

Trabajo Fin de Máster

En el principio era Homero: propuestas,
experiencias y reflexiones en torno al trabajo
humanístico en las aulas

In the beginning was Homer: proposals,
experiences and thoughts on humanist work in
secondary education

Autor

Francisco Ballesta Alcega

Director

Eva María Villar Secanella

Índice

1.- Introducción	5
1.1.- Presentación.....	5
1.2.- Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster	6
1.2.1.- Bloque de formación genérica	6
1.2.1.1.- Contexto de la actividad docente	6
1.2.1.2.- Interacción y convivencia en el aula	7
1.2.1.3.- Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	7
1.2.2.- Bloque de formación específica.....	8
1.2.2.1.- Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego ...	8
1.2.2.2.- Fundamentos de diseño instruccional y metodologías del aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego	9
1.2.2.3.- Contenidos disciplinares de literatura	9
1.2.2.4.- Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura.....	10
1.2.2.5.- Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.....	11
1.2.3.- Bloque de asignaturas optativas.....	11
1.2.3.1.- Asignatura optativa 1: Prevención y resolución de conflictos	11
1.2.3.2.- Asignatura optativa 2: Educación secundaria para personas adultas	12
1.2.4.- Prácticas	12
1.2.4.1.- Prácticum I (21/09/2016-02/09/2016).....	13
1.2.4.2.- Prácticum II (13/03/2017-07/04/2017)	13
1.2.4.3.- Prácticum III (18/04/2017-28/04/2017)	14
2.- Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos	14

2.1.- Unidad didáctica: “En el principio era Homero”	15
2.1.1.- Justificación e identificación de la Unidad Didáctica.....	15
2.1.2.- Contextualización	16
2.1.2.1.- Contexto socioeducativo del centro y del aula.....	16
2.1.2.2.- Contexto normativo.....	16
2.1.3.- Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación	18
2.1.3.1.- Objetivos	18
2.1.3.2.- Contenidos y Criterios de Evaluación.....	19
2.1.4.- Contribución de la Unidad Didáctica a la consecución de las competencias	21
2.1.5.- Principios metodológicos.....	21
2.1.6.- Temporalización	23
2.1.7.- Actividades de enseñanza-aprendizaje	24
2.1.7.1.- Actividad 1: Aproximación teórica.....	24
2.1.7.2.- Actividad 2: Trabajo con textos de la Ilíada	25
2.1.7.3.- Actividad 3: Del texto a la gramática; la 4ª declinación	25
2.1.7.4.- Actividad 4: Traducción en equipo	26
2.1.7.5.- Actividad 5: El Odiseo moderno.....	26
2.1.7.6.- Actividad 6: Homero en Roma	27
2.1.7.7.-Actividad 7: “Antología comentada de la Ilíada y la Odisea”	27
2.1.8.- Recursos didácticos.....	28
2.1.8.1.- Recursos materiales.....	28
2.1.8.2.- Recursos personales	29
2.1.8.3.- Recursos organizativos.....	29
2.1.9.- Evaluación.....	29
2.1.9.1.- Evaluación inicial	29

2.1.9.2.- Evaluaciones de las actividades	30
2.1.9.3.- Evaluación global.....	31
2.1.9.4.- Criterios de calificación	32
2.1.9.5.- Autoevaluación.....	33
2.1.10.- Reflexión sobre el diseño y puesta en práctica de la Unidad Didáctica	33
2.2.-Proyecto de innovación docente: “Reescribir los clásicos”	36
2.2.1.- Identificación y justificación.....	36
2.2.2.- Marco teórico	37
2.2.3- Contexto.....	40
2.2.3.1.- Contexto del aula.....	40
2.2.3.2.- Vinculación con el currículum	41
2.2.4.- Objetivos específicos del proyecto de investigación	41
2.2.5.- Metodología	42
2.2.6.- Fases en la puesta en práctica del proyecto de innovación	43
2.2.6.1.- Fase inicial: Sesión 1 (24/04/2017).....	43
2.2.6.2.- Fase de desarrollo: Sesión 2 (26/04/2017)	44
2.2.6.3.- Fase final: Sesión 3 (28/04/2017).....	45
2.2.7.- Evaluación.....	45
2.2.8.- Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del Proyecto de Innovación e Investigación	46
3.- Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación	47
4.- Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Latín y Griego	49
4.1.- Conclusiones sobre la formación recibida en el Máster	50
4.2.- Reflexión sobre la profesión docente	51

4.3.- Propuestas de futuro para la enseñanza del Latín y el Griego.....	52
5.- Referencias bibliográficas	55

1.- Introducción

1.1.- Presentación

El presente Trabajo Fin de Máster, perteneciente a la modalidad A y relativo a la especialidad de Latín y Griego, supone una labor de reflexión y revisión sobre los conocimientos adquiridos en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, al que sirve de colofón. Habiendo cursado el Grado en Estudios Clásicos, la principal motivación que me llevó a cursar este Máster es de carácter estructural. En efecto, los estudios humanísticos de los que forma parte la Filología Clásica tienen una orientación eminentemente didáctica y la educación ha sido secularmente el principal canal de transmisión del proceso humanístico. Así pues, creo que la Filología, como el resto de disciplinas humanísticas, debería en mucha mayor medida estar dirigida por una vocación didáctica, porque esta la preside. En ella me integro yo como filólogo clásico, docente en ciencias. De esta manera, la principal razón que me ha llevado a cursar este Máster es completar mi formación filológica (humanística, por lo tanto) desarrollando las competencias necesarias para poder aplicarla al mundo de la docencia.

La estructura en que enmarcaremos la reflexión sobre lo aprendido se adecúa en líneas generales a las principales tareas realizadas durante el Máster. En efecto, a continuación y a modo de introducción desarrollaremos la revisión de lo que cada una de las asignaturas del Máster ha aportado a nuestra formación. El segundo gran bloque de nuestro trabajo se refiere a los dos grandes proyectos diseñados y llevados a la práctica en el curso de las Prácticas, en los que hemos probado nuestra capacidad docente poniéndola en acción. Se integran en este punto el desarrollo y reflexión sobre la puesta en práctica tanto de la Unidad Didáctica, que en mi caso se ha centrado en las obras homéricas y el ciclo troyano en su calidad de cimiento y primera fuente de la literatura occidental, como del Proyecto de Innovación desarrollado a partir de carencias percibidas en la comprensión del sentido de leer y estudiar los clásicos y que, por lo tanto, ha consistido en la incardinación de los alumnos en el proceso humanístico. Por último, el Trabajo se cierra con un tercer bloque donde se desarrolla la relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación y un

cuarto en el que se integran reflexiones de carácter general, conclusiones y expectativas de futuro de la docencia de las Lenguas Clásicas.

1.2.- Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster

Así pues, desarrollaremos en primer lugar una valoración de las competencias adquiridas en cada una de las asignaturas cursadas, repartidas en los cuatro bloques en los que están distribuidas. En el bloque de formación genérica se revisarán aquellas asignaturas que nos han permitido una aproximación global al mundo de la Educación Secundaria: Interacción y convivencia en el aula, Contexto de la actividad docente y Procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, en el bloque de formación específica, se desarrollará la valoración de aquellas asignaturas a través de las que hemos abordado concretamente el mundo de la docencia de Lengua castellana y Literatura, teniendo en cuenta que, dada mi condición específica de graduado en Estudios Clásicos, procuraré determinar en qué medida han contribuido estas materias a hacerme competente en mi especialidad particular. El tercer bloque se destinará al análisis de las asignaturas optativas y se expondrán qué motivos han justificado su elección. Finalmente, un último bloque se dedicará a reflexionar sobre el desarrollo de las Prácticas.

1.2.1.- Bloque de formación genérica

1.2.1.1.- Contexto de la actividad docente

Esta asignatura nos permitió aproximarnos a todos aquellos conocimientos que tienen que ver con el contexto en que se desarrolla la actividad docente. Desde una perspectiva sociológica descubrimos qué significa ser docente hoy, en este mundo globalizado de la sociedad de la información. Desde esta misma perspectiva se nos introdujo, asimismo, en las cifras de la educación, en su situación a través de las estadísticas y también en sus problemas más acuciantes. Desde la perspectiva de la didáctica se nos introdujo en las condiciones legales en que se desarrolla la actividad docente. Lo importante de este punto de vista fue precisamente que nos reveló cómo la normativa incide en la vida real de las personas que pasan por los centros educativos, cómo determina su vida. Así pues, el contexto de la actividad docente se mostró, no cómo algo abstracto e intangible, sino profundamente ligado

con la vida de los centros, con las experiencias vitales de todos los individuos de la comunidad, que pasan inexorablemente por los años de la enseñanza obligatoria en los centros en los que esta se oferta.

1.2.1.2.- Interacción y convivencia en el aula

A través de esta asignatura, desde el punto de vista de la psicología evolutiva, descubrimos, en primer lugar, los cambios físicos y psicológicos por los que pasan los adolescentes al mismo tiempo que se enfrentan a la educación secundaria. Sin tener en cuenta estos factores es imposible concebir una educación adecuada a sus destinatarios. Asimismo, a través de la psicología de grupos, entramos en contacto con lo que supone que el docente se convierta en líder de un aula, nos enfrentamos con la noción del aula concebida como grupo, con la estructura jerárquica e interacciones entre los miembros que ello implica. Esta asignatura nos supuso, por lo tanto, una aproximación a la estructura mental de los discentes, poniendo el foco en el verdadero protagonista de la educación, el alumno. Así pues, entre los principales conocimientos obtenidos, cabe destacar la empatía como motor básico de la interacción en el aula. La empatía del docente hacia el alumno y la que hay que inculcar en este como parte de su educación en inteligencia emocional.

1.2.1.3.- Procesos de enseñanza-aprendizaje

Si la educación es un proceso de comunicación en el que, dentro de un contexto, un emisor transmite un mensaje a sus receptores, parte fundamental del mismo es el mensaje y la forma en la que este se transmite. Así pues, una asignatura como Procesos de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental para comprender cuáles son los mecanismos por los que el alumno obtiene los aprendizajes que constituyen el objeto de la educación. El rol del profesor tradicional se encuentra en pleno proceso de transformación hacia un nuevo estadio en el que el docente no sea un mero transmisor de la información, sino su gestor, a través de un proceso en el que cada alumno construya su propia educación y, en definitiva, su propia identidad, en compañía de los otros y plenamente integrado en el mundo actual. Las nuevas tecnologías desempeñan un papel fundamental en estos procesos y así lo ha puesto de manifiesto una parte sustancial de la asignatura. En efecto, no podemos enfrentarnos a un alumnado del siglo XXI, que en buena medida vivirá ya en el XXII, ciñendo las armas de la docencia del XIX:

como más adelante pondremos de manifiesto, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser objeto constante de reflexión e innovación para que puedan adecuarse a una realidad cada vez más cambiante.

1.2.2.- Bloque de formación específica

1.2.2.1.- Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego

El objetivo de esta asignatura, especialmente aplicada a los alumnos de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, resulta de gran interés de cara a formarnos a nosotros, futuros profesores de ESO y Bachillerato. En efecto, la asignatura parte de la constatación de la estructura de las materias a impartir y de los elementos que las integran en el currículo oficial de la comunidad autónoma de Aragón (tanto de ESO como de Bachillerato) para ceñirse más tarde a la manera en que ese marco normativo se concreta de manera específica en la enseñanza de la Lengua castellana a través de Unidades didácticas particulares. Valoro muy positivamente el trabajo colaborativo al que a menudo se ha prestado la asignatura. Este resulta enriquecedor y da una importante lección de cómo ha de desarrollarse nuestra labor en el futuro. En efecto, la labor del docente no es individual, sino que para proporcionar una experiencia didáctica realmente adecuada a las necesidades del alumnado cada profesional debe formar parte de un equipo docente bien cohesionado. La aproximación y profundización en los aspectos normativos de la docencia también ha resultado positiva, no sólo de cara a un mayor conocimiento de lo que supone la labor del profesor, sino pensando concretamente en los conocimientos necesarios para desarrollar en un futuro (esperemos que próximo) unas posibles oposiciones. Por último y brevemente, me gustaría indicar que, para los que provenimos del ámbito de los Estudios Clásicos, frente a otras asignaturas de la especialidad de Lengua Castellana, Latín y Griego de la que formamos parte, las cuales, atendiendo al porcentaje minoritario de alumnos de Latín y Griego, se orientan casi exclusivamente a los alumnos que son propiamente de Lengua Castellana, en esta se han tenido en cuenta en general (con algunas salvedades) las especificidades de la enseñanza de las Lenguas Clásicas en ESO y Bachillerato. Y yo no puedo menos que agradecerlo.

1.2.2.2.- Fundamentos de diseño instruccional y metodologías del aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego

Enmarcada en el principio general de la complejidad esencial y exponencial del hecho educativo en la actualidad y de la necesaria reciprocidad y retroalimentación de la teoría y la práctica de la educación, esta asignatura fluyó en primer lugar a través de todo lo que en general implica el diseño de lo educativo para desembocar finalmente en cómo estos conceptos se plasman concretamente en la enseñanza de la Lengua Castellana. No se ha dejado de lado en la asignatura la inmersión en los entresijos de la normativa, habiéndose tratado cómo debemos adecuarnos al marco legal del que debe emanar nuestra práctica docente. Pero sin duda, la principal aportación de la asignatura a las competencias del futuro docente es la aproximación a las nuevas metodologías aplicadas a la enseñanza de la materia de Lengua Castellana y Literatura (*flipped classroom*, grupos interactivos, tertulias dialógicas, Aprendizaje Basado en Proyectos...), que constituyen nuevas herramientas con las que mejorar los antiguos procesos, la enseñanza de tipo más tradicional y sus carencias. De esta manera, la asignatura supone un complemento de la de Procesos de enseñanza-aprendizaje, pero en el ámbito concreto de la educación en Lengua y Literatura.

1.2.2.3.- Contenidos disciplinares de literatura

No es posible que un docente realice bien su labor sin que cuente con una sólida base en la materia en la que es experto y en el área en la que se le encomienda introducir a los alumnos. Por ello en el Máster de Profesorado no puede faltar una asignatura que permita al docente ser competente en aquellos contenidos que son básicos para la impartición de su materia. La asignatura tiene un carácter optativo porque es necesario elegir entre Contenidos disciplinares de literatura y Contenidos disciplinares de lengua castellana. En mi caso, elegí la primera opción motivado por la preferencia que siempre he profesado por la literatura, si bien para mí los estudios lingüísticos desempeñan una función esencial.

En cuanto a los contenidos de la asignatura, hay que tener en cuenta que se trata de una adecuación de los contenidos filológicos al entorno de la educación secundaria. Desde luego, la formación anterior en los Grados correspondientes es imprescindible. Además, sería imposible ofrecer toda esa información en una sola asignatura cuatrimestral. Por ello, el

enfoque conferido a la asignatura es a la vez útil y realista: se trata de ofrecer al futuro docente las herramientas más adecuadas para acceder a los materiales que le servirán para ejercer la docencia y prepararlos de la manera más apropiada para ofrecérselos a los alumnos. Si bien la división entre lengua y literatura no resulta funcional para la actual organización de estas materias en la Educación secundaria, la elección resulta un aliciente para que nosotros, filólogos,elijamos como base sobre la que desarrollar nuestra labor el aspecto de la filología que nos sea más atractivo, en mi caso, la literatura. Así pues, a través, por una parte, de la introducción en el manejo de los principales manuales y su adaptación al nivel de nuestro alumnado y, por otra parte, de la profundización en la práctica del comentario de textos orientado a su aplicación didáctica, hemos obtenido la competencia de convertir la filología en docencia.

1.2.2.4.- Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura

Es esta una asignatura fundamental en el segundo cuatrimestre por dos razones. En primer lugar, permite al docente en prácticas contar con una herramienta con la que pueda directamente desarrollar las labores de los Prácticum II y III. En efecto, se trata de la asignatura que cuenta con más créditos en el segundo cuatrimestre y ello resulta indicativo de cómo durante este período el Máster se vuelca sobre las prácticas: el objetivo es que el docente adquiera la competencia de ser eficiente en el campo de trabajo que le es propio. De esta manera, la asignatura se orienta al desarrollo de actividades en el marco de las cuales puedan producirse los procesos de aprendizaje. El producto final de esta asignatura es la Unidad Didáctica que cada uno de nosotros debe poner en práctica en el centro correspondiente. La asignatura no se entiende sin las anteriores. Supone el último paso antes de poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en las asignaturas del bloque genérico y aun en las específicas de Lengua Castellana y Literatura del primer cuatrimestre. No carece tampoco de utilidad la división de la materia mediante la que se enseñan separadamente la elaboración de actividades de Lengua y de Literatura: Son dos bloques bien diferenciados que sin embargo el filólogo ya está acostumbrado a combinar de manera que resulten complementarios.

1.2.2.5.- Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

La realidad cambiante y múltiple en la que vivimos necesita contar con un sistema educativo capaz de cambiar al ritmo de la sociedad, capaz de adecuarse a los nuevos marcos y contextos. Esta necesidad exige que los profesionales de la educación, los docentes, sean capaces de adecuar y transformar su práctica docente conforme a las exigencias que la sociedad les plantea. En palabras de Fernández Cruz, “se espera hoy del docente que sea capaz de analizar de modo reflexivo su práctica, de manera preferente en colaboración con sus colegas, y que experimente posibles alternativas que le lleven a mejorarla” (2002: 358). El profesor se convierte de esta manera simultáneamente en docente e investigador, si bien la enseñanza siempre debe primar sobre su labor investigadora. La tarea docente constituye asimismo la base sobre la que el profesional debe cimentar su reflexión innovadora, experimentando con ella para adecuarla de la manera más ceñida posible a lo que el estudiante requiere de él. La reflexión debe producirse de una manera continuada a través de toda la actividad profesional, puesto que el modelo de innovación no puede ser fijo, sino que debe transformarse con la sociedad. En esta asignatura, por lo tanto, se aplican los mecanismos de la innovación docente al ámbito concreto de la Lengua Castellana y la Literatura y en el caso de nosotros, estudiantes pertenecientes a la especialidad de Latín y Griego, a las materias correspondientes. Una vez más, el Máster se vuelca en sus prácticas y la culminación de la asignatura se expresa en el Proyecto de Innovación que debe desarrollarse durante el Prácticum III, con la consiguiente ventaja de que el futuro docente adquiere la competencia de innovar realmente y no es algo que quede sobre el papel.

1.2.3.- Bloque de asignaturas optativas

1.2.3.1.- Asignatura optativa 1: Prevención y resolución de conflictos

Esta asignatura supuso una aproximación de carácter sociológico y didáctico al conflicto como fenómeno a estudiar en la teoría y a manejar en la práctica. Mi motivación a la hora de elegir la asignatura fue el interés desarrollado a lo largo de mis estudios anteriores por las cuestiones de identidad y por cómo estas a menudo se expresan en clave de conflicto. Así pues, desde el punto de vista sociológico el análisis del conflicto me abrió todo un nuevo

plano de posibilidades teóricas, al adquirir la capacidad de contemplarlo como una oportunidad de mejorar más que como un perjuicio. Desde el punto de vista didáctico, en nuestro grupo de trabajo nos centramos en el problema del acoso escolar y en las posibilidades de enfrentarlo que ofrecen tanto la legislación como programas de intervención y estudios específicos. Ello nos dotó de las herramientas necesarias para afrontar un problema tan grave como el del acoso escolar, y no sólo eso, sino que además nos permitió adquirir los medios para manejar cualquier tipo de conflicto surgido en el entorno del centro educativo.

1.2.3.2.- Asignatura optativa 2: Educación secundaria para personas adultas

Una de las principales razones por las que elegí esta materia proviene de mi lugar de procedencia: una zona rural donde la despoblación, el envejecimiento y, en consecuencia, el aislamiento de los mayores son problemas cada vez más acuciantes. La educación para adultos desempeña en esta coyuntura una función social fundamental. Y es que frente a la depresión en que la soledad y la falta de actividad sumen a muchas personas mayores en las áreas rurales, las aulas de educación para adultos en estos contextos sirven para motivar a los miembros de este sector de la población, para darles nuevas razones para seguir aprendiendo y nuevos cauces de comunicación con sus convecinos. Estas posibilidades de la educación para adultos me parecen un nicho de mercado muy importante de cara a los que nos formamos como docentes, sobre todo teniendo en cuenta que el proceso de envejecimiento de la población es cada vez más vertiginoso. No obstante, por supuesto, a pesar de haberme centrado sobre todo en los ancianos no desprecio las posibilidades de la educación para adultos en situación de desempleo, como formación a lo largo de la vida, etc. Si en el caso de los jóvenes es necesario que encuentren el significado de la educación, en el caso de los ancianos, la educación puede llegar a constituir el significado de sus vidas.

1.2.4.- Prácticas

Tuve la oportunidad de realizar los dos períodos de prácticas que incluye el Máster en un centro como el IES Goya, un instituto histórico de Zaragoza en el que a las valiosísimas reliquias documentales que contiene se suma una admirable trayectoria en el ámbito de la enseñanza de las Humanidades en general y de las Lenguas Clásicas en particular, la cual me motivaron a la hora de adoptarlo como referente.

1.2.4.1.- Prácticum I (21/09/2016-02/09/2016)

El Prácticum I supone una primera toma de contacto con el centro; a través de él es posible imbuirse de la vida del centro académico, y esto en varios niveles. Por una parte, supone una aproximación al nivel normativo: durante este período de prácticas uno es capaz de darse cuenta de cómo todo lo que se hace en un centro educativo está regulado de una manera u otra por la legislación. Por otra parte, también es posible percibir en este período cómo los documentos propios de un instituto de educación secundaria, comenzando por el Proyecto Educativo de Centro, son la base de su funcionamiento y constituyen a la vez sus señas de identidad respecto a otros centros. También en relación al funcionamiento interno, en esta asignatura es necesario identificar la jerarquía, el esquema organizativo que le es propio. Por último, la asignatura nos supone la primera oportunidad de entrar en el contexto de un aula no ya como alumnos, sino como docentes, para observar las relaciones que allí se establecen.

1.2.4.2.- Prácticum II (13/03/2017-07/04/2017)

Si el anterior Prácticum supuso una primera toma de contacto con el centro educativo y con su funcionamiento, este supone el primer acercamiento a la acción docente en el área específica de cada uno, en mi caso, en Latín y Griego. Por lo tanto, el Prácticum II es la culminación de todo el proceso teórico-práctico del Máster: en él hay que verter todos los conocimientos y habilidades adquiridos hasta la fecha y que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los que suponen competencias generales relacionadas con los procesos educativos como los que se relacionan con el área específica de la materia correspondiente. Hay que decir, sin embargo, que la carencia de una especialidad autónoma de Latín y Griego en el Máster y nuestra inclusión en la de Lengua Castellana y Literatura, han conllevado algún que otro desajuste y alguna carencia. Me refiero a la imposibilidad de contar con una formación específica en la didáctica del Latín y el Griego, aunque hay que decir que cada uno de los profesores de las materias del bloque específico ha procurado solventar esta dificultad de la mejor manera posible. No obstante, al llegar al Prácticum II, uno tiene la sensación de que todo tiene sentido, de que ha encontrado finalmente su vocación como docente.

1.2.4.3.- Prácticum III (18/04/2017-28/04/2017)

El Prácticum III se relaciona directamente con la asignatura de Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura y, por lo tanto, supone la puesta en práctica de los conocimientos y competencias adquiridos en dicha materia. Así, como futuros docentes nos damos cuenta de que la investigación educativa es imprescindible, de que sólo a través de un continuo proceso de reflexión y mejora de la acción docente seremos capaces de dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado. Por ello, la propuesta de esta materia, dar forma, diseñar y poner en práctica un Proyecto de Innovación Educativa supone una primera activación del proceso que ha de caracterizar nuestra docencia durante toda la vida. Todo parte de la percepción de una necesidad, de una carencia. En la búsqueda de la solución entran en juego factores muy diversos; desde la consulta de los estudios más actuales hasta el conocimiento directo de la idiosincrasia de nuestro alumnado y nuestro centro y, por supuesto, nuestra propia creatividad. Solo observando muy atentamente a nuestros alumnos nos será posible enseñar de la manera más ajustada posible a sus características y a las siempre cambiantes necesidades de nuestro mundo.

2.- Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos

En lo que sigue desarrollaremos la exposición de la justificación, diseño y reflexión sobre la puesta en práctica de los dos proyectos desarrollados de manera efectiva durante el transcurso del Prácticum, que suponen la máxima expresión de los aprendizajes adquiridos a través de todas las asignaturas teóricas del Máster. Ambos implican la realización en la acción docente de conocimientos que han de ser asimilados anteriormente y entre ambos se da una relación de progresividad: de la impartición de la Unidad Didáctica se deducen las carencias que tratan de solventarse mediante el Proyecto de Innovación. De esta manera, la estructura a la que nos ceñiremos se compondrá de la exposición del diseño de cada proyecto seguida de la reflexión sobre su puesta en práctica. Finalmente, reflexionaremos sobre la relación de la que les hemos imbuido y sobre nociones generales acerca del desarrollo de la acción docente.

2.1.- Unidad didáctica: “En el principio era Homero”

2.1.1.- Justificación e identificación de la Unidad Didáctica

Dado que uno de los principales puntos a tratar en la materia de Latín en 4º de ESO desde el punto de vista de los contenidos es la aproximación a la cultura grecolatina en sus muy diversas manifestaciones, en esta Unidad Didáctica se realiza un acercamiento, por primera vez para este alumnado, al ciclo troyano y a la tradición homérica. De esta manera, se pretende que los alumnos adquieran unas claves con las que podrán entender tanto la mitología que está en la base del pensamiento griego, como toda su reformulación literaria posterior, durante las épocas griega y latina. Y es que, en efecto, es imposible comprender los orígenes de la literatura clásica y aun de la literatura universal, sin conocer el contenido de la *Ilíada* y la *Odisea*.

Esta aproximación se dará, básicamente, a través de textos escritos, tanto textos originales traducidos como textos en latín adaptados conforme a los conocimientos gramaticales de los alumnos. Y es que la aproximación a las claves culturales de las que hablamos se alternará con el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos necesarios y su aplicación en los textos. Para ello, es necesario considerar que el aprendizaje de la lengua latina es un *continuum* progresivo, de manera que a la hora de impartir esta Unidad hay que tener en cuenta lo que los alumnos ya saben y lo que les queda por saber. Atendiendo a lo dicho, en la Unidad se tratarán aspectos de morfología, concretamente de morfología nominal: habiendo trabajado los alumnos en la Unidad inmediatamente anterior la tercera declinación (temas en consonante y en *i*), en esta se abordará el paradigma de la cuarta declinación (temas en *u*). Lo cultural, en cambio, no cuenta con una naturaleza continua tan marcada, sino que más bien se trata a través de compartimentos estanco (aunque siempre existe interrelación; de hecho, la interrelación entre aspectos culturales es la base de las Humanidades), por lo que se han elegido *La Iliada* y *La Odisea* como representativas de la Unidad y de ellas toma el título. No obstante, no hay que olvidar que en Latín los contenidos culturales, lingüísticos y textuales están íntimamente interconectados y siempre han de abordarse de modo simultáneo. Es este el motivo que me lleva a realizar esta primera

aproximación al ciclo troyano y la tradición homérica a través de los textos seleccionados, dado que permiten trabajar estas conexiones.

2.1.2.- Contextualización

2.1.2.1.- Contexto socioeducativo del centro y del aula

El IES Goya es un instituto histórico de Zaragoza. Se encuentra en un entorno plenamente urbano, en la Avenida Goya. En el instituto se da un caso particularmente anómalo, y es que se puede apreciar una pirámide invertida, con una escasa base de alumnos de la ESO y un número mucho mayor en comparación de alumnos de bachillerato. En cuanto al nivel socioeconómico del alumnado, priman las familias de clase media, aunque el alumnado inmigrante se encuentra en aumento. Respecto a las características del alumnado que pertenece al grupo-aula al que va dirigida nuestra Unidad, el grupo de Latín de 4º de ESO, se trata de un grupo heterogéneo con 26 alumnos matriculados de los que unos 5 son absentistas crónicos y, en cuanto al resto, confluyen alumnos que provienen de trayectorias académicas bien distintas: en efecto, en el aula están presentes desde alumnos que proceden de adaptaciones curriculares de distinta índole hasta aquellos estudiantes que han disfrutado del programa bilingüe alemán del que el centro dispone y que a menudo, mal que nos pese, conforman en este tipo de centros una especie de élite. Si bien la práctica demuestra que estas procedencias no tienen por qué resultar determinantes, sí es cierto que las disparidades de origen evidencian una heterogeneidad.

2.1.2.2.- Contexto normativo

a) Documentación utilizada

En cuanto al contexto normativo en que se enmarca la presente memoria, primero y ante todo, dependemos de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa); de los contenidos del currículo de Aragón para ESO, desarrollados en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad autónoma de Aragón; del Proyecto Educativo de Centro del IES Goya; de su Programación General Anual y, finalmente, de la Programación Didáctica de Latín de dicho centro.

b) Relación con el Proyecto Educativo de Centro

Esta Unidad Didáctica está pensada para ser desarrollada en un centro concreto, en el IES Goya, por lo que debe ser adecuada al contexto de dicha institución y, por lo tanto, ceñirse al espíritu del centro representado por el Proyecto Educativo de Centro. Esta Unidad se relaciona precisamente con dos de los aspectos más representativos del IES Goya: su larga trayectoria y su vocación humanística. El Goya es un instituto histórico de Zaragoza y en él las Humanidades tienen el peso añadido de su preeminencia en épocas pasadas de la educación. En efecto, las Humanidades permiten crear una interrelación entre lo que nos dicen las épocas pasadas, sus expresiones artísticas, y nuestras propias condiciones, trazando así la esencia del ser humano. De esta manera, a través de la introducción a los orígenes míticos y literarios de Occidente en el aula, posiblemente el único lugar donde el alumnado de clase media que predomina en el centro tenga acceso a este conocimiento, pueda identificar, en alguna medida, los héroes troyanos, los bardos jonios y sus propias experiencias vitales.

c) Relación con el Proyecto Curricular de Centro

En cuanto al Proyecto Curricular de ESO es necesario considerar los aspectos relativos al tratamiento de temas transversales. En efecto, en la presente Unidad es posible observar el tratamiento de aspectos que han sido fundamentales en la evolución histórica de la Humanidad, como el conflicto y la violencia, hechos que hay que saber gestionar y combatir para fomentar una cultura de la paz, presente como tema transversal en el Proyecto Curricular de ESO de que dispone el centro.

d) Relación con la programación del área

La presente Unidad Didáctica se incluye en la programación de 4º de la ESO porque, a nivel cultural, es importante que los alumnos que entran en contacto, en muchas ocasiones por primera vez en su vida, con el mundo clásico tengan conocimiento cuanto antes de los aspectos míticos y literarios del ciclo troyano, núcleo fundamental de la literatura y la mitología grecolatinas. En el nivel lingüístico y textual, se tiene en cuenta que en unidades didácticas previas se han proporcionado a los alumnos las claves gramaticales

inmediatamente anteriores y necesarias para abordar los aspectos morfológicos mencionados, que a su vez resultarán imprescindibles para comprender textos de una dificultad superior.

2.1.3.- Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación

2.1.3.1.- Objetivos

a) Objetivos generales

Teniendo en cuenta que la presente Unidad contempla aspectos culturales, lingüísticos y textuales, son tres los objetivos del currículo de ESO que persigue:

Obj.LT.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.

Obj.LT.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.

Obj.LT.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.

b) Objetivos específicos

Los objetivos específicos que pretendemos alcanzar con la presente Unidad son los siguientes:

- Comprender el funcionamiento de la morfología nominal, adjetival y verbal en latín, a través de la adquisición de nuevos conocimientos referentes al paradigma de la 4ª declinación y al asentamiento de los conocimientos sobre morfología adquiridos anteriormente.
- Ser capaz de traducir textos sencillos utilizando las nuevas categorías lingüísticas aprendidas y consolidando las adquiridas anteriormente.

- Obtener claves culturales tanto de los textos adaptados para la traducción como de textos literarios originales traducidos.
- Conocer los mitos pertenecientes al ciclo troyano, valorando el interés literario del mito griego como fundamento de la literatura romana.
- Comprender la condición oral de la tradición literaria en la que se gestó la épica griega, contrastando dicha oralidad con la condición literaria de la posterior literatura griega y romana.
- Identificar los motivos de los mitos pertenecientes al ciclo troyano en su pervivencia en diversas manifestaciones artísticas del mundo occidental.

2.1.3.2- Contenidos y Criterios de Evaluación

Los contenidos del currículo para 4º de ESO que se abordarán en la Unidad son los siguientes:

Bloque 3: Morfología

A través del repaso de la noción de declinación, se consolidarán los conocimientos referentes a la 1ª, 2ª y 3ª declinaciones y se abordará la 4ª declinación. Se repasarán los adjetivos de tres terminaciones y los tiempos verbales ya aprendidos en relación a las cuatro conjugaciones. Nos ceñiremos por lo tanto a los siguientes criterios de evaluación:

a) Crit.LT.3.4. Conocer las declinaciones, encuadrar las palabras dentro de la su declinación y declinarlas correctamente.

Este se concreta en el siguiente Estándar de Aprendizaje Evaluable:

Est.LT.3.4.1. Declina palabras y sintagmas en concordancia, aplicando correctamente para cada palabra el paradigma de flexión correspondiente.

b) Crit.LT.3.5. Conjuguar correctamente las formas verbales estudiadas.

Este se concreta en el siguiente Estándar de Aprendizaje Evaluable:

Est.LT.3.5.1. Identifica las distintas conjugaciones verbales latinas y clasifica los verbos según su conjugación a partir de su enunciado, conoce e identifica las formas que componen el enunciado de los verbos de paradigmas regulares y reconoce a partir de estas los diferentes modelos de conjugación.

Bloque 5: Roma. Historia, cultura y civilización

Se abordará el ciclo troyano como piedra de toque de la mitología griega y del uso que la literatura romana hace de esta, constituyéndose como heredera e imitadora de la cultura griega. Se trabajarán asimismo los aspectos literarios relativos a la tradición oral de la obra homérica, por la importancia que esta tiene como principal objeto de emulación por parte de la literatura grecolatina. Nos ceñiremos por lo tanto al siguiente Criterio de Evaluación:

Crit.LT.5.5. Conocer los dioses, mitos y héroes latinos y establecer semejanzas y diferencias entre los mitos y héroes antiguos y los actuales.

Este se concretará en el siguiente Estándar de Aprendizaje Evaluable:

Est.LT.5.5.1. Reconoce e ilustra con ejemplos la pervivencia de lo mítico y de la figura del héroe en nuestra cultura, señalando las semejanzas y las principales diferencias que se observan entre ambos tratamientos.

Bloque 6: Textos

Se practicarán el análisis sintáctico y morfológico y la traducción de textos en latín de un nivel adecuado a los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Asimismo se contemplará la lectura comprensiva de textos originales traducidos. Así pues, nos atendremos a los siguientes Criterios de Evaluación:

a) Crit.LT.6.1. Aplicar conocimientos básicos de morfología y sintaxis para iniciarse en la interpretación y traducción de frases de dificultad progresiva y textos adaptados.

Este se concretará en el siguiente Estándar de Aprendizaje Evaluable:

Est.LT.6.1.1. Utiliza adecuadamente el análisis morfológico y sintáctico de frases de dificultad graduada y textos adaptados para efectuar correctamente su traducción o

retroversión y utiliza mecanismos de inferencia para comprender de forma global textos sencillos.

b) Crit.LT.6.2. Realizar a través de una lectura comprensiva análisis y comentario del contenido y la estructura de textos clásicos traducidos.

Este se concretará en el siguiente Estándar de Aprendizaje Evaluable:

Est.LT.6.2.1. Realiza comentarios sobre determinados aspectos culturales presentes en los textos seleccionados, aplicando para ello los conocimientos adquiridos previamente en esta o en otras materias y elabora mapas conceptuales y estructurales de los textos propuestos, localizando el tema principal y distinguiendo sus partes.

2.1.4.- Contribución de la Unidad Didáctica a la consecución de las competencias

Si bien no la única, la principal competencia básica que se pretende que los alumnos adquieran a través de la presente Unidad Didáctica es la Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales. Es obvio que también trabajamos la Competencia en Comunicación Lingüística, pero consideramos que en este caso esta es subsidiaria a la anterior. Con esto quiero decir que la consecución de las destrezas lingüísticas necesarias para dominar la lengua latina (en el grado que se exige en un curso de aproximación a la misma como 4º de ESO) se concibe en esta Unidad como un instrumento que puede permitir a los alumnos el acceso a conocimientos importantes para comprender las claves culturales del Mundo occidental y este acceso, básicamente, ha sido realizado a través de textos en latín adaptados y de textos originales traducidos al castellano, aunque también se han introducido documentos audiovisuales de distinta índole.

2.1.5.- Principios metodológicos

La impartición de esta Unidad requiere que se contemplen algunos principios didácticos básicos. En primer lugar, habremos de tener en cuenta en todo momento el nivel competencial del alumnado; para ello es fundamental valorar el grado de conocimientos adquiridos por los alumnos en unidades didácticas anteriores a esta. Además, como Latín en 4º de ESO supone la primera aproximación del alumno a la materia, hay que tener en cuenta

que los conocimientos procedentes de cursos pasados pueden ser nulos. Por otra parte, trataremos de despertar en los alumnos el mayor grado de motivación posible, intentando lograr que los contenidos de la Unidad les resulten significativos. Es clave en este ámbito también el principio de interdisciplinariedad: la relación que los alumnos pueden establecer con contenidos de Lengua y Literatura, Filosofía o Historia y Geografía son la clave para despertar esa motivación. El objetivo es que contemplen las Humanidades como un todo y no como un conjunto de compartimentos estanco sin relación entre sí.

Afirmados estos principios, procede desarrollar a continuación la metodología mediante la que se impartirá la Unidad. El trabajo en el aula se basará en una metodología activa, a través de la resolución de tareas. En este curso de iniciación a la lengua latina conviene abordar coordinadamente el estudio de la gramática y el trabajo de comprensión de frases o textos en latín. Desde luego, todo texto en latín que se presente en el aula debe estar adecuadamente adaptado al nivel gramatical del alumno. El estudio de la gramática latina se orientará siempre a la comprensión e interpretación del texto y, de esta forma, la morfología y sintaxis avanzarán en función de los textos. Por otra parte, es necesario armonizar el estudio de la lengua con el de la cultura grecolatina, poniendo de manifiesto al alumno conexiones y relaciones complementarias que hagan más inteligibles a una y a otra, para que entienda la cultura no como mero complemento, sino como un fin, para cuya consecución las lenguas clásicas son el medio. Por eso mismo, los textos de esta Unidad, se escogerán procurando que tengan un alcance significativo para comprender cómo la mitología y la literatura griegas se reelaboran en la literatura latina y cómo estos temas siguen siendo el referente de nuestra cultura occidental desde hace más de dos mil años. Estos textos no sólo comprenderán textos en latín, con las necesarias adaptaciones, sino también textos originales traducidos, complementarios a los anteriores, pero necesarios en algunos casos para acceder más directamente al contenido de las obras literarias.

Además, toda la Unidad Didáctica se orienta a la producción de un Proyecto final. De esta manera, nos inspiramos en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Se trata de dirigir todas las actividades a la consecución de un Proyecto final, de un producto físico para llegar al cual todos los conocimientos y habilidades obtenidos previamente son necesarios. En nuestro caso, como se describirá en las actividades correspondientes, se trata

de una “Antología comentada de la *Ilíada* y la *Odisea*” un documento en el que se recopilen de manera conjunta los trabajos de toda la clase, que se reparta individualmente a los alumnos y en el que se plasmen todos los conocimientos gramaticales, textuales e histórico-culturales que pretende la Unidad.

Por lo demás, si bien en la elaboración de esta Unidad Didáctica no ha sido necesario contemplar medidas extraordinarias de atención a la diversidad, es preciso indicar que tomamos la atención individualizada como objetivo primordial, ofreciendo a cada alumno lo que necesita según sus capacidades, a lo cual se presta especialmente la heterogeneidad de nuestro grupo.

2.1.6.- Temporalización

La temporalización que ofrecemos a continuación se refiere a las actividades que desarrollaremos en el siguiente epígrafe. Hay que tener en cuenta que cada sesión tiene una duración de 50 minutos.

Sesiones	Actividades
Sesión 0: 17/03/2017	Presentación
1ª sesión: 20/03/2017	Actividad 1: Aproximación teórica
2ª sesión: 22/03/2017	Actividad 2: Trabajo con textos de la <i>Ilíada</i>
3ª sesión: 24/03/2017	
4ª sesión: 27/03/2017	Actividad 3: Del texto a la gramática; la 4ª declinación
5ª sesión: 29/03/2017	Actividad 4: Traducción en equipo
6ª sesión: 31/04/2017	
7ª sesión: 03/04/2017	Actividad 5: El Odiseo moderno

8ª sesión: 05/04/2017	
9ª sesión: 07/04/2017	Actividad 6: Homero en Roma
10ª sesión: 19/04/2017	Actividad 7: “Antología comentada de la <i>Ilíada</i> y la <i>Odisea</i> ”

2.1.7.- Actividades de enseñanza-aprendizaje

Ofrecemos a continuación la descripción de cada una de las actividades propuestas. Es preciso indicar que, como aparece en la temporalización, de manera previa a las actividades se desarrollará una sesión de presentación en la que se explicará a los alumnos el planteamiento de la Unidad y se realizará una evaluación inicial, según se indica en el epígrafe correspondiente.

2.1.7.1.- Actividad 1: Aproximación teórica

La actividad consistirá en una aproximación conjunta a la figura de Homero y la tradición oral que representa, así como a los mitos pertenecientes al ciclo troyano. Teniendo en cuenta que en aquella época la mayor parte de la población no dominaba el código escrito, el conocimiento se transmitía de manera oral y también, en ocasiones, a través de las imágenes. Es de esta manera como iniciaremos esa primera aproximación a un alumnado que tampoco domina por completo el código escrito de los textos clásicos, narrándoles el contenido de esos textos oralmente y apoyándonos en imágenes con el objetivo de familiarizarlos con esta cultura, al mismo tiempo que en sesiones posteriores se les ofrecen conocimientos para el dominio del código escrito y que sean ellos mismos capaces de acudir al texto original y realizar una comprensión e interpretación propia del mismo. Con la ayuda de imágenes pertenecientes a cerámica griega antigua y a recreaciones del mito en obras artísticas de todos los tiempos se procurará que el medio visual sea una ayuda y un aliciente para retener la información que transmitiremos a nuestros alumnos oralmente, entrando en contacto por primera vez con lo que supone una tradición oral, mientras conocen el relato mítico que esta transmite. Esta será la actividad en la que desarrollaremos una metodología de tipo más tradicional, realizando una transmisión de tipo vertical, si bien nos ayudaremos

de las nuevas tecnologías para acompañar nuestro discurso con imágenes. Además, procuraremos dar voz a nuestro alumnado, inquiriendo sus conocimientos previos, así como provocando su reflexión y valoración de los nuevos conocimientos adquiridos.

2.1.7.2.- Actividad 2: Trabajo con textos de la *Ilíada*

En la segunda sesión y tras habernos aproximado a lo que supone una primera toma de contacto con el mundo de la *Ilíada* y la *Odisea*, alejándonos de la explicación teórica, es el momento de trabajar directamente con los textos originales, en versión traducida al castellano. Se utilizará, para ello, la versión de Segalá i Estalella (1994), disponible en el centro. Previamente, habremos realizado una selección de fragmentos representativos de diversos aspectos relevantes del texto. Utilizaremos para ello la antología de Sánchez Ruipérez (2000), en la que aparecen ya reseñados fragmentos importantes desde el punto de la comprensión de la obra. El objetivo es ofrecerle al alumnado un primer acercamiento a los textos originales por medio de la versión traducida, pues estos poseen en sí mismos los potenciales para conducir su motivación, a través del estilo arcaico y la temática heroica. Así pues, durante la primera sesión, los alumnos deberán distribuirse en grupos de unos cuatro o cinco. Cada uno de ellos trabajará un texto distinto. Dentro del grupo, cada miembro asumirá roles diferenciados: uno deberá ser el que modere al grupo, otro el que ponga por escrito las conclusiones obtenidas y los otros se repartirán el análisis del texto de manera temática. El objetivo será trabajar a la vez aspectos literarios, mitológicos e históricos. Así, a partir de la información obtenida en la actividad anterior en torno al ciclo troyano y a la tradición homérica de la que forma parte, los alumnos, en esta ocasión, deberán encontrar esa información en los textos, a través del apoyo del docente que irá rotando entre los grupos, sugiriendo diversos aspectos de interés. En la tercera sesión la tarea será poner por escrito las conclusiones obtenidas en la sesión anterior y exponerlas ante los compañeros. De esta manera, nos aseguramos de que todos los alumnos profundicen, en mayor o menor grado, en todos los textos.

2.1.7.3.- Actividad 3: Del texto a la gramática; la 4ª declinación

Esta sesión estará dedicada a la explicación de la 4ª declinación. Habitados los alumnos a las tres primeras declinaciones, tan sólo es cuestión de exponer el paradigma y

que los alumnos sean capaces de identificar todos los casos relativos al género y número correspondientes. El trabajo con la 4ª declinación se relacionará con los contenidos culturales vistos previamente y adquirirá total significación del siguiente modo: los alumnos deberán identificar y analizar sustantivos pertenecientes a la 4ª declinación en textos adaptados en latín que versen sobre diversos aspectos de Homero y el ciclo troyano. Estos se tomarán del libro de texto de la editorial Casals para 4º de ESO (Durán Mateu, 2016), a disposición del tutor del centro de prácticas, que contiene nutrida representación de textos de este tenor. Los alumnos entregarán por escrito el ejercicio al final de la sesión. Estos mismos textos deberán ser analizados y traducidos en casa por parte de los alumnos.

2.1.7.4.- Actividad 4: Traducción en equipo

Esta actividad se dedicará al trabajo con los textos originales adaptados que los alumnos habrán debido preparar desde la sesión anterior, tomados del mismo libro de texto de referencia de la editorial Casals. Se trabajarán, por lo tanto, las competencias relativas al análisis y traducción de textos, pero a la vez, habrán de ponerse en práctica los conocimientos gramaticales adquiridos hasta la fecha y saldrán a colación los aspectos histórico-literarios pertinentes. Durante la primera sesión dedicada a esta actividad los alumnos se agruparán de la misma manera que durante la Actividad 2. A cada grupo se le entregará un texto y a cada miembro del grupo le corresponderá analizar un tipo de palabra: verbo, sustantivo, adjetivo y pronombre y adverbio. Un quinto miembro será el encargado de coordinar la traducción total del fragmento. De esta manera, nos aseguraremos de que todos los miembros del grupo sean partícipes de la traducción. Durante la siguiente sesión, cada grupo expondrá su análisis del texto y la traducción correspondiente. En cada exposición, comentaremos los aspectos de carácter literario relacionados con el ciclo troyano y los pondremos en relación con lo aprendido en las actividades anteriores.

2.1.7.5.- Actividad 5: El Odiseo moderno

Hasta ahora hemos trabajado el ciclo troyano a través del contexto de la *Ilíada*. Es hora de conocer el contenido de la *Odisea*, con el contexto preciso que le es propio. Así pues, durante la primera sesión que corresponde a esta actividad desarrollaremos la lectura de fragmentos selectos de la *Odisea* con los comentarios pertinentes acerca del *nóstos* de

Odiseo. Se trata de textos originales traducidos según la misma traducción de Segalá i Estalella utilizada para la *Iliada* (1994) y utilizando para realizar la selección la misma antología de Sánchez Ruipérez (2000) utilizada en la Actividad 2. Se encomendará a los alumnos que para la segunda sesión de esta actividad escuchen la canción “Como Ulises” de Javier Krahe y visualicen el capítulo de la serie *Los Simpsons* en que se parodia la *Odisea*¹. En la segunda sesión se realizará una tertulia en clase, regulada por el profesor, en la que se comentará cuál es la relación entre el mito clásico según lo hemos trabajado a partir de los textos originales y sus recreaciones modernas. Pero, sobre todo, se tratará de que a lo largo de la tertulia se propongan cuestiones por las que los sucesos acaecidos en torno a Odiseo y sus consecuencias se pongan en relación con la experiencia vital del alumnado.

2.1.7.6.- Actividad 6: Homero en Roma

El objetivo de la actividad será comprobar cómo pervive el ciclo troyano concretamente en los autores latinos con los que está directamente relacionada la asignatura. Todo el proceso anterior es imprescindible. Se trabajará de nuevo con textos originales adaptados, que los alumnos deben haber trabajado previamente de manera autónoma y que se tratarán simultáneamente desde el punto de vista histórico-literario y lingüístico-textual. Estos textos darán pie a que se identifiquen los componentes más básicos de la poesía de época augústea y pueda trazarse un breve recorrido por su tríada principal: Virgilio, Horacio y Ovidio.

2.1.7.7.-Actividad 7: “Antología comentada de la Iliada y la Odisea”

La Actividad 7, desarrollada durante la última sesión de la Unidad Didáctica, nos servirá simultáneamente para evaluar a nuestros alumnos. Al menos será la actividad en la que el proceso de evaluación estará más presente, si bien este se contemplará a lo largo de todas las actividades, como se expondrá en el apartado correspondiente a la evaluación. Esta actividad y, por lo tanto, todo el proceso previo, se inspirarán en el Aprendizaje Basado en Proyectos. De las antologías de textos en latín adaptados proporcionada a lo largo de la

¹Se trata de los 7 primeros minutos del capítulo 14 de la temporada XIII, intitulado “Cuentos del dominio público”.

Unidad Didáctica, los alumnos, de manera individual, deberán haber elegido un texto, haberlo traducido, analizado morfológicamente un sustantivo, un adjetivo y un verbo, y comentado los aspectos más reseñables desde el punto de vista literario y del mito. De esta manera, seremos capaces de calificar a nuestro alumnado, pero también les proporcionaremos un producto final del proceso de su trabajo, su propia “Antología comentada de la *Ilíada* y la *Odisea*”, que se le entregará a cada uno de los alumnos. No obstante, lo más importante de todo es que a través de este trabajo colectivo seremos capaces de valorar conjuntamente el resultado de la clase y, sobre todo, de valorarnos a nosotros mismos, de verificar si hemos sido capaces de guiar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos o no.

2.1.8.- Recursos didácticos

2.1.8.1.- Recursos materiales

Puesto que muchos de los textos que utilizaremos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran en el citado libro de texto de la editorial Casals (Durán Mateu, 2016), será indispensable contemplar que todos nuestros alumnos lo tengan a su disposición. Además, deberemos asegurarnos de que todos nuestros alumnos cuentan con el apéndice de vocabulario de dicho libro de texto, no utilizando nosotros en las actividades vocabulario ajeno al mismo. En cuanto a los otros textos, les serán entregados a través de fotocopias, por lo que habrá que asegurarse de que existe esa posibilidad en el centro. El Proyecto final también requerirá de la posibilidad de fotocopiar e incluso de encuadernar, para que la “Antología comentada de la *Ilíada* y la *Odisea*” tenga una presentación digna. El docente deberá hacerse asimismo con un ejemplar de cada uno de los materiales bibliográficos que requiera. Por otra parte, especialmente para la Actividad 1, aunque también para la Actividad 5, será necesario que el aula cuente con un ordenador, un proyector y conexión a Internet, para exponer los recursos audiovisuales (imágenes, música, vídeo) a los que se refieren las actividades. Para las actividades en las que los alumnos deban exponer su trabajo en público, será opcional el uso de estos recursos audiovisuales. Además, para la realización de la Actividad 5 será importante asegurarse de que los alumnos cuentan con posibilidad de acceder a Internet fuera del centro. Si hay alumnos a los que no les es posible, habrá que facilitarles el acceso al centro fuera del horario escolar o buscar alguna otra solución.

2.1.8.2.- Recursos personales

En cuanto a los recursos personales, para desarrollar la Unidad no contamos sino con la expresión mínima del proceso de enseñanza-aprendizaje: un docente y sus discentes. No obstante, la actitud tanto de unos como de otros desempeña un papel muy importante en el proceso. Esta Unidad presenta gran variación entre las metodologías que se siguen en cada una de sus actividades, pues contempla desde la explicación magistral a la tertulia y el grupo colaborativo. Por ello, docente y discentes deberán caracterizarse por una gran flexibilidad y espíritu abierto. En el mismo sentido, será imprescindible que el docente sea capaz de despertar en sus alumnos un compromiso hacia el proceso sin el cual es imposible la amplitud de miras de la que hablamos. Por último, la plena consecución de los objetivos que nos planteamos conlleva la necesidad de una actitud crítica por parte del alumnado: esta es a la vez necesaria para culminar el proceso y resultado del mismo.

2.1.8.3.- Recursos organizativos

Si bien en principio no será necesario utilizar espacios ajenos al aula y menos aún ajenos al centro, esta flexibilidad de la que hablamos lleva implícita una gran variedad en la organización y disposición del aula. De esta manera, para las explicaciones magistrales y aunque no es lo ideal, será suficiente la disposición habitual del aula, en filas de pupitres, de la que partimos porque es la que utilizan la mayor parte de los docentes. Para las sesiones que se desarrollen a través del trabajo en grupos colaborativos, necesitaremos que los alumnos dispongan los pupitres en grupos de cuatro o cinco, para crear grandes mesas redondas en las que sea posible trabajar en común. Por último, para aquellas sesiones en que los alumnos deban exponer su trabajo y para la que se dedicará a crear una tertulia o debate entre los alumnos, será necesario disponer todos los pupitres del aula en un gran rectángulo con uno de sus lados abierto, el que corresponde a la pizarra o tarima.

2.1.9.- Evaluación

2.1.9.1.- Evaluación inicial

En la sesión 0, anterior a la que contemplamos como sesión primera, se desarrollara la propia presentación como docente encargado de impartir esta Unidad Didáctica.

Aprovecharemos esta ocasión para proporcionar a nuestros alumnos una breve encuesta que sirva como evaluación inicial. En ella, deberá contemplarse qué conocimientos poseen nuestros alumnos de manera previa a la impartición de la Unidad. Se les cuestionará por sus destrezas lingüísticas en el análisis, comprensión y traducción de un pequeño texto u oración de carácter sencillo, pero en cualquier caso adecuado al nivel que pensamos deben tener ya a finales del segundo cuatrimestre de 4º de ESO y en los albores del tercero. Además, se les interrogará también acerca de qué saben sobre el ciclo troyano y sobre Homero.

2.1.9.2.- Evaluaciones de las actividades

Cada una de las actividades será objeto de evaluaciones parciales. Dichas evaluaciones parciales servirán a la vez para verificar el grado de éxito conseguido con cada actividad y para controlar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Introducimos a continuación una tabla en la que se relaciona cada actividad con el procedimiento de evaluación que se utilizará para evaluarla.

Actividad 1	_____
Actividad 2	Escala de observación sobre la exposición
Actividad 3	Ejercicio escrito
Actividad 4	Escala de observación sobre la exposición
Actividad 5	Escala de observación sobre la tertulia
Actividad 6	Rúbrica de evaluación sobre los textos
Actividad 7	Rúbrica de evaluación sobre el texto

Como hemos visto a lo largo del desarrollo de las actividades, la Actividad 1 es de carácter introductorio y además se trata de una clase de tipo magistral. Por ello, no consideramos posible valorarla en sí misma, sino que su evaluación se verificará en el grado de éxito alcanzado por las otras actividades. Tanto la Actividad 2 como la Actividad 4

consisten en realizar un trabajo por grupos y exponer los resultados. Pues bien, la evaluación de esos dos procesos se realizará a través de escalas de observación aplicadas a las exposiciones. En ellas se valorarán tanto la adecuación y corrección de los contenidos como la cohesión y equidad en la participación entre los miembros del grupo. La Actividad 3 se basa en la realización de un ejercicio escrito durante una sola sesión, por lo que la forma de evaluarla será el propio ejercicio escrito, valorando en él el grado de corrección en su realización. En cuanto a la Actividad 5, se basa en la realización de una tertulia o debate, para lo que hay que haber asimilado los componentes del relato de Odiseo y de las breves recreaciones modernas que proponemos. Así, la evaluación consistirá en una escala de observación realizada sobre la tertulia, en la que se valorará el grado de asunción de los contenidos, la participación en la tertulia y, en general, la buena actitud mostrada hacia el proceso. Las Actividades 6 y 7 se evaluarán con sendas rúbricas de evaluación aplicadas sobre los textos que se producirán en dichas actividades. No obstante, mientras la evaluación de la Actividad 6 se concebirá como parte del proceso de evaluaciones parciales, la evaluación de la Actividad 7, por los rasgos de esta Actividad, en la que se lleva a cabo el Proyecto final de la Unidad, tendrá asimismo la concepción de evaluación final, y se considerará de una manera especial de cara a la evaluación global.

2.1.9.3.- Evaluación global

1.- Se evaluará el trabajo diario en clase. En este sentido, habrán de ser evaluados positivamente los siguientes aspectos:

- Asistencia regular a clase.
- Atención a las explicaciones.
- Participación activa del alumno.
- Realización personal de actividades que se planteen en el curso de la clase.
- En las actividades realizadas en grupo, se valorará la implicación activa de todos los miembros en la consecución de los logros del grupo.

2.- Se evaluará asimismo el trabajo autónomo del alumno. En este sentido se evaluará positivamente:

- En las actividades que lo requieran, la realización previa a cada sesión del análisis y traducción del texto que previsiblemente se vaya a trabajar en cada una de ellas.
- La profundización individual en los aspectos tratados a lo largo de las actividades, concretamente en aquellos que tienen que ver con la literatura y la mitología clásicas y su pervivencia en manifestaciones artísticas contemporáneas.

3.- La principal prueba de haber alcanzado los objetivos propuestos se dará a través de la realización del Proyecto que se describe en la Actividad 7. A través de una rúbrica estándar aplicada sobre este trabajo nos cercioraremos de que los alumnos han logrado adquirir los conocimientos gramaticales vistos hasta la fecha, han sido capaces de llevar a cabo la traducción de los textos propuestos y han llegado a verificar los aspectos relacionados con la literatura y la mitología clásicas que en ellos se integran.

2.1.9.4.- Criterios de calificación

Dado que, en nuestro caso, no somos realmente los docentes encargados de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos durante todo el año, sino sólo de impartir la presente Unidad Didáctica, nuestra calificación no puede incorporarse a la evaluación global de los alumnos a lo largo de todo el curso académico que refleja la Programación Didáctica. No obstante, para verificar la labor docente de la que nos hacemos responsables, y aunque no conste en ningún acta, sí proponemos los criterios de calificación que se exponen en la siguiente tabla.

Evaluación global: Actividad 7	70%
Evaluación parcial: Actividad 2	5%
Evaluación parcial: Actividad 3	5%
Evaluación parcial: Actividad 4	5%
Evaluación parcial: Actividad 5	5%
Evaluación parcial: Actividad 6	5%

Actitud del alumno hacia el proceso	5%
-------------------------------------	----

Dado que el Proyecto final representa en suma todos los conocimientos y habilidades que pretendemos que los alumnos adquieran a través de la Unidad Didáctica que presentamos, su evaluación contará con el mayor porcentaje de la calificación final de la evaluación, el 70%. La evaluación parcial, de cada una de las actividades evaluadas contará con un porcentaje del 5% por cada actividad realizada y evaluada de la manera que se expone en el apartado correspondiente. Por último, se tendrá en cuenta la actitud mostrada por cada alumno hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, recogida a través de los distintos instrumentos de evaluación de cada actividad para que ese aspecto sume de manera autónoma un 5% de la calificación de la Unidad Didáctica.

2.1.9.5.- Autoevaluación

Para mejorar progresivamente la propia práctica docente, no sólo a través de la presente Unidad Didáctica, sino a lo largo de toda la programación didáctica de la que forma parte, se plantea la autorreflexión del docente, que habrá de recoger sus impresiones, emociones, reacciones, opiniones y aprendizajes en un diario que al final de cada curso le servirá como base a partir de la cual procurar la mejora de su práctica docente el curso siguiente, en la medida en que contemplar con perspectiva los acontecimientos es la manera más objetiva de reflexionar sobre ellos. Asimismo, los propios colegas pueden convertirse en recíprocos evaluadores de la acción docente, puesto que la puesta en común de las experiencias puede servir como base para establecer una comparación entre diversas prácticas, colación que no puede resultar sino beneficiosa.

2.1.10.- Reflexión sobre el diseño y puesta en práctica de la Unidad Didáctica

Del diseño y planificación de la Unidad Didáctica se deducen ciertos problemas, dudas e inconvenientes de distinta índole. En primer lugar, es preciso indicar que los objetivos que pretendemos con el diseño de una Unidad Didáctica, deben ajustarse a los moldes que impone la normativa. Ello implica para el docente la sumisión a lo que le indica la ley, debiendo desechar desde un principio aquellas ideas que es imposible enmarcar en los

objetivos, contenidos y criterios de evaluación que marca el currículum. No obstante, comprendemos que dicho marco común garantiza un mínimo de homogeneidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los alumnos independientemente del docente que se encargue de dicho proceso. Además, el margen de decisión y actuación es todavía amplio. Por otra parte, querría indicar también que la culminación del proceso de diseño supone ajustar todas las partes, lo cual no siempre me ha resultado fácil. Los objetivos son aquello que pretendemos y, para conseguirlo, es necesario llevar a cabo una serie de actividades basadas en unos principios metodológicos y cuyo grado de éxito hay que evaluar durante el proceso y a la postre. Que todos estos elementos resulten coherentes es uno de los principales retos que tiene que afrontar el docente antes de llevar a efecto su actuación. En este sentido, el aspecto que más dificultades plantea respecto a la cohesión del conjunto en mi opinión es siempre la evaluación, puesto que supone precisamente la culminación del proceso de aprendizaje y debe estar muy coordinada con las pretensiones iniciales, dando por hecho que las actividades desarrolladas hayan sido coherentes con ellas.

Si bien la planificación es un proceso lleno de ilusión y cargado de esperanzas y ansias de renovación, no es menos cierto que la puesta en práctica de lo planificado conlleva la necesidad de enfrentarse con la realidad. Así, por ejemplo, uno de los mayores problemas que me surgió en el curso del período de prácticas, y del que me había advertido previamente mi tutor del centro, fue la falta de disposición para el trabajo autónomo de los alumnos. En efecto, fuera del período de clases, la cantidad de alumnos que realizaban las tareas que se les habían encomendado se reducía a menos de un tercio. Desde luego, la realización o no de estas actividades se correspondía a grandes rasgos con la heterogeneidad percibida inicialmente en el grupo-clase. Esta heterogeneidad salía a la luz habitualmente durante las ocasiones en las que se pedía que los alumnos formasen grupos. Si yo, como docente, no mediaba, los alumnos tendían a agruparse con sus afines, dando lugar a una gran disparidad entre grupos. Por ello, había que procurar que la heterogeneidad del alumnado presente en el aula se reprodujese también dentro de cada grupo. No obstante, las actividades que se realizaron de manera grupal fueron en general satisfactorias pues, salvo alguna excepción, los alumnos se implicaban más cuando sabían que de ellos dependía también el trabajo de otras personas.

Por otra parte, en cuanto al comportamiento general del grupo, es reseñable la dificultad de mantener la disciplina con un grupo de alumnos de entre 15 y 16 años. Este es uno de los hechos más drásticos y crudos con los que ha de enfrentarse un docente, desde mi punto de vista. Cuando el tutor de prácticas estaba presente, los alumnos se comportaban de manera más o menos moderada, pero cuando se ausentaba, la falta de experiencia y la escasa distancia generacional hacían muy difícil mantener el silencio cuando este se requería. En cuanto al trabajo en grupos, había lógicamente muchas menos exigencias en este sentido y, por ello, los problemas eran menores. Las carencias que el grupo presentaba en su comportamiento, las suplían con un gran interés por algunas cuestiones. En efecto, cuando se trataban cuestiones de tipo lingüístico-textual a los alumnos les costaba mucho más prestar atención que cuando se trataban cuestiones de tipo histórico-literario. En particular, la mitología les encantaba.

Por último, me gustaría indicar que no fue posible llevar a cabo completamente las actividades planteadas inicialmente. El período de prácticas es limitado y, en mi caso, tampoco tuve la ocasión de disponer de absolutamente todas las clases del período. De esta manera, hay que decir que si bien el tiempo planificado en origen era perfectamente asumible, el período de prácticas me enseñó que hay que tener en cuenta que los imprevistos surgen constantemente. De esta manera, actividades planeadas para un día finalmente se alargaron durante dos y otras planeadas originalmente para dos días, se desarrollaron en tres. Las dificultades de los alumnos, también sus inquietudes, e incluso mi propia tendencia a la divagación motivaron estos retrasos, así como otras circunstancias. La falta de trabajo autónomo de algunos alumnos también motivó retrasos de este tipo. Así pues, por falta de tiempo, fue imposible que pudiera completarse el proyecto final y por lo tanto el proceso de evaluación no pudo completarse de manera satisfactoria. No obstante, sí que fue posible evaluar el resultado de algunas de las actividades en lo que a consecución de los contenidos se refiere. Sin entrar en detalle en los resultados específicos de cada evaluación parcial, hay que decir que fue muy diferente el resultado de la evaluación de aquellas actividades que implicaban el manejo directo de la lengua latina, tanto en aspectos gramaticales aislados (actividad 3) como en el análisis y traducción de textos en latín (actividades 4 y 6), y de aquellas que no requerían tal contacto (actividades 2 y 5): existían muchas más dificultades

y los resultados eran sustancialmente peores en aquellas actividades para las que se requería el trabajo con la lengua latina que en las que no requerían de tal trabajo. De todas estas dificultades ya me advirtió mi tutor en un principio. No obstante, me gustaría indicar que, pese a los obstáculos, durante el período de prácticas es posible reunirse definitivamente con la vocación docente, al advertir que los alumnos pueden realmente llegar a motivarse, a inspirarse por la Cultura Clásica.

2.2.-Proyecto de innovación docente: “Reescribir los clásicos”

2.2.1.- Identificación y justificación

El presente proyecto de innovación parte de una necesidad real, observada tanto durante mi etapa como alumno de educación secundaria como a lo largo de este Máster y, especialmente en la interacción directa con el centro durante las prácticas. Esta necesidad se relaciona con la falta de conexión del alumnado con el mundo clásico al que le queremos acercar en el aula. Este representa para ellos un objeto extraño, poco significativo, que puede resultarles atractivo en ocasiones, pero sólo desde el punto de vista de lo exótico. Nuestro objetivo en la realización de este proyecto es que los alumnos se imbuyan de lo clásico a través de un proceso de identificación. En eso deben consistir las Humanidades, desde nuestro punto de vista; en la traslación a la experiencia personal de cada uno de lo que representa la experiencia de individuos del pasado sublimada en la obra literaria, donde el *docere* se suma al *delectare*, la experiencia a la belleza. Así pues, a través de la actuación docente en que se concretará este proyecto de innovación, pretendemos actualizar este proceso humanístico. Para ello, se recurrirá a la creatividad del alumnado, pero también a su empatía con los textos.

El objetivo será que los alumnos reescriban textos clásicos convirtiéndose ellos mismos o su entorno en protagonistas. La novedad del proyecto se encuentra en la metodología con la que este proceso se quiere llevar a cabo, pero en cuanto al contenido del mismo no planteamos sino la reactualización del proceso humanístico clásico: recibir el texto, comprenderlo y reelaborarlo en la aplicación a la realidad inmediata del lector. Nuestro trabajo se incardina, por lo tanto, en la estética de la recepción. Lo importante no es el autor, no es el texto, lo importante es el receptor de ese texto, que lo interpreta en relación a su

experiencia enciclopédica, pero también vital y lo transforma al aplicarlo a sus circunstancias personales. De esta manera, queremos convertir a nuestros alumnos en receptores, incardinarlos en el proceso humanístico. Pero, como miembros de ese proceso, también queremos convertirlos en creadores, sin lo cual no puede completarse el acto de transmisión de la cadena de recepciones. La hipótesis de partida de nuestro proyecto es, por lo tanto, que si damos a nuestros alumnos las claves con las que aplicar los clásicos a su propia vida, si los hacemos protagonistas a través de la (re)escritura, estos encontrarán la motivación que en muchos momentos percibimos que les falta.

2.2.2.- Marco teórico

Según Sánchez-Enciso (2004), hay un modelo prioritario en la enseñanza de la literatura (y esto es válido para la literatura clásica, para la hispánica y para la didáctica de todas las literaturas) que se basa en la contextualización y el comentario de los textos literarios. Por una parte, se trata de un modelo historicista, que contextualiza los textos a través de un sinfín de datos referidos a autores, movimientos y textos y suele plasmarse en el aula en el desarrollo de períodos cronológicos en el curso de los cuales se integran las obras literarias particulares. Por otra parte, este modelo suele complementarse con un esquema estructuralista basado en el comentario de textos. Desde Lázaro Carreter (1972) el texto es unidad de trabajo en la didáctica de la literatura. No obstante, ese trabajo de comentario de textos no suele utilizarse sino como complemento, es decir, para descubrir en ejemplos concretos de manera deductiva aspectos que confirmen los indicados en la explicación historicista al uso (Rodríguez Almodóvar, 2011). El modelo historicista, por lo tanto, es el que se mantiene en esencia desde el siglo XIX, desde el surgimiento de la disciplina de la Historia de la Literatura. Se trata de un análisis positivista de la literatura: la ley general se confirma en los casos particulares; se enseña a los estudiantes a identificar los rasgos que definen cada movimiento y, de hecho, se suprimen deliberadamente los casos que no sirven a este propósito. En este sentido, para el estudiante de Lengua y Literatura, pocas diferencias median entre la filología y la entomología.

Si bien este punto de vista tiene interés, se pierde la noción del poema como obra de arte, reduciéndose a un mero objeto de análisis. La obra de arte, como tal obra de arte, debe

producir en el lector una identificación con lo que en ella se narra, una emoción. Es un paso previo y necesario antes del análisis crítico de la obra, basado en la objetividad. Esta emoción primera que se produce al identificarse con la obra literaria está basada sin embargo en la subjetividad, algo mucho más difícil de manejar para el docente. Por supuesto, el análisis objetivo y la valoración crítica del texto enmarcados en una contextualización son actuaciones necesarias. Se trata de un problema de secuenciación. Como afirma Sánchez-Enciso (2004), “antes de analizar un poema, deberíamos saber conectarlo con la experiencia y la sensibilidad de la persona que lo lee, tarea que no resulta nada fácil”. Así pues, comentar y contextualizar un texto tiene sentido si el alumno tiene conciencia de las experiencias que ese texto produce en el plano sensible, es decir, si el alumno ha vivido el texto. El análisis es, por lo tanto, el proceso por el que el lector busca el sentido de un texto que le ha llegado al corazón.

El modelo didáctico que proponemos, a nivel teórico se incardina en el concepto de literatura entendida como proceso de recepción. En la definición de García Jurado, lo que la teoría de la recepción supone es que “la influencia deja de representar una relación de un único sentido para conferir al receptor la posibilidad de recrear lo que percibe” (2015: 88). Debe procurarse primero un proceso de identificación con el texto que haga surgir sentimientos y emociones procedentes del recuerdo de la propia experiencia. Las preguntas deben partir de ese proceso. La didáctica de la literatura no puede por lo tanto estructurarse en torno a una serie de respuestas a interrogantes no previamente planteados, sino sólo formulados para obtener inmediatamente la solución. La voz del crítico no debe ser acallada, pero debe ser subsiguiente a la voz prioritaria, la del lector.

Durante la segunda mitad del siglo XX surgieron nuevas formas de aproximarse a la literatura en general y a la tradición clásica en particular. En lo que a la comprensión del concepto de tradición se refiere, tal y como recoge Martindale (2007), durante la década de 1960 una nueva tendencia surgió en la Universidad de Constanza de la mano de R. Jauss y W. Iser: la teoría de la recepción. Este término, recepción, resulta preferido por encima de los anteriores de tradición, herencia o influencia. El núcleo de atención del proceso de transmisión literaria ya no es el autor, como para la historia de la literatura decimonónica, ni el texto, como para el estructuralismo: el núcleo del proceso es el lector y su participación

activa en la construcción de la literatura. De esta manera, la interacción literaria es dialógica, supone un diálogo del contexto de producción, del pasado, con el contexto de recepción, con el presente. Pero no están al mismo nivel, el presente determina más al pasado que al contrario; cómo el lector comprende el texto determina más al texto que lo que el autor quiso significar al producirlo. De esta manera, la teoría de la recepción se enfrenta al historicismo y al positivismo que hasta entonces habían sido dogmáticos en los estudios literarios. Resulta destacado también el concepto de intertextualidad, como cadena de recepciones. De esta manera, para Jauss, si un autor imita a otro, se produce una conversación a tres bandas entre el autor imitador, el autor imitado y el lector, de modo que no sólo es el lector el que determina el texto según su contexto, sino que también hay que tener en cuenta cómo el autor imitador entendió el texto imitado y cómo este le influye a él y al lector último.

Este tipo de interacciones no se restringen sólo al ámbito de la literatura, sino que también pueden ampliarse a las artes figurativas. De esta manera es posible identificar, por ejemplo, las relaciones dialógicas que se establecen entre *Las hilanderas* de Velázquez y las *Metamorfosis* de Ovidio, cuyo relato de la transformación de Aracne aparece como tema de un tapiz dentro de la escena retratada por Velázquez. Es notable la ambigüedad que existe en esta obra entre las alusiones al referente y al contexto del autor, ambigüedad que es al mismo tiempo un trasunto de la desarrollada por Ovidio. No obstante, la interpretación obtenida a través de la lectura conjunta de Ovidio y Velázquez no es determinante, ninguna interpretación lo es, porque depende siempre del contexto del intérprete. En el contexto de la estética de la recepción, la interpretación resulta una búsqueda de la bidireccionalidad, de las correspondencias. En lo que al estudio de los clásicos se refiere, la recepción viene al caso por dos motivos fundamentales. En primer lugar, por un motivo pragmático: en el ruinoso estado de conservación de la literatura clásica, la búsqueda del contexto original resulta casi siempre un imposible. La teoría de la recepción abre sin embargo un vasto mundo de posibilidades interpretativas. El segundo motivo se basa en el reconocimiento del carácter esencial de lo clásico; esto es, su condición ejemplar para la cultura occidental. Ello supone una superación constante de la distancia temporal: el texto pertenece a nuestro mundo tanto como nosotros pertenecemos al suyo. La aportación fundamental de la teoría de la recepción es el reconocimiento del papel de agente que desempeña el lector. Reconocer ese hecho

supone en la práctica abolir la jerarquía que ponía a los clásicos por encima de los posteriores y al autor por encima del lector y, por lo tanto, extender a la literatura la condición democrática.

Así pues, a través del presente proyecto de innovación proponemos una aplicación didáctica de la estética de la recepción en el aula de Latín, de manera que, tal y como desarrollaremos en el apartado correspondiente a las líneas metodológicas a seguir, se fomente un proceso de identificación con los textos procedentes de la literatura clásica a través de su reescritura aplicada a la actualidad de la vida de nuestros alumnos. A pesar de la libertad intrínseca que se supone al proceso, el objetivo es que los alumnos asuman el texto clásico y lo reelaboren, de manera que el hipotexto esté presente en el hipertexto, según dejaremos claro más adelante.

2.2.3- Contexto

2.2.3.1.- Contexto del aula

Este proyecto de investigación se aplicará al mismo grupo de estudiantes al que hemos impartido la Unidad Didáctica. Se trata, por lo tanto, de un grupo de 26 alumnos de 4º de ESO, que presenta gran heterogeneidad debida a las diversas trayectorias anteriores de cada alumno. Esta heterogeneidad se refleja principalmente en el gran abismo que media entre los grados de motivación de unos alumnos y otros, que se relaciona mucho también con sus intereses y planes para cuando acaben la educación obligatoria. Por lo tanto, el presente proyecto puede servir para homogeneizar esa gran diversidad original entre los grados de motivación del alumnado, al mostrarles cómo no es necesario tener una vocación exclusivamente humanística para poder incardinarse al proceso humanístico, dado que este es universal, al menos potencialmente. Esta heterogeneidad de la que hablamos es un gran valor en otro sentido. Se plantea un producto final del proyecto de innovación, una antología en la que recojamos todos los textos producidos por nuestros alumnos. Por lo tanto, el proyecto de innovación conducirá a los alumnos, al leer las producciones de los otros, a enfrentarse con la alteridad de la experiencia ajena, a desarrollar la empatía y, por lo tanto, a identificarse con los demás y crear una cultura de convivencia, aspecto que el centro contempla como transversal a través del Proyecto Curricular de ESO.

2.2.3.2.- Vinculación con el currículum

a) Objetivos generales

El presente proyecto de investigación se relaciona con los siguientes objetivos generales para Latín de 4º de ESO según el currículum aragonés:

Obj.LT.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.

Obj.LT.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.

b) Contenidos y Criterios de Evaluación

Los contenidos del currículum que se trabajan a través del proyecto son los relativos al Bloque 5: Roma. Historia, cultura y civilización. Especialmente se trata de aquellos contenidos que se relacionan con el siguiente criterio de evaluación:

Crit.LT.5.5. Conocer los dioses, mitos y héroes latinos y establecer semejanzas y diferencias entre los mitos y héroes antiguos y los actuales.

Este criterio de evaluación se concreta a su vez en el siguiente estándar de aprendizaje evaluable:

Est.LT.5.5.1. Reconoce e ilustra con ejemplos la pervivencia de lo mítico y de la figura del héroe en nuestra cultura, señalando las semejanzas y las principales diferencias que se observan entre ambos tratamientos.

2.2.4.- Objetivos específicos del proyecto de investigación

a) Fomentar el conocimiento de textos y autores clásicos y sus características principales.

- b) Fomentar la identificación con dichos textos y la aplicación a la realidad inmediata de las consecuencias que los mismos permiten extraer sobre la condición humana.
- c) Reescribir los textos clásicos de manera creativa y basándose en la propia experiencia según el molde de los modelos originales.

2.2.5.- Metodología

Así pues, la metodología que seguiremos para alcanzar los objetivos propuestos se basa en la presentación de una selección de textos y autores clásicos en versión traducida, adecuadamente elegidos según los temas tratados. Estos pertenecerán a la esfera de lo mítico, y por ello se utilizará la poesía de época augústea, a través de textos pertenecientes a la *Eneida* de Virgilio y las *Metamorfosis* de Ovidio. También podrán pertenecer a la esfera de la lírica amorosa, utilizando para ello los poemas de Catulo y los *Amores* de Ovidio. De todos estos textos se utilizarán las traducciones mencionadas en la bibliografía final. A través de esta selección facilitaremos que los alumnos puedan elegir en qué tipo de poesía desean inspirarse, si en la épica de Virgilio, en la lírica amorosa o en la épica de tema amoroso de las *Metamorfosis*.

Los textos se trabajarán en clase en primer lugar a través de fragmentos escogidos y después se propondrá que los alumnos recreen los textos tratados a través de la comparación con hechos de su propia experiencia o la de su entorno. El núcleo de nuestra propuesta innovadora es la recepción, pero se trata de comprender lectura, interpretación y creación como partes de un conjunto, como aspectos complementarios de una misma realidad. Así, pues, en primer lugar, es preciso situar los textos en su contexto. Como afirma Otón Sobrino, “el texto ha llegado hasta nosotros en un molde que debe ser desmontado para su adecuada comprensión” (1992: 117). Pero se trata de una presentación muy breve; este no es en modo alguno el núcleo de la propuesta. A continuación, los alumnos, de acuerdo con la breve presentación de cada texto, deben seleccionar el que crean que puede motivarles más y leerlo. Se trata de algo tan simple como leer: pero es la clave del fenómeno literario, sin este paso nada es posible. La lectura de los textos requiere el silencio de toda la clase, requiere concentración. También debería requerir comodidad, pero en este aspecto deberemos lamentar que las condiciones contextuales del centro y del aula son las que son. Por último,

el fin del proceso tal y como lo planteamos se resuelve en la recreación: a través de la creatividad, pero partiendo del texto leído, los alumnos deberán aplicarlo a su propia vida y experiencias produciendo un nuevo texto.

Se facilitarán las claves a través de las que llevar a cabo esta identificación. Estas se basarán en la definición de los principales temas de las obras tratadas: el amor, el destino, el deber, el ocio, la pereza, la resignación frente a los obstáculos de la vida, la obstinación contra ellos, el juego... Los temas pueden ser infinitos, por lo que habrá que determinar algunos ejemplos que puedan ser representativos para que los alumnos los apliquen a sus propias experiencias. Así pues, el proyecto se desarrollará a través de una única actividad, pero que se distribuirá en tres fases, cada una de las cuales corresponde a una sesión de 50 minutos.

2.2.6.- Fases en la puesta en práctica del proyecto de innovación

2.2.6.1.- Fase inicial: Sesión 1 (24/04/2017)

En la primera fase se entregarán a los alumnos fragmentos de los textos que serán explicados. Cada fragmento servirá para explicar un autor, una obra y el género literario al que pertenece. Así, se entregará un pasaje de la *Eneida*, otro de las *Metamorfosis*, un poema de *Amores* y otro de Catulo. Cada texto deberá ir acompañado por imágenes sugestivas que permitan suscitar la imaginación del alumno cuando desarrolle la lectura. El profesor extraerá de cada uno de ellos las principales características de autor, obra y género, si bien de manera breve y adecuada a 4º de ESO. Se tratará en todo caso de unas breves notas introductorias que permitan a los alumnos hacerse con las principales características de cada texto y les ofrezcan un criterio previo para seleccionar aquel texto que más les interese porque crean que pueden identificarse más con él o por cualquier otro motivo. Este proceso debe ocupar menos de la mitad de la sesión, porque la segunda parte de la misma se destinará a realizar la lectura de los textos elegidos de manera individual. Será fundamental el silencio y el mantenimiento de un ambiente tranquilo para que esta pueda desarrollarse en condiciones óptimas y estimulantes.

2.2.6.2.- Fase de desarrollo: Sesión 2 (26/04/2017)

Durante esta fase, los alumnos deberán escribir sus propios relatos o poemas a través del ejemplo de los modelos latinos. Deberán ser capaces de extender a su propia vida los sucesos que les ocurren a los protagonistas en cada caso y desarrollarlos utilizando su creatividad literaria. Los que tomen como molde los poemas épicos, deberán desarrollar relatos en prosa de, como máximo, una carilla, y en los que ellos mismos puedan ser los héroes del mito clásico transferido a la realidad. En el caso del modelo lírico, los alumnos deberán elaborar poemas cortos, preferentemente no rimados, (pues deben aprender que la rima en latín es por cantidades vocálicas, lo que es imposible de transferir al español), y en los que puedan expresar sus experiencias internas. Se trata de mantener las características de cada género sobre todo a nivel temático: sería en exceso complicado para este nivel reproducir rasgos de índole formal. No obstante, a pesar de estas indicaciones, debe tenerse en cuenta que la libertad creativa que dejamos a nuestros alumnos es casi absoluta. Los textos de creación propia deberán ser entregados al final de la sesión.

Si bien valoraremos positivamente la creatividad y la correcta producción del texto a través de los criterios de claridad, coherencia y cohesión (además del insoslayable rigor ortográfico), en la clase de Latín este no es nuestro objetivo prioritario (por motivos curriculares no puede serlo). Nuestro objetivo principal es, sin embargo, que el fenómeno de la recepción de los textos clásicos se produzca en condiciones óptimas: que los alumnos no sólo interioricen lo que esos textos expresan, sino que esto provoque en ellos una experiencia íntima de complicidad con el autor y readaptación del texto a las propias condiciones vitales. Teniendo en cuenta la subjetividad de esta experiencia, inducirla resulta complicado y controlarla todavía más. Por ello, el proceso de reelaboración de un texto literario a través de la producción de un nuevo texto de creación original nos parece una herramienta adecuada para fomentar el proceso de recepción porque es precisamente la clave del mismo: la cadena de recepciones que ha producido la transmisión literaria hasta nuestros días se basa en la producción de nuevos textos motivada por la lectura de los anteriores.

2.2.6.3.- Fase final: Sesión 3 (28/04/2017)

En la fase final habremos revisado los textos y se les entregarán a los alumnos reunidos en una antología que lleve por nombre “Reescritura del mito clásico por 4º de ESO”. La sesión servirá para que todos valoremos conjuntamente el desarrollo de la experiencia y se produzca una coevaluación de la misma, poniendo en común ellos lo que opinan del mismo y si les ha servido para encontrar o descubrir una vocación humanística y yo, como docente, para expresar mis opiniones acerca de la actividad de los alumnos y sus resultados. Así pues, esta sesión servirá a la evaluación del proyecto de innovación, en la que se potenciarán las principales aptitudes y competencias descubiertas y desarrolladas en el alumnado y se señalarán asimismo sus carencias, para que ellos mismos las descubran con espíritu crítico y sean capaces de mejorarlas.

2.2.7.- Evaluación

Se realizará en primer lugar una evaluación inicial: ¿Qué saben los alumnos acerca de los textos a los que van a acceder? Y no sólo eso: ¿Qué piensan sobre ellos? Esta evaluación inicial se llevará a cabo antes de comenzar el proceso y de manera oral por parte del profesor, realizando una encuesta informal en la que se requiera el mayor volumen posible de voz del alumnado. Conocer la opinión del alumnado resulta esencial antes de realizar cualquier actuación sobre él, pero además de esta manera conseguiremos desde el principio, no sólo verificar su interés por el proceso lector y por los textos, sino también en cierta medida despertarlo.

La evaluación del proyecto como tal se realizará a través del producto del mismo, el texto de creación original elaborado por cada alumno y además a través del desarrollo de la fase final del proyecto, en que se llevará a cabo la coevaluación del resultado, interacción que permitirá posteriormente la autoevaluación del docente. Sobre el texto producto del trabajo de cada estudiante habremos de aplicar una rúbrica en la que en primer lugar valoremos, por supuesto, que a nivel formal el texto resulte correcto. En 4º de ESO los alumnos deben haber desarrollado en otras asignaturas la capacidad de elaborar un texto escrito a un nivel suficientemente correcto. Pero esta correcta elaboración tendrá un peso mínimo en la evaluación y calificación del texto: un 15%. Si bien es un aspecto que nos

parece necesario, no es lo que debemos valorar preeminentemente según los criterios de evaluación tomados del currículum que hemos desarrollado anteriormente. Lo que deberemos valorar principalmente y lo que recogerá la mayor parte de nuestra rúbrica y de nuestra calificación (con un 85% del porcentaje total) será la comprensión de los rasgos míticos y literarios procedentes de los textos seleccionados y presentes en los textos de nueva creación. Así pues, el principal instrumento de evaluación aplicable sobre este proyecto será una rúbrica en la que se recojan de manera proporcional a las cantidades antedichas los aspectos relativos a la producción textual y a la identificación, interiorización y aplicación por comparación a la realidad presente de los principales aspectos de argumento y de contenido presentes en los textos. No formará parte de la calificación del alumno, pero para verificar el éxito de nuestro proyecto habremos de comprobar además que los alumnos se hayan sentido implicados en el proceso de lectura, se hayan identificado con el contenido de los textos y lo hayan aplicado a su experiencia personal. En definitiva, se trata de verificar que los alumnos se han sentido motivados por los textos.

Por último, el proceso de coevaluación se realizará de la manera descrita en la fase 3 del proyecto: a través del intercambio de opiniones entre docente y discentes de manera que ambas partes puedan obtener conclusiones útiles en el futuro. A partir de esta evaluación primera, el docente deberá llevar a cabo un proceso de reflexión sobre el diseño y puesta en práctica del proyecto de innovación que supondrá la autoevaluación del mismo y de su labor.

2.2.8.- Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del Proyecto de Innovación e Investigación

Si bien el planteamiento del proyecto de innovación le resultó interesante al tutor de prácticas, no obstante, la limitación de tiempo del que disponíamos volvió a suponer un obstáculo a la hora de implementar en su totalidad el proyecto. Afectaron a su desarrollo los inconvenientes surgidos de la falta de trabajo del alumnado, así como de su mal comportamiento en ocasiones. De esta manera, si bien la primera fase pudo completarse más o menos con éxito, aunque no pudimos desarrollar sino tres de los cuatro textos previstos y la lectura de los mismos no fue todo lo íntima que sería deseable, la segunda fase no gozó de tanta suerte. En efecto, aunque varios alumnos lograron completar su texto, otros no lo

consiguieron debido a la confusión general, de manera que los textos no pudieron estar listos para la tercera fase. En esa tercera sesión, algunos alumnos que no habían conseguido escribir el texto por completo en clase, lo terminaron de manera autónoma fuera del horario lectivo, pero no fue la práctica habitual y en la mayoría prevaleció la falta de disposición hacia el trabajo autónomo que caracteriza a este grupo. Así pues, en la tercera sesión contábamos con dos tercios de la clase que habían realizado la tarea, bien en la sesión prevista para ello, bien de manera autónoma, y con un tercio de la clase que no la había realizado.

La evaluación de aquellos textos que sí fueron completados resultó en general positiva: en líneas generales los alumnos comprendieron el sentido último de los textos leídos, y lo aplicaron en los suyos. Sospecho que tuvo un papel muy relevante en este sentido el hecho de dotarles previamente de las claves temáticas principales de cada texto. Hay que decir que el aspecto que pude valorar de manera más positiva fue el de la originalidad con que los alumnos reelaboraron el contenido de los textos. Cabe citar aquí a modo de ejemplo el caso de una alumna que desarrolló el viaje de Eneas a Cartago en clave de su viaje vacacional de Zaragoza a Torre Vieja o el de un alumno que identificó el *passer* de Catulo con un diamante mandarín de su familia que recientemente había pasado a mejor vida. Por último, en cuanto a la sesión de valoración y coevaluación de la experiencia, podemos decir que, a pesar de los inconvenientes descritos, resultó positiva. Percibimos que gran parte del alumnado, tras la implementación de este proyecto, mostró ilusión y motivación hacia la cultura clásica precisamente porque se habían sentido protagonistas. Así pues, pensamos que al menos parcialmente, nuestro objetivo se había cumplido: los alumnos se habían dado cuenta de que los textos clásicos les hablan directamente a ellos.

3.- Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación

En este apartado analizo de qué manera hemos sido capaces de combinar los objetivos de ambos proyectos con el fin de alcanzar una actuación docente coordinada, coherente e integrada.

Comenzaremos exponiendo la relación de la que hemos imbuido a la impartición tanto de la Unidad Didáctica como del Proyecto de Innovación. Siguiendo uno de los principios metodológicos principales que comparece en el currículo aragonés, nuestro objetivo ha sido ofrecer a nuestros alumnos una actuación docente progresiva. Pero no sólo progresiva en el nivel de dificultad, sino también en el nivel de los contenidos. De esta manera, hemos procurado que dentro de la Unidad Didáctica los alumnos pudiesen comprobar cómo solo a través de la gramática se pueden comprender los textos, de qué manera los textos pueden permitirnos detectar fenómenos de intertextualidad y cómo esa intertextualidad está en la base del fenómeno literario. Esta progresión lógica es la que seguimos cuando damos el salto de la Unidad Didáctica, que más o menos se corresponde con la metodología al uso (aunque también aquí hemos tratado de introducir las innovaciones pertinentes y ciertas pinceladas que comenzaran a conectar el conocimiento dado con el contexto del alumnado), al Proyecto de Innovación, en el que dicha innovación radica precisamente en que permite llegar al último nivel de progresión, de la literatura a la propia experiencia vital de los alumnos. Se trata de que los alumnos sean capaces de interpretar los textos clásicos a partir de su experiencia enciclopédica, pero también vital y de que, así, adquieran un significado en sus vidas.

En Occidente, la enseñanza de las lenguas y culturas clásicas es la más humanística de las Humanidades, porque se orienta al estudio del núcleo mismo del Humanismo occidental: la tradición clásica. De esta manera, hemos querido que nuestra actuación docente, tanto en el desarrollo de la Unidad Didáctica como en el del Proyecto de Innovación, haya sido una introducción a nuestros alumnos en los mecanismos de las Humanidades. Se trata de conseguir que no vean la tradición clásica como un ente extraño, lugar para la evasión, la fantasía o el exotismo, sino como algo plenamente vivo y vigente en la medida en que nutre un proceso creativo y recreativo que parte desde Homero y llega hasta nuestros días. Sin embargo, el tiempo es limitado y ello se ha sumado a nuestra propia inexperiencia docente para desembocar en un alcance limitado en la consecución de los objetivos de los dos proyectos realizados. El problema, sin embargo, es de carácter sistemático: ante la reducción curricular cada vez mayor del latín y del griego, poco puede hacer el docente. Es casi imposible alcanzar unos objetivos que, no obstante, son irrenunciables. Este problema

estructural ha afectado en igual medida a los dos proyectos desarrollados: no se trata sólo de que en 4º de ESO haya sólo tres sesiones a la semana dedicadas a la asignatura de Latín; el problema es que la formación anterior es prácticamente nula, lo cual afecta a los conocimientos de los que parten los alumnos.

Una de las constataciones más duras percibidas en la puesta en práctica de los dos proyectos realizados radica en las dificultades que surgen a la hora de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las reflexiones vertidas hasta ahora he incidido en que dos de los principales problemas con los que me he encontrado han sido la falta de disciplina y la falta de trabajo autónomo por parte de los alumnos. Ambas son debidas, en mi opinión, a la falta de motivación. Si, como docentes, no somos capaces de motivar a nuestro alumnado, algo estamos haciendo mal; el alumno debe sentirse implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación metodológica es en este ámbito, en mi opinión, fundamental. En la medida de lo posible he tratado de aplicar nuevas metodologías aprendidas durante el Máster, pero esta es una inversión a más largo plazo del que disponemos en el período de prácticas. La innovación metodológica debe contar con la variación; un alumno no debe estar haciendo siempre lo mismo para estar motivado. Sin embargo, no debe basarse en la ocurrencia peregrina y es necesario aplicarle una cierta constancia para que dé sus frutos. Por lo demás, en lo que a la motivación del alumnado se refiere, he procurado que esta provenga de la propia esencia de la vocación humanística que he querido transmitirles. De esta manera, la identificación de las propias experiencias vitales con lo que nos transmite la tradición literaria clásica ha resultado esencial para que los alumnos, al menos parcialmente, al menos algunos alumnos, la actualicen y sean capaces de encontrar motivación en el pasado clásico.

4.- Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Latín y Griego

Para poner el broche final a este documento, testimonio de las muy diversas sensaciones, experiencias y, sobre todo, enseñanzas (académicas, profesionales, de vida) a que ha dado lugar el Máster, exponemos a continuación las conclusiones que hemos alcanzado. Se distribuyen estas en la relación de los aprendizajes que se relacionan más directamente con lo que el Máster me ha aportado, en la reflexión sobre mi visión de la

profesión docente en general y en unas consideraciones sobre la condición de la enseñanza de las Lenguas Clásicas y su futuro.

4.1.- Conclusiones sobre la formación recibida en el Máster

La conclusión más importante que puede obtenerse después de haber cursado el Máster de Profesorado se refiere a la esencial distinción entre lo que implica haber realizado unos estudios cualesquiera, en mi caso en Filología Clásica, y la aplicación docente de los conocimientos adquiridos durante dichos estudios. Nadie nace siendo docente por naturaleza, sino que la condición del profesor se adquiere a través de un proceso de aprendizaje. En tiempos pasados, este aprendizaje se obtenía mediante la simple práctica, lo que no deja de resultar paradójico, pues supone obtener las competencias necesarias para desarrollar la profesión en el propio trato con los alumnos, el propio objetivo de la acción pedagógica, dando lugar a un desajuste inicial entre la ausencia de formación recibida y la urgencia del necesario desarrollo de la labor docente. De esta manera, a través del Máster de Profesorado se obtienen los conocimientos y competencias necesarios para desarrollar la acción docente de manera previa a que sea preciso enfrentarse a ella. Pero este proceso de formación quedaría incompleto si los conocimientos adquiridos en clase no se vieran reflejados en la práctica. En este sentido, una de las principales ventajas del Máster desde mi punto de vista es la posibilidad que ofrece de introducirse en la vida de los centros y probarse en el desarrollo de la acción educativa.

En este sentido, como puede leerse más arriba, mi acercamiento a los centros ha venido a corroborar las convicciones que ya existían en mi interior acerca de la condición de las Humanidades. Pero, sobre todo, la consecuencia más importante es que me ha aproximado al mundo de la docencia. De esta manera, muchos contenidos que a lo largo del desarrollo de las distintas asignaturas del Máster quedaban en el plano teórico y, por lo tanto, carecían de realidad, han cobrado todo su sentido. En primer lugar, una de las cosas que más sorprende, por obvia que parezca, es la constatación de que una clase es un grupo y, por lo tanto, posee una estructura y una jerarquía. Habiendo reconocido la estructura sociológica de un grupo dado, la misión del docente es convertirse en referente de la clase, guiar al grupo. Yo reconozco que no siempre he sido capaz. Otra constatación surgida a lo largo de las prácticas

se ha orientado a la importancia de la legislación, de las leyes de las que nos dotamos todos, en el día a día de docentes y discentes. Todo depende de la normativa y la normativa marca el ritmo de la vida del centro. En este mismo sentido, la jerarquía del propio centro, sus órganos directivos, determinan también en gran medida el curso que toma un centro en su totalidad. Mi tutor me lo hizo saber al indicarme en qué medida era determinante la comparación entre el actual Equipo Directivo y el anterior.

Así pues, puede decirse que el Máster es la puerta de entrada en el mundo de la docencia tanto a nivel teórico como a nivel práctico. Sin embargo, la formación recibida resulta insuficiente y ello no por culpa de la organización del Máster, sino por un problema estructural. En mi opinión, no se pueden obtener sólo en un año todas las competencias necesarias para ser un buen docente. Al menos en aquellas carreras, como la mía, cuya salida natural es la docencia, debería introducirse una perspectiva didáctica a lo largo de todo el Grado, mediante asignaturas específicas o bien mediante una orientación didáctica transversal.

4.2.- Reflexión sobre la profesión docente

Giner de los Ríos, lamentando la condición de la enseñanza en su tiempo, afirmaba lo que sigue:

Por manera que la educación de nuestro tiempo padece, primeramente, por suponer que el elemento intelectual es el único que necesita racional dirección y abandonar el resto a la conciencia individual y al irregular, y a veces contradictorio, estímulo de los varios sucesos a que se fía la formación de nuestro espíritu en todas direcciones. Y en segundo lugar, peca esa educación, dentro ya de esa misma esfera, a que tenazmente se limita, por ser principal, casi exclusivamente, pasiva, asimilativa, instructiva, ciñéndose a imbuir en nosotros las cosas que se tienen por más averiguadas y dignas de saberse, sin procurar el desarrollo de nuestras facultades intelectuales, su espontaneidad, su originalidad, su inventiva. ¡Qué convicciones arraigadas pueden esperarse de semejante sistema! (De los Ríos, 1969: 87)

Muchos lustros han pasado, pero en la educación actual pueden contemplarse los mismos problemas que aparecen reflejados en este texto. Por una parte, es necesario plantear la educación como un proceso de formación integral del individuo, en el que no sólo se aborden

aspectos intelectuales, es decir, relativos al intelecto como instrumento para comprender el mundo, sino también relacionados con la dimensión social y moral, la que nos permite ser con los otros, formar nuestra identidad en relación a los demás. Porque el ser humano no está solo en el mundo y la educación debe hacerse cargo de ello. Pero el desarrollo de la identidad, y este es el otro gran punto que señala Giner de los Ríos, no es un proceso homogéneo, sino que debe tener en cuenta las características particulares de cada persona, que es en este sentido única y original. Subjetividad y colectividad; ser uno mismo hablando el lenguaje del otro. Construir la propia identidad a través de la reconstrucción en uno mismo de la cultura. Estas son algunas de las claves del proceso educativo y, sobre todo, la clave principal es el protagonismo de una actitud crítica, la que debe llevar el docente por bandera y la que asimismo debe inculcar a sus alumnos.

4.3.- Propuestas de futuro para la enseñanza del Latín y el Griego

El hombre moderno medio (y las instituciones que lo representan) se conforma con una mentalidad utilitarista que valora las distintas disciplinas del saber en función de lo que aportan a la sociedad. He aquí una famosa pregunta muchas veces repetida: en la sociedad de la información y la comunicación, ¿para qué sirven las Clásicas? Al hilo de lo ya expuesto en la descripción y reflexión en torno a los dos proyectos propuestos, en este lugar me gustaría incidir en el carácter de las Humanidades, rama del conocimiento de la que los Estudios Clásicos son una disciplina más. La tradición clásica en la que se sustenta nuestra cultura occidental hace que siga siendo no sólo lícito, sino muy recomendable, seguir estudiando latín y griego. Pero las Humanidades no son sólo eso, no consisten sólo en conocer, suponen también una actualización: cada lectura de un texto es una reactualización de su significado en el marco de una nueva experiencia vital. Por ello, el aprendizaje de las lenguas clásicas principalmente supone un medio para alcanzar la comprensión de unos textos que están escritos en esas lenguas. La literatura es el arte que toma la lengua como materia prima, por lo que el acceso a las lenguas clásicas supone el dominio del lenguaje en que está escrita la literatura clásica, la cual se alza por cierto en un lugar fundamental de la tradición occidental, en su mismo origen.

Si ese es el principal aliciente que permite que se mantenga en la educación secundaria la enseñanza de estas lenguas, otros están también presentes. Dejando a un lado que el aprendizaje de estas lenguas fortalece las estructuras mentales necesarias para adquirir cualquier otra lengua e, incluso, para razonar en general, desde el punto de vista lingüístico estas materias contribuyen sobre todo a conocer mejor nuestra propia lengua. Y es que una de ellas, el latín, es la lengua madre del español y conocerla implica comprender de manera diacrónica cómo nuestra lengua ha llegado a ser como es y a explicarse muchos fenómenos que no se comprenden desde un punto de vista exclusivamente sincrónico. Comprender, como método didáctico, es mucho más útil que memorizar, de manera que el latín tiene un potencial inmenso en el estudio de la lengua castellana. El griego, por su parte, está en la base del lenguaje técnico y científico. Pero de él provienen de hecho la mayor parte de términos con los que podemos pensar de manera elevada (democracia, filosofía, filantropía...). Ya los latinos necesitaron tomarlos prestados; como préstamos al latín han pervivido en las lenguas romances.

Sin embargo, en el curso del contacto directo con el centro y con los alumnos nuestra labor docente ha partido a menudo de un radical distanciamiento del alumno con la educación clásica, con frecuencia derivado de la falta de identificación del objetivo de la materia, de la utilidad y el sentido de recibir una formación clásica. Es grave que este distanciamiento y esta incompreensión puedan hacerse extensibles a un amplio sector del profesorado, según las sensaciones que me produjo la estancia en el centro de prácticas. Curiosamente, este alejamiento de las Clásicas no está reñido con el gran atractivo que despiertan entre los alumnos: el Mundo Clásico es, entre otras cosas, un mundo para la evasión, para la fantasía, para el exotismo. Esto, que en principio es positivo, supone un arma de doble filo si el alumno no logra comprender que el objetivo prioritario es la identificación con el contenido de los textos; comprender el sentido de los textos para alcanzar nociones generales en torno a la naturaleza humana que puedan ser aplicables a la realidad actual y cotidiana.

No digo que los propios profesionales de la docencia de las Lenguas Clásicas no tengan parte de responsabilidad en este estado de cosas. Pertenecen, pertenecemos, a un ámbito muy reaccionario en lo que a renovación metodológica se refiere. La introducción de nuevas metodologías es una tarea pendiente en la docencia de las Clásicas a la que hay que

prestarle de inmediato la debida atención. Se trata, en esencia, de acercar Grecia y Roma al alumnado, de conseguir que las enseñanzas desarrolladas en clase alcancen una condición significativa. En este sentido, es realmente urgente que los profesores de Latín y Griego dejen de poner el punto de mira exclusivamente en la enseñanza de la lengua y den el mismo peso a la enseñanza de la literatura a través de los textos. Que el texto deje de ser una herramienta para lograr la comprensión de la lengua (y ello en el reducido grado en el que esto se logra) y se convierta en un fin en sí mismo, alcanzado a través de medios lingüísticos. Ello implica sin duda que la comprensión de las lenguas griega y latina sea un objetivo irrenunciable, pero el sentido principal de estas materias no puede perderse de vista.

A pesar de estas consideraciones sobre la responsabilidad de los docentes, el problema principal es de naturaleza estructural. Y es que, obviamente, el mercado no exige filólogos clásicos y una orientación utilitarista ha venido suprimiendo la importancia de estas materias en los planes curriculares, especialmente desde la LOGSE (Navarro González, 2006: 115). Estas carencias curriculares han redundado en una vertiginosa degeneración de la formación clásica de los alumnos españoles, a diferencia de lo que sucede en otros países europeos. Con sólo dos o, a lo sumo, tres cursos de Latín y Griego no es posible hacerse sino con los elementos más básicos de cada lengua. Y si el principal objetivo de estas lenguas es entender los textos literarios que en ellas están escritos, lo que se pide es un imposible. Es como si en el segundo curso de inglés se pidiera a los alumnos que leyeran a Shakespeare. Por lo tanto, a menos que se amplíe el peso curricular de estas materias, se trata de disciplinas abocadas al fracaso y a la desaparición. Abogamos en consecuencia por una progresiva recuperación de la importancia de las Clásicas en la educación, dotándolas de tiempo y recursos, porque sólo de esta manera se puede garantizar que la educación cumpla plenamente su sentido como “constructora de la identidad y reconstructora de la cultura” (Delgado Cerillo, 2007: 40), haciendo a los individuos del presente partícipes de un pasado que, sean conscientes o no, los conforma.

5.- Referencias bibliográficas

- Álvarez, C., e Iglesias, R. M. (1999). *Ovidio. Metamorfosis*. Madrid: Cátedra.
- Delgado Cerillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Revista OCNOS*, 3, 39-53.
- Durán Mateu, M. (2016). *Latín 4º ESO*. Barcelona: Casals.
- Fernández Corte, J. C. (2006). *Catulo. Poesías completas*. Madrid: Cátedra.
- Fernández Cruz, M. (2002). Indagación e innovación en didáctica. En A. Medina Rivilla y F. Salvador Mata. (Eds.), *Didáctica general* (352-363). Madrid: Pearson Educación.
- Fontán Barreiro, R. (1995). *Virgilio. Eneida*. Madrid: Alianza.
- García Jurado, F. (2015). La metamorfosis de la Tradición Clásica, ayer y hoy. En J. Vela Tejada, J. F. Fraile Vicente y C. Sánchez Mañas. (Eds.), *Studia Classica Caesaraugustana. Vigencia y presencia del mundo clásico hoy: XXV años de Estudios Clásicos en la Universidad de Zaragoza* (69-109). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Giner de los Ríos, F. (1969). *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lázaro Carreter, F. (1972). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Martindale, C. (2007). Reception. En C. W. Kallendorf. (Ed.), *A companion to the classical tradition* (297-311). Malden: Blackwell.
- Navarro González, J. L. (2006). Spain. En J. Bulwer. (Ed.), *Classics Teaching in Europe* (112-116). Londres: Bristol Classical Press.
- Otón Sobrino, E. (1992). La lectura de textos latinos. En J. Lasso de la Vega y Sánchez. (Ed.), *La enseñanza de las lenguas clásicas* (115-140). Madrid: Rialp.
- Ramírez de Verger, A. (2001). *Ovidio. Amores*. Madrid: Alianza.

Rodríguez Almodóvar, A. (2011). La comprensión lectora como alternativa al comentario de textos: el caso de los cuentos populares. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 56, 83-93.

Rodríguez Gonzalo, C. (2009). Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 50, 99-109.

Sánchez-Enciso Valero, J. (2004). Leer, interpretar y hacer poesía en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 35, 46-58.

Sánchez Ruipérez, M. (2000). Antología de la Ilíada y la Odisea. Madrid: Fundación Pastor.

Segalá i Estalella, L. (1994). *Homero. La Ilíada y la Odisea*. Madrid: Espasa-Calpe.