



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad A

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Especialidad de Lengua castellana y literatura.

Curso 2012/2013

ESTUDIO DEL LÉXICO LATINO EN BACHILLERATO

Autor: José Garín Sanclemente

Director: Fermín Ezpeleta Aguilar

Fecha: 16-6-13

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Presentación	3
1.2. La profesión docente a partir del marco teórico.....	4
1.3. La profesión docente a partir de la experiencia en el centro educativo.....	12
2. JUSTIFICACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS	15
2.1. Unidad didáctica	16
2.2. Estudio de investigación e innovación en lexicología.....	34
3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS.....	52
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	59
5. REFERENCIAS DOCUMENTALES	66

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN

Para acometer el Trabajo Fin de Máster, pienso que es necesario presentarme y exponer mis principales motivaciones para realizar estos estudios encaminados a la docencia. Mi nombre es José Garín Sanclemente y soy licenciado en Filología Clásica, titulación otorgada por la Universidad de Zaragoza. Como viene siendo habitual, las Clásicas constituyen una especialidad que produce pocos licenciados y en el máster, como en algunas asignaturas de la carrera, hemos sido compañeros de los hispanistas y también de los periodistas. Personalmente considero la experiencia positiva puesto que transmite puntos de vista enriquecedores, huyendo en todo momento de lo que Umberto Eco, llama *hiperespecialización*.

La vocación docente la he sentido desde siempre. Y esta ha sido corroborada gratamente por este máster que me ha brindado la posibilidad de realizar un período de prácticum, en el que he trabajado con especial ilusión. Para mí, ser buen profesor es sinónimo de ser buena persona porque enseñar tiene que ver con la generosidad. El alumno es lo principal. El profesor debe realizar un acto de subordinación hacia el alumno. Al hablar del profesor de Secundaria, estoy de acuerdo en admitir que fundamentalmente ha de tener una buena formación en su materia de conocimiento, pero también considero que a esto se debe añadir una buena formación en cuestiones didácticas, legislativas y curriculares. Sin embargo, como diría un empirista, la formación en estas cuestiones llegará a su culmen en el ejercicio diario y continuado de la práctica docente.

Ligado a la docencia está un concepto al que le prestan mucha atención desde la didáctica y la pedagogía: se trata de la capacidad comunicativa. Para transmitir bien es fundamental la seguridad en uno mismo y en el manejo del tema que se va a tratar; es obvio que no todos tenemos las mismas capacidades para empatizar e interactuar en una clase, pero el ensayo-error de la experiencia han de servir para mejorar y perfeccionar la calidad de la enseñanza en beneficio de los alumnos.

¿Cuál es la estructura que va a seguir este Trabajo Fin de Máster? La estructura propuesta de acuerdo con el guión oficial para los Trabajos Fin de Máster para la modalidad A. En concreto, son 5 apartados relacionados entre sí. El primer apartado es la introducción.

La introducción contiene una breve presentación personal, unas escuetas líneas de reflexión sobre mi propia vocación docente y un repaso de las asignaturas cursadas en el máster. Las materias se dividirán y organizarán en dos bloques: bloque de formación genérica y bloque de formación específica. Por último se hará referencia a los tres períodos de prácticas en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, prestando especial atención al grado de cumplimiento de mis expectativas.

El segundo apartado es la justificación y explicación. Aquí procederemos a efectuar un análisis crítico centrado en una selección de proyectos realizados durante el máster, en mi caso concreto, trataremos la unidad didáctica y el proyecto de innovación e investigación. De una forma sintética se intentará describir dichos proyectos y se reflexionará sobre por qué y cómo se han hecho.

El tercer apartado es la reflexión crítica. Ahora se profundizará y se meditará sobre las posibles relaciones existentes entre los proyectos o actividades del apartado anterior y se destacarán las dificultades encontradas en su elaboración y cómo han sido superadas.

El cuarto apartado incluye conclusiones y propuestas de futuro. Bajo este epígrafe el objetivo será describir las competencias adquiridas gracias al Máster según nuestra propia valoración y, por otro lado, una serie de propuestas de mejora de la práctica docente a fin de mejorar e innovar siempre buscando una educación de calidad, abierta y susceptible a modificaciones que la perfeccionen. El quinto y último apartado se refiere a referencias documentales.

1.2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO

MÓDULO 1. CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE:

Esta asignatura pertenece al bloque de formación genérica, impartido en el primer cuatrimestre. Da respuesta a la competencia específica fundamental (1): *“Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, así como integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”*. Responde asimismo a una serie de subcompetencias asociadas. Esta asignatura consta de dos partes, una referida al contexto social y familiar del proceso educativo y otra al contexto normativo del centro educativo.

Tanto la parte de didáctica y legislación como la de sociología se dividen en teoría y praxis. He podido asimilar en ambas partes un contenido y unos objetivos (conocer la normativa de un centro educativo y la historia de la legislación educativa en nuestro país desde la Ley Moyano de 1857 así como la relación de la educación con la economía y las funciones sociales) se puede decir que los he asimilado al aprobar la asignatura. A conseguir este logro han coadyuvado la estancia en el instituto durante el primer período de prácticas y la relación que hay con los contenidos del resto de las materias, puesto que los contenidos de unas y otras materias se complementan perfectamente.

Considero muy útiles las competencias que se adquieren al cursar esta asignatura especialmente para toda aquella persona que se vaya a dedicar a la enseñanza, porque dan una rápida visión de cómo son y cómo funcionan los centros escolares españoles y más en concreto los de nuestra comunidad autónoma, Aragón.

MÓDULO 2. INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA:

Pertenece al bloque de formación genérica, impartido en el primer cuatrimestre. Esta materia, como la anterior, también se impartió dividida en dos subasignaturas: Psicología evolutiva y Psicología social.

Responde a la competencia específica 2: *Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares*. Esta asignatura también está relacionada con las subcompetencias y directamente relacionada con las competencias genéricas 5, 6 y 7.

Además incluye las materias de “Psicología y desarrollo de la personalidad”, “Tutoría y orientación” y “Dinámica del grupo en el aula”, agrupadas administrativamente en una sola asignatura que deben cursar los estudiantes de todas las especialidades. En mayor o menor medida, dependiendo del tema tratado, logré asimilar las competencias que han de adquirirse.

En clase hicimos muchas prácticas sobre artículos de psicología, debates, trabajos grupales e individuales, reflexiones, reseñas y ejercicios prácticos sobre alumnos con problemas que debían solucionarse y donde un docente debería intervenir.

Las competencias de esta asignatura fueron adquiridas de forma ascendente a lo largo de las sesiones de trabajo a través de los temas tratados en clase: habilidades metacognitivas y estilos de aprendizaje, la autoestima, el desarrollo de la personalidad durante la adolescencia, el apego y la capacidad socioemocional, la educación sexual y los trastornos de la conducta.

MÓDULO 3. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

Pertenece al bloque de formación genérica, impartido en el primer cuatrimestre. Estaba dividida en tres apartados: modelos de enseñanza-aprendizaje, la motivación en los procesos de interacción y comunicación y finalmente el uso de las TIC. Responde directamente a la competencia específica 3: *Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo*. Esta competencia comprende varios aspectos que se han trabajado: la elaboración de propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. El diseño y desarrollo de propuestas educativas que capaciten a los alumnos para el aprendizaje, teniendo en cuenta la estructura cognitiva de los alumnos, sus contextos sociales y sus motivaciones. La motivación de los alumnos me pareció un tema importante. He aprendido que saber motivar a los alumnos es algo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que garantiza no sólo el éxito de los alumnos sino también tener a nuestro alcance un instrumento que permite mejorar las relaciones existentes en la experiencia docente.

MÓDULO 4. DISEÑO CURRICULAR DE LAS ASIGNATURAS DE LAS ESPECIALIDADES DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y DE LATÍN Y GRIEGO:

Esta asignatura pertenece al bloque de formación específica, impartido en el primer cuatrimestre. Es de carácter obligatorio para los alumnos de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego, la mía.

Se ocupa de la competencia específica número 4, en lo que se refiere a su Bloque 1 de subcompetencias. Incluye las materias de “Diseño curricular de las asignaturas de la especialidad” y “Contenidos disciplinares para la materia” de la especialidad pero constituirán asignaturas independientes. La primera materia tiene una primera fase más teórica y una segunda dedicada al desarrollo de un proyecto práctico de diseño curricular de la asignatura de lengua y literatura. Las dos materias fueron impartidas de forma secuencial. Trabaja la competencia específica número 4: *planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia*. Se analiza en tres grandes bloques de subcompetencias, pero la que se va a trabajar en esta materia es la relativa al diseño curricular.

Desarrollamos diseños curriculares para las materias y asignaturas de nuestra especialidad. Asimismo, analizamos y formamos criterio sobre qué contenidos son más adecuados y relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, actividades y principios metodológicos establecidos.

He adquirido la capacidad de identificar, reconocer y aplicar las cuestiones básicas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje; he aprendido a analizar los principios y procedimientos del diseño curricular a partir de sus diferentes modelos y teorías y, en particular, del diseño por competencias; y he tomado conciencia de la importancia de adecuar el diseño curricular al contexto educativo y evaluar la calidad de diferentes casos de diseños curriculares en las materias propias de la especialidad.

MÓDULO 4. CONTENIDOS DISCIPLINARES DE LITERATURA:

Esta asignatura pertenece al módulo 4 de formación más específica para nuestra especialidad, de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego. Pretende desarrollar aspectos referentes a la cuarta competencia específica que propone el Máster pero a su vez desarrolla todas las transversales, volviendo la mirada a los módulos genéricos. Se cursó en el segundo cuatrimestre, valorada con 4 créditos. Esta materia se ocupa de la competencia específica número 4, en lo que se refiere a su Bloque 1 de subcompetencias. Se complementa con la asignatura de “Diseño curricular de las asignaturas de la especialidad”.

Los objetivos conseguidos en esta asignatura tienen que ver, por una parte, con: aprender a hacer descripción y análisis de los contenidos relacionados con la educación literaria en el currículo educativo vigente para los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Por otra parte, se trata también de reconocer y aplicar distintas herramientas didácticas para el estudio de la Literatura española en la especialidad de Lengua castellana y literatura. Este objetivo estuvo presente en todos los ejercicios prácticos que hicimos. En ellos se perseguía la interrelación con los otros temas tratados para empezar con una conexión y se buscaba un aprendizaje significativo al partir de algo ya conocido por el alumno.

MÓDULO 5. FUNDAMENTOS DE DISEÑO INSTRUCCIONAL Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN LA ESPECIALIDAD DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y LATÍN Y GRIEGO:

De carácter obligatorio. Se cursa en el primer cuatrimestre. Materia específica de Lengua y Literatura Castellana cuyo objetivo es la formación en la competencia específica número 4: Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia, en lo que se refiere a sus bloques segundo y tercero de subcompetencias. También se encarga directamente de la competencia genérica número 8.

He comprendido que esta asignatura tiene como objetivo conocer y utilizar los conceptos principales de pragmática con vistas a la comunicación en el aula y a la enseñanza de habilidades de comunicación. Se trata de conocer con detalle el concepto de competencia comunicativa y aplicarlo al diseño curricular y la práctica educativa en general, o en el marco del enfoque comunicativo. Hay que considerar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos adolescentes con el objetivo de realizar un diseño curricular atento a las peculiaridades cognitivas, intelectuales, afectivas y sociales de los alumnos.

MÓDULO 5. DISEÑO, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA:

Esta asignatura se cursó en el segundo cuatrimestre. Se complementa con la asignatura de “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en

el ámbito de la especialidad”. Es una asignatura que fue dividida en dos vertientes, una encargada de la especialidad de literatura y otra de la especialidad de lingüística, de las que se encargaron dos profesores distintos. La competencia específica de esta asignatura es la número 4: Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Tiene como objetivo conocer con detalle el concepto de competencia comunicativa y aplicarlo al diseño curricular y la práctica educativa en general. Se trata de considerar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos adolescentes con el propósito de realizar un diseño curricular atento a las peculiaridades cognitivas, intelectuales, afectivas y sociales de los alumnos.

Sin duda esta es la asignatura con mayor carga docente y con mayor número de créditos de todo el máster, ocho. Su fundamento radica en poner en práctica los principios teóricos trabajados durante el primer cuatrimestre sobre cuestiones de programación, aplicados con particularidad al diseño de actividades de Lengua Castellana y Literatura. Actividades que, además, hemos trabajado de forma separada: las de lengua con un profesor y las de literatura con otro.

Sin darnos cuenta hemos adquirido la competencia que nos debía transmitir la asignatura y que básicamente se concreta en los objetivos siguientes: desarrollar actividades para el aprendizaje de la Lengua Castellana y su Literatura y elaborar estrategias y recursos necesarios para contextualizar el trabajo de sus alumnos potenciales. Conocer y valorar las obras relevantes y las corrientes estéticas de la Literatura Universal y de la destinada a los jóvenes, literatura juvenil. Desarrollar las técnicas de expresión oral y escrita propias de los diferentes géneros discursivos, incluyendo las destrezas estilísticas y retóricas que favorezcan la adquisición de habilidades de creación literaria.

La importancia de los resultados de aprendizaje obtenidos en la asignatura es incuestionable porque esencialmente, nos ha transmitido los medios concretos más apropiados para desarrollar la educación lingüística y literaria de los alumnos de E.S.O. y Bachillerato, hacia los cuales ciertamente irán encaminadas las enseñanzas adquiridas en el Máster.

MÓDULO 6. EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA:

Asignatura impartida en el segundo cuatrimestre, pertenece a la especialidad de Lengua y Literatura Castellana. Se encuentra en el módulo 6 cuya competencia específica es la número 5. Incluye la materia de “Investigación educativa en el ámbito de la especialidad de...”, pero se encuentran agrupadas administrativamente en una sola asignatura. Se trata del módulo que trabaja, genéricamente, las competencias relacionadas con la autoevaluación de la docencia y la puesta en marcha de procesos para su mejora.

Este módulo depende directamente de todos los anteriores ya que supone la iniciación en la investigación e innovación educativa de la que se había hablado en todos ellos. Esta asignatura se relaciona directamente con el Prácticum III y con este Trabajo de Fin de Máster, ya que en este trabajo se ha incorporado un proyecto de innovación que explicaré en el apartado correspondiente.

La competencia específica número 5: *“Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza. En el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.”* Está compuesta por otras subcompetencias, que asimismo fueron desarrolladas. Una de ellas es la de identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia y área curricular. Ello se plasmó en la realización del proyecto de innovación en el aula. Hemos podido analizar críticamente el desempeño de la docencia utilizando indicadores de calidad, hemos identificado problemas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la materia, tratando de encontrar las soluciones correspondientes. Hemos aplicado metodologías y técnicas de investigación para llevar a cabo un proyecto de investigación. Esto último lo demostraré en el segundo apartado del Trabajo de Fin de Máster donde se trata el Proyecto de Innovación e Investigación.

MODULO 2. ASIGNATURA OPTATIVA. PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

Esta asignatura pertenece al bloque de formación genérica, impartido en el primer cuatrimestre. Es una de las asignaturas optativas relacionadas con el módulo II: Interacción y convivencia en el aula, con el que están relacionadas también, como optativas, las asignaturas: Educación Emocional en el profesorado y Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Las competencias que aborda la materia son: identificar, reconocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula; profundizar en los problemas de comunicación y en sus soluciones; reflexionar sobre las actitudes que favorecen un clima positivo de diálogo, y proporcionar recursos prácticos y estrategias concretas para reeducar pautas inadecuadas, además de desarrollar estrategias que permitan la prevención y resolución de conflictos.

Esta asignatura estuvo estructurada en dos partes diferentes y cada parte la impartió un profesor diferente: a) Psicología. Teoría de cómo debemos afrontar los conflictos y resolverlos, así como las diferentes intervenciones que debemos realizar en estas situaciones y las diferentes vías de mediación y negociación. Esta parte, me ha parecido muy instructiva, ya que es probable que en nuestro futuro profesional se den este tipo de situaciones constantemente y es fundamental saber cómo asumirlas. Y b) Normativa en la prevención y resolución de conflictos. Explicación de la normativa específica de los planes de convivencia, los protocolos de actuación existentes frente al acoso, el reglamento de régimen interno, el papel del AMPA, etc.

En un entorno como un aula de Secundaria, donde la interacción es continua, es inevitable que se generen conflictos, tanto entre iguales como con el profesor o profesora. De ahí la importancia de esta asignatura y creo que aprender cómo afrontar estos conflictos es fundamental para un docente. Considero que es una materia muy extensa y que cada vivencia es diferente, de ahí la dificultad para su aprendizaje.

MODULO 5. ASIGNATURA OPTATIVA. TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE:

Asignatura orientada a mejorar nuestras competencias didáctico-tecnológicas, de forma que podamos aplicarlas durante nuestra actividad docente en las aulas, cada

vez más equipadas tecnológicamente. El objetivo general ha sido desarrollar en el alumno la competencia para usar las tecnologías en su quehacer diario como profesor. A lo largo de la misma se presentan distintos recursos tecnológicos que pueden ser de utilidad al profesor para buscar, producir, almacenar o compartir información, producir materiales didácticos, publicar materiales didácticos, crear herramientas de evaluación, diseñar actividades didácticas, diseñar asignaturas o cursos on-line, etc.

En cuanto a la reflexión personal debo resaltar que la importancia del conocimiento de las TIC para el docente es fundamental en la enseñanza actual. Además de las tecnologías convencionales, las aulas tienden a estar equipadas con pizarras digitales, los alumnos utilizan ordenadores portátiles permanentemente y los profesores tratan de integrar en el currículo de sus asignaturas actividades y contenidos para los que son necesarios el ordenador, la red Internet u otras TIC. Las administraciones públicas comparten esta visión. Incluso los más aventurados opinan que el ordenador sustituirá al cuaderno tradicional y a los libros de texto en las aulas.

1.3. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

PRÁCTICUM I. INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO Y FUNDAMENTOS DEL TRABAJO EN EL AULA:

Esta es la primera fase de estancia en el centro educativo. En ella se llevaron a cabo proyectos y observaciones propias de las materias de los tres primeros módulos. Este Prácticum se desarrolló antes de la finalización de estos módulos, durante el primer cuatrimestre del curso. Tuvo como objetivo fundamental la formación de las competencias específicas 1, 2 y 3 y las competencias genéricas 1 a 7. Al ser de Clásicas, no tuve muchas opciones para la elección de centro. Como solo estábamos dos estudiantes de clásicas, nos asignaron los centros sin posibilidad de elegir: en mi caso, estuve en el IES Ramón Pignatelli.

En el Prácticum I debíamos tener una toma de contacto con la documentación, para conocer el funcionamiento administrativo y observar cómo está organizado el instituto a través de los organigramas. Hicimos una memoria recopilatoria sobre

nuestras experiencias en el centro y un estudio sobre los diferentes documentos del centro.

En primer lugar aparecía un diario sobre todo lo que hicimos en las prácticas, desde la consulta de los documentos hasta las entrevistas con los diferentes miembros o la visita de las instalaciones. En segundo lugar, un mapa de documentos, a través del cual verifiqué que el PEC (Proyecto Educativo del Centro) es el eje central de los documentos. Seguidamente escogí estudiar en profundidad este documento. Es el Equipo Directivo el encargado de elaborarlo de acuerdo con las directrices del Consejo Escolar y las propuestas del Claustro de Profesores y Equipos de Ciclo, teniendo en cuenta especialmente las características del centro y de los alumnos.

Continué con un análisis y valoración de los cauces de participación y relación existentes en el centro, sintetice lo que decía la ley y reflexioné sobre ello.

Finalicé el trabajo con un análisis y valoración de buenas prácticas relacionadas con la educación. Aquí reflexioné sobre el valor y la utilidad de algunas de ellas: el PíEE (Proyecto de Integración de Espacios Escolares), las actividades extraescolares, el Programa Ramón y Cajal (integración de las TIC en el aula, el programa de mediación entre alumnos, el programa de animación a la lectura Leer juntos y el dispositivo electrónico que avisa a los padres y profesores de las faltas de asistencia de sus alumnos.

En resumen, la inmersión en el instituto durante el Prácticum I, para ser sincero, me ha enseñado más incluso de lo que me esperaba. Ha sido un período sobre todo de observación del funcionamiento de un instituto, pero visto desde dentro, desde el lado de los profesores y desde el lado de los órganos de dirección y organización.

PRÁCTICUM II. DISEÑO CURRICULAR Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA:

Este Prácticum se realizó en el segundo cuatrimestre, ya avanzada la segunda parte del curso. En esta ocasión se nos asignó otro tutor en la universidad. Esta fase del Prácticum está dedicada al desarrollo de la competencia específica fundamental número 4 y sus subcompetencias asociadas, ya trabajadas en los módulos 4 y 5, con los que se coordina. Se realiza una observación y análisis de la aplicación práctica de los contenidos ya abordados en dichos módulos. La duración de estas prácticas fue de unas tres semanas. Durante este prácticum elaboré e impartí para primero de bachillerato una

unidad didáctica sobre el adjetivo y la milicia romana. También realicé un estudio comparativo sobre las preposiciones en latín. En este caso, puse en práctica el estudio en cuarto de la ESO y primero de Bachillerato.

Para impartir bien las clases hay que prepararlas previamente, por ello, como bien se indica en la Guía docente y como nos dijo nuestro tutor de prácticas, éstas nos han permitido trabajar con cierta profundidad (seguramente no tanta como hubiéramos deseado) en la elaboración de los procesos e enseñanza-aprendizaje relacionados con la lengua latina. Todo un reto, creo que solventado con éxito, ha sido poder adecuar el diseño curricular (que habíamos desarrollado para las materias en cuestión y que había sido elaborado teniendo en cuenta diversas teorías) al entorno educativo y poder pasar de concepciones teóricas a realidades prácticas.

Esta parte de las prácticas puede definirse como un periodo valioso en mi formación ya que ha sido la primera vez en la que me he podido “enfrentar” al mundo de la docencia. Hay que decir que, si bien no era la primera vez que daba clase de latín a adolescentes (previamente había tenido una cierta práctica bien como profesor particular o en academia) sí que era la primera vez que lo hacía ante un público tan numeroso y con un nivel tan alto y, modestamente, puedo decir que salió bien.

PRÁCTICUM III EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA:

Esta actividad se desarrolló en el último periodo de las prácticas y, al igual que el Prácticum II, fue tutorizado por el mismo profesor. Se centra en la formación de la competencia específica fundamental número 5 y sus subcompetencias asociadas ya trabajadas en el Módulo 6, con el que se coordina estrechamente. Esta fase del Prácticum desarrolla proyectos de innovación o investigación educativa cuyos fundamentos se han trabajado en el Módulo 6. Se trata de una prolongación y un complemento de los módulos 4, 5 y 6.

El presente Proyecto de Innovación Docente se adscribe a la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa*, impartida casualmente por el mismo profesor que ha sido mi tutor de universidad. Dicho Proyecto ha consistido, dentro del desarrollo de la programación de la materia de Latín de 1º Bachillerato, en

realizar unas actividades sobre léxico latino innovadoras que han resultado atractivas para el alumnado y han sido bien acogidas por la tutora del instituto y por el equipo directivo.

Mi conclusión sobre el aprendizaje ganado en este periodo de práctica es muy satisfactoria no sólo por impartir docencia sino también por llevar a cabo un proyecto de investigación creado por mí personalmente. El resultado de enseñar de forma innovadora ha sido muy gratificante, porque puedo decir que he aprendido no sólo a dar clase sino también a innovar en un campo en el que creía que la innovación apenas tenía cabida. Este desconocimiento previo ha sido subsanado con esta experiencia. Por todo ello, la clave de la viabilidad didáctica de este Prácticum III ha residido en la creación de un proyecto de investigación e innovación relacionado con el mundo latino, pero plenamente adaptado al nivel y a los intereses de los alumnos.

2. JUSTIFICACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Este apartado se dedica a la descripción y justificación de la forma y contenido de los proyectos seleccionados para su posterior análisis en cuanto a la relación existente entre los mismos. Desde este planteamiento, se indicarán cuáles han sido cada uno de ellos y por qué han sido diseñados de esa determinada manera. Además de realizar una explicación descriptiva pretendemos así justificar las actividades realizadas desde principio hasta el final de los mismos.

En nuestro caso, los proyectos realizados durante el Máster, y seleccionados para su análisis y posterior reflexión crítica en el presente documento, son los siguientes: 1. Unidad Didáctica: “El adjetivo y la milicia romana”. 2. Proyecto de Innovación Educativa: “Estudio de investigación e innovación en lexicología latina”.

Los proyectos citados corresponden a distintas partes evaluables de distintas asignaturas componentes de la estructura del Máster para la Formación del Profesorado impartido por la Universidad de Zaragoza, durante el curso 2012-2013. En este caso, los

dos han sido realizados durante el segundo cuatrimestre del mencionado Máster, y más concretamente, como fruto de la experiencia vivida durante el periodo de prácticas en el IES Ramón Pignatelli.

2.1. Unidad didáctica

INTRODUCCIÓN

La presente unidad didáctica ha sido realizada para ser impartida al curso de primero de bachillerato del instituto Ramón Pignatelli de Zaragoza en el curso lectivo 2012-2013 durante el Prácticum II y III del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, teniendo a Fermín Ezpeleta como tutor de universidad y a Cristóbal Barea como tutor de instituto.

JUSTIFICACIÓN

La presente Unidad Didáctica de la asignatura Latín I de 1º de Bachillerato, lleva el título de: *Unidad Didáctica: El adjetivo: sus clases. Introducción histórica al ejército y la milicia romana en la época clásica e imperial*. Esta Unidad Didáctica aspira a, por un lado, dar a conocer al alumno los distintos tipos de adjetivos existentes en latín y, por otro, a presentarle un panorama general de la milicia romana en su época de máximo apogeo y grandeza, viendo sus funciones principales.

A fin de que el alumno asimile los contenidos que establece la legislación y alcance los objetivos fijados, tendrá que tener muy bien asentados los principios teóricos de la sintaxis y la fonemática española y, deberá, asimismo, comprender que la cultura latina ha de insertarse en un escenario mayor que es el mundo indoeuropeo. En total, el desarrollo de esta Unidad Didáctica comprende ocho sesiones (o, lo que es lo mismo, dos semanas de clase) de 50 minutos cada una.

CONTEXTUALIZACIÓN

CONTEXTO LEGISLATIVO

El principal documento legal sobre el que se sustenta la presente Unidad Didáctica es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el que quedan fijados los criterios generales del sistema educativo y las características generales del mismo, y el Currículo de Aragón, aprobado por la orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Además se ha seguido el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas en todo el ámbito nacional y en cualesquiera de las modalidades existentes.

CONTEXTO SOCIAL

El Instituto Ramón Pignatelli está situado en el distrito Delicias, el más poblado y con mayor densidad de población de Zaragoza. El nivel de estudios de la población de la zona es medio-alto y el índice de paro es menor que en el resto de la ciudad. La mayoría de las viviendas reúnen condiciones de habitabilidad y buenas condiciones higiénicas. Como en toda la ciudad, está aumentando el número de inmigrantes. La mayoría de los alumnos inmigrantes que vienen al Centro proceden de Ecuador, China y Rumanía. Algunos comparten la vivienda con otras familias y suelen tener trabajos temporales e inestables.

ALUMNADO

El grupo en que se impartió la presente Unidad Didáctica, por las características de la materia, no presentó especiales necesidades para el desarrollo de la clase y la consecución de los objetivos previstos. En primer lugar, porque se trata de una materia específica de modalidad que cuenta con un número reducido de alumnos debido a su especificidad. En segundo lugar, porque los alumnos que eligen esta asignatura, generalmente, tienen interés por ella e invierten el tiempo y esfuerzo que requiere para superarla con éxito. En tercer lugar, porque la unidad comienza desde cero sin presuponer contenidos anteriores (entre otras cosas, porque raramente existen tales conocimientos previos).

Se trata, por tanto, de una clase con un clima de convivencia bueno, donde existen ganas de trabajo y, puesto que los niveles a los que se imparte esta unidad no presentaba desequilibrio considerable, el ritmo de trabajo fue exponencialmente ascendente hasta conseguir con éxito los objetivos planteados en la programación didáctica.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los alumnos que se enfrentaron con esta unidad didáctica de Latín no necesitaron adaptaciones curriculares. Aún así, se encontraron con algunas dificultades cuyo origen está en las carencias de su formación: falta de base en cuestiones gramaticales y lingüísticas, pobreza de léxico, desconocimiento de las grandes civilizaciones del pasado, etc. No obstante, el latín puede ser una útil herramienta para paliar tales dificultades y fomentar precisamente el conocimiento de esos aspectos. Por ello, se plantearon medidas tendentes a resolver las carencias y a atender a la diversidad de niveles e intereses de los alumnos de un mismo nivel educativo:

- Se preparó un material atractivo que aportó actividades amenas y diversas.
- Se utilizó material audiovisual como apoyo de las explicaciones por parte del profesor, que resumía y servía de recapitulación final de un aspecto concreto ya tratado.
- Se repartieron equilibradamente los contenidos lingüísticos y culturales, para evitar la sensación de monotonía que podía producir al alumno el trabajo continuado de uno solo de estos aspectos.

- Los contenidos lingüísticos fueron expuestos con un lenguaje sencillo y claro; asimismo se evitaron los tecnicismos innecesarios.
- Se resumieron las ideas fundamentales de lo tratado con cuadros que dieron una visión de conjunto.
- Se realizaron actividades en grupo con distinto tipo de agrupaciones, en función de la actividad a realizar.
- Se llevaron a cabo actividades que implicaron la reflexión, relación e integración de aspectos aparentemente divergentes.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta Unidad Didáctica están orientados a que el alumno alcance una serie de metas que le permitan, escalonadamente, conseguir un conocimiento de la lengua latina acorde con lo exigido por la Ley de Educación y el *Curriculum* aragonés. Son los siguientes:

- Comprender qué es el adjetivo latino y cuáles son sus grados.
- Analizar, comparar y relacionar elementos morfológicos y sintácticos de la lengua latina con la lengua española.
- Identificar y asimilar el léxico latino y tomar conciencia de su importancia en la creación de las lenguas europeas actuales.
- Familiarizarse con el estudio de la milicia romana, haciendo una aproximación al conocimiento de las características de los diferentes ejércitos, legiones, campamentos militares y vocabulario militar.
- Reflexionar sobre los elementos sustanciales que conforman una lengua y reconocer componentes significativos de la flexión nominal, pronominal y verbal latina.
- Analizar textos latinos diversos, originales, adaptados y traducidos, mediante una lectura comprensiva, distinguir sus características esenciales y el género literario al que pertenecen.
- Adquirir, valorar y reflexionar sobre los temas esenciales de la cultura, historia y civilización romanas, a poder ser haciendo alusiones al Aragón romano.

CONTENIDOS

Conviene recordar que el latín, como materia propia del bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, se desarrolla en dos cursos -Latín I y Latín II- cuyos contenidos se distribuyen en cuatro bloques análogos en los dos cursos: 1) la lengua latina, 2) los textos latinos y su interpretación, 3) el léxico latino y su evolución, 4) Roma y su legado:

Bloque 1. La lengua latina:

- *Historia de la lengua latina: del indoeuropeo a las lenguas romances.*
- *La escritura en Roma. Abecedario, pronunciación y acentuación.*
- *Categorías gramaticales. El latín como lengua flexiva: relación forma-función.*
- *Flexión nominal regular: nombre y adjetivo.*
- *Flexión pronominal: personales, posesivos, demostrativos y relativo.*
- *Flexión verbal regular en activa y pasiva. Verbo sum.*
- *Oración simple: sintaxis de los casos, la concordancia, el orden de las palabras y el uso de la preposición.*
- *Oración compuesta. Sintaxis del infinitivo y del participio. Nexos subordinantes más frecuentes.*

Bloque 2. Los textos latinos y su interpretación:

- *Iniciación en las técnicas del análisis morfo-sintáctico y de la traducción.*
- *Lectura, análisis comparativo y comentario de textos sencillos bilingües.*
- *Análisis, comprensión y traducción de frases y textos latinos sencillos, originales o adaptados.*
- *Lectura comprensiva y comentario de obras clásicas o fragmentos traducidos.*
- *Retroversión de frases o textos breves.*

Bloque 3. El léxico latino y su evolución:

- *Aprendizaje de un vocabulario latino básico.*

- *Familias léxicas. Derivación y composición. Principales prefijos y sufijos latinos.*
- *Nociones básicas de evolución fonética, morfológica y semántica del latín al castellano y otras lenguas romances. Palabras patrimoniales y cultismos.*
- *Expresiones latinas de uso más frecuente en la lengua coloquial y literaria.*

Bloque 4. Roma y su legado:

- *Historia de Roma desde sus orígenes hasta la caída del Imperio romano de Occidente.*
- *La organización política y social del pueblo romano: magistraturas y clases sociales.*
- *La vida cotidiana en el mundo romano. La mujer en la sociedad romana.*
- *La romanización de Hispania y especialmente la del territorio de Aragón.*

En el primer curso se pretende una aproximación a la lengua y cultura latinas a través del análisis, comprensión, traducción y comentario de textos latinos sencillos, originales o adaptados. La distribución de los contenidos en los cuatro bloques antedichos, si bien implica un tratamiento específico de los mismos, exige a la par una comprensión conexcionada que sitúe y explique los elementos en un contexto coherente. El profesor fue el encargado de organizar y adaptar los contenidos a los intereses y capacidades de sus alumnos con el propósito de hacer posible la adquisición de las capacidades que los objetivos proponen.

ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos didácticos de esta unidad se sumarían a los de otras once unidades didácticas, para un curso lectivo de primero de Bachillerato. Cada una de las ellas estaría dividida en los cuatro bloques, que, como ya hemos dicho, establece el *currículum*. Y la distribución temporal de las mismas sería de cuatro unidades por evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL ADJETIVO Y LA MILICIA ROMANA.

Bloque I. La lengua latina:

- El adjetivo.

- Grados del adjetivo, sus morfemas y sus particularidades: comparativos y superlativos.
- Los adjetivos irregulares latinos.
- La concordancia.
- Terminaciones del nominativo: enunciado y clasificación.

Bloque II. *Los textos latinos y su interpretación:*

- Análisis morfosintáctico y traducción de frases y textos sencillos.
- Comparación de estructuras latinas y españolas.
- Retroversión de frases breves.

Bloque III. *El léxico latino y su evolución:*

- El nominativo plural en las lenguas romances.
- Pervivencia de las clases de adjetivos latinos en castellano.
- Vocabula memoranda.

Bloque IV. *Roma y su legado:*

- El ejército romano.

Roma gobernadora del mundo: Virgilio, *Eneida* VI, 851-853.

El orgullo de la entrega militar: Horacio, *Odas* III, 2.

El ejército, garantía de la vida civil: Cicerón, *En defensa de Murena*, 76.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

En primer lugar, hay que tener en cuenta que, como en todo aprendizaje, el papel activo del alumno es imprescindible. El agente real del nuevo conocimiento es el propio estudiante, que completa, modifica y reestructura sus esquemas cognitivos. El alumno es el primer y principal protagonista de su aprendizaje; el profesor actúa de guía en ese proceso y ayuda al alumno a conectar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. Sólo mediante este aprendizaje significativo se podrá lograr la funcionalidad en formación, permitiendo al educando ir adquiriendo autonomía en la utilización de los nuevos conocimientos y en la adquisición de otros posteriores.

Por otra parte, de acuerdo con el principio de interdisciplinariedad, conviene que los aprendizajes adquiridos estén conectados con los de otras materias para que sean lo más funcionales posible. De ese modo, el alumnado descubre una mayor rentabilidad de su esfuerzo y establece relaciones entre materias de su currículo académico, para él a veces tan inconexas. En este sentido, esta unidad didáctica de latín posibilitó una mayor competencia lingüística del alumno en su propia lengua, le permitió un mejor acceso a las lenguas románicas y le ayudó a un mejor análisis de la realidad histórica, social, política, cultural y científica.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Sesión 1.

Los adjetivos se dividen en tres grupos dependiendo del número de géneros que expresen en su nominativo. Esta primera sesión fue enfocada a enseñar el primer grupo: Adjetivos de tres terminaciones (tres formas, una para cada género: masculino, femenino y neutro).

Para finalizar la sesión se realizaron ejercicios de acuerdo con lo enseñado a fin de afianzar los conocimientos tan recientemente adquiridos.

Declina los siguientes adjetivos:

- Malus, -a, -um.
- Miser, -a, -um.
- Acer, -is, -e.

Sesión 2.

Esta segunda sesión se orientó a la enseñanza del segundo grupo de adjetivos latinos: Adjetivos de dos terminaciones (dos formas, una para masculino y femenino y otra para el neutro).

A) –IS, -E. (Facilis, -e). Masculino-femenino y neutro. 3ª decinación, tema en – I.

B) –IS, -E. (Dulcis, -e). Masculino-femenino y neutro. 3ª decinación, tema en – I.

C) –IS, -E. (Fortis, -e). Masculino-femenino y neutro. 3ª decinación, tema en –I.

Para finalizar la sesión se realizaron ejercicios según lo enseñado a fin de afianzar los conocimientos tan recientemente adquiridos.

Declina los siguientes adjetivos:

- Facilis, -e
- Dulcis, -e.
- Fortis, -e.

Sesión 3.

Esta tercera sesión se destinó a enseñar el tercer grupo de adjetivos latinos: adjetivos de una terminación (una sola forma para masculino, femenino y neutro). Todos los adjetivos de una terminación hacen el ablativo singular en –i excepto tres adjetivos que lo hacen en –e: vetus, veteris, pauper, pauperis y dives, divitis. Para

finalizar la sesión se realizaron ejercicios en base a lo enseñado a fin de afianzar los conocimientos tan recientemente adquiridos. Declina los siguientes adjetivos: Audax, audacis. Prudens, prudentis. Sapiens, sapientis. Vetus, veteris. Pauper, pauperis. Dives, divitis.

Sesión 4.

En esta cuarta sesión se enseñaron los grados del adjetivo. En latín igual que en castellano existen tres grados del adjetivo: positivo, comparativo y superlativo.

Para finalizar la sesión se realizaron ejercicios de traducción con arreglo a lo enseñado para afianzar los conocimientos recientemente adquiridos.

Sesión 5.

Esta sesión se centró en la enseñanza del grado comparativo de superioridad. Este grado no se diferencia de la estructura del grado de igualdad o inferioridad. E.g. Platonis oratio melle dulcior est. La oración de Platón es más dulce que la miel. Para finalizar la sesión se realizaron ejercicios de traducción según lo enseñado con vistas a reforzar los conocimientos ganados.

Sesión 6.

En esta sexta sesión se explicó el superlativo. Puede ser de dos tipos: Superlativo absoluto: expresa la cualidad sin compararla con otro término. Y el superlativo relativo que compara la cualidad con otro término. Para finalizar la sesión se realizaron ejercicios de traducción para consolidar los conocimientos. Se explicaron rápidamente los comparativos y superlativos irregulares, que son muy pocos y fáciles de aprender:

Sesión 7.

Sesión dedicada al léxico latino y su evolución. El nominativo plural en las lenguas romances y la pervivencia de las clases de adjetivos latinos en castellano: El nominativo plural en las lenguas romances: Una vez explicadas las desinencias y terminaciones del nominativo plural, hicimos que los alumnos se fijasen en que en castellano se conserva muy bien el plural latino en **-es** (*Lat.* humiles, *Cast.* humildes); en cambio el italiano ha sido quien ha conservado el nominativo plural latino en **-i** (*Lat.* amici, *It.* amici) y también lo femenino en **-ae** pero monoptongados en **-e** (*Lat.* vitae, *It.* Vite).

La pervivencia de las clases de adjetivos latinos en castellano. Los alumnos se fijan en que las terminaciones de los adjetivos en castellano terminan todas en una de estas tres formas: A) –o / -a; (-os / -as): alto, alta; (altos, -as). B) – consonante; (-consonante + es): azul; (azules). C) –e; (-es): verde; (verdes). Las terminaciones del apartado a) se corresponden con la 1ª y 2ª declinaciones, y las de los apartados b) y c) con la 3ª declinación. Para finalizar esta sesión también hicimos ejercicios con los ejemplos aquí dados y otros e intentamos solucionar las posibles dudas que se les presentaron a nuestros alumnos.

Sesión 8.

Esta sesión estuvo dedicada a Roma y su legado, en concreto, al tema de la milicia. Consideramos, por afinidad a nuestras disciplinas filológicas, que los alumnos percibieran lo que fue el ejército romano a través de textos. Estos se leyeron en clase y luego hubo un posterior debate participativo en el que los alumnos pudieron preguntar y resolver dudas. Los textos son:

Roma gobernadora del mundo: Virgilio, *Eneida* VI, 851-853.

tu regere imperio populos, Romane, memento;
hae tibi erunt artes; pacisque imponere morem,
parcere subiectis, et debellare superbos.

tú, romano, piensa en gobernar bajo tu poder a los pueblos
, éstas serán tus artes; y a la paz ponerle normas,
perdonar a los sometidos y abatir a los soberbios.

El orgullo de la entrega militar: Horacio, *Odas* III, 2.

Angustam amice pauperiem pati
robustus acri militia puer
condiscat et Parthos ferocis
vexet eques metuendus hasta

vitamque sub divo et trepidis agat
in rebus. illum ex moenibus hosticis
matrona bellantis tyranni
prospiciens et adulta virgo

suspiret “eheu, ne rudis agminum
sponsus lacessat regius asperum
tactu leonem, quem cruenta
per medias rapit ira caedes.”

dulce et decorum est pro patria mori:
mors et fugacem persequitur virum
nec parcit inbellis iuventae
poplitibus timidoque tergo.

Virtus, repulsae nescia sordidae,
intaminatis fulget honoribus
nec sumit aut ponit securis
arbitrio popularis aurae.

Virtus, recludens inmeritis mori
caelum, negata temptat iter via
coetusque vulgaris et udam
spernit humum fugiente penna.

est et fideli tuta silentio
merces: vetabo, qui Cereris sacrum
volgarit arcanæ, sub isdem
sit trabibus fragilemque mecum

solvat phaselon; saepe Diespiter
neglectus incesto addidit integrum,
raro antecedentem scelestum
deseruit pede Poena claudo.

*Aprenda el joven robusto en la dura escuela de la milicia a soportar
amigablemente la ingrata pobreza, y, caballero temible, persiga a los feroces partos
con su lanza. Sufrá las inclemencias del cielo, y realice tan intrépidas hazañas que,
contemplándolo desde las murallas enemigas la esposa del tirano a quien combate, con
su hija ya núbil, suspire, ¡ay!, porque su real esposo, ignorante del arte bélica, no
provoque el encuentro de león tan indomable, cuya cruenta rabia se goza en la atroz*

carnicería. Es dulce y glorioso morir por la patria. La muerte acosa en la fuga al cobarde, y no perdona al joven sin arresto que vuelve al peligro las tímidas espaldas.

La virtud, no acostumbrada a la torpe repulsa, resplandece por sí misma con brillantísimos fulgores, y no toma o depone las segures al antojo del aura popular. La virtud se abre paso por caminos jamás hollados, eleva al cielo a los que ganan la inmortalidad, y desprecia en sus atrevidos vuelos el fango de la tierra y el aplauso del vulgo. El silencio fiel tiene asimismo su premio reservado. Yo procuraré que no habite conmigo bajo el mismo techo, ni monte conmigo en el mismo esquife el indiscreto que osó divulgar los misterios de Ceres. Muchas veces Júpiter ofendido hiere de un golpe al culpable y al inocente, y es muy raro que la pena, con su pie cojo, no consiga alcanzar al perverso que huye de ella acelerado.

El ejército, garantía de la vida civil: Cicerón, *En defensa de Murena*, 76.

(22) Sed ut hoc omisso ad studiorum atque artium contentionem reuertamur, qui potest dubitari quin ad consulatum adipiscendum multo plus adferat dignitatis rei militaris quam iuris ciuilis gloria? Vigilas tu de nocte ut tuis consultoribus respondeas, ille ut eo quo intendit mature cum exercitu perueniat; te gallorum, illum bucinarum cantus exsuscitat; tu actionem instituis, ille aciem instruit; tu caues ne tui consultores, ille ne urbes aut castra capiantur; ille tenet et scit ut hostium copiae, tu ut aquae pluuiæ arceantur; ille exercitatus est in propagandis finibus, tuque in regendis. Ac nimirum (dicendum est enim quod sentio) rei militaris uirtus praestat ceteris omnibus. Haec nomen populo Romano, haec huic urbi aeternam gloriam peperit, haec orbem terrarum parere huic imperio coegit; omnes urbanae res, omnia haec nostra praeclara studia et haec forensis laus et industria latet in tutela ac praesidio bellicae uirtutis. Simul atque increpuit suspicio tumultus, artes ilico nostrae conticiscunt.

(22) *Pero dejando esto a un lado y volviendo a la comparación de las profesiones y ocupaciones, ¿cómo puede dudarse de que para alcanzar el consulado mucha más dignidad aporta la gloria de la milicia que la del derecho civil? Tú estás en vela de noche para responder a tus clientes, él para llegar temprano con su ejército a donde se dirige apresuradamente; a ti te despierta el canto de los gallos, a él el de las cornetas; tú organizas el pleito; él forma la línea de batalla; tu procuras que no sean cogidos tus clientes; él las ciudades o los campamentos; él recuerda y sabe cómo*

pueden ser esquivadas las tropas de los enemigos, tú las aguas de la lluvia; él está ejercitado en ampliar el territorio y tú en regirlo. Y sin duda, pues hay que decir lo que siento, la virtud de la milicia aventaja a todas las demás. Ésta ganó un nombre para el pueblo romano, ésta, gloria eterna para ésta ciudad, ésta obligó al mundo a obedecer a este imperio; todas las cosas urbanas, todos estos nobles estudios nuestros y esta renombrada actividad forense se amparan bajo la tutela y protección de la virtud bélica. Y en cuanto ha resonado la sospecha de tumulto, al punto nuestras actividades enmudecen.

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Se utilizó como complemento a las explicaciones de los profesores y apoyo para la lectura y la realización de ejercicios, el siguiente libro de texto: Orberg, H., *Lingua latina per se illustrata*, 1990. Copenhague. Sin embargo, el profesor facilitó al alumno otro material didáctico formado por: mapas, esquemas, ilustraciones, DVD, diapositivas... El alumno pudo servirse de los recursos bibliográficos que el Instituto ofrecía en la biblioteca. Se usaron las nuevas tecnologías (procesador de textos, navegador Web, presentaciones, batería de imágenes del mundo clásico) siempre que fue posible. La red dispone de páginas de cultura clásica muy interesantes:

Biblioteca digital: www.perseus.tufts.edu

Leyes fonéticas: <http://www.agelea.edu.es/reglaX.htm>

Páginas de recursos: <http://clasicas.usal.es/recursos/>

www.culturaclasica.com

www.culturaclasica.net

<http://www.chironweb.org/es>

Arte clásico: www.geocities.com

Blogs: <http://fortunaiuvataudentes.blogspot.com>

<http://antiquitasgraecaetlatina.blogspot.com>

<http://sobregriegosyromanos.blogspot.com>

Hay que señalar que últimamente se están diseñando más materiales curriculares digitales. De hecho, los propios libros de texto de las asignaturas ya nos remiten a sus páginas web de recursos, como por ejemplo librosvivos.net, para repasar (actividades de análisis interactivo de palabras y oraciones y autoevaluaciones) y para saber más (textos para leer y fichas de ampliación para profundizar en algunos temas).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación fue continua y sistemática y tuvo en cuenta, por tanto, la totalidad del proceso de aprendizaje y sus resultados últimos: conocimientos, destrezas y actitudes. El reducido número de alumnos a los que se impartió la materia permitió un seguimiento individualizado de su proceso de aprendizaje. Así pues, los criterios de evaluación fueron los siguientes:

- La observación diaria de la actitud del alumno en clase hacia la materia, hacia el profesor y hacia el resto de sus compañeros.
- El control diario e individual de las actividades propuestas para casa y para clase.
- El orden y la corrección en los apuntes y en los ejercicios.
- La revisión de los trabajos, que se propondrán voluntariamente al alumno sobre los diferentes contenidos de cultura latina, en este caso el ejército.
- Análisis morfológico de palabras latinas.
- Análisis morfosintáctico y traducción al español de textos sencillos en latín, de nivel similar a los trabajados en clase.
- Evoluciones fonéticas sencillas de términos latinos al español.
- Definiciones de vocabulario científico formado con étimos grecolatinos o explicación de latinismos.
- Una o varias preguntas sobre cultura latina de los temas explicados en clase (el ejército).

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

Para evaluar esta unidad didáctica se realizó una prueba escrita, que supuso el 70% de la nota de esta unidad didáctica. Los trabajos sobre cultura latina, voluntarios, ya sean en equipo o individualmente, por escrito o mediante exposición oral, y los trabajos sobre lecturas individuales, también voluntarios, supusieron un 15% de la nota. Por último, la actitud hacia la asignatura, el interés y el esfuerzo del alumno completaron el 15% restante. Además de todo esto, se tuvieron en cuenta criterios de calificación establecidos por el centro: falta de asistencia injustificada a clase y/o examen, errores de ortografía, etc.

PRUEBA ESCRITA:

1- Coloca el adjetivo comparativo adecuado. Recuerda que ha de concordar con su respectivo sustantivo, al cual califica, en género, número y caso:

Gladius: Nominativo singular masculino.

Pilum: Nominativo singular neutro.

Ancilla: Nominativo singular femenino.

Miles: Nominativo singular masculino.

- Gladius equitis (longus, -a, -um) **longior** et (gravis, -e) **gravior** est quam peditis. Eques gladium (longus, -a, -um) **longiorem** et (gravis, -e) **graviorem** fert quam pedes. Eques gladio (longus, -a, -um) **longiore** et (gravis, -e) **graviore** pugnat.

- Gladii equitum **longiores** et **graviores** sunt quam peditum. Equites gladiis (longus, -a, -um) **longioribus** et (gravis, -e) **gravioribus** pugnant.

- Pilum (brevis, -e) **brevius** et (levis, -e) **levius** est quam hasta. Pila (brevis, -e) **breviora** et (levis, -e) **leviora** sunt quam hastae.

- Delia ancilla (pulcher, pulchra, pulchrum) **pulchrior** est quam Syra. Leander, qui ancillae (pulcher, pulchra, pulchrum) **pulchrioris** amicus est, ancillae (pulcher, pulchra, pulchrum) **pulchriori** rosam dat. Quid (pulcher, pulchra, pulchrum) **pulchrius** est quam rosa?

- Milites romani (fortis, -e) **fortiores** sunt quam hostes. Dux romanus militibus (fortis, -e) **fortioribus** imperat quam dux hostium. Ille dux militum (fortis, -e) **fortiorum** est.

2- Coloca el caso o la preposición adecuada. Debes deducir la palabra que hace falta de las distintas frases. Si ahora están en un sitio y antes estaban en otro se entiende que se han movido del primero al segundo:

A) Romani ad **urbem** ex agro veniunt. Nunc in urbe sunt, primum in **agro** erant.

B) Consul ex **foro** in **Romam** venit. Nunc in Roma est, primum in foro erat.

C) Rex ab **monte** ad forum venit. Primum ad montem erat, nunc in **foro** est.

D) Senatores **ab** curia in domum veniunt. Primum in **curia**, nunc in **domo** sunt.

E) Dictator ex agro **in** legionem venit. Primum in **agro** erat, nunc in **legione** est.

F) Milites ex silvis in **lacum** fugiunt. Primum in **silvis** erant, nunc in lacu sunt.

3- Roma y su legado. Las legiones y los campamentos militares romanos:

A) ¿A partir de las luchas con qué rey se mejoraron arquitectónicamente los campamentos romanos? **El rey Pirro.**

B) El campamento militar estaba rodeado de un sistema de protección contra los enemigos. Escribe alguno de estos elementos de protección: **Vallum, fossa, agger, murae...**

C) ¿Cuántas puertas tenía un campamento? **4**, ¿Cuáles eran sus nombres? **Principalis dextra, principalis sinistra, decumana y praetoria.**

D) ¿Cuáles eran las vías principales en que quedaba dividido el campamento romano? **Via Cardo y via Decumano.**

E) ¿Durante la época imperial qué requisitos hacían falta para convertirse en legionario?

Ser delgado pero musculoso, y tener buena vista y oído. También era preciso saber leer y escribir y, sobre todo, ser ciudadano romano.

F) Nombra algunos de los elementos que formaban parte del equipamiento o *impedimenta* del legionario romano:

El legionario estaba generalmente armado con dos jabalinas (una pesada, el *pilum* y otra ligera, el *spiculum*), una espada (*gladius*), y hasta la época de Tiberio, un puñal (*pugio*). Para su protección portaban un casco (*galea*), una armadura de anillas (*lorica hamata*), de placas (*lorica segmentata*) o de escamas (*lorica squamata*) y un escudo rectangular (*scutum*) que llevaba una protección metálica o bloca para la posición de la mano. Completaban su equipamiento (*impedimenta*) un par de sandalias (*caligae*) y una mochila o morral (*sarcina*).

G) Las legiones tenían asignado nombre y número (*III Cyrenaica*) pero, ¿cómo se organizaban en el campo de batalla?

En el campo los legionarios estaban separados en: *Hastati, principes y triarii* (que solo combatían en casos extremos). Por los flancos se situaba la caballería (a la dcha. la romana y a la izq. la aliada, no romana, llamada *Auxilia*). Su número se organizaba en manípulos consistentes en dos centurias bajo el mando del mayor de ambos centuriones.

H) ¿Qué político y militar romano del siglo II-I a.C, logró introducir una legislación que otorgaba beneficios de jubilación a los soldados en forma de tierras?

Cayo Mario.

2.2. Estudio de investigación e innovación en lexicología

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Currículo de Aragón, uno de los objetivos de la enseñanza del Latín en el Bachillerato de Humanidades es: “conocer el léxico de origen grecolatino presente en el lenguaje cotidiano y en la terminología científica y técnica de las lenguas modernas utilizadas por los alumnos a partir del conocimiento de étimos, prefijos y sufijos de origen grecolatino y de un vocabulario grecolatino básico, para lograr una mejor comprensión de las lenguas modernas”.

El manejo y el conocimiento del lenguaje son indispensables para los individuos que se desenvuelven dentro de una sociedad, pues de ello depende la funcionalidad de los discursos orales y escritos, esenciales en todos los actos de la vida humana; y esto no sería posible sin el aporte fundamental de las etimologías grecolatinas a las lenguas romances y, en especial, al castellano, uno de los idiomas más conocidos en el mundo.

Los términos científicos de la ciencia en general, las humanidades y las ciencias puras y exactas provienen de raíces griegas y latinas. En los libros utilizados por los estudiantes del nivel bachillerato, y en otros medios de comunicación, a menudo se emplean palabras derivadas del griego y del latín. A modo de ejemplo, vocablos tales como déficit, xenofobia, ecología, genética, encefalitis, ad hoc, ipso facto, alfa caroteno, beta caroteno (pigmentos vegetales), gastritis, colitis, exmujer, exmarido, acéfalo, animado, floricultura, puericultura, exánime, inhumar, economía, filosofía, puericultura, porcicultura, pedagogía, bioquímica, enterogastritis, endemia, pandemia, paidología, egolatría, patógeno, metafórico. En fin, un conjunto de términos que incitan a una correcta formación etimológica.

En este pequeño ensayo de innovación sobre el estudio del léxico, se ha dado prioridad al latín porque dio origen al idioma castellano. Aunque sea una lengua de corpus (lengua no hablada actualmente) posee una gran presencia, y ha tenido continuidad en diferentes etapas de la cultura y esto le confiere una vigencia férrea hasta nuestros días. Por eso es necesario analizar nuestro idioma y determinar la presencia del latín como componente principal del mismo en su origen y evolución.

BREVE CONTEXTUALIZACIÓN

Desde la antigüedad, diversos estudiosos del lenguaje se han preocupado por investigar acerca del origen de las palabras como un medio de comunicación propio de la humanidad. Fueron los griegos quienes asignaron a ese estudio el nombre de Etimologías. Ya con anterioridad, el filósofo Platón había planteado esa inquietud por conocer el origen de las palabras y por aplicar el verdadero significado de ellas, como lo podemos corroborar en el diálogo *Cratilo* o *del lenguaje*, donde establece una conversación al respecto entre Hermógenes (hijo de Hermes), Cratilo y Sócrates.

En la Edad Media (en 560-636, durante la monarquía visigoda), San Isidoro de Sevilla escribió una obra enciclopédica en veinte volúmenes con el título de *Etimologías*. También en España, hacia el siglo XV de nuestra era, Don Antonio de Nebrija inició el estudio sobre el origen del castellano y de las etimologías. Más tarde, la palabra etimología se aplicó en estudios de filología y lingüística. Para entonces, George Curtius, filólogo alemán muy conocido por su obra *Principios de etimología griega* (1879), aportó estos conocimientos a la gramática comparada y a la Filología. Franz Bopp formó parte de lo que constituye el primer periodo de la lingüística indoeuropea; comprendió que las relaciones entre lenguas parientes podían convertirse en la materia de una ciencia autónoma... Más adelante, a principios del siglo XX, el lingüista suizo Ferdinand de Saussure en su libro *Curso de Lingüística general* señala que la etimología es ante todo *la explicación de las palabras por la investigación de sus relaciones con otras palabras*.

IMPORTANCIA Y VALOR DE LA ETIMOLOGÍA

La etimología dentro del estudio de una lengua es de vital importancia para todo hombre que se precie de ser medianamente culto. Varias razones convalidan esta afirmación.

Mencionaremos entre las más importantes las siguientes:

a) Enriquece el léxico de los hablantes, pues a través del conocimiento de las raíces greco-latinas, sus posibilidades de comunicación son más amplias y su cultura se diversifica. Su expresión oral y escrita tendrá mayor claridad, fiidez y precisión.

b) Cuando se conoce la etimología de un vocablo, los significados se fijan más, se graban con mayor facilidad y se hace posible ejercitar la memorización reflexivamente. Por ejemplo: Zozobrar. Es perderse e irse a pique una embarcación. Viene de: *sub* - debajo y *supra* - encima. Quiere decir que lo de abajo quedó encima y viceversa. O como se expresaría más coloquialmente fuera del argot marinerio: que el buque dio la voltereta.

c) A través de las etimologías es posible establecer con exactitud el significado correspondiente en palabras sinónimas, evitando con ello confusiones o repeticiones. Por ejemplo: Doctor proviene de *doceo* (enseñar, instruir). Esta palabra no es precisamente para denominar a los médicos; doctor tiene que ver con un grado profesional que está después de la licenciatura, el grado y el máster. Así, podemos hablar de un Doctor en Ciencias, Doctor en Filosofía, Doctor en Filología, Doctor en Historia, etc. En cambio, el vocablo médico procede del latín *medere* (que significa curar).

d) Se utiliza para descubrir la morfología de cada palabra y poder multiplicar nuestro vocabulario, creando palabras derivadas y compuestas dentro de nuestro propio idioma. Por ejemplo, del latín *frigidus*, se derivan frío y frígido. Conciudadano se forma del latín *civis* → ciudadano y de la preposición *cum* → con. Significa cada uno de los ciudadanos de una población.

e) El conocimiento de las etimologías permite valorar con mayor claridad la presencia de los arcaísmos y neologismos inmersos en el español. Por ejemplo, Arcaísmos: apearse → bajarse; mismo → mismo; agora → ahora. Neologismos: gerontólogos, digitopuntura, magnetoterapia, ictiología, parasicología, etc.

DEL LATÍN AL CASTELLANO: PATRIMONIALISMOS, CULTISMOS Y SEMICULTISMOS

A lo largo de la historia de la lengua latina hubo una variante popular, el latín vulgar, y una variante literaria. A medida que el latín vulgar fue transformándose, surgieron las lenguas romances, pero, al mismo tiempo, el latín literario perduró como lengua culta:

- Las palabras resultantes de la evolución del latín vulgar con arreglo a determinadas leyes fonéticas se denominan patrimonialismos o palabras patrimoniales. La mayor parte del vocabulario de las lenguas romances se ha constituido de esta manera; por ejemplo, las voces castellanas *isla* y *oro* derivan de las latinas *insulam* y *aurum*.
- El latín clásico continuó utilizándose como fuente del vocabulario culto. Por ello, existen palabras de introducción reciente en las lenguas romances cuya forma guarda gran semejanza con los términos latinos de procedencia: son los cultismos o palabras cultas. A partir de los sustantivos latinos anteriores encontramos los adjetivos cultos *insular* y *áureo*.
- Hay también palabras que no han consumado totalmente su evolución y están a medio camino entre las patrimoniales y las cultas: los semicultismos. Por ejemplo, ya que el grupo intervocálico latino *-gn-* evolucionó en castellano a *-ñ-* (*pugnum* > puño), se esperaría que *regnare* hubiese dado **reñar*; el semicultismo *reinar*, sin embargo, muestra una fase evolutiva intermedia.
- En ocasiones, un vocablo latino da como resultado una palabra patrimonial y una culta o semiculta; hablamos, entonces, de dobletes. Por ejemplo, el sustantivo *causam* ofrece en castellano los derivados *cosa* (patrimonial) y *causa* (cultismo).

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se impartió en una clase de primero de bachillerato de Latín. El grupo estaba conformado por trece alumnos. Dichos discentes pertenecían en su mayoría a la rama de ciencias sociales y en menor medida a la rama de humanidades. Este último dato es importante por el hecho de cómo se trabaja el léxico grecolatino normalmente en el instituto Ramón Pignatelli. Y es que mi tutor, único miembro del departamento de Latín y Griego, suele hacer estudios de léxico, pero solamente con los alumnos de humanidades en la asignatura de Griego. Los motivos son obvios: cambian las grafías, algo que no pasa con el latín y el significado de los étimos no es tan transparente como en el caso latino.

Además mi tutor trabaja el léxico latino de otro modo distinto, ya que es seguidor del conocido método innovador: *LINGVA LATINA per se illustrata*, de Hans Orberg. El método Orberg, a grandes rasgos, enseña latín como si fuese una lengua en uso y por ello con herramientas distintas de las que se usan para estudiar las lenguas de corpus.

Esta obra está basada en el Método Inductivo-Contextual, por el cual el estudiante, sin conocimiento previo del idioma que va a estudiar, es capaz de comprender el texto e ir asimilando su estructura gramatical de forma intuitiva. Cada palabra tiene sentido dentro de su contexto, eliminando la frontera de la memorización masiva de significados descontextualizados que generan confusión en el estudiante. En este sistema no se precisa diccionario. Hay una serie de textos clásicos que, por medio de ilustraciones y modificaciones, consiguen entenderse por el contexto. El vocabulario es adquirido gradual y directamente por medio de la sucesiva lectura de los textos (palabras e imágenes).

EL ESTUDIO DE LA LEXICOLOGÍA EN EL AULA

Hemos leído en X. Mignot (X. Mignot, *Les verbes dénominatifs latins*, París 1969, p. 299) que la lengua latina cuenta con unos 10.000 verbos simples y más de 40.000 compuestos. Sólo el aprendizaje de los mismos, sin incluir otro léxico, justifica la preocupación de los profesores de latín por buscar procedimientos sistemáticos que lo faciliten. Si echamos un vistazo a los libros de texto que circulan por nuestras aulas, apreciamos que en todos ellos se dan listas de palabras, las más de las veces sin mucha cohesión, o pequeños vocabularios al final del libro, sin más orden que el alfabético.

El intento por explicar los “procedimientos formadores de palabras” es aun más descorazonador. Cuando se habla de palabras compuestas no se ve claro en qué se diferencian de las derivadas; en ambos casos intervienen prefijos y sufijos, y cuando se asignan valores a éstos, las «contradicciones» y el desconcierto son totales. Un alumno no puede entender por qué si *sub-* significa 'debajo', *subire* es 'ir hacia arriba’, y si *ad-* significa «el movimiento hacia un punto”, *adficere* puede ser 'emprender' y *adamare* 'amar perdidamente'. Y no digamos si lo que tiene a mano es un diccionario. Se pierde entonces en un caos de acepciones, a veces contradictorias desde su punto de vista, en las que sólo el azar o la intuición intervienen a la hora de optar por una de ellas.

Los autores de libros de texto para Bachillerato han tenido la preocupación de dedicar varias páginas a esta cuestión (Hemos consultado diez ejemplares de libros de texto de distintas editoriales. Sólo tres no se hacen eco del problema en un tema específico: R. Echarte Cossio-Galdeano, *Método activo del latín*, Bello, Valencia 1977; Sociedad Española de Estudios Clásicos, *Latín*. Madrid 1977; J. A. Monge-J. R. Barrueco, *Latín*, Vicens Vives, Barcelona 1977), pero modestamente, hemos de reconocer que con escaso éxito.

Un primer intento de racionalizar el vocabulario ha venido dado por la determinación del índice de frecuencia de las palabras; el segundo, por la clasificación onomasiológica, pero en cualquier caso ambos procedimientos siguen siendo insuficientes para un aprendizaje racional del vocabulario. El primero porque la mayor o menor frecuencia de una palabra no dice nada respecto del significado, y el segundo porque la onomasiología sólo sirve para un léxico terminológico, pero pierde de vista otros aspectos como el comportamiento de una palabra respecto a la modificación, el desarrollo y la composición.

Método tradicional. Normalmente, a la hora de estudiar la formación de palabras para el aprendizaje de vocabulario, éstas se han dividido en simples y compuestas. La gramática tradicional, todavía predominante en la enseñanza, ha mezclado el plano de la expresión, el plano del contenido y un aspecto de éste, el aspecto verbal, creando un *totum revolutum* del que es obligado desmarcarse para abordar el estudio del léxico y el aprendizaje del vocabulario desde el plano del contenido.

En desprecio de los criterios lexemáticos, que han de ser los prioritarios, se ha hecho hincapié en los criterios formales, se ha simplificado en exceso el valor de los

prefijos, y han surgido así diccionarios y léxicos con listas interminables de acepciones y el consiguiente desconcierto a la hora de optar por una de ellas.

Método estructural. Propuesto por Coseriu (en *Estudios de Lingüística funcional. Gramática, semántica, universales*, Gredos, Madrid 1977, p. 489 SS. y en *Principios de Semántica Estructural*, Gredos, Madrid 1981, p. 169 SS.) y con claros continuadores del mismo (García Hernández 1980. Este autor ha publicado numerosos trabajos de entre los que destacamos el citado por su utilidad en la enseñanza). El método estructural parte del plano del contenido y estudia el significado de las palabras mediante estructuras en que el significado viene dado por la oposición de unas palabras con otras: *reduco* / *produco*: *re-* / *pro-* 'volver al punto de partida' / 'llevar hacia adelante'.

Las oposiciones significativas de contenido inmediato constituyen un continuo significativo que recibe el nombre de campo semántico. Dicho campo es una estructura lexemática primaria, tal como la clasifica Coseriu. Junto con él, la clase semántica, estructura lexemática primaria constituida por una serie de lexemas con un comportamiento léxico y gramatical análogo, establecen los dos elementos sustentadores del estudio del significado de las palabras. Para más información filológica Cf. *Formación de palabras y aprendizaje del vocabulario latino. Utilidad del método estructural* de S. López Moreda y R. C. Rodríguez Alonso en Rev. Estudios Clásicos, 1989, p. 99 y ss. Tomo 31 N° 96. En cuanto a la didáctica del léxico, hemos seguido *La lexicología como recurso didáctico* de M. García Ferrer y M. T. Cases Fandos en Rev. Textos, 2000, p. 93 y sig. N° 23. *Enseñanza de lenguas y TIC* de A. Fernández Campos e I. González Mendizábal en Rev. Textos, 2012, p. 63 y sig. N° 59. *Enseñanza de la lengua y medios audiovisuales* de M. A. Arconada en Rev. Textos, 2012, p. 51 y sig. N° 59. *Del papel a la pantalla y del aula a la nube* de G. Sanz Pinyol en Rev. Textos, 2012, p.59 y sig. N° 61.

Al tratarse de un proyecto innovador han tenido un papel muy importante las nuevas tecnologías y el uso de internet:

Espacio de un profesor de Latín, donde sin ánimo de lucro nos ofrece juegos interactivos realmente interesantes para la adquisición del vocabulario de una forma visual, didáctica, amena y poco tradicional:

<http://www.purposegames.com/games?u=54371>

Pioneros en España para la aplicación de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje del Latín, el grupo de Clásicas de IES Céfire de Sagunto nos facilita el acceso a multitud de actividades interactivas en línea. Para nuestro estudio han sido de gran ayuda las pertenecientes al bloque *Fundamentos léxicos*:

http://www.culturaclasica.net/grupoCulturaClasica/ejer_princi_grupo.htm

Wiki colaborativa que tiene por objeto la elaboración y puesta en común de materiales didácticos complementarios para los cursos de enseñanza del Latín, ofreciendo actividades que integren la lengua y la cultura:

<http://lingualatina-orberg.wikispaces.com/>

Asociación sin ánimo de lucro que integra un grupo de trabajo colaborativo formado por profesores de clásicas de varios puntos del Estado Español:

<http://www.chironweb.org/>

Completa Biblioteca digital que explora las posibilidades y los retos de las colecciones digitales en red. La colección estrella abarca la historia, la literatura y la cultura del mundo greco-romano:

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se realizó a través de:

- Observación.
- Seguimiento individualizado.

Básicamente se trató de que los alumnos supieran aplicar los contenidos de la materia de una forma amena para ellos e innovadora didácticamente, al tiempo que también desarrollaban implícitamente la competencia digital. Como los contenidos eran una parte de los propiamente de la unidad didáctica, se puede decir que fueron evaluados con la misma prueba o control.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico que adoptado es el cualitativo. Se realizaron entrevistas y observaciones de clase. El análisis se restringió a las interacciones docente-alumno durante las clases de Latín en el aula de primero de Bachillerato. La adquisición del vocabulario se produjo a través de los textos pero, a la hora de confeccionar la plantilla, debían aplicar los conocimientos gramaticales adquiridos durante el curso, por lo que se mezclaron el plano inductivo y el deductivo. El plan de trabajo del proyecto de investigación constó de tres etapas.

FASE I:

Trabajo de vocabulario a través de los textos. Los textos eran los pertenecientes a la unidad didáctica, cuyo tema era la milicia. El método que seguimos para trabajar los textos, como ya hemos indicado, fue el método Orberg. Un poco antes de finalizar la clase dimos las instrucciones para confeccionar el documento *Excel*:

Indicaciones para confeccionar el vocabulario del TEMA DE LÉXICO:

Ha de ir realizándose conforme se avanza en el texto. Dentro del blog de la asignatura *Clásicas R.Pignatelli 2012, asignatura de Latín*, en archivo adjunto puede descargarse la plantilla y trabajarse sobre ella. El archivo (para su posterior envío o publicación en vuestro BLOG) debe nombrarse : TEMA DE LÉXICO _ APELLIDO DEL ALUMNO.

1.- Se basa en una hoja de cálculo. Excel 2003.

2.- A partir del rango B4;H26 se trabaja el vocabulario:

- b. Categoría gramatical.
- c. Enunciado del término.
- d. Significado/s básico/s.
- e. Análisis morfológico.
- f, g, h. Etimologías (composición y derivación en castellano).

En f. g. h. se deben insertar comentarios mediante Insertar> Comentario. El comentario consistirá en la definición de las palabras en castellano.

3.- La fila 4, que incluye las cabeceras, debe estar coloreada y bloqueada (Ventana > Inmovilizar paneles).

4.- La fila 4, que incluye las cabeceras, debe contener filtros para búsquedas (Datos > Filtro > Autofiltro).

5.- A2 debe contener la fórmula =BUSCARV(A1;C5:D25;2;0).

6.- Cada vez que haya que insertar filas nuevas debe hacerse dentro del rango inicial, para no modificar la fórmula. Desde cualquier casilla entre B5 y B24, activar Botón derecho > Insertar> Toda una fila.

FASE II:

Durante esta fase acabamos de trabajar el vocabulario a través de los textos. En la siguiente clase trabajamos el léxico de otro modo. Proyectamos dos presentaciones de *powerpoint*: una centrada en el léxico de la legión y los legionarios y otra centrada en los campamentos romanos, *castra*. En esta clase, visual y tecnológica, fue donde seguramente más atentos estuvieron los alumnos debido al dinamismo impreso por el profesor.

A continuación hicimos una brevísima introducción sobre el paso de las palabras del latín al castellano (patrimonialismos, cultismos y semicultismos). Y para finalizar vimos muy por encima las principales leyes de evolución fonética del latín al castellano, a fin de que comprendieran mejor tanto el léxico latino, que estudian, como el castellano, que lo hablan.

Ahora tocaba trabajar a los alumnos. Les avisamos de que para la siguiente sesión debían entregar el documento Excel cumplimentado de acuerdo con los textos trabajados y las consiguientes explicaciones teóricas sobre la evolución léxica del latín al castellano mediante las consabidas leyes fonéticas formando patrimonialismos, cultismos y semicultismos.

FASE III:

Esta fue la clase en la que había que entregar el documento Excel ya trabajado y lo más completo posible. Para un desarrollo óptimo nos trasladamos a la sala de ordenadores y de este modo cada uno se desenvolvió con su respectivo ordenador. Trabajamos de forma individualizada, alumno por alumno. Nos centramos en revisar el contenido que los estudiantes habían preparado.

También les pareció particularmente útil el rendimiento que le podían sacar a esta plantilla de Excel, pues se pueden ocultar columnas y de este modo ellos mismos se cercioran de si han asimilado y retenido el vocabulario del presente temario. Y no solo eso sino que además se dieron cuenta del enriquecimiento de su lengua materna al comprender el léxico de su lengua materna con una mayor profundidad gracias a las etimologías y a las palabras formadas por composición y derivación.

Como estábamos en el aula de los ordenadores, aprovechamos para colgar sus fichas léxicas en sus respectivos blogs de la asignatura. El procedimiento que siguieron para publicar sus trabajos fue el siguiente. Crearon una nueva entrada o post en su propio blog describiendo de forma concisa en qué consistía la actividad, para luego poner una imagen, la que ellos quisiesen, con un hipervínculo, de modo que al pinchar en dicha imagen se accediese al trabajo propio de cada alumno.

OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Nuestro proyecto de innovación y su conjunto de actividades se basa en el estudio de la lexicología a través de los textos directamente, de una forma, entendemos, innovadora y lo más cercana posible al estudiante. Al trabajar así la lexicología estamos afianzando algunas de las competencias básicas:

Competencia en comunicación lingüística: No solo en la comprensión de los textos clásicos sino también reflexionando sobre elementos básicos de nuestra lengua.

Competencia en tratamiento de la información y competencia digital: Experimentando con elementos audiovisuales y formularios autoevaluativos.

Competencia cultural y artística: Apreciando las características de nuestra herencia cultural.

Competencia en aprender a aprender: Manejando los distintos elementos del guión a nuestra disposición.

Por otra parte, la lexicología es, según el BOA, uno de los cuatro bloques que han de conformar todas y cada una de las unidades didácticas de Latín en el Bachillerato: la lengua latina, los textos latinos y su interpretación, el léxico latino y su evolución, Roma y su legado.

Al trabajar la lexicología, se incide en todos aquellos aspectos, que desde el Diseño Curricular de la asignatura de Latín se consideran como objetivos generales:

1. *Analizar y comparar elementos morfológicos y sintácticos de la lengua latina con elementos similares de la lengua castellana y de otras lenguas romances, sobre todo las habladas en Aragón, con el fin de estimular a su conocimiento y uso correcto.* Este objetivo es fundamental y básico ya que la lexicología siempre se ha de basar en las particularidades de los elementos morfológicos y sintácticos.
2. *Comprender y comparar elementos léxicos grecolatinos, castellanos y de otras lenguas romances utilizadas por el alumnado, para así ampliar la riqueza de su vocabulario culto y la comprensión y uso correcto de la terminología científica y técnica a partir de sus componentes etimológicos.* Como hemos visto, el estudio de la lexicología y la etimología están también estrechamente vinculados con la traducción, ya que la comprensión de las palabras en estas facetas facilita notoriamente el proceso de la traducción y viceversa.
3. *Comprender y expresar en castellano el contenido de frases y textos latinos muy sencillos o adaptados mediante el análisis y la identificación de elementos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina y sus equivalentes en castellano.* Adaptándonos al nivel de la secundaria, este objetivo tercero coincide precisamente con lo que hemos hecho en nuestro proyecto de innovación.
4. *Mejorar el conocimiento general y uso efectivo de la propia lengua a partir de la reflexión sobre los elementos formales y las estructuras lingüísticas del latín, modelo de lengua flexiva, y su comparación con las lenguas romances conocidas por el alumno.* Esto es algo lógico y natural en la lexicología, ya que se busca la relación etimológica con la lengua materna, el castellano y de manera, eso sí, implícita se van adquiriendo conocimientos de gramática histórica tanto del latín como del castellano.
5. *Mejorar la comprensión y expresión de mensajes orales y escritos mediante el conocimiento de la evolución fonética del latín a las lenguas romances y la identificación y utilización correcta de palabras patrimoniales, cultismos y expresiones latinas más frecuentes en diferentes contextos lingüísticos.* Es un hecho constatado que el ejercicio continuo y guiado de la lexicología ayuda a mejorar la capacidad de comprensión y expresión de mensajes tanto orales como escritos.
6. *Conocer el origen y evolución de las lenguas europeas derivadas del latín para apreciar sus rasgos comunes, para valorar la diversidad lingüística como muestra de la riqueza cultural de los pueblos de Europa y para defender el patrimonio lingüístico heredado del mundo clásico.* Al tratarse de un nivel iniciático, este objetivo será

secundario; nos centraremos en la lexicología y etimología del castellano y el latín y en caso de manejarlas perfectamente veríamos la relación con el resto de lenguas romances europeas.

7. Despertar y desarrollar el interés por un mayor y mejor uso de las lenguas romances, a través del conocimiento de la aportación latina a esas lenguas y de la comprobación de la rentabilidad de dicho conocimiento. Es totalmente cierto y a ello ayuda mucho la lexicología y los conocimientos de lingüística que de ella se desprenden.

8. Estimular y desarrollar los hábitos de reflexión, esfuerzo, organización y disciplina en el trabajo intelectual, a partir de los mecanismos de estructuración mental que implica el proceso de análisis lingüístico y de comprensión y traducción de la lengua latina. Para poder manejar con soltura las etimologías hay que seguir estos pasos necesariamente: hábito de trabajo, reflexión, organización y disciplina intelectual. Por lo tanto, en clase y con estas actividades, intentaremos afianzar estos valores.

9. Fomentar el conocimiento de la literatura latina y del pensamiento romano a través de la lectura, comprensión y análisis de obras o textos antiguos traducidos de los autores más relevantes, de distintos géneros literarios y de temática variada. La lexicología junto con la morfología, la sintaxis y la fonología forman parte de lo que llamaríamos arte de la traducción y en este sentido es justo reclamar aquí el papel de la lexicología.

10. Obtener y analizar información relevante del mundo latino a través de fuentes variadas y valorar los aspectos más significativos de la cultura y civilización romanas, para identificar, apreciar y proteger su pervivencia en nuestro patrimonio cultural, artístico e institucional, con especial atención al ámbito aragonés. El Imperio Romano surgió gracias al impulso del sector agrícola-ganadero, a diferencia de otros imperios, y esto lo sabemos, entre otras cosas, por el léxico que deja constancia de ello e incluso podemos seguir la pista a este tipo de léxico en la fabla aragonesa.

En suma, también hay que manifestar que el trabajar la lexicología coadyuva al logro de algunos de los objetivos que el diseño curricular establece para la Enseñanza Secundaria Obligatoria por ejemplo, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual; desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo; comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos; conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la

historia propias y de los demás, apreciar la creación artística; conocer y apreciar las peculiaridades físicas, lingüísticas, sociales y culturales del territorio en que se vive, etc.

DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

A) Ficha léxica de *Excel* de un alumno en Griego (modelo de nuestro estudio).

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Miles							
2	Soldado							
3								
4		CATEGORIA GR	TÉRMINO	SIGNIFICADO	MORFOLOGÍA	DERIVADOS	DERIVADOS	DERIVADOS
5		VERBO	Pugno	Luchar	1ª sg. Pres. ind. a	Punble	Impugnabile	Repugnante
6		SUSTANTIVO	Miles	Soldado	Sust. Nom. sg. m.	Militar	Militancia	Paramilitar
7		SUSTANTIVO	Pugnus	Puño	Sust. Nom. pl. m.	Pugnar	Impugnare	
8		VERBO	Fero	Llevar, producir	3ª sg. Pres. ind.	Fructifero	Feromona	
9		VERBO	Porto	Llevar, producir	3ª sg. Pres. ind.	Puerta	Portón	Portar
10		VERBO	Duco	Conducir	3ª sg. Pres. ind.	Ducit	Duque	Reducir
11		SUSTANTIVO	Eques	Caballero	Sust. Nom. sg. n.	Ecuestre	Equitación	Equino
12		SUSTANTIVO	Pedes	Pie	Sust. Nom. pl. m.	Pedal		Pedicura
13		SUSTANTIVO	Gladius	Espada	Sust. Nom. pl. m.	Gladiac		
14		SUSTANTIVO	Sica	Puñal	Sust. Nom. sg. n.	Sicario		
15		SUSTANTIVO	Sagitta	Flèche	Sust. Acus. pl. f.	Sagittario		
16		SUSTANTIVO	Arcus	Arco	Sust. Nom. sg. n.	Arco	Saeta	Asaetear
17		VERBO	Milito	Servir en el ejército	Infinitivo	Militarización	Arquear	Arquero
18		SUSTANTIVO	Castra	Campamento	Sust. Gen. pl. m.	Alcázar	Militarizar	
19		SUSTANTIVO	Exercitus	Ejército	Sust. Acus. sg. m.	Ejercer	Castrense	Ejercitar
20		VERBO	Timeo	Temer	Infinitivo	Temor	Terrible	Temeroso
21		VERBO	Metuo	Temer, miedo a	3ª sg. Pres. ind.	Miedo		
22		VERBO	Oppugno	Luchar	3ª pl. Pres. ind.	inexpugnabile		
23		VERBO	Defendo	Defender	3ª sg. Pres. ind.	Defensa	Defensivo	
24		VERBO	Fugio	Huir de	3ª sg. Pres. ind.	Fugarse	Fugaz	Fugitivo
25		VERBO	Iaceo	Turnarse	3ª sg. Pres. ind.	Yacer	Evacular	Jaculatoria
26		SUSTANTIVO	Bellum	Guerra	Sust. Nom. sg. n.	Bélico	Beligerante	
27		SUSTANTIVO	Fossa	Zanja	Sust. Nom. sg. n.			
28		SUSTANTIVO	Vallum	Muro	Sust. Nom. sg. n.	Valla	Vallar	

B) Ficha léxica de *Excel* de un alumno en Latín:

f_x Miles									
A	B	C	D	E	F	G	H		
1	Miles								
2	Soldado								
3									
4	CATEGORIA GR	TÉRMINO	SIGNIFICADO	MORFOLOGÍA	DERIVADOS	DERIVADOS	DERIVADOS		
5	VERBO	Pugno	Luchar	1ª sg. Pres. ind. a	Punible	Impugnabile	Repugnante		
6	SUS+ANTIVO	Miles	Soldado	Sust. Nom. sg. m.	Militer	Militancia	Paramilitar		
7	SUS+ANTIVO	Pugnus	Puño	Sust. Nom. pl. m.	Pugnar	Impugnare			
8	VERBO	Fero	Llevar, producir	3ª sg. Pres. ind.	Fructifero	Feromonia			
9	VERBO	Porto	Llevar, producir	3ª sg. Pres. ind.	Puerta	Portón	Portar		
10	VERBO	Duco	Conducir	3ª sg. Pres. ind.	Dúctil	Duque	Reducir		
11	SUS+ANTIVO	Equus	Caballero	Sust. Nom. sg. n.	Ecuestre	Equitación	Equino		
12	SUS+ANTIVO	Pedes	Pie	Sust. Nom. pl. m.	Pedal		Pedicura		
13	SUS+ANTIVO	Gladius	Espada	Sust. Nom. pl. m.	Gladiador				
14	SUS+ANTIVO	Sica	Puñal	Sust. Nom. sg. m.	Sicario				
15	SUS+ANTIVO	Sagitta	Flecha	Sust. Acus. pl. f.	Sagitario				
16	SUS+ANTIVO	Arcus	Arco	Sust. Nom. sg. m.	Arco	Saeta	Asaelear		
17	VERBO	Milito	Servir en el ejército	Infinitivo	Militarización	Arquear	Arquero		
18	SUS+ANTIVO	Castra	Campamento	Sust. Gen. pl. m.	Alcázar	Militarizar			
19	SUS+ANTIVO	Exercitus	Ejército	Sust. Acus. sing.	Ejercer	Castrense	Ejercitar		
20	VERBO	Timeo	Temer	Infinitivo	Temor	Temible	Temeroso		
21	VERBO	Metuo	Tener miedo a	3ª sg. Pres. ind.	Miedo				
22	VERBO	Oppugno	Luchar	3ª pl. Pres. ind.	inexpugnabile				
23	VERBO	Defendo	Defender	3ª sing. Pres. ind.	Defensa	Defensivo			
24	VERBO	Fugio	Huir de	3ª sing. Pres. ind.	Fugarse	Fugaz	Fugitivo		
25	VERBO	Iaceo	Turnarse	3ª sing. Pres. ind.	Yacer	Evacular	Jaculatoria		
26	SUS+ANTIVO	Bellum	Guerra	Sust. Nom. sing.	Bélico	Beligerante			
27	SUS+ANTIVO	Fossa	Zanja	Sust. Nom. sing.					
28	SUS+ANTIVO	Vallum	Muro	Sust. Nom. sing.	Valla	Vallar			

C) Blog Latín y Griego del instituto:

Clásicas R. Pignatelli 2012

blog: Buscar en este sitio

Καλωσορίσατε! ΝΕΑ

AGENDA (CALENDAS)

BUZÓN: para dudas y consultas

▼ GRIEGO I

- ACTIVIDADES
- APUNTES
- CALIFICACIONES
- diccionario on-line
- BUCLIDES
- VOCABULARIO

▼ GRIEGO II

- ANTOLOGÍA HOMERO
- ANTICUARIA
- JENOFONTE
- CALIFICACIONES
- Diccionario on line
- Escribe en Griego
- LECTURAS
- PRÁCTICA
- TEMAS
- TEXTOS
- TRABAJO PERSONAL

▼ LATÍN 4º ESO

- ACTIVIDADES
- AUGUSTO

Καλωσορίσατε!

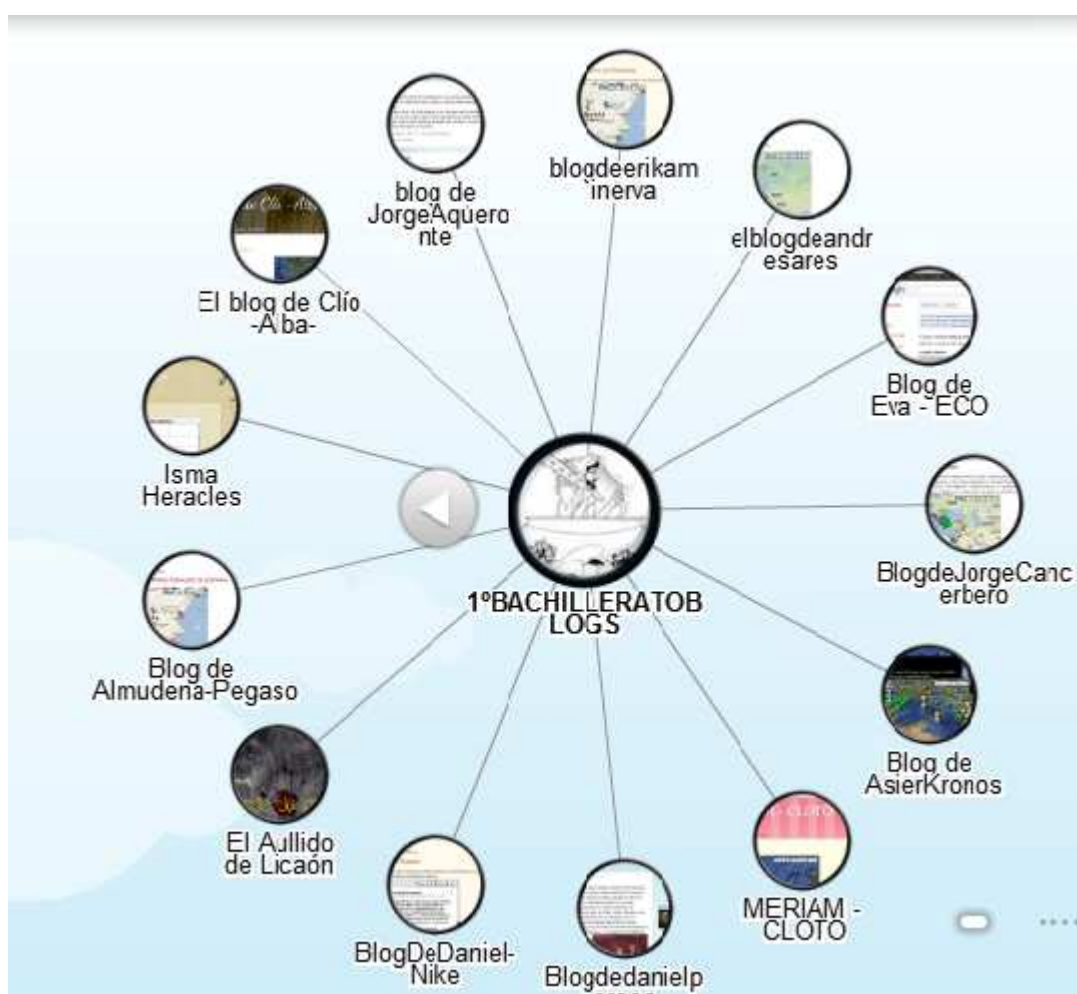
¡Bienvenid@ al e-portfolio de lengua y cultura clásica del IES Pignatelli para el curso 2012-2013!

Aquí encontrareis los temas, ejercicios y tareas del curso y también las actividades extraescolares y, cuando sea el caso... las calificaciones.

No olvidéis echar un vistazo a esta [página](#) y elegid un pseudónimo para vuestro AVATAR en [clasicasrp2012](#)!

006011

D) Acceso a los blogs de los alumnos:



E) Entrada o post de la ficha de léxico de un alumno:

miércoles, 17 de abril de 2013

VOCABULARIO LATIN CAP XII

Vocabulario de Latin sobre "*Miles Romanus*" (Soldado romano)

El trabajo a tratado de recopilar palabras relacionadas con el ejército y clasificarlas en: Categoría (Verbo, sustantivo, adjetivo...), significado, morfología (indicar en que caso están las palabras, su género y número) y derivados de los términos.



Publicado por [El blog de Almudena - Diana](#) en 00:07 No hay comentarios:

[M](#) [B](#) [t](#) [f](#) [g+](#)1 [Recomendar esto en Google](#)

Etiquetas: [Latin](#), [Vocabulario](#)

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS

Desde nuestro punto de vista, existen varios nexos que permiten otorgar a los proyectos seleccionados la pertenencia a un proyecto general que guarda coherencia en su diseño. El primero de los factores sobre los que podemos fundamentar su relación es su naturaleza como parte de los trabajos sujetos a evaluación en referencia a las asignaturas Prácticum II y III incluidas en la estructura del Máster, abordadas desde el periodo de prácticas en el centro educativo, y más concretamente, concentradas en las sesiones en las que llevamos a cabo nuestra primera experiencia docente. En este aspecto, su elaboración contiene un componente de complementariedad didáctica, en cuanto a trabajos evaluables. De hecho, la simultaneidad en la elaboración y puesta en práctica se buscó deliberadamente para transmitir la mayor calidad didáctica posible. Cabe destacar que el tema de mi estudio comparativo fue el de los principales usos de las preposiciones latinas precisamente y una cuestión del control de la unidad didáctica trató sobre ese mismo asunto, siguiendo el consejo de mi tutor de instituto.

Por otro lado, está su diseño. Las posibilidades encontradas en el centro de destino propiciaron que los proyectos pudieran ser diseñados y puestos en ejecución desde un enfoque unitario, consiguiendo una estrecha relación entre los mismos. Este aspecto dotó a toda la actividad de unas características comunes que compartirían en el resultado final. Las distintas revisiones realizadas tras el proyecto original, tuvieron su razón de ser en las observaciones realizadas durante la marcha de las clases. Estas percepciones quedan explicitadas en el diseño final de los proyectos, modelándose y adaptándose recíprocamente a lo largo de la marcha de las clases, en relación directa con las demandas y necesidades de los alumnos.

Hay que destacar también el sello personal imprimido en la elaboración de los trabajos docentes. El margen de acción encontrado en relación con la propuesta de trabajo, las posibilidades encontradas en el centro educativo y la animosidad por llevar adelante un proyecto que refleja nuestra concepción de la práctica docente han permitido dotar a los proyectos de un carácter personal, que manifiesta nuestra propia visión docente. En este aspecto, el planteamiento de la unidad didáctica y del método aplicado, reflejado de una forma más explícita en el proyecto de innovación, se han

caracterizado por un *modus operandi* ecléctico y personal, inscrito siempre, dentro de los márgenes educativos establecidos y sugeridos.

Modo de evaluación. Esta parte del proceso docente ha estado presente en todos los documentos, constituyendo un momento más en la recopilación de información sobre la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje vivido junto a los alumnos. En nuestro caso, su diseño quedó moldeado por las indicaciones de los tutores con las que se llevaron a cabo los trabajos mencionados. Su diseño responde a una evaluación construida desde cuatro dimensiones complementarias:

a. Evaluación diagnóstico. En cuanto a lo planteado en el proyecto de innovación. Se trataba de recopilar información relativa a distintos aspectos concernientes a las destrezas de los alumnos, especialmente en cuanto a los conocimientos en contenidos procedimentales conforme al planteamiento del método en la propuesta innovadora; además de la eficacia real de determinados recursos didácticos demandados por los alumnos. En este caso, una evaluación de estas características nos permitió establecer el punto de partida para comenzar a trabajar las fases correspondientes al método indicado, valiéndonos de lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo.

b. Evaluación de conocimientos. En la búsqueda de averiguar los conocimientos asimilados por los alumnos durante las sesiones, prestando especial atención a la relación de contenidos previos y nuevos, así como los procedentes de otros espacios que trascienden el aula, y la capacidad de reflexión y argumentación sobre ellos, manifestando el conocimiento de una manera personal y demostrando el nivel de madurez intelectual. En este aspecto, se pretendía que los alumnos reflejasen el aprendizaje realizado desde una dimensión significativa, comprensiva, reflexiva y crítica.

c. Evaluación comparativa. Con su razón de ser llevada a cabo entre los miembros del grupo analizado. En esta particular evaluación, nuestro objetivo era establecer aquellos ámbitos en los que los miembros del grupo se diferenciaban o asemejaban, a partir de su relación con las variables analizadas en un primer momento. En este caso, la actividad utilizada para la evaluación, se sumaba a la observación llevada a cabo durante las sesiones, valorando su importancia en cuanto a su nivel de

concreción y resultados tangibles respecto a la plasmación de las capacidades de los alumnos en cuanto a los ámbitos analizados, ante el enfrentamiento particular a los problemas planteados, demostrando su capacidad de resolución de problemas, su razonamiento y el grado de atención voluntaria durante las sesiones.

d. Autoevaluación. Una prueba de estas características suponía una buena oportunidad para comprobar los resultados obtenidos tras el trabajo realizado en nuestra primera experiencia docente. Los ejercicios resueltos por los alumnos, nos facilitan uno de los mejores reflejos de nuestra actividad, en cuanto a concreción, suponiendo un punto referencial sobre aquellos aspectos que debemos mejorar, ofreciéndonos la posibilidad de analizar las fortalezas y debilidades de nuestra labor comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Toda evaluación debe ser formativa, tanto para el alumno como para el profesor, intentando ambas partes de la relación educativa, trabajar para mejorar sus resultados, viéndose como una oportunidad para el fomento del desarrollo personal y humano.

La prueba escrita de la unidad didáctica ha sido un instrumento de evaluación de los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos en el desarrollo teórico y práctico de la unidad didáctica. Hay que recordar que esta unidad didáctica se dividía en dos bloques: 1) el de morfología y sintaxis correspondiente al adjetivo y sus clases junto con las preposiciones que era el tema del estudio comparativo. 2) el bloque de Roma y su legado. Los campamentos romanos y las legiones. Este tema de historia de Roma fue curiosamente el que más interesó a los alumnos ya desde las explicaciones en clase, quizá porque el uso del *powerpoint* evitó el aburrimiento y la monotonía que provocan otros tratamientos didácticos cotidianos. No por ello se redujo la obligada carga teórica, un poco mayor que en la educación secundaria obligatoria.

Por los motivos que fuesen, los alumnos han rendido bastante bien en el aspecto de la historia de Roma. No tanto así en la parte lingüística, en la que los alumnos tienen lagunas considerables. Con algunas excepciones es aquí donde se debería incidir más para nivelar la balanza entre el conocimiento de la lengua y la cultura latinas. He descubierto que se trata de alumnos suficientemente competentes pero aún en proceso de maduración. En todo caso, es previsible que todos ellos puedan superar la asignatura sin problema.

El profesor desde el inicio del presente curso lectivo pone su empeño en conseguir este último objetivo. Ciertamente las tecnologías informáticas y los recursos que ofrecen constituyen una buena herramienta para conseguir la motivación de los alumnos a través de ejercicios con el ordenador. No aceptan de buen grado el método de clase tradicional de enseñar la gramática mediante papel y bolígrafo. Consideran este método arcaico y muy aburrido.

Los docentes deberemos encontrar otras vías que superen los viejos modos para llegar a los debidos conocimientos gramaticales. Estas otras vías alternativas bien pueden ser las de las nuevas tecnologías. Aunque lleva tiempo y dinero crear una didáctica de este tipo, dentro de las lenguas clásicas, hay que tomar como referencia algunos proyectos exitosos y consolidados en España, como es el caso de Sagunto (Valencia) y su web <http://www.culturaclasica.net>. Lo malo será conservarlos con los pésimos momentos económicos que estamos atravesando.

Realmente nos produjo una gran satisfacción que todos los alumnos, mejor o peor, preparasen su ficha léxica *Excel* para el proyecto de innovación e investigación, hecho que demuestra que estaban motivados, a pesar de exigirles un trabajo notable. Por un lado exige la concentración de analizar morfológica y sintácticamente bien las palabras, y por otro lado, se estimula la reflexión y se amplía el catálogo léxico del estudiante al obligarle a buscar compuestos y derivados en castellano.

La relación de la materia con la informática supuso un incentivo para los alumnos e incluso fomentó su motivación por ver cuál de ellos conseguía publicar la ficha de excel en su blog lo antes posible y de la forma más didáctica posible. El procedimiento no fue sencillo pero todos lograron publicarlo con un nivel estético suficiente, que a fin de cuentas, era el objetivo que nosotros perseguíamos desde un principio.

En el trabajo de innovación hemos intentado aportar algunas ideas a la enseñanza actual del léxico latino en relación con el castellano. Hemos prestado especial interés a la interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar, acogiéndonos a los enfoques socioculturales actuales de raíz vigotskiana que consideran la enseñanza como el componente internamente necesario en el proceso de desarrollo. Para ello la ayuda se antoja como una de las modalidades de interacción que posibilita ese desarrollo.

A partir de este planteamiento general nos propusimos sobre todo en el proyecto de investigación superar las conceptualizaciones tradicionales que los docentes poseen acerca de la noción de la enseñanza del léxico latino en el marco del proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar. Para ello intentamos beneficiarnos de algunas propuestas más dinámicas, actuales e innovadoras.

Desde nuestro punto de vista la aplicación de la unidad didáctica y el estudio de innovación e investigación resulta beneficiosa para los alumnos, a través de ellos, los escolares han podido mejorar la lectura comprensiva y la expresión oral y escrita mediante el conocimiento del vocabulario, han podido reflexionar sobre los elementos formales y las estructuras de las lenguas conocidas y han avanzado en la identificación de las palabras patrimoniales, los cultismos, semicultismos y los dobles.

Con respecto a las experiencias vividas durante los proyectos, tanto en lo observado (vida escolar, sucesos, anécdotas, etc.), como también en lo realizado, todo se ha desarrollado en la más absoluta tranquilidad y normalidad. La conexión entre mi tutor y yo ha funcionado, al menos en mi opinión, hemos aprovechado la ocasión y ambos hemos sacado rendimiento de esta oportunidad que nos brindaba el prácticum, el me ha intentado enseñar todo lo posible sobre la docencia y yo he intentado aprender todo lo posible. Nos hemos mantenido en contacto durante todo momento y hemos estado realizando revisiones y tomando decisiones vía correo electrónico, lo cual nos ha ahorrado un tiempo que hemos invertido en profundizar en las actividades.

Recuerdo que las primeras jornadas del prácticum las consagramos exclusivamente a la planificación de lo que íbamos a hacer metódicamente durante las prácticas. En nuestras decisiones primó la efectividad a la hora de que los alumnos pudieran asimilar los contenidos que les íbamos a impartir de la forma más adecuada y correcta. Nos dimos cuenta de que esto nos podía sobrecargar de trabajo pero no obstante lo asumimos. La unidad didáctica iba a tratar sobre los adjetivos y el estudio comparativo sobre las preposiciones, así que, como temas de lingüística, intentamos buscar la relación entre los temas. De hecho, les formulamos un examen que contenía preguntas de uno y otro tema.

La sensación más destacada que me queda en la experiencia de los trabajos realizados es que sinceramente es bastante complejo y difícil hacer concordar lo abstracto y teórico de las actividades del prácticum con la vida real y diaria del instituto, pues en la cotidianidad e improvisación del día a día ya puedes haber preparado muy bien alguna actividad que si surge otro tema, problema o duda se va tu organización al traste. Y eso es lo positivo de la educación, nos debemos a nuestros alumnos y dentro de un límite son ellos los que guían el rumbo que va a tomar las actividades de cada sesión, según su estado de ánimo, su nivel o simplemente su asistencia.

Antes de impartir la unidad didáctica, estuve como oyente en las clases de la unidad didáctica precedente a la que impartí. El objetivo que se perseguía era empaparme del método y técnica didáctica a la que los estudiantes estaban acostumbrados de manera que cuando yo les diera clase no les resultara un cambio demasiado radical. Al tiempo que asistía como oyente, en el resto de horas trabajaba en el departamento rodeado de todos los libros de didáctica del latín que pude ver y que me aconsejó mi tutor.

El sentido de la unidad didáctica: con la unidad, su explicación y su propuesta de actividades hemos pretendido que el alumno identifique los tipos de adjetivo y sus grados en el apartado lingüístico y en el histórico que conocieran *grosso modo* cómo era una legión romana y su organización al igual que los *castra*, campamentos militares romanos.

En cuanto a la valoración de los resultados es un aspecto muy sencillo en este caso. En todo momento se dibujaron dos grupos. Casualmente coincidían con los alumnos pertenecientes a humanidades por un lado y por otro, los de ciencias sociales. Los de humanidades estaban atentos y disfrutaban en las explicaciones de lengua y en las de cultura e historia, haciendo ejercicios e incluso resolviendo las dudas de la clase.

Los alumnos de sociales sin duda se aburrían, y he de decir que sobre todo con las explicaciones de sintaxis y morfología. Obtuvieron peores resultados pero por falta de atención, interés y desmotivación general. Capacidad les sobraba. Al corregir las pruebas pertinentes de la unidad didáctica averigüé que sacaron malas notas en el apartado lingüístico porque sencillamente no les gustaba y no lo estudiaron, mientras

que en el apartado cultural e histórico sacaron muy buenas notas, por el simple hecho de que les atrajo el tema y sintieron por el cierto interés.

Tanto en la elaboración de la unidad didáctica como en la del estudio de innovación en léxico se me presentaron muchos retos como docente novel (corregir un examen, preparar las clases que había que impartir, elaborar presentaciones de *powerpoint*, etc) y por momentos me sentí desbordado por el peso de la responsabilidad y en esas situaciones fue realmente importante la ayuda de los tutores, que con su consejo supieron reconducirme y guiarme por el camino correcto hacia la consecución exitosa de los objetivos fijados. Por tanto sí que hubo dificultades, constantemente y en todo lo que respecta al ámbito docente. Sin embargo, se resolvieron, no de otro modo que pidiendo ayuda y consejo de forma educada a aquellos que me podían auxiliar, los tutores.

He intentado en todo momento estar a la altura de las circunstancias y creo que lo he conseguido. Me han surgido evidentemente dificultades para preparar o redactar actividades pero se han resuelto sin mayor problema ya por mi mismo o gracias a la ayuda de mis tutores. Como principiante me ha faltado resolución, empaque y en definitiva experiencia a la hora de actuar como profesor pero sé que mejoraré con el paso de los años que vaya acumulando si todo va bien en la enseñanza.

Mi interacción con los alumnos y tutores, ha sido normal, fluida, respetuosa y cordial. La interacción con algunos profesores del centro también ha sido muy enriquecedora, al igual que unas pocas conversaciones con el equipo directivo. Respecto a padres o madres de alumnos no he tenido la ocasión de tratarlos. Y al tratarse de sólo una unidad didáctica y un estudio de léxico no tiene excesiva importancia pero no se debe despreciar ni mucho menos el papel de los padres en el ámbito educativo.

Ha sido una carga de trabajo considerable. Y los trabajos escritos para el Trabajo Fin de Máster solo reflejan sesgadamente una parte de todo lo que se ha trabajado en el instituto. Sin embargo, la valoración global es muy positiva, se trata de una ocasión inmejorable para aprender y asimilar todo aquello que es y representa la docencia en la enseñanza media. Sigo pensando que es en mi opinión lo más útil del máster ateniéndonos a criterios pragmáticos siempre y cuando en un futuro nos vayamos a dedicar a la enseñanza media, y en mi caso ese es mi objetivo profesional.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Sobre el Máster he de decir que a pesar de esas situaciones agobiantes que ha podido suponer por la abundante materia dada, esta experiencia ha sido gratificante, puesto que hemos podido conseguir salvar las dificultades que se nos han planteado, hemos aprendido a trabajar en grupo y a organizarnos mejor. También todo lo que hemos aprendido entre todas las asignaturas va a ser algo que vamos a emplear en el día a día en un futuro. Por eso mismo ha sido un acierto completar esta formación.

Junto a esta formación permanente, me planteo en un futuro próximo pasar a formar parte del cuerpo de profesores de la Administración Pública de Educación Secundaria, pudiendo allí aplicar los diferentes conocimientos y competencias que he adquirido en este Máster, junto a aquellos nuevos que irán surgiendo. Será allí, en la realidad de los centros educativos, donde podré poner en práctica las programaciones y unidades didácticas que hemos ido realizando en este curso académico, así como indagar mediante las herramientas proporcionadas en diferentes aspectos que nos lleven a una evaluación crítica y constructiva de lo que podamos encontrar mejorable y ello nos lleve a intentar innovar, entendiendo la innovación como cambio unido a mejora, y a investigar sobre cómo podemos mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al máster, como alumno, hay un aspecto que, en mi opinión, debería perfeccionarse. Así pues, considero que deberíamos haber tenido más información al principio del máster sobre las dos vías de realización del Trabajo Fin de Máster, modalidad A y B, incluso cuando ya parecía todo asignado hubo algunos cambios de última hora. Una vez ya encomendada a cada alumno su vía hubo cambios en los plazos de entrega, en las presentaciones y en los tribunales lo que generó cierta inestabilidad e inseguridad en los alumnos. Creo que es importante mejorar la organización en este sentido para que los futuros alumnos tengan claro desde el principio las vías a escoger y lo que se les va a solicitar.

Me considero incapaz de resumir en unas líneas todas las conclusiones a las que he llegado gracias a las clases y prácticas de este máster de educación del profesorado, debido a ello me conformaré con describir brevemente las más importantes y significativas. A grandes rasgos las puedo resumir en dos. La primera es que me ha

servido para corroborar lo que en un principio era una intuición, mi vocación docente. La segunda es darme cuenta del largo camino que me queda por recorrer hasta convertirme en un buen profesor, como diría Pedro Morales, un profesor educador.

La clave del máster ha sido la relación con los profesores, los compañeros, los tutores y los alumnos e intentar asimilar durante el prácticum lo máximo posible sobre el funcionamiento de la vida administrativa y organizativa del IES. He sentido la satisfacción profesional de comprobar que tanto los demás estudiantes como yo hemos aprendido algo nuevo gracias al esfuerzo conjunto de todas las partes, entiéndase, profesores y alumnos. Considero que una de las virtudes principales de este máster es su enfoque constructivista de la educación por los siguientes motivos: la metodología se ha desarrollado en los periodos prácticos, nos ha obligado a reflexionar sobre los conceptos previamente estudiados en las diferentes asignaturas, y por tanto, nos ha hecho últimos responsables de nuestro propio proceso de aprendizaje. Dichos conceptos o contenidos ya tienen un grado considerable de elaboración, es decir, que el resultado de la actividad mental es un cierto proceso de construcción social. El hecho de haber dispuesto de unos expertos en el sector como tutores ha orientado esta actividad con el fin de que la construcción del conocimiento se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Como conclusiones a nuestro discurso, es destacable la consideración sobre la profesión docente. En nuestro caso, hemos analizado la docencia, observando el debate existente a propósito de su condición profesional. Desde un punto de vista, la profesión docente es observada como una consecuencia del proceso de racionalización del Estado, descrito por Max Weber. Se produce la desprofesionalización del docente mientras aumenta la tecnificación, la desintelectualización y la deshumanización en relación directa con la expansión de la estructura del sistema capitalista y su aparato burocrático de funcionarios medios.

Frente a esta visión hay otra que se le opone, es la que afirma que la profesión docente tiene que ser planteada como el desarrollo de una actividad de carácter complejo que basa su ámbito de acción en las relaciones humanas. En este aspecto, la profesión docente es considerada como una práctica pluridimensional, determinada por la personalidad del docente, la institución educativa, la compleja red de relaciones

interpersonales configuradora de la profesión, su dimensión social, el ámbito didáctico-pedagógico y las actitudes y valores presentes en los distintos sectores conformadores o relacionados con la profesión; dimensiones éstas que se presentan entrelazadas y difícilmente son discernibles por separado, constituyendo un todo conformador y definitorio de la profesión.

Esta consideración se opone a la tecnificación de la práctica docente en cuanto que se opone a la deshumanización en su significación. En nuestra exposición se ha intentado reflejar una concepción de la labor del profesor desde un punto de vista humanista, basándose en una praxis desarrollada a partir de relaciones e interacciones con distintos colectivos y personas diversas, llevada a cabo en contextos diversos, que contiene en su definición una función y un proyecto social, caracterizado por la dedicación a la formación en contenidos y valores a un determinado grupo de personas, con el objetivo de asistirles en su desarrollo personal y humano, pretendiendo obtener como resultado la conformación de una sociedad democrática de ciudadanos libres, críticos, activos y responsables.

En este sentido, nuestros esfuerzos en el diseño de los proyectos seleccionados, han ido dirigidos a aportar nuestro “grano de arena” a la consecución de este fin, que es fruto de una concepción personal de la educación. En la elaboración de los distintos proyectos se ha pretendido remarcar esta línea –especialmente en la unidad didáctica y el proyecto de innovación, por prestarse más a ello-, constituyendo el principal nexo de unión entre ellos, además de los factores comentados en el capítulo correspondiente, que obligaron a la condensación en el planteamiento de los mismos.

Tomando como referencia, principalmente, la unidad didáctica y el proyecto de innovación, se observa una tendencia hacia el paradigma crítico de la didáctica, que constituye, la tendencia pedagógica con la que más nos identificamos en cuanto a nuestra concepción de la profesión docente. Lo fácil –y técnico, en muchos casos hubiera sido limitarnos a seguir lo marcado en el libro de texto, algo que nos otorgaría seguridad en nuestros primeros pasos en el desempeño de la labor como profesores. Sin embargo, nos decantamos por poner en práctica las ideas que iban conformando –y continúan conformando- nuestra visión de la práctica docente. Durante la puesta en práctica de lo programado, tomamos realmente conciencia de la inutilidad de llevar hasta las últimas consecuencias el trabajo realizado, constituyendo solamente una guía

en la preparación del tema. Al fin y al cabo, la labor docente, en cuanto a su servicio social, debe estar permanentemente atenta y abierta ante las nuevas demandas y necesidades que llegan desde un contexto diverso y cambiante, con el fin de cumplir de forma efectiva su compromiso con la sociedad, adquirido desde el carácter vocacional que debe residir, desde nuestro punto de vista, en cada profesor.

Para reflejar lo adquirido también quisiera hacer una breve reflexión de los aprendizajes realizados y de las competencias adquiridas a lo largo de este curso académico.

Las primeras competencias tratadas son la “capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social” y la “capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas”, competencias que han sido trabajadas desde todas las asignaturas del Máster ya que se ha procurado en todo momento buscar un aprendizaje reflexivo y crítico con la realidad docente dejando a un lado en la mayoría de los casos la docencia magistral. Además, el hecho de basar el aprendizaje no sólo en saber sino también en “saber hacer”, provoca que seamos capaces de elaborar juicios propios sobre los diferentes aspectos de la profesión docente y toda la realidad que subyace tras ella.

Por otro lado, el “desarrollo de la autoestima” y la “capacidad para el autocontrol” son competencias que han sido muy importantes para mí, ya que hasta ahora no era capaz de exponer un discurso ante un auditorio y, desde las críticas constructivas tanto positivas como negativas, he podido desarrollar mi autoestima a la vez que consolidar mi futura profesión, a la que ahora me considero capaz de enfrentarme. De la misma forma que las dos competencias anteriores, “el desarrollo de la automotivación” también ha sido trabajada desde las diferentes asignaturas que componen nuestro Máster en cuestión, y se ha trabajado de tal forma, que como futuros docentes seamos capaces de crear nosotros mismos nuestras propias motivaciones e intereses que nos lleven a seguir profundizando, indagando e investigando en diferentes ámbitos de la realidad docente, así como a ser nosotros mismos quienes seamos capaces de valorar nuestros propios logros. A pesar de ello, considero que la sobrecarga que el alumno puede llevar en este Máster va en contra de la propia motivación aunque muy a favor de la siguiente competencia: “desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo”.

Otra de las competencias trabajadas en profundidad es la “capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos”, la cual hemos desarrollado tanto en la fase teórica del Máster en las exposiciones de los trabajos que hemos ido realizando, como en la fase práctica ante grupos de alumnos de diferentes edades. La “capacidad para la empatía” aparece íntimamente ligada a la anterior ya que para comunicar eficazmente debemos ser empáticos a la vez. De esta forma, hemos trabajado a lo largo del Máster la asertividad y la empatía como formas de llegar a nuestros alumnos y de poder realmente atender a sus necesidades y conocerlos, desde todas las materias que hemos cursado.

La “capacidad para ejercer el liderazgo” y la “capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas”, han sido, sin ninguna duda, las más desarrolladas ya que hemos trabajado en grupo en mayor o menor medida en todas las asignaturas y por lo general he estado siempre comprometido en el sentido de organizar las tareas que se debían realizar dentro del grupo e individualmente y me he involucrado bastante en el proceso de realización de los trabajos grupales, del mismo modo que también lo hicieron mis compañeros, ya que, pese a ciertas diferencias, todo se desarrollo dentro de la normalidad y alcanzamos los objetivos fijados. Además, en nuestra actuación en el aula con los adolescentes, hemos tenido que desarrollar el liderazgo desde las indicaciones que nos han ido dando los tutores del prácticum, sabiendo que este es uno de los aspectos que la propia experiencia va forjando y que esas indicaciones pueden servirnos de orientación, pero no como reglas que se cumplen. Desde el Máster se concibe que, como futuros docentes que somos, vamos a tener que trabajar en equipo por lo que tuvimos que establecer nuestros propios roles funcionales y trabajar de forma colaborativa y cooperativa, aunque en ocasiones, el trabajo individual se ha dejado de lado a la par que no se ha tenido en cuenta las condiciones personales de los alumnos para realizar este tipo de trabajos en grupo, ya que ha habido ocasiones que ha sido difícil trabajar en equipo por cuestiones personales y/o laborales.

A pesar de todas las competencias que hemos adquirido y los aprendizajes que hemos realizado, son multitud las líneas y caminos que deja este Máster abiertas, ya que la enseñanza es una tarea muy compleja a la que nos vamos a enfrentar en un futuro cercano y debemos intentar dominar multitud de facetas y aspectos que hasta nuestra llegada a este plan de estudios desconocíamos.

En cuanto a las propuestas de futuro me voy a referir a la formación del futuro profesor de secundaria. Ideas extraídas del artículo: *Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria* de Rosa Ana Martín Vegas de la Universidad de Salamanca:

Desde la administración al crear la LOGSE hubo un problema capital: confundir experiencia docente con capacidad docente. Porque tener experiencia docente no implica tener una buena capacidad docente. La LOGSE supuso un cambio muy importante en el sistema educativo, los profesores se han encontrado paulatinamente con la responsabilidad de una serie de tareas para las que no se sienten preparados: acción tutorial, problemas de disciplina, integración de alumnos con necesidades especiales, atención a la diversidad y toda la labor burocrática que exige el modelo LOGSE. Es un hecho indiscutible, que este cambio es para amoldar la educación a la sociedad presente de una manera lo más eficaz posible. No obstante, el malestar del profesorado también es comprensible. El futuro profesor de Secundaria debe contar en primer lugar con una buena formación en su materia y en segundo lugar con una buena formación en cuestiones didácticas, pedagógicas, legislativas y curriculares.

¿Un buen profesor debe saber mucho de su materia? Evidentemente el manual es solo un instrumento. El profesor-manual es nefasto. Se puede tener habilidades comunicativas, empatizar perfectamente con los alumnos, adaptarse a sus necesidades educativas y ejercer muy bien la labor de tutor, pero si no se domina la materia que se enseña, no se puede generar una adecuada didáctica que desarrolle el proceso de aprendizaje en esa materia. Un profesor ha de saber mucho más de lo que enseña para así poder desarrollar estrategias de aprendizaje amoldadas a las necesidades de sus alumnos. Al conocimiento de la materia, se une la capacidad comunicativa. Hay estrategias de la pedagogía para conseguir interactuar mejor en el aula, empatizar con los discentes y promover el aprendizaje. Sin embargo, quien conoce y entiende lo que quiere transmitir, es capaz de expresarlo correctamente y de adaptarse a la situación y al interlocutor para que la comunicación sea óptima. Por tanto, en este sentido, la inteligencia emocional es, en parte, consustancial al conocimiento.

La cuestión de la capacidad didáctica. En las carreras universitarias, se adquieren conocimientos, pero no procesos para la enseñanza de esos conocimientos. Los conocimientos didácticos de una materia completarían de forma inequívoca la formación del profesor. Durante muchos años, la didáctica general ha sido entendida como teoría adecuada pero alejada del aula. Por tanto, necesitamos ejemplos de procesos de aprendizaje en nuestra propia asignatura. A pesar de que las didácticas específicas son uno de los puntos más difíciles de abordar en el máster; si las imparten los pedagogos las convierten en segunda parte del modulo genérico, si las dan los especialistas de facultad las reconducen a una continuación de la carrera. Éste módulo debe impartirse por especialistas en didácticas específicas y por profesores de Secundaria en activo con una consolidada investigación didáctica y práctica docente.

La didáctica específica es formación clave para el Prácticum. Las prácticas en un instituto deben servir para conocer los entresijos de un centro escolar, permitiendo al alumno investigar, esto es, contrastar las estrategias de aprendizaje que le han enseñado, la teoría que ha adquirido en el máster, con el diseño de actividades adecuadas para los alumnos, la corroboración de hipótesis y la búsqueda de alternativas. La organización y planificación del Prácticum debe ser meticulosa. Es imprescindible una estrecha colaboración entre el tutor del máster y el tutor del instituto para orientar y formar al alumno y futuro profesor.

Unas buenas prácticas requieren una buena formación previa en la materia de conocimiento y en la didáctica de esa materia, además de una excelente disposición profesional de los tutores. Sólo desde la profesionalidad de los profesores que imparten el máster y desde la seria colaboración de los institutos se puede diseñar y poner en funcionamiento un máster con la importante y difícil tarea de producir buenos y solventes docentes para la Secundaria. Desde mi punto de vista el objetivo perseguido se ha alcanzado satisfactoriamente.

5. REFERENCIAS DOCUMENTALES

A) BIBLIOGRAFÍA:

- ABASCAL, D. (1994), “La lengua oral en la enseñanza secundaria” en C. LOMAS (coord.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, pp. 159 - 179.
- AGUADO, D. (2008), *Habilidades para el trabajo en equipo*, Madrid, UAM.
- ALBRECHT, M. VON (1997), *Historia de la literatura latina*, Barcelona, Herder.
- ALCOVER, C.M. (2000), *Prácticas de psicología de los grupos*, Madrid, Popular.
- ÁLVAREZ, T. (2005), *Didáctica del texto en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- ALLEN, D. (coord.) (2000), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona, Paidós.
- ARCONADA, M. A. (2012), “Enseñanza de la lengua y medios audiovisuales” en *Textos*, p. 51 y sig. Nº 59.
- BICKEL, E. (1987), *Historia de la literatura romana*, Madrid, Gredos.
- BRIZ, E. (2002), “La enseñanza de la comunicación oral en los libros de texto de secundaria”, *Aspectos de didáctica y literatura*. Tomo 12. ICE (UNIZAR).
- BUENO, A. (2002), “Fundamentos lingüísticos y psicológicos de la didáctica de la lengua”, *Guardabullón*, nº 10, pp. 13 -34.

- CALERO, F. (1978), “La investigación lingüística y didáctica en la enseñanza del latín”, *Helmántica*, nº88, pp. 65 -76.
- CASANOVA, M.A. (1995), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.
- COLL, C. (1993), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Grao.
- COLOMER, T. (1998), *La formación del lector literario*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COSERIU, E. (1977), *Estudios de Lingüística funcional. Gramática, semántica, universales*, Gredos, Madrid, p. 489 y ss.
- COSERIU, E. (1981), *Principios de Semántica Estructural*, Gredos, Madrid, p. 169 y ss.
- ECHARTE COSSIO-GALDEANO, R. (1977), *Método activo del latín*, Bello, Valencia.
- ESCANDELL, M.V. Y LEONETTI, M. (2011), “El estudio de la lengua: comunicación y gramática”, en U. RUIZ, *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Graó Ministerio de Educación, pp. 61-79.
- FERNÁNDEZ CAMPOS, A. Y GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, I. (2012) “Enseñanza de lenguas y TIC” en *Textos*, p. 63 y sig. Nº 59.
- FERNÁNDEZ, F. (1983), *Didáctica de la gramática*, Madrid, Narcea.
- FLANDERS, N. (1970), *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca. Anaya.
- FRIEDLAENDER, L. (1982), *La sociedad romana*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- GARCÍA FERRER, M. Y CASES FANDOS M. T. (2000), “La lexicología como recurso didáctico” en *Textos*, p. 93 y sig. Nº 23.

- GARCIA HERNÁNDEZ, B. (1980), *Semántica estructural y lexemática del verbo*, Reus, Avesta.
- GINÉ, N. (2000), *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*, Barcelona, Grao.
- GÓMEZ MONTES, J.M. (2005), “Pautas y estrategias para estudiar y atender la diversidad en el aula”, en *Pulso*, 28, pp. 199-214.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1988), *Manual del español correcto*, Madrid, Arco / libros.
- KERENYI, K. (2009), *Los héroes griegos*, Gerona, Atalanta.
- KOVALIOV, S. (1984), *Historia de Roma*, Madrid, Akal.
- LAPESA, R. (2008), *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- LE BOHEC, Y. (2010), *Etat et société aux deux derniers siècles de la république romaine*, París, De Boccard.
- LOPEZ VALERO, A. (1993), “La didáctica de la lengua y de la literatura y su enseñanza”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 18, pp. 21-27.
- LOMAS, C. (coord.), (1994), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ MOREDA S. Y RODRÍGUEZ ALONSO R. C. (1989) “Formación de palabras y aprendizaje del vocabulario latino. Utilidad del método estructural” en *Rev. Estudios Clásicos*, p. 99 y ss. Tomo 31 Nº 96.
- MARTÍN VEGAS, R. (2009), *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R. (2008), “Demandas de formación del futuro profesor de secundaria” en *Foro de educación*, pp. 459 - 464, Tomo 10.

- MENDOZA, A. (1996), *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- MENDOZA, A. (2004), “Facetas de la investigación en didáctica de la Lengua”, en M. SANJUÁN, (coord.), *Aspectos didácticos de la lengua y la literatura* Tomo 13, Zaragoza, I.C.E., pp. 11 -68.
- MIGNOT, X. (1969), *Les verbes dénominatifs latins*, Klincksieck, París.
- MONGE J. A. – BARRUECO J. R. (1977), *Latín*, Vicens Vives, Barcelona.
- PASCUAL, J. (2000), *Evaluar la lengua en el aula. Análisis de necesidades del profesorado*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- PENNAC, D. (1992), *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- PERRENAUD, PH. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- PIAGET, J. (1999), *De la pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- PRADO, J. (2004), *Didáctica de la lengua y la literatura: para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla.
- PROPP, V. (1985), *Morfología del cuento*, Madrid, Akal.
- QUINTANA, H.E. (1996), “El portafolio como estrategia para la evaluación”, *Textos*, 8, pp. 89-96.
- REQUEJO ALEMÁN, J.L. (2003), “Por una didáctica de las habilidades orales en la E.S.O.”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 32, pp. 69-87.
- RINCÓN, F. – J. ENCISO, (1985), *Los talleres literarios*, Barcelona, Montesinos.
- RODARI, G. (1979), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, F. Pellisa.

- RODRÍGUEZ MUÑOZ, V. (2001), *Análisis y valoración de las medidas de atención a la diversidad*, Madrid, Universidad de Comillas.
- ROSALES, C. (1988), *Criterios para una evaluación formativa*, Madrid, Narcea.
- ROTGER, B. (1978), *El proceso programador en la escuela. Teoría y práctica de la programación didáctica*, Madrid, Escuela Española.
- ROTGER, B. (1989), *Evaluación formativa*, Madrid, Cincel.
- RUBIO, L. (1966), *Introducción a la sintaxis estructural del latín*, Madrid, Ariel.
- RUIZ, U. (2011) *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Graó.
- SAENZ, O. – MOLINA, S. (1991), *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy, Marfil.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003), “De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos” en A. MENDOZA, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Pretince Hill.
- SANJUÁN, M. (2004), *Aspectos didácticos de la lengua y la literatura*, Zaragoza, I.C.E.
- SANZ PINYOL, G. (2012), “Del papel a la pantalla y del aula a la nube” en *Textos*, p.59 y sig. N° 61.
- SCHRADER, C. (1985), *Aspectos didácticos de griego*, Zaragoza, I.C.E.
- STENHOUSE, L. (1987), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1989), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós.

- TENBRINK, T.D. (1981), *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.
- VALCÁRCEL, V. (1995), *Didáctica del latín: Actualización didáctico-pedagógica*, Ediciones Clásicas, Madrid.
- VIGTOSKY, L. (1986), *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal.
- VV.AA. (1977), *Latín*. Madrid, Sociedad Española de Estudios Clásicos.
- VV.AA. (1959), “El latín y su didáctica”, *Rev. Estudios Clásicos* nº. 28. Tomo V, pp. 153- 171.

B) WEBGRAFÍA:

<http://interclassica.um.es/>

<http://culturaclasica.com/>

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>

<http://www.hs-augsburg.de/~harsch/augustana.html>

<http://www.chironweb.org/>

<http://athenaze.wikispaces.com/>

http://www.culturaclasica.net/grupoCulturaClasica/ejer_princi_grupo.htm

<http://www.purposegames.com/games?u=54371>

http://clasicas.usal.es/portal_recursos/

<http://www.prosoponteatro.com/>

