorgando en el examen de Selectividad.

Resulta evidente que no es sencillo adaptar el examen de Latín al currículo actual sin hacer cambios más profundos en la estructura y el contenido del propio examen, sobre todo cuando el currículo vigente es a todas luces excesivo e inabarcable. De hecho, una lectura detenida de dicho currículo nos lleva a la conclusión de que es necesaria una revisión del mismo, empezando por su complicada redacción, ya que no es fácilmente concebible que un documento tan extenso y pretencioso encaje en el concepto de "enseñanza mínima". En mi opinión, el actual currículo de Latín de Bachillerato conduce a menudo a la frustración y a la creación de falsas expectativas, por lo que no estaría de más volver la mirada al espíritu y letra de diseños curriculares más antiguos, es cierto, pero posiblemente más cercanos a la noción de enseñanza mínima y a la realidad de la asignatura.

### **III. Algunas propuestas para un futuro examen.**

Los límites de este artículo me impiden extenderme en este último apartado o haberlo hecho en el anterior, como era mi intención inicial. A pesar de ello, me gustaría hacer,

al menos, algún breve apunte acerca de qué enfoque se podría dar a la prueba de Latín en el futuro.

En un reciente artículo Daniel Turienzo y Juan Manuel Moreno (2023) hacen hincapié en la necesidad de un cambio en la prueba de acceso, sin menoscabo de la dificultad de tal empeño:

Desde que se creó en 1973, la prueba de acceso a la universidad (Selectividad, EVAU, EBAU) prácticamente no ha variado a pesar de los cambios legislativos, sociales y culturales ocurridos en el país. [...] A pesar de la imperiosa necesidad de una reforma, los diferentes gobiernos no han afrontado una modificación profunda de la Selectividad (si acaso, pequeñas modificaciones) al preferir un equilibrio de baja intensidad en el que no hacer nada permite no alterar el delicado equilibrio de intereses que ha conseguido mantener incólume un examen diseñado y regulado en el tardofranquismo.

Adoptar una propuesta educativa basada en competencias y perfiles de salida exige adaptar asimismo las pruebas con las que evaluar al alumnado. [...] Modificar la Selectividad, dada su enorme influencia, podría ser de hecho la mejor herramienta para implantar con éxito el cambio curricular. Por el contrario, mantener un examen tradicional conllevaría en términos prácticos que la reforma curricular se quedara en la superficie retórica, ... (p. 110)

Por otra parte, y atendiendo a la implantación de nuevas metodologías en la enseñanza del latín en los últimos años (López de Lerma, 2015; Cabeza, 2017), son muchos los docentes que consideran que la enseñanza de la lengua y la cultura latinas ha de articularse con enfoques diferentes al método tradicional de gramática-traducción, siguiendo el ejemplo de la enseñanza de las lenguas modernas (Martínez, 2008; Canales Muñoz y González Amador, 2014; González Amador, 2020). Obviamente el diseño de la prueba de Latín no debe estar condicionado por el empleo de una u otra metodología, pero no cabe duda de que siempre, y también ahora, se ha aproximado más a las características de dicho método tradicional.

Al igual que apuntan Turienzo y Moreno para la prueba en general, creo que es el momento de acometer cambios de mayor calado en el caso particular de la prueba de Latín, que no se limiten a una mera unificación estructural que ya prácticamente

existe, como hemos demostrado, sino que intenten explorar nuevos caminos y actividades diferentes con las que cualquier docente de Bachillerato se pueda sentir cómodo, sea cual sea la metodología que emplee.

Los leves avances que hemos constatado en las preguntas de literatura latina, situando el texto y el comentario del mismo como protagonistas del apartado de educación literaria, nos pueden servir de ejemplo para encontrar ejercicios diferentes, o por lo menos complementarios, a la traducción de un texto -casi siempre de guerra- de unas 35 palabras y el consiguiente análisis gramatical. Siendo consecuentes con las directrices curriculares y con la normativa que regula la propia prueba, los textos propuestos deberían ser de tema variado y próximos, en lo posible, al alumnado, de mayor extensión y de menor dificultad, casi necesariamente adaptados y, por supuesto, suficientemente contextualizados. Además, la traducción no tiene por qué ser el único ejercicio válido para evaluar esta competencia, pudiéndose incluir preguntas de comprensión del propio texto y de vocabulario, tanto de respuesta semi construida como cerrada. Salvando las distancias, tenemos ejemplos de otro tipo de pruebas y ejercicios en los exámenes de certificación de la Asociación Euroclassica o del *National Latin Exam*<sup>13</sup>.

En definitiva, creemos que existen fórmulas para configurar un examen diferente del actual, respetando la importancia que el ejercicio de la traducción tiene en el currículo de la materia pero potenciando otras destrezas que también forman parte de las competencias específicas de la asignatura.

## Conclusiones.

Poco voy a añadir en este último apartado, puesto que a lo largo del artículo he subrayado ya los aspectos más importantes del tema que he desarrollado.

---

<sup>13</sup> La Asociación Euroclásica convoca unas pruebas anuales de certificación de latín y griego, en dos niveles, para alumnado de Secundaria de gran parte de los países de Europa (<https://sites.google.com/view/euroclassicahispania/inicio/ELEX-EGEX/ECCL2425>). Asimismo, la National Latin Exam, Asociación estadounidense que promueve la enseñanza del latín y su cultura, convoca anualmente exámenes de certificación de varios niveles (<https://www.nle.org/>).

Creo positivo, en primer lugar, que por parte de los diversos agentes involucrados en la P.A.U. haya un ánimo propicio para unificar en lo posible la prueba en todas las comunidades autónomas.

En el caso del examen de Latín, espero también que este trabajo de armonización redunde en un ejercicio más homogéneo. Sin embargo, tras haber analizado en profundidad todos los modelos de examen para 2025 publicados recientemente, así como los documentos que explican la estructura y los criterios de evaluación y corrección de los mismos, hemos comprobado que existe una afinidad entre ellos mucho mayor de lo que a priori podría pensarse, siendo mucho menores las diferencias que los separan. En consecuencia, el margen de “armonización” no parece demasiado amplio y debería enfocarse a aspectos secundarios más que a la estructura general de los exámenes.

Como resultado de este análisis se constata, por otro lado, que la prueba de Latín se sigue centrando fundamentalmente en la parte textual y lingüística del currículo en detrimento de los saberes relacionados con la historia, la cultura y el legado de Roma, algo que no concuerda con la presencia de estos saberes en el currículo actual de la materia.

Finalmente, tras poner en cuestión la extensión y complejidad del propio currículo de Latín de Bachillerato, creo que es un buen momento para llevar a cabo una revisión del actual modelo de examen de Latín en la P.A.U. que no se limite solo a algunos detalles, sino que explore nuevas posibilidades que permitan integrar los distintos saberes de una prueba más flexible que la actual.

## **Financiación**

Sin financiación expresa

## **Conflicto de intereses**

Ninguno

## Bibliografía.

- Cabeza Ponce de León, Anne (2017) *Las nuevas metodologías y métodos de aprendizaje del latín*. Trabajo Fin de Grado 2016-17, Universidad del País Vasco. [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/23676/TFG\\_Cabeza.pdf](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/23676/TFG_Cabeza.pdf)
- Canales Muñoz, Emilio y González Amador, Antonio (2014) La enseñanza del latín a través del método inductivo-contextual. En Maestre, J.M. (coord.) *Baetica Renascens*. Vol. II, Cádiz / Málaga, Federación Andaluza de Estudios Clásicos, 1293-1312.
- González Amador, Antonio (2020). Volver a la tradición: “Latine Discere iuvat”, *Anuari de Filologia. Antiqva et Mediaevalia*, 10(2), 81-110 <https://doi.org/10.1344/AFAM2020.10.2.8>
- López de Lerma, Gala (2015), *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 2015. <https://www.tdx.cat/handle/10803/393957#page=1>
- Martínez Aguirre, Carlos (2008), *La gran estafa de la Filología Clásica* [en línea]. Cultura Clásica. <https://culturaclasica.com/la-gran-estafa-de-la-filologia-clasica/> [consulta: 14 abril 2025].
- Moreno, J. Manuel y Turienzo, Daniel (2023). La insoportable inmutabilidad de la EVAU. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 540, Marzo de 2023, 109-115.

## Referencias legales estatales

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>
- Real Decreto 534/2024, de 11 de junio, por el que se regulan los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, las características básicas de la prueba de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión. *Boletín Oficial del Estado*, 142, de 12 de junio de 2024. <https://www.boe.es/boe/dias/2024/06/12/pdfs/BOE-A-2024-11858.pdf>

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. [disposición derogada] *Boletín Oficial del Estado*, 206, de 6 de noviembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/11/02/1467/con>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. [disposición derogada] *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>

Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017. [disposición derogada] *Boletín Oficial del Estado*, 309, de 23 de diciembre de 2016. <https://www.boe.es/eli/es/o/2016/12/22/ecd1941/dof/spa/pdf>

### Referencias legales autonómicas

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España. *Currículo de Bachillerato en las Comunidades Autónomas. Latín II*. Educagob. Portal del sistema educativo español. Recuperado en abril de 2025 de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/en/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/curriculo-comunidades-autonomas.html>

## **Anexo I. Documentación consultada relacionada con las estructura, orientaciones, criterios de evaluación y corrección y modelos de exámenes de las diecisiete comunidades autónomas<sup>14</sup>.**

### Andalucía (Universidades Públicas de Andalucía)

- Directrices y orientaciones generales para las pruebas de acceso y admisión a la universidad. Latín II. Curso 2023/2024. Recuperado en abril de 2025 de <https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoempresasyuniversidad/sq-uit/examanes-anios-anteriores/selectividad/sel-2023-2024-orientaciones-latin.pdf>

### Aragón (Universidad de Zaragoza)

- Modelos orientativos de examen - PAU 2025 Latín II. <https://academico.unizar.es/sites/academico/files/archivos/acceso/accespau/exame/25mod/latin.pdf>
- Latín II. Programa . <https://academico.unizar.es/sites/academico/files/archivos/acceso/accespau/progr/latin.pdf>

### Asturias (Universidad de Oviedo)

- Asignaturas PAU. Latín II. Curso 2024/2025. <https://www.uniovi.es/estudia/grados/sobrelosgrados/ebau/asignaturas-pau-2024-2025?folderId=9890917&redirect=9890640&breadcrumb=null>

### Baleares (Universidad de les Illes Balears)

- Materias PAU 2025. Latín II. <https://estudis.uib.es/es/estudis-de-grau/Com-hi-pots-accedir/acces/batxiller/materies/l/lati/#model>

### Canarias (Consejería de Educación, F.P., Actividad Física y Deportes)

- Materias PAU. Latín II. <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/bachillerato/pau/pau/examen-es-recursos-coordin-materias/materias-pau/latin-2/recursos/>

### Cantabria (Universidad de Cantabria)

- Materia PAU Latín. <https://web.unican.es/admision/acceso-a-estudios-de-grado/pruebas-de-acceso-a-la-universidad/modalidades-bachillerato/materia-ebau?cod=LATIN>

### Castilla y León. (Educacyl. Portal de Educación.

- PAU 2025. Modelos de examen.

<sup>14</sup> Todas las páginas web referidas en este anexo fueron consultadas entre abril y mayo de 2025.



Murcia (Universidad de Murcia)

- Documentación de la materia - Latín II, PAU 2025.  
<https://www.um.es/web/estudios/acceso/estudiantes-bachillerato-y-ciclos-formativos/materias-y-coordinadores/latin-ii/documentacion>

Navarra (Universidad Pública de Navarra)

- Prueba de acceso a la Universidad (PAU). Curso 2025.  
<https://www.recurso.eso.com/wp-content/uploads/2024/11/EstructuraLatin.pdf>

País Vasco (Universidad del País Vasco)

- PAU 24/25. Modelo de examen. Latín II. Universidad del país Vasco.  
[https://www.ehu.eus/documents/38889400/0/LATIN\\_MOD\\_PAU25+%28%29.pdf/0057b653-4682-f5c7-72b6-d6ae9ebe8bae?t=1731938152458](https://www.ehu.eus/documents/38889400/0/LATIN_MOD_PAU25+%28%29.pdf/0057b653-4682-f5c7-72b6-d6ae9ebe8bae?t=1731938152458)

Valencia (Universidades Públicas del País Valenciano)

- Latín II. PAU 2025. Características del examen y criterios generales de corrección  
<https://universitats.gva.es/documents/389338055/389339991/LATI+Modelo+de+Examen+PAU+2025.pdf/c22c3347-78c8-1d34-51a8-fe1ebad89461?t=1733924050646>