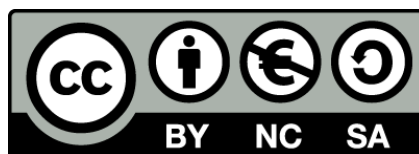




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina

Gala López de Lerma



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



---

Universitat de Barcelona

**Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina**

GALA LÓPEZ DE LERMA

Tesis doctoral

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO “Didáctica de la Lengua y la Literatura”

CO-DIRECTORAS: Dra. Alba Ambròs i Pallarès (Universidad de Barcelona)

Dra. Sandra I. Ramos Maldonado (Universidad de Cádiz, Dpto. de Filología Clásica)

TUTOR: Dr. Joan Perera Parramon (Universidad de Barcelona)

Universidad de Barcelona, 2015



# **Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina**

GALA LÓPEZ DE LERMA





*A Caterina y Olivia*



|  |           |
|--|-----------|
| Gratulatoria . . . . .   | 17        |
| Presentación y justificación del tema . . . . .  | 19        |
| Introducción . . . . .   | 21        |
| <b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO . . . . .</b>   | <b>25</b> |
| 1. Paideia . . . . .   | 27        |
| 1.1. La Paideia griega . . . . .   | 27        |
| 1.1.1. La <i>ἐγκύκλιος παιδεία</i> ( <i>enkýklios paideia</i> ) . . . . .                        | 27        |
| 1.1.2. Las escuelas filosóficas . . . . .  | 29        |
| 1.2. La Paideia romana . . . . .   | 31        |
| 1.2.1. Los manuales escolares bilingües (griego-latín) . . . . .                                 | 31        |
| 1.2.2. El sistema escolar: la idea de la <i>encyclopaedia</i> y de la <i>humanitas</i> . . . . . | 32        |
| 1.3. La Paideia cristiana . . . . .  | 36        |
| 1.4. Obras y autores destacados de la paideia . . . . .  | 38        |
| 2. De la Edad Media a la Ilustración . . . . .   | 40        |
| 2.1. La educación en la Edad Media . . . . .   | 40        |
| 2.2. El Humanismo y los Hombres del Renacimiento . . . . .                                       | 43        |
| 2.3. Reforma y Contrarreforma . . . . .  | 45        |
| 2.4. La Ilustración . . . . .  | 49        |
| 3. El siglo XIX . . . . .  | 52        |
| 3.1. Época de renovación pedagógica . . . . .  | 52        |
| 3.2. El método Gramática-Traducción . . . . .  | 55        |
| 3.3. El movimiento reformista . . . . .  | 57        |
| 3.4. El método Directo . . . . .   | 58        |
| 3.5. Cambios pedagógicos en el ámbito español . . . . .  | 61        |
| 4. Del siglo XX a la actualidad . . . . .  | 64        |
| 4.1. Corrientes psicolingüísticas del siglo XX . . . . .   | 64        |
| 4.2. El ámbito de adquisición de las segundas lenguas (ASL) . . . . .                            | 66        |
| 4.3. Aspectos relacionados con la motivación . . . . .   | 67        |
| 4.3.1. La motivación en el contexto de adquisición de L2 . . . . .                               | 68        |
| 4.4. Diferentes métodos para el aprendizaje de lenguas . . . . .                                 | 71        |
| 4.5. Diferentes métodos para el aprendizaje de la lengua latina . . . . .                        | 72        |
| 4.5.1. El método Directo . . . . .   | 72        |
| 4.5.2. El método Inductivo-Contextual . . . . .  | 75        |
| 4.5.3. Otros recursos: la aplicación del método audio-oral . . . . .                             | 79        |
| 4.5.4. Otros recursos: propuestas TIC . . . . .  | 80        |
| 4.5.5. Otros recursos: los métodos comunicativos . . . . .                                       | 81        |
| 4.6. El tratamiento de la lengua latina en las diferentes leyes educativas españolas . . . . .   | 85        |
| <b>CAPÍTULO II. MARCO EMPÍRICO . . . . .</b>   | <b>91</b> |
| 1. Tipo de estudio y objetivos . . . . .   | 93        |
| 1.1. Contexto del estudio . . . . .  | 96        |
| 1.1.1. Datos de las Pruebas de Acceso a la Universidad . . . . .                                 | 96        |
| 1.1.2. Análisis de los datos extraídos de las Pruebas de Acceso a la Universidad . . . . .       | 98        |
| 1.1.3. Análisis de los datos de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha . . . . .            | 98        |
| 1.1.4. Análisis de los datos de la Comunidad Autónoma de Cataluña . . . . .                      | 99        |
| 1.1.5. Breves conclusiones . . . . .   | 100       |
| 1.2. Temporización del estudio . . . . .   | 100       |
| 1.3. La población objeto de estudio . . . . .  | 101       |
| 2. El trabajo de campo: recogida y análisis de datos . . . . .                                   | 103       |
| 2.1. Los instrumentos . . . . .  | 104       |
| 2.2. Cuestionario de los alumnos: variables a estudio . . . . .                                  | 107       |
| 2.3. Cuestionario de los docentes: variables a estudio . . . . .                                 | 110       |

|   |            |
|---|------------|
| 2.4. Cuestionario de los centros  | 114        |
| 2.5. El análisis de la información: tratamiento estadístico                 | 116        |
| 3. La etnografía de la comunicación   | 119        |
| 3.1. La entrevista  | 120        |
| 3.1.1. Contexto de las entrevistas  | 122        |
| 3.1.2. Ficha técnica  | 124        |
| 3.2. El análisis del discurso   | 126        |
| 3.2.1. Creencias  | 127        |
| 3.2.2. Las Representaciones Sociales  | 128        |
| 3.2.3. Saberes  | 131        |
| 3.2.4. La aplicación de la TRS en el ámbito del estudio                     | 132        |
| 3.2.5. Valores y contradicciones: la disonancia cognitiva                   | 133        |
| 3.3. El análisis del contenido: la codificación                             | 134        |
| 3.3.1. Sistema de creencias del profesorado                                 | 138        |
| 3.4. El análisis lexico-métrico   | 141        |
| 4. Limitaciones del trabajo de campo e introducción al informe de los datos | 144        |
| <b>CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS</b>                         | <b>147</b> |
| 1. Análisis del cuestionario a los alumnos                                  | 149        |
| 1.1. Análisis de las características socio-demográficas                     | 149        |
| 1.1.1. Porcentajes por grupos de edad                                       | 149        |
| 1.1.2. Porcentajes por género   | 150        |
| 1.1.3. Porcentajes por alumno repetidor                                     | 150        |
| 1.2. Análisis de frecuencia de las variables                                | 150        |
| 1.2.1. Breves conclusiones  | 157        |
| 1.3. Análisis de las relaciones   | 157        |
| 1.4. Diferencia de valoraciones según grupos de edad                        | 160        |
| 1.4.1. Síntesis de las valoraciones por grupos de edad                      | 163        |
| 1.4.2. Pruebas paramétricas   | 164        |
| 1.5. Diferencias de valoración según género                                 | 166        |
| 1.6. Análisis de frecuencia por comunidades autónomas                       | 168        |
| 1.6.1. Análisis de medias por comunidad autónoma                            | 169        |
| 1.6.2. Breves conclusiones  | 173        |
| 1.7. Pruebas paramétricas   | 175        |
| 1.7.1. Análisis de la pregunta abierta                                      | 177        |
| 1.7.2. Breves conclusiones  | 178        |
| 1.8. Resultados generales   | 179        |
| 2. Análisis del cuestionario a los docentes                                 | 180        |
| 2.1. Comunidades Autónomas participantes                                    | 180        |
| 2.2. Edad del docente   | 181        |
| 2.3. Titulaciones del docente   | 181        |
| 2.4. Tiempo que lleva en la enseñanza                                       | 181        |
| 2.5. Tiempo que lleva en el centro  | 182        |
| 2.6. Departamento al que pertenece  | 182        |
| 2.7. Número de alumnos en la clase de segundo de bachillerato               | 182        |
| 2.8. Perfil del alumnado  | 183        |
| 2.9. Método que emplea  | 183        |
| 2.10. Tiempo desde cuándo lo utiliza  | 184        |
| 2.11. En el caso de que use el método I-C, ¿cómo conoció el método?         | 184        |
| 2.12. Grado de satisfacción con el método que emplea                        | 185        |
| 2.13. Grado de motivación con el método que emplea                          | 185        |
| 2.14. Grado de motivación para el alumnado                                  | 185        |
| 2.15. Resultados de los alumnos   | 187        |
| 2.16. Dificultades que encuentran los profesores para desarrollar las CB    | 188        |

|  |     |
|--|-----|
| 2.17. Satisfacción con los resultados de las PAU . . . . .                     | 189 |
| 2.18. Limitaciones a causa de las PAU . . . . .                                | 189 |
| 2.18.1. Profesores que sienten limitaciones a causa de las PAU . . . . .       | 190 |
| 2.18.2. Profesores que no sienten limitaciones a causa de las PAU . . . . .    | 191 |
| 2.19. Posible adaptación de las PAU a nuevas metodologías . . . . .            | 192 |
| 2.20. Repercusión de un posible cambio de las PAU . . . . .                    | 194 |
| 2.21. Otros aspectos relevantes . . . . .                                      | 195 |
| 3. Análisis del discurso . . . . .   | 198 |
| 3.1. Análisis de las frecuencias . . . . .                                     | 199 |
| 3.2. Categoría 1. Creencias sobre el perfil y el papel del profesor . . . . .  | 199 |
| 3.3. Creencias sobre los alumnos . . . . .                                     | 200 |
| 3.3.1. Categoría 2.1. Los conocimientos que tienen los alumnos . . . . .       | 200 |
| 3.3.2. Categoría 2.2. El propio aprendizaje de los alumnos . . . . .           | 201 |
| 3.3.3. Categoría 2.3. El estado emocional de los alumnos. . . . .              | 202 |
| 3.4. Creencia sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua . . . . .       | 202 |
| 3.4.1. Categoría 3.1. El factor tiempo . . . . .                               | 203 |
| 3.4.2. Categoría 3.2. La sistematización de contenidos. . . . .                | 204 |
| 3.4.3. Categoría 3.3. El aspecto emocional . . . . .                           | 205 |
| 3.4.4. Categoría 3.4. La relación con el aprendizaje de otras lenguas. . . . . | 206 |
| 3.4.5. Categoría 3.5. El factor de la intuición. . . . .                       | 207 |
| 3.4.6. Categoría 3.6. La adquisición real de contenidos . . . . .              | 208 |
| 3.4.7. Categoría 3.7. La práctica de la traducción . . . . .                   | 209 |
| 3.4.8. Categoría 3.8. La práctica de ejercicios . . . . .                      | 210 |
| 3.4.9. Categoría 3.9. La memorización. . . . .                                 | 211 |
| 3.5. Categoría 4. La enseñanza de destrezas. . . . .                           | 212 |
| 3.6. Categoría 5. El léxico . . . . .  | 213 |
| 3.7. Categoría 6. La enseñanza de gramática . . . . .                          | 214 |
| 3.8. Categoría 7. La enseñanza vocacional de lenguas. . . . .                  | 215 |
| 3.9. Categoría 8. La formación del profesorado . . . . .                       | 216 |
| 3.10. Creencias sobre aspectos externos . . . . .                              | 217 |
| 3.10.1. Categoría 9.1. El programa y el currículum . . . . .                   | 217 |
| 3.10.2. Categoría 9.2. La selectividad . . . . .                               | 218 |
| 3.11. Breves conclusiones . . . . .  | 219 |
| 3.12. Las Representaciones Sociales. . . . .                                   | 220 |
| 3.13. La Disonancia Cognitiva . . . . .  | 221 |
| 3.14. Análisis de concordancia. Palabra clave: positivos . . . . .             | 222 |
| 3.14.1. Tabla de frecuencia: sustantivos . . . . .                             | 222 |
| 3.14.1.1. Comentarios . . . . .  | 222 |
| 3.14.2. Tabla de frecuencia: adjetivos . . . . .                               | 224 |
| 3.14.2.1. Comentarios . . . . .  | 224 |
| 3.14.3. Tabla de frecuencia: verbos . . . . .                                  | 225 |
| 3.14.3.1. Comentarios . . . . .  | 225 |
| 3.14.4. Análisis de concordancia. Palabra clave: negativo. . . . .             | 226 |
| 3.14.4.1. Tabla de frecuencia: sustantivos . . . . .                           | 226 |
| 3.14.4.1.1. Comentarios. . . . .   | 226 |
| 3.14.4.2. Tabla de frecuencia: adjetivos . . . . .                             | 227 |
| 3.14.4.2.1. Comentarios . . . . .  | 227 |
| 3.14.4.3. Tabla de frecuencia: verbos . . . . .                                | 228 |
| 3.14.4.3.1. Comentarios . . . . .  | 228 |
| 3.14.4.4. Tabla de frecuencia: adverbios . . . . .                             | 229 |
| 3.14.4.4.1. Comentarios . . . . .  | 229 |
| 3.14.5. Tablas léxicas de respuestas modales. . . . .                          | 231 |
| 3.14.5.1. Respuestas modales: edad . . . . .                                   | 232 |
| 3.14.5.1.1. Comentarios. . . . .   | 233 |
| 3.14.5.2. Respuestas modales: método . . . . .                                 | 234 |
| 3.14.5.2.1. Comentarios . . . . .  | 235 |

|   |         |
|---|---------|
| 3.14.5.3. Respuestas modales: satisfacción con el método . . . . .                    | 237     |
| 3.14.5.3.1. Comentarios . . . . .   | 238     |
| 3.14.6. Conclusiones. . . . .   | 239     |
| 4. Análisis de las entrevistas . . . . .  | 241     |
| 4.1. Método que emplea. . . . .   | 241     |
| 4.2. Aspectos favorables del método . . . . .   | 242     |
| 4.3. Aspectos desfavorables del método . . . . .                                      | 243     |
| 4.4. Objetivos del método . . . . .   | 244     |
| 4.5. Características del método . . . . .   | 245     |
| 4.6. La formación del profesorado . . . . .   | 246     |
| 4.7. Los problemas del profesorado. . . . .   | 247     |
| 4.8. Los neologismos. . . . .   | 248     |
| 4.9. Breves conclusiones . . . . .  | 249     |
| <br>CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES GENERALES. . . . .                                      | <br>251 |
| <br>BIBLIOGRAFÍA . . . . .  | <br>257 |
| <br>ANEXOS . . . . .  | <br>281 |
| Anexo I.1. COMENIUS, J.A. (1643, p. 1). . . . .                                       | 283     |
| Anexo I.2. COMENIUS, J.A. (1887, p. 118). . . . .                                     | 284     |
| Anexo I.3. SMITH, W. (1886, p. 6). . . . .  | 285     |
| Anexo I.4. OLLENDORFF'S. (1883, p. 25). . . . .                                       | 286     |
| Anexo I.5. BENOT, E. (1858, p. 5). . . . .  | 287     |
| Anexo I.6. Imagen de W.H.D. ROUSE. (1863-1950). . . . .                               | 288     |
| Anexo I.7. ROUSE, W.H.D. (1930, p. 17). . . . .                                       | 289     |
| Anexo I.8. CHICKERING, E., HOADLEY, H. (1914, pp. 16-17). . . . .                     | 290     |
| Anexo I.9. PECKETT, M.A., MUNDAY, M.A. (1969, p. 63). . . . .                         | 291     |
| Anexo I.10. ØRBERG, H. (2011, p. 13). . . . .   | 292     |
| Anexo I.11. ØRBERG, H. (1998, p. 10). . . . .   | 293     |
| Anexo I.12. ØRBERG, H., MIRAGLIA, L., BÓRRI, T.F. (2011, p. 11). . . . .              | 294     |
| Anexo I.13. ØRBERG, H. (2011a, p. 7). . . . .   | 295     |
| Anexo I.14. ØRBERG, H. (2011b, p. 7). . . . .   | 296     |
| Anexo I.15. DESESSARD, C. (1966, pp. 12-13). . . . .                                  | 297     |
| Anexo I.16. RICO, C. (2010, p. 27). . . . .   | 298     |
| Anexo I.17. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE (03-01-2015, pp. 353-357). . . . . | 299     |
| Anexo II.1. Modelo de cuestionario piloto 2013. . . . .                               | 304     |
| Anexo II.2. Fuente: DILLAMN. (1978, p. 21). . . . .                                   | 306     |
| Anexo II.3.1. Modelo de cuestionario enviado a los alumnos. . . . .                   | 307     |
| Anexo II.3.2. Modelo de cuestionario enviado a los docentes. . . . .                  | 310     |
| Anexo II.3.3. Modelo de cuestionario enviado a los centros. . . . .                   | 313     |
| Anexo II.4. Análisis descriptivo de los centros . . . . .                             | 315     |
| Anexo II.5.1. Entrevista 1. . . . .   | 319     |
| Anexo II.5.2. Entrevista 2. . . . .   | 326     |
| Anexo II.5.3. Entrevista 3. . . . .   | 330     |
| Anexo II.5.4. Entrevista 4. . . . .   | 336     |
| Anexo II.5.5. Entrevista 5. . . . .   | 341     |
| Anexo II.5.6. Entrevista 6. . . . .   | 347     |
| Anexo II.5.7. Entrevista 7. . . . .   | 358     |
| Anexo II.5.8. Entrevista 8. . . . .   | 364     |
| Anexo II.6. Análisis de la categorización. . . . .                                    | 370     |
| Anexo II.7. Acta de la reunión de coordinación PAU, 2010-11, Valencia . . . . .       | 401     |
| Anexo II.8. Propuesta de actualización de la prueba de latín, 2010, Valencia. . . . . | 406     |
| Anexo II.9. Modelo de PAU. Latín II, 2014, Valencia. . . . .                          | 410     |
| Anexo II.10. Modelo de PAU. Latín II, 2014-15, Madrid. . . . .                        | 414     |

### CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

#### Índice de tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Obras y autores destacados de la Paideia. . . . .                   | 39 |
| Tabla 2. División de las artes liberales. . . . .                            | 41 |
| Tabla 3. Aportaciones a la estructura escolar en la Edad Media. . . . .      | 43 |
| Tabla 4. Representantes destacados del Humanismo. . . . .                    | 48 |
| Tabla 5. Aportaciones destacadas de la Ilustración. . . . .                  | 51 |
| Tabla 6. Características del método gramática-traducción. . . . .            | 56 |
| Tabla 7. Características del método directo. . . . .                         | 59 |
| Tabla 8. Movimientos pedagógicos del siglo XIX y sus representantes. . . . . | 61 |
| Tabla 9. Leyes y movimientos del siglo XIX en España. . . . .                | 63 |
| Tabla 10. Teorías educativas del siglo XX. . . . .                           | 67 |
| Tabla 11. Resumen de las leyes de educación. . . . .                         | 89 |

### CAPÍTULO II. MARCO EMPÍRICO

#### Índice de figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Resumen de los planteamientos metodológicos. . . . .                  | 93  |
| Figura 2. Esquema del objetivo del estudio. . . . .                             | 94  |
| Figura 3. Proceso del trabajo de campo. . . . .                                 | 95  |
| Figura 4. Extracto de informante de la comunidad de Castilla La Mancha. . . . . | 97  |
| Figura 5. Extracto de informante de la comunidad de Cataluña. . . . .           | 98  |
| Figura 6. Temporización del estudio. . . . .                                    | 101 |
| Figura 7. Esquema explicativo del proceso de análisis de los datos. . . . .     | 116 |
| Figura 8. Código empleado para la transcripción de las entrevistas. . . . .     | 122 |
| Figura 9. Áreas de estudio de las creencias de Richards (2001). . . . .         | 128 |
| Figura 10. Tipos de conocimiento de Shulman (1987). . . . .                     | 131 |
| Figura 11. Alternativas para reducir la disonancia. . . . .                     | 134 |
| Figura 12. Reglas de categorización. . . . .                                    | 136 |
| Figura 13. Proceso de análisis léxico-métrico. . . . .                          | 141 |

#### Índice de gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico de sectores 1. Profesores participantes. . . . .     | 102 |
| Gráfico de sectores 2. Participación de los centros. . . . . | 114 |

#### Índice de tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Datos generales del curso 2011/12 convocatoria ordinaria. . . . .       | 98  |
| Tabla 2. Datos generales del curso 2011/12 convocatoria extraordinaria. . . . .  | 99  |
| Tabla 3. Datos generales curso 2011/12 convocatoria ordinaria. . . . .           | 99  |
| Tabla 4. Ejemplo de tipos de preguntas aplicadas en los cuestionarios. . . . .   | 105 |
| Tabla 5. Clasificación de pregunta según la modalidad de Tuckman (1972). . . . . | 106 |
| Tabla 6. Desarrollo de ítems para el cuestionario a los alumnos. . . . .         | 109 |
| Tabla 7. Desarrollo de ítems para el cuestionario a los docentes. . . . .        | 112 |
| Tabla 8. Desarrollo de ítems para el cuestionario del centro. . . . .            | 115 |
| Tabla 9. Resultados de pruebas de fiabilidad. . . . .                            | 117 |
| Tabla 10. Datos contextuales de las entrevistas. . . . .                         | 124 |
| Tabla 11. Datos de registro en las entrevistas. . . . .                          | 125 |
| Tabla 12. Datos de los profesores expertos entrevistados. . . . .                | 125 |
| Tabla 13. Lista de palabras. . . . .   | 143 |

### CAPÍTULO III ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

#### Índice de figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Cuadro de relaciones profesorado-alumnado. . . . .                                | 189 |
| Figura 2. Categorías de las variables. . . . .  | 231 |
| Figura 3. Segmentos relacionados a la palabra <i>gramática</i> . . . . .                    | 233 |
| Figura 4. Segmentos relacionados a la palabra <i>textos</i> . . . . .                       | 233 |
| Figura 5. Segmentos relacionados a la palabra <i>gramática</i> (contexto positivo). . . . . | 235 |
| Figura 6. Segmentos relacionados a la palabra <i>gramática</i> (contexto negativo). . . . . | 235 |



|   |     |
|---|-----|
| Figura 7. Segmentos relacionados a la palabra <i>alumno</i> .                 | 235 |
| Figura 8. Segmentos relacionados a la palabra <i>selectividad</i> .           | 236 |
| Figura 9. Segmentos relacionados al adverbio <i>más</i> .                     | 236 |
| Figura 10. Segmentos relacionados a la categoría: satisfacción con el método. | 238 |
| Figura 11. Segmentos relacionados a la palabra <i>traducción</i> .            | 238 |
| Figura 12. Segmento relacionado al aprendizaje de otras lenguas.              | 238 |
| Figura 13. Segmento relacionados a la palabra <i>memoria</i> .                | 239 |
| Figura 14. Segmento relacionados con el estudio de la lengua.                 | 239 |
| Índice de gráficos  |     |
| Gráfico de sectores 1. Porcentaje por grupos de edad.                         | 149 |
| Gráfico de sectores 2. Porcentaje por género.                                 | 150 |
| Gráfico de sectores 3. Porcentaje por alumno repetidor.                       | 150 |
| Gráfico de sectores 4. Porcentaje de valoración ítem 1.                       | 151 |
| Gráfico de sectores 5. Porcentaje de valoración ítem 2.                       | 151 |
| Gráfico de sectores 6. Porcentaje de valoración ítem 3.                       | 151 |
| Gráfico de sectores 7. Porcentaje de valoración ítem 4.                       | 152 |
| Gráfico de sectores 8. Porcentaje de valoración ítem 5.                       | 152 |
| Gráfico de sectores 9. Porcentaje de valoración ítem 6.                       | 152 |
| Gráfico de sectores 10. Porcentaje de valoración ítem 7.                      | 153 |
| Gráfico de sectores 11. Porcentaje de valoración ítem 8.                      | 153 |
| Gráfico de sectores 12. Porcentaje de valoración ítem 9.                      | 153 |
| Gráfico de sectores 13. Porcentaje de valoración ítem 10.                     | 154 |
| Gráfico de sectores 14. Porcentaje de valoración ítem 11.                     | 154 |
| Gráfico de sectores 15. Porcentaje de valoración ítem 12.                     | 154 |
| Gráfico de sectores 16. Porcentaje de valoración ítem 13.                     | 155 |
| Gráfico de sectores 17. Porcentaje de valoración ítem 14.                     | 155 |
| Gráfico de sectores 18. Porcentaje de valoración ítem 15.                     | 155 |
| Gráfico de sectores 19. Porcentaje de valoración ítem 16.                     | 156 |
| Gráfico de barras 20. Valoraciones del primer grupo: 15-16 años.              | 161 |
| Gráfico de barras 21. Valoraciones del segundo grupo: 17 años.                | 161 |
| Gráfico de barras 22. Valoraciones del tercer grupo: 18 años.                 | 162 |
| Gráfico de barras 23. Valoraciones del cuarto grupo: 19 o más años.           | 162 |
| Gráfico de barras 24. Medias por género.                                      | 166 |
| Gráfico de barras 25. Frecuencia de participación por CCAA.                   | 168 |
| Gráfico de barras 26. Medias por CA del ítem 1 y 2.                           | 169 |
| Gráfico de barras 27. Medias por CA del ítem 3 y 4.                           | 169 |
| Gráfico de barras 28. Medias por CA del ítem 5 y 6.                           | 170 |
| Gráfico de barras 29. Medias por CA del ítem 7 y 8.                           | 170 |
| Gráfico de barras 30. Medias por CA del ítem 9 y 10.                          | 171 |
| Gráfico de barras 31. Medias por CA del ítem 11 y 12.                         | 171 |
| Gráfico de barras 32. Medias por CA del ítem 13 y 14.                         | 172 |
| Gráfico de barras 33. Medias por CA del ítem 15 y 16.                         | 172 |
| Gráfico de barras 34. Categorías extraídas del análisis a la pregunta nº 17.  | 177 |
| Gráfico de sectores 35. Edad del docente.                                     | 181 |
| Gráfico de sectores 36. Titulación del docente.                               | 181 |
| Gráfico de sectores 37. Tiempo que lleva en la enseñanza.                     | 181 |
| Gráfico de sectores 38. Tiempo que lleva en el centro.                        | 182 |
| Gráfico de sectores 39. Departamento al que pertenece.                        | 182 |
| Gráfico de sectores 40. Número de alumnos en clase.                           | 182 |
| Gráfico de sectores 41. Perfil del alumnado.                                  | 183 |
| Gráfico de sectores 42. Método que emplea.                                    | 183 |
| Gráfico de sectores 43. Tiempo desde cuándo lo utiliza.                       | 184 |
| Gráfico de sectores 44. Cómo conoció el método I-C.                           | 184 |
| Gráfico de sectores 45. Grado de satisfacción con el método.                  | 185 |
| Gráfico de sectores 46. Grado de motivación con el método.                    | 185 |
| Gráfico de sectores 47. Grado de motivación del alumnado.                     | 186 |

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico de sectores 48. Resultados de los alumnos. . . . .                           | 187 |
| Gráfico de sectores 49. Dificultades para desarrollar competencias básicas. . . . .  | 188 |
| Gráfico de sectores 50. Satisfacción con los resultados de las PAU. . . . .          | 189 |
| Gráfico de sectores 51. Limitaciones a causa de las PAU. . . . .                     | 189 |
| Gráfico de sectores 52. Posible adaptación de las PAU a nuevas metodologías. . . . . | 192 |
| Gráfico de sectores 53. Repercusión de un posible cambio de las PAU. . . . .         | 194 |
| Gráfico de sectores 54. Otros aspectos relevantes. . . . .                           | 195 |
| Gráfico de sectores 55. Categoría 1. . . . .   | 199 |
| Gráfico de sectores 56. Categoría 2.1. . . . .                                       | 200 |
| Gráfico de sectores 57. Categoría 2.2. . . . .                                       | 201 |
| Gráfico de sectores 58. Categoría 2.3. . . . .                                       | 202 |
| Gráfico de sectores 59. Categoría 3.1. . . . .                                       | 203 |
| Gráfico de sectores 60. Categoría 3.2. . . . .                                       | 204 |
| Gráfico de sectores 61. Categoría 3.3. . . . .                                       | 205 |
| Gráfico de sectores 62. Categoría 3.4. . . . .                                       | 206 |
| Gráfico de sectores 63. Categoría 3.5. . . . .                                       | 207 |
| Gráfico de sectores 64. Categoría 3.6. . . . .                                       | 208 |
| Gráfico de sectores 65. Categoría 3.7. . . . .                                       | 209 |
| Gráfico de sectores 66. Categoría 3.8. . . . .                                       | 210 |
| Gráfico de sectores 67. Categoría 3.9. . . . .                                       | 211 |
| Gráfico de sectores 68. Categoría 4. . . . .   | 212 |
| Gráfico de sectores 69. Categoría 5. . . . .   | 213 |
| Gráfico de sectores 70. Categoría 6. . . . .   | 214 |
| Gráfico de sectores 71. Categoría 7. . . . .   | 215 |
| Gráfico de sectores 72. Categoría 8. . . . .   | 216 |
| Gráfico de sectores 73. Categoría 9.1. . . . .                                       | 217 |
| Gráfico de sectores 74. Categoría 9.2. . . . .                                       | 218 |
| Índice de tablas   |     |
| Tabla 1. Media de valoraciones. . . . .  | 156 |
| Tabla 2. Correlación edad y valoraciones. . . . .                                    | 157 |
| Tabla 3. Correlación entre las variables. . . . .                                    | 158 |
| Tabla 4. Síntesis de valoraciones por grupos de edad. . . . .                        | 163 |
| Tabla 5. Prueba de <i>Levene</i> (grupos de edad). . . . .                           | 164 |
| Tabla 6. Prueba de <i>Scheffé</i> (grupos de edad). . . . .                          | 165 |
| Tabla 7. Medias por géneros. . . . .   | 167 |
| Tabla 8. Prueba de <i>Levene</i> (género). . . . .                                   | 168 |
| Tabla 9. Prueba <i>T</i> (género). . . . .   | 168 |
| Tabla 10. Medias por ítem. . . . .   | 173 |
| Tabla 11. Ítems con valoración más alta por comunidad autónoma (método). . . . .     | 173 |
| Tabla 12. Ítems con valoración más alta por comunidad autónoma (motivación). . . . . | 174 |
| Tabla 13. Ítems con valoración más baja por comunidad autónoma (motivación). . . . . | 174 |
| Tabla 14. Ítems con valoración más alta por comunidad autónoma (resultados). . . . . | 175 |
| Tabla 15. Ítems con valoración más baja por comunidad autónoma (resultados). . . . . | 175 |
| Tabla 16. Prueba de <i>Levene</i> (comunidades autónomas). . . . .                   | 175 |
| Tabla 17. Prueba <i>Anova</i> (comunidades autónomas). . . . .                       | 176 |
| Tabla 18. Prueba de <i>Scheffé</i> (comunidades autónomas). . . . .                  | 176 |
| Tabla 19. Ítems con mayor valoración en el grupo Hombres. . . . .                    | 179 |
| Tabla 20. CCAA participantes. . . . .  | 180 |
| Tabla 21. Frecuencia ( <i>N</i> ) por categorías. . . . .                            | 198 |
| Tabla 22. Categoría 1. Positividad. . . . .  | 199 |
| Tabla 23. Categoría 1. Negatividad. . . . .  | 199 |
| Tabla 24. Categoría 2.1. Positividad. . . . .  | 200 |
| Tabla 25. Categoría 2.1. Negatividad. . . . .  | 200 |
| Tabla 26. Categoría 2.2. Positividad. . . . .  | 201 |
| Tabla 27. Categoría 2.2. Negatividad. . . . .  | 201 |
| Tabla 28. Categoría 2.3. Positividad. . . . .  | 202 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 29. Categoría 2.3. Negatividad. . . . .                            | 202 |
| Tabla 30. Categoría 3.1. Positividad. . . . .                            | 202 |
| Tabla 31. Categoría 3.1. Negatividad. . . . .                            | 203 |
| Tabla 32. Categoría 3.2. Positividad. . . . .                            | 204 |
| Tabla 33. Categoría 3.2. Negatividad. . . . .                            | 204 |
| Tabla 34. Categoría 3.3. Positividad. . . . .                            | 205 |
| Tabla 35. Categoría 3.3. Negatividad. . . . .                            | 205 |
| Tabla 36. Categoría 3.4. Positividad. . . . .                            | 206 |
| Tabla 37. Categoría 3.4. Negatividad. . . . .                            | 206 |
| Tabla 38. Categoría 3.5. Positividad. . . . .                            | 207 |
| Tabla 39. Categoría 3.5. Negatividad. . . . .                            | 207 |
| Tabla 40. Categoría 3.6. Positividad. . . . .                            | 208 |
| Tabla 41. Categoría 3.6. Negatividad. . . . .                            | 208 |
| Tabla 42. Categoría 3.7. Positividad. . . . .                            | 209 |
| Tabla 43. Categoría 3.7. Negatividad. . . . .                            | 209 |
| Tabla 44. Categoría 3.8. Positividad. . . . .                            | 210 |
| Tabla 45. Categoría 3.8. Negatividad. . . . .                            | 210 |
| Tabla 46. Categoría 3.9. Positividad. . . . .                            | 211 |
| Tabla 47. Categoría 3.9. Negatividad. . . . .                            | 211 |
| Tabla 48. Categoría 4. Positividad. . . . .                              | 212 |
| Tabla 49. Categoría 4. Negatividad. . . . .                              | 212 |
| Tabla 50. Categoría 5. Positividad. . . . .                              | 213 |
| Tabla 51. Categoría 5. Negatividad. . . . .                              | 213 |
| Tabla 52. Categoría 6. Positividad. . . . .                              | 214 |
| Tabla 53. Categoría 6. Negatividad. . . . .                              | 214 |
| Tabla 54. Categoría 7. Positividad. . . . .                              | 215 |
| Tabla 55. Categoría 7. Negatividad. . . . .                              | 215 |
| Tabla 56. Categoría 8. Positividad. . . . .                              | 216 |
| Tabla 57. Categoría 8. Negatividad. . . . .                              | 216 |
| Tabla 58. Categoría 9.1. Positividad. . . . .                            | 217 |
| Tabla 59. Categoría 9.1. Negatividad. . . . .                            | 217 |
| Tabla 60. Categoría 9.2. Positividad. . . . .                            | 218 |
| Tabla 61. Categoría 9.2. Negatividad. . . . .                            | 218 |
| Tabla 62. Representaciones Sociales. . . . .                             | 220 |
| Tabla 63. Disonancia Cognitiva. . . . .                                  | 221 |
| Tabla 64. Frecuencia de sustantivos. . . . .                             | 222 |
| Tabla 65. Segmentos asociados a la palabra <i>selectividad</i> . . . . . | 223 |
| Tabla 66. Segmentos asociados a la palabra <i>texto</i> . . . . .        | 223 |
| Tabla 67. Segmentos asociados a la palabra <i>vocabulario</i> . . . . .  | 223 |
| Tabla 68. Frecuencia de adjetivos. . . . .                               | 224 |
| Tabla 69. Segmentos asociados al adjetivo <i>viva</i> . . . . .          | 224 |
| Tabla 70. Frecuencia de verbos. . . . .                                  | 225 |
| Tabla 71. Segmentos asociados a verbos. . . . .                          | 226 |
| Tabla 72. Frecuencia de sustantivos. . . . .                             | 226 |
| Tabla 73. Segmentos asociados a la palabra <i>gramática</i> . . . . .    | 227 |
| Tabla 74. Frecuencia de adjetivos. . . . .                               | 227 |
| Tabla 75. Segmentos de adjetivos. . . . .                                | 227 |
| Tabla 76. Frecuencia de verbos. . . . .                                  | 228 |
| Tabla 77. Segmentos de perífrasis verbales. . . . .                      | 228 |
| Tabla 78. Frecuencia de adverbios. . . . .                               | 229 |
| Tabla 79. Segmentos de adverbio: <i>no</i> . . . . .                     | 229 |
| Tabla 80. Segmentos de adverbio: <i>poco</i> . . . . .                   | 230 |
| Tabla 81. Segmentos de adverbio: <i>más</i> . . . . .                    | 230 |
| Tabla 82. Respuestas modales en la partición edad. . . . .               | 232 |
| Tabla 83. Respuestas modales en la partición del método. . . . .         | 234 |
| Tabla 84. Respuestas modales en la partición satisfacción. . . . .       | 237 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 85. Extracto de entrevistas. Cuestión 1: método que emplea. . . . .                 | 241 |
| Tabla 86. Extracto de entrevistas. Cuestión 2: aspectos favorables del método. . . . .    | 242 |
| Tabla 87. Extracto de entrevistas. Cuestión 3: aspectos desfavorables del método. . . . . | 243 |
| Tabla 88. Extracto de entrevistas. Cuestión 4: objetivos del método. . . . .              | 244 |
| Tabla 89. Extracto de entrevistas. Cuestión 5: características del método. . . . .        | 245 |
| Tabla 90. Extracto de entrevistas. Cuestión 6: la formación del profesorado. . . . .      | 246 |
| Tabla 91. Extracto de entrevistas. Cuestión 7: los problemas del profesorado. . . . .     | 247 |
| Tabla 92. Extracto de entrevistas. Cuestión 8: los neologismos. . . . .                   | 248 |

### ANEXOS

#### Índice de gráficos

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico de sectores 1. Tipo de centro. . . . .                            | 315 |
| Gráfico de sectores 2. Centros que disponen de mención de honor. . . . .  | 316 |
| Gráfico de sectores 3. Centros que realizan intercambios. . . . .         | 316 |
| Gráfico de sectores 4. Centros que editan revista. . . . .                | 316 |
| Gráfico de sectores 5. Centros que ofertan extraescolares. . . . .        | 317 |
| Gráfico de sectores 6. Número de lenguas que ofertan los centros. . . . . | 317 |
| Gráfico de sectores 7. Número de departamentos de lenguas. . . . .        | 317 |
| Gráfico de sectores 8. Número de líneas de bachillerato. . . . .          | 318 |

#### Índice de tablas

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Frecuencias según año de inauguración. . . . . | 315 |
| Tabla 2. Transcripción entrevista 1 . . . . .           | 319 |
| Tabla 3. Transcripción entrevista 2 . . . . .           | 326 |
| Tabla 4. Transcripción entrevista 3 . . . . .           | 330 |
| Tabla 5. Transcripción entrevista 4 . . . . .           | 336 |
| Tabla 6. Transcripción entrevista 5 . . . . .           | 341 |
| Tabla 7. Transcripción entrevista 6 . . . . .           | 347 |
| Tabla 8. Transcripción entrevista 7 . . . . .           | 358 |
| Tabla 9. Transcripción entrevista 8 . . . . .           | 364 |
| Tabla 10. Análisis de la categorización . . . . .       | 370 |

## Abreviaturas empleadas

|  |   |
|--|---|
| ALF: <i>Academia Latinitati Fovendae</i>                           | L: Latín  |
| ARLT: <i>Association for the Reform of Latin Teaching</i>          | L1: Primera Lengua o lengua materna                             |
| ASL: Adquisición de Segundas Lenguas                               | L2: Segunda Lengua  |
| BAK: <i>Beliefs, Assumptios, Knowledge</i>                         | LE: Lengua Extranjera   |
| BOE: Boletín Oficial del Estado                                    | LGE: Ley General de Educación                                   |
| BUP: Bachillerato Unificado y Polivalente                          | LM: Lengua Materna  |
| CA: Conocimiento del contenido temático de la materia o Asignatura | LO: Lengua Objeto   |
| ca.: circa (alrededor)   | LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación                   |
| CCAA: Comunidad Autónoma   | LOE: Ley Orgánica de Educación                                  |
| CB: Competencias básicas   | LOGSE: Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo |
| CDL: <i>Col·legi de Llicenciats</i> (Barcelona)                    | LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa      |
| CEE: Comunidad Económica Europea                                   | N: Negativo   |
| CLC: <i>Cambridge Latin Course</i>                                 | P: Positivo   |
| CLT: <i>Community Language Teaching</i>                            | PAU: Prueba de Acceso a la Universidad                          |
| COLP: <i>Cambridge Online Latin Project</i>                        | PIE: Plan de Innovación Educativa                               |
| COU: Curso de Orientación Universitaria                            | PLE: Entornos Personales de Aprendizaje                         |
| CPC: Conocimiento Pedagógico del Contenido                         | PP: Partido Popular   |
| CR: Categoría  | PSOE: Partido Socialista Obrero Español                         |
| CRS: Creencias, Representaciones, Saberes                          | r.: reinado   |
| DC: Disonancia Cognitiva   | RS: Representaciones Sociales                                   |
| DF: Doble Formación  | SEEC: Sociedad Española de Estudios Clásicos                    |
| EE.UU.: Estados Unidos de América                                  | SLA: <i>Second Language Acquisition</i>                         |
| EEES: Espacio Europeo de Educación Superior                        | SPSS: <i>Statistical Package for the Social Science</i>         |
| EGB: Educación General Básica                                      | TAS: Teoría del Aprendizaje Social                              |
| E-R: Estímulo-Respuesta  | TIC: Tecnología de la Información y la Comunicación             |
| ES: Escasa   | TPR: <i>Total Physical Response</i>                             |
| ESO: Educación Secundaria Obligatoria                              | UAB: Universidad Autónoma de Barcelona                          |
| EX: Excesiva   | UIC: <i>Universitat Internacional de Catalunya</i>              |
| Gr: Griego   | USA: <i>United States of America</i>                            |
| G-T: Gramática-Traducción  | ZDP: Zona de Desarrollo Próximo                                 |
| I-C: Inductivo-Contextual  |   |
| ICE: Instituto de Ciencias de la Educación                         |   |
| IES: Instituto de Educación Secundaria                             |   |
| ILE: Institución Libre de Enseñanza                                |   |
| IPA: <i>International Phonetic Alphabet</i>                        |   |

Deseo dar las gracias al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en especial al Dr. Joan Perera, por la acogida, dedicación e interés mostrado. Mi más sincero agradecimiento a la valiosa ayuda de la Dra. Alba Ambròs, quien siempre me ha orientado utilizando tres ingredientes básicos: la firmeza, el ánimo, y los buenos consejos. Debo agradecer de corazón a la Dra. Sandra Ramos su optimismo, sus interesantes aportaciones y su capacidad para implicarme en nuevos proyectos. He de reconocer que, difícilmente, podría haber llevado a término este estudio, sin el generoso y excelente trabajo realizado por el profesor Antoni Ruiz, quien además de ser como una isla en el maremàgnum de la estadística, me ha enseñado a observar la realidad bajo otro prisma, algo que valoro sinceramente. A todos ellos agradezco su tiempo y paciencia en mis vaivenes.

Quiero dedicar un profundo agradecimiento a todas las personas que han participado en esta investigación, sin las cuales nada hubiera sido posible. Al numeroso grupo de docentes y alumnos que contestaron las encuestas de forma desinteresada. A los brillantes profesores de lenguas clásicas que he tenido el placer de conocer y que sacaron tiempo entre clase y clase para atenderme, dejarme observar su trabajo y acceder a que les entrevistara. Agradezco a todas las personas que, a nivel administrativo, se han interesado y me han ayudado en algún momento.

Reconozco, valoro y agradezco infinitamente el apoyo de mi familia y amigos que, sin condiciones ni dudas, me han respaldado tanto a nivel emocional como logístico cuando lo he necesitado. Finalizar un proyecto de investigación de esta envergadura es una empresa imposible sin el respaldo, soporte y acompañamiento de muchas personas que, cada una por su valía, contribuyen al logro. Por ese motivo, mi más sincero agradecimiento a todas y todos ellos. En especial a David Labiano por el cuidadoso trabajo de maquetación.



La investigación que aquí presento la origina una doble motivación. Por una parte, la inquietud personal, de la que hablaré más adelante, y por otra, la potencialidad de las implicaciones didácticas.

Mi intención es partir de un marco teórico, observar cómo ha evolucionado la didáctica de la lengua latina a lo largo de los siglos, que en un proceso pendular, vuelve a retomar, una y otra vez, aspectos ya considerados. Este marco está estructurado en un capítulo, que abarca cuatro apartados y recorre la época clásica, la edad media, el humanismo, la ilustración y la época de las revoluciones, para terminar fundamentando las bases de la legislación vigente y acercándonos, de este modo, a la realidad circundante. A través de esta visión diacrónica, redefinimos algunos de los diferentes enfoques metodológicos que se han empleado y que se mantienen en la actualidad.

Considerando estos aspectos, accedemos al marco empírico subdividido en dos capítulos. El primero, establece los parámetros empleados para llevar a cabo el estudio. La metodología aborda los siguientes apartados: planteamiento del problema, objetivo general y específicos de la investigación. Se indican los sujetos que componen la muestra, los instrumentos de medida utilizados y los procedimientos que se han llevado a cabo, así como el contexto en el que se ha realizado el estudio. El segundo, recoge la información obtenida mediante diversas técnicas propias de la investigación cualitativa con el objetivo de vislumbrar, a través de los resultados, qué conclusiones y nuevas aportaciones podemos ofrecer al ámbito de la didáctica de las lenguas clásicas. Una cuestión ciertamente compleja que se expondrá avalada por la base que proporciona el estudio empírico. En relación a este marco empírico, debemos destacar que el asesoramiento y tratamiento estadístico ha corrido a cargo de Antoni Ruiz Bueno, profesor asociado, MIDE (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Barcelona.

Después de las obligadas referencias bibliográficas, se han añadido anexos que apoyan la información de ambos marcos. En dichos anexos se pueden encontrar fragmentos de diferentes libros de texto en una revisión de carácter historicista. También incluimos el currículum de latín para el bachillerato (nivel del que nos ocupamos) o modelos de los exámenes de acceso a la universidad que realizan los estudiantes. Se añaden, además, los procesos de categorización y la transcripción completa de las entrevistas realizadas. Todo ello se expone con el objetivo de clarificar y completar algunos fragmentos de descripción teórica y metodológica.

Deseamos que tanto el trabajo realizado como las reflexiones extraídas del conjunto del material, proporcionen una útil aportación al campo de la didáctica de la lengua y la literatura.





Es conocida por los latinistas (Villanueva, 1996; Ørberg, 1998 ) la anécdota en la biografía de Winston Churchill, *My Early life*, en la que narra su primer día en clase de latín. Me gustaría compartirla ahora, pues creo que, aún siendo algo extensa, puede resultar muy significativa para adentrarnos en este estudio. Ocurrió así:

*'You have never done any Latin before, have you?' he said.*

*'No, sir.'*

*'This is a Latin grammar.' He opened it at a well-thumbed page. 'You must learn this,' he said, pointing to a number of words in a frame of lines. 'I will come back in half an hour and see what you know.'*

*Behold me then on a gloomy evening, with an aching heart, seated in front of the First Declension.*

|        |                          |
|--------|--------------------------|
| Mensa  | a table                  |
| Mensa  | O table                  |
| Mensam | a table                  |
| Mensae | of a table               |
| Mensae | to or for a table        |
| Mensa  | by, with or from a table |

*What on earth did it mean? Where was the sense of it? It seemed absolute rigmarole to me. However, there was one thing I could always do: I could learn by heart. And I there upon proceeded, as far as my private sorrows would allow, to memorise the acrostic-looking task which had been set me.*

*In due course the Master returned.*

*'Have you learnt it?' he asked.*

*'I think I can say it, sir,' I replied; and I gabbled it off.*

*He seemed so satisfied with this that I was emboldened to ask a question.*

*'What does it mean, sir?'*

*'It means what it says. "Mensa", a table. "Mensa" is a noun of the First Declension. There are five declensions. You have learnt the singular of the First Declension.'*

*'But,' I repeated, 'what does it mean?'*

*'"Mensa" means a table,' he answered.*

*'Then why does "mensa" also mean O table,' I enquired, 'and what does O table mean?'*

*'"Mensa", O table, is the vocative case,' he replied.*

*'But why O table?' I persisted in genuine curiosity.*

*'O table, you would use that in addressing a table, in invoking a table.' And then seeing he was not carrying me with him, 'You would use it in speaking to a table.'*

*'But I never do,' I blurted out in honest amazement.*

*'If you are impertinent, you will be punished, and punished, let me tell you, very severely,' was his conclusive rejoinder.*

*Such was my first introduction to the classics from which, I have been told, many of our cleverest men have derived so much solace and profit. (W.S. Churchill, 1930, pp. 10-13).*

Quizás el relato parezca exagerado, pero puedo afirmar, sin dudas, que cualquier persona que haya estudiado latín tendrá algún recuerdo parecido, si no el suyo propio, el de algún amigo, compañero o familiar. La lengua latina pocas veces deja indiferente, y puede provocar agitados sentimientos, ya sea de rechazo total o de repentino entusiasmo. Admito que mis primeros pasos como estudiante de latín, no están dentro de mis gratos momentos de adolescencia. Más bien, recuerdo claramente aquel verano estudiando y traduciendo a diario fragmentos de autores clásicos (sin imaginar que no sería el último). Curiosamente, durante aquel estío me dio clases una sobresaliente profesora de latín, formada de manera autodidacta, que consiguió, en un tiempo récord y utilizando un método “muy gramatical”, dos cosas que marcarían mi vida académica: que aprendiera la morfosintaxis latina necesaria y... ¡que me gustara!

Como, a veces, la vida te sorprende, encontré que aquella materia que más me había costado aprender, fue luego la que más me interesó. Dudando aún por la decisión que acababa de tomar, me matriculé en la universidad y, tras años de ingente esfuerzo, me licencié como filóloga de lenguas clásicas, comenzando a trabajar como profesora de latín y griego en centros de enseñanza secundaria, teniendo siempre muy presente mi propio proceso de acercamiento a la lengua. Debido a ello, entiendo los sentimientos negativos: el rechazo, el aburrimiento de los alumnos, la sensación de inutilidad en el aprendizaje... Aquellas impresiones no se olvidan y me han ayudado a procurar evitar las frustraciones de algunos jóvenes estudiantes.

De forma paralela, y mientras terminaba la carrera, obtuve el título de profesora de ELE (Español Lengua Extranjera) y comencé a trabajar en academias de idiomas con estudiantes extranjeros, que cubrían todo el abanico de edades, nacionalidades y profesiones. Desde grupos de jovencísimos estudiantes a parejas jubiladas, de pilotos comerciales a investigadores post-doctorales. Llegó un momento en que combinaba ambos trabajos, docente de latín y profesora de español y la observación era obvia: en las clases con estudiantes extranjeros usaba técnicas concretas, siempre pendiente de que lo pasaran bien y aprendieran para comunicarse, una actuación que no tenía nada que ver con la forma que tenía de enseñar latín en el instituto. Obviamente, poco a poco, iba utilizando y combinando mis recursos en los dos ámbitos, acciones que, de forma natural, sugerían una combinación de materiales y estrategias.

De esta experiencia docente proviene la inquietud y la decisión de matricularme en el programa de doctorado de “Didáctica de la lengua y la literatura”, con el objetivo de profundizar y reflexionar sobre los interesantes y complejos procesos de adquisición de la lengua. Después de la formación e investigando acerca de métodos didácticos aplicados a la lengua latina, nace la idea de este trabajo, que me llevó a explorar las diferentes posibilidades existentes en su enseñanza y aprendizaje. En el proceso de la investigación me he dejado interpelar por las diferentes metodologías para averiguar cuáles son las principales virtudes y cómo pueden trasladarse al aula. Tuve en cuenta también las principales dificultades y la manera de solventarlas.

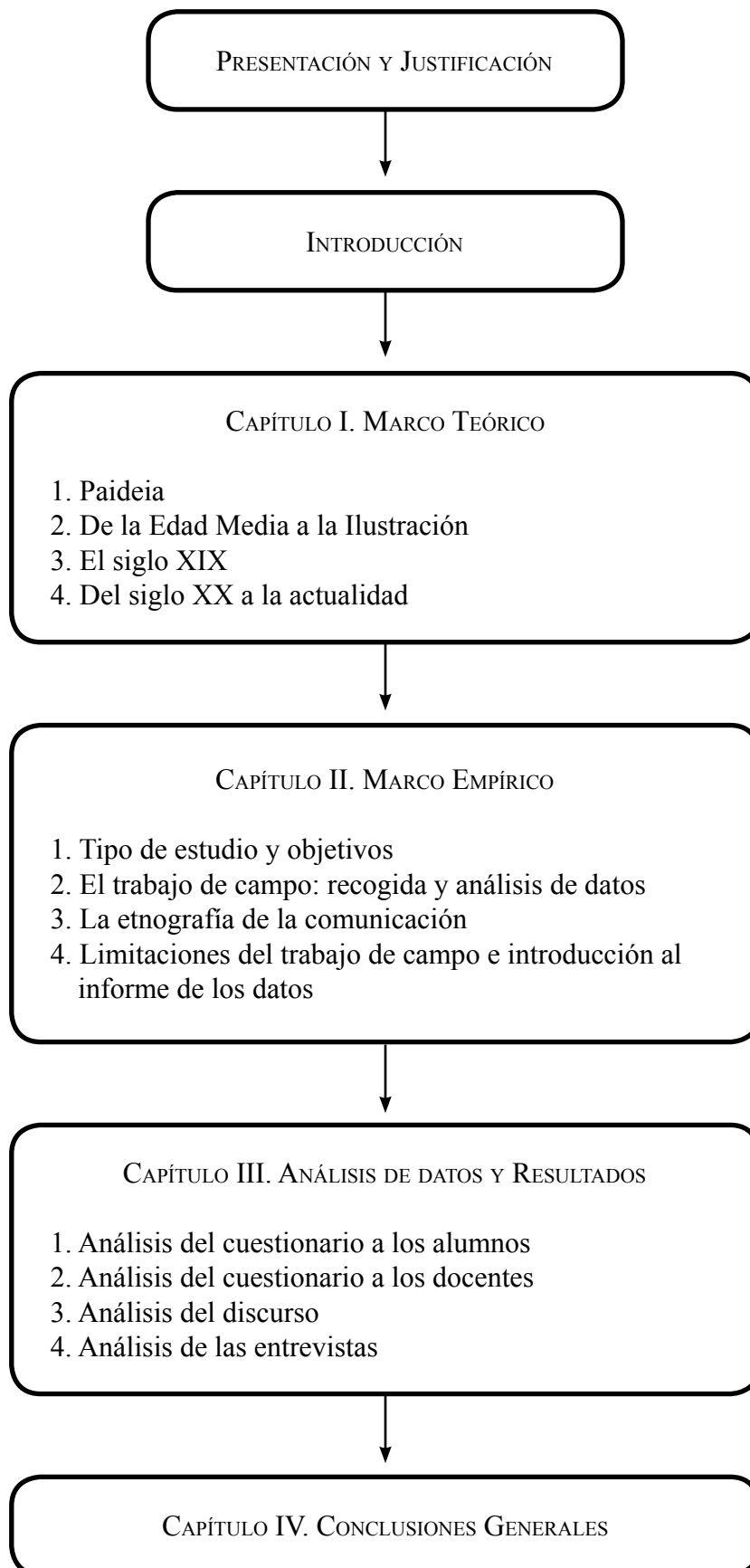
Una de las revelaciones más interesantes que he obtenido en este proceso ha sido a través de la observación directa realizada a diferentes profesores, que emplean métodos comunicativos en la enseñanza de la lengua latina. Como profesora de ELE conozco las estrategias de los métodos comunicativos, pero cuando, por primera vez, vi a un profesor comunicarse con los alumnos y explicar diferentes aspectos gramaticales utilizando el

latín como lengua vehicular, tuve dos rápidas reacciones: la primera, me planteé cómo era posible que no hubiera visto nada semejante hasta años después de licenciarme; y la segunda, obtuve una instantánea toma de conciencia sobre mis propias deficiencias formativas. Ahora pienso, sinceramente, que todo estudiante de lengua latina (sobre todo si desea ser profesor después) debería tener la oportunidad de asistir, una vez al menos, a una clase de esta índole y valorar las distintas posibilidades que existen en el ejercicio docente. Después, tómense las decisiones que se consideren más acertadas.

Hablo de tomar decisiones, porque me consta que muchos profesores de latín (o griego) manifiestan sentimientos encontrados con respecto a la actuación docente. Cada uno, de manera personal, a partir de la experiencia, define sus propias resoluciones. A veces son a favor propio; otras, a favor del alumnado. Algunas son determinaciones que en realidad no se comparten, marcadas por factores externos o por propias inseguridades. Creo que las inquietudes del colectivo docente de lengua latina han quedado recogidas en este trabajo, y que, sin concebirlo previamente, ha aflorado como punto fundamental y de referencia a lo largo de toda la investigación.

Considero que este estudio es prueba de mi compromiso con el desarrollo y la mejora profesional. Estimo que mi aportación puede ser de gran utilidad para los profesores que busquen vislumbrar diferentes opiniones y realidades en el plano de didáctica de la lengua.

En la siguiente página, se muestra el esquema temático del contenido que se desarrolla a lo largo de este estudio.



**CAPÍTULO I**  
**MARCO TEÓRICO**



### 1. PAIDEIA

#### 1.1. La Paideia griega

Para comprender el concepto de educación griega es necesario valorar la situación geográfica privilegiada de Grecia, uno de los motivos por los que su población consiguió reunir una gran riqueza, consolidándose como modelo de civilización y democracia para el resto de los países mediterráneos. Esta riqueza no tan solo era material y política, sino que también el propio pueblo griego era consciente de su riqueza cultural, a la que denominaron de forma general, *paideia*. Según la definición de Marrou es:

La técnica colectiva mediante la cual una sociedad iniciaba a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizaban la vida de su civilización. La educación no era auxiliada por el Estado, por tanto las escuelas eran instituciones privadas que tenían como propósito, en la primera época, formar más la moral que el intelecto. (Marrou, 2004, p. 9).

##### 1.1.1. La *ἐγκύκλιος παιδεία* (*enkýklios paideia*)

El sistema de enseñanza y los contenidos culturales de la *paideia* helenística se conocen como la *ἐγκύκλιος παιδεία* (*enkýklios paideia*). El término *ἐγκύκλιος* tiene el sentido de de ‘circular’ o ‘común’ a todo. Lo que aplicado a la *παιδεία* se entiende como el conocimiento de uso corriente o la educación cíclica. La idea de un conocimiento circular responde a la estipulación de los contenidos sin jerarquizar, pues todos eran del mismo modo necesarios para la formación del ideal de hombre libre: cultura y virtud a partes iguales. Estos estudios en bloque o conjunto de saberes se habían de recorrer y estaban estructurados en tres niveles.

La educación estaba dividida por niveles educativos: básico, medio y superior (Llopis y Sánchez, 2004, p. 30). El proceso de instrucción de los jóvenes varones constaba de tres etapas: la enseñanza primaria, que solía ocupar a los niños de entre siete y catorce años. En esta etapa, el maestro *διδάσκαλος* (*didáskalos*) enseñaba a leer, escribir y contar. En la enseñanza secundaria, el *γραμματικός* (*grammatikós*) impartía matemáticas y literatura. Se aprendían de memoria largos trozos poéticos, generalmente poemas homéricos, que el profesor explicaba y comentaba. La enseñanza superior, se realizaba en el gimnasio *γυμνάσιον* (*gimnásion*), donde se cursaba astronomía, oratoria, dialéctica, filosofía y gimnasia.

La enseñanza media correspondía al período de tiempo que abarcaba el final del nivel básico de instrucción y la entrada en la educación superior. Esta etapa era, generalmente, solicitada por las familias acomodadas, por tanto no se desarrollaba en un ámbito general. Durante este ciclo, el gramático seleccionaba los pasajes y los textos de los autores clásicos por dificultad y preparaba versiones del texto para su mejor comprensión. El conocimiento de las reglas (*τέχνη*) que sistematizaban el saber y la práctica (*πράξις*) se trataba como ejercicio escolar, así como la imitación (*μίμηση*) de los textos. En cuanto a los textos, la explicación (*ἐξήγησις*) sobre el contenido, léxico y los aspectos morfológicos era una cuestión fundamental para el gramático, que facilitaba anotaciones en prosa sencilla para esta tarea y ponía a disposición de los alumnos léxicos alfabéticos.



A este fin se acudía a ejercicios como el denominado “ονομαστικόν Ὁμήρου” consistente en dos columnas paralelas integradas, la de la izquierda, por los términos homéricos de difícil comprensión (γλώσσαι) y, la de la derecha, por sus sinónimos modernos. En ocasiones, las glosas cubrían todo el texto proporcionando una auténtica paráfrasis o traducción en prosa sencilla del mismo. Alumno y maestro contaban además con léxicos alfabéticos o diccionarios, algunos de cuyos fragmentos han llegado hasta nuestros días. (Díaz, 2001, p. 109).

Podemos apreciar que esta preparación del texto no debía diferenciarse mucho de las versiones que, actualmente, recogen algunos libros de texto para el estudio de las lenguas clásicas en nuestra educación secundaria, o bien de las diferentes aproximaciones que puede buscar un profesor con el objetivo de facilitar la tarea a los estudiantes que dan sus primeros pasos. Se debe tener en cuenta, además, que no se dispuso de una gramática estándar para el estudio de la lengua hasta el siglo II a.C., fecha de en la que Dionisio de Tracia (ca. 170-90 a.C.) redactó su *Arte gramática* (ἡ τέχνη γραμματική), el primer estudio sobre la estructura del lenguaje, por lo que los profesores de la escuela media seguían sus propios criterios para seleccionar el material y escoger la forma de presentar los contenidos. A partir de esta fecha, el estudio de la lengua se tornó más sistemático, pues Dionisio Tracio estipuló como base para el estudio de la lengua la clasificación del primer elemento, las palabras, basándose en la observación diligente de los textos literarios.

Pero en la escuela de gramática no se realizaba únicamente una lectura y comprensión del texto, también se aprendían de memoria estrofas enteras que se debían recitar. La declamación tenía su sentido, sobre todo para los discípulos que continuaban sus estudios junto al rétor (ρήτωρ). En sus clases, los jóvenes acomodados aprenderían además del arte de la oratoria, el de la composición escrita, mediante ejercicios diseñados para este fin, en dificultad creciente. A través de estos ejercicios de composición se podía aprender a parafrasear, resumir, amplificar, desarrollar y narrar, eran los llamados *προγυμνάσματα* (*progymnasmata* o *praexercitationes*).

En la enseñanza superior, había que tener en cuenta la influencia de la institución llamada efebía que alrededor del siglo IV tuvo mucha importancia, ya que los adolescentes (ἔφηβοι) recibían entre los dieciocho y veinte años educación militar (Petrie, 1993, p. 117). Con el paso del tiempo la instrucción militar fue reemplazada por cursos de filosofía, retórica y ciencia. A medida que jóvenes de otras regiones eran admitidos en las filas, este sistema se acercaba a lo que correspondería a nuestras universidades. En la formación del primer sistema que se aproxima a la universidad, tuvo relevancia la figura de los sofistas, que llegaron a la capital de Grecia como profesionales a sueldo en el arte de la palabra, en la época de más esplendor de la ciudad.

En la vida pública y política de Atenas era necesario dominar el arte de la declamación y la oratoria, por este motivo surgieron numerosas escuelas donde oradores profesionales, o logógrafos, prestaban sus servicios redactando discursos para los que no sabían redactarlos por sí mismos. Las clases de retórica eran bien recibidas por los jóvenes de Atenas, que aspiraban a brillar en la Asamblea popular a causa de su elocuencia.

### 1.1.2. Las escuelas filosóficas

Situamos a Sócrates (470/69-399 a.C.) frente a la proliferación de las escuelas de oradores y sofistas. Aún siendo conocido por ser maestro, nunca llegó a fundar una escuela ni se conoce de él ninguna obra escrita, pero dejó prestigiosos discípulos encargados de desarrollar su método. Este método, que empleaba en sus diálogos, era el de la dialéctica y estaba constituido por dos puntos referentes: la refutación y la mayéutica. La refutación partía de la ironía (*εἰρωνεία*) con la que admitía su desconocimiento, para proseguir con un diálogo mediante el que conseguía que su interlocutor admitiera su propia ignorancia. La mayéutica (*μαιευτική τέχνη*) era considerada como el arte de conseguir que los discípulos expresaran sus pensamientos, llegando a una conclusión sobre el conocimiento mismo y la búsqueda de la verdad. Este método, que funda la base para el pensamiento lógico, sirvió de modelo para los autores posteriores.

Mediante su método dialéctico surgió una gimnasia del pensamiento que pronto tuvo tantos partidarios y admiradores como la del cuerpo y que no tardó en ser reconocida como lo que venía siendo ya desde antiguo: una nueva forma de la *paideia*. (Jaeger, 2001, p. 46).

De acuerdo con Jaeger, Sócrates comienza una nueva forma de *paideia* adecuada a la educación superior, menos sujeta al ámbito formal, y a la estructura de un sistema educativo. Este método destaca por el diálogo entre profesor-alumno y hace énfasis en el aspecto comunicativo y activo del maestro, el interés hacia diversos temas y hacia los diferentes discípulos, creando un clima para el aprendizaje menos institucionalizado. Así, la dialéctica y el uso de la razón promoverán otras formas de pensamiento, alejadas de ejercicios repetitivos y memorísticos y, bajo esta demanda, proliferarán las escuelas filosóficas.

En relación a los discípulos de Sócrates, hay que destacar a Platón (ca. 427-347 a.C.) quien posteriormente será maestro en su propia escuela ateniense, llamada Academia. En la Academia se produjo un gran despliegue intelectual. Su búsqueda consideraba la teoría de las Ideas, era de característica metafísica y su método estaba constituido desde la dialéctica. Para Platón, el ejercicio de la dialéctica es un ejercicio de la razón, en el que su objeto de búsqueda es la relación entre las Ideas, teniendo en cuenta que el conocimiento último es la Idea del Bien.

En su obra, *La República*, proclama sus ideales político-educativos, pues para este la educación es educación política (*πολιτεία*). La línea educativa propuesta por Platón mantiene la estructura básica de tres etapas, puesto que, la de las artes y oficios no requiere una educación *ad hoc*, ya que se aprenden a través de la práctica. De las tres etapas, un primer ciclo-elemental cubre hasta la juventud y, basado en un sistema educativo gimnástico-musical, está destinada a la clase productora: agricultores y artesanos. El segundo ciclo es el superior, destinado a formar guerreros y comprende las ciencias de las matemáticas: aritmética, geometría, astronomía, etc. El tercer ciclo corresponde a la cumbre del saber y se extiende a la madurez, hasta los cincuenta años y tiene como objetivo la formación de los gobernantes. La filosofía se correspondía con la educación del rey-filósofo como cúspide de un sistema ideal, de una ciudad perfecta. El conocimiento, al que debía llegar el gobernante, era saber encontrar el Bien y transmitirlo así a sus dominios, este aprendizaje sería costoso basándose siempre en la dialéctica como medio de acceso.

Uno de los discípulos de Platón fue Aristóteles (384-322/21 a.C.). Con el tiempo fue separándose de la doctrina de su maestro, basada en la metafísica, decantándose por un conocimiento más naturalista y empirista. Después de la muerte de Platón, Aristóteles dio

inicio a su propia escuela, el Liceo. Con respecto a la educación de los jóvenes, el autor nos permite ver su postura en *La Política*, según la cual esta responsabilidad debe recaer en el Estado, si bien se plantea un debate sobre qué tipo de educación se ha de desarrollar para la juventud:

Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que esta debe ser obra de la ciudad. No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. Actualmente, en efecto, se discute sobre estos temas, pues no todos aceptan que haya que enseñar lo mismo a los jóvenes, ni en cuanto a la virtud, ni en cuanto a la vida mejor, ni está claro si conviene atender más a la inteligencia que al carácter del alma. Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no está nada claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario (pues todas ellas tienen sus partidarios). Respecto a los medios que conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno (de hecho no honran todos, por lo pronto, la misma virtud, de modo que difieren lógicamente también sobre su ejercicio). (Aristóteles, 1337a-b)<sup>1</sup>.

Aristóteles manifiesta, en este escrito, la necesidad de que el Estado se encargue de la educación, algo que, sorprendentemente, no se verá realizado en Europa hasta siglos después. Incide también en algunos debates en los que actualmente nos seguimos encontrando, cuáles son las materias fundamentales en la educación, hacia dónde se debe orientar al joven y de qué manera, si hacia el intelecto o hacia la virtud, pues puede que aún no esté claro lo que determina qué es la virtud.

Además de la Academia y el Liceo, se crearon en el siglo IV a.C. otras escuelas filosóficas: el cinismo, representado por Diógenes de Sinope (412 a.C.-323 a.C.), que defendía la autosuficiencia y la liberación de todo bien material como búsqueda de la felicidad; el epicureísmo representado por Epicuro de Samos (ca. 341 a.C.-270 a.C.), quien fundó su escuela en un jardín y aspiraba a que los hombres, considerados como iguales, consiguieran la paz de espíritu, un estado de *ataraxia* o bienestar físico y espiritual.

El estoicismo<sup>2</sup> fundado en el año 300 a.C. por Zenón de Citio (336/5-264/3) es considerado el movimiento más importante e influyente de la filosofía helenística. La teoría del conocimiento que presenta el estoicismo, se asemeja en parte a la aristotélica. Esta escuela divide la filosofía en tres partes: lógica (del conocimiento y de la ciencia), física (del mundo y de las cosas) y moral. Su ideal educativo se basa en la conocida ética y moral estoica, una imagen y actitud de hombre virtuoso que supera las dificultades con la resignación que le aporta su sabiduría.

Los estudios estoicos sobre los procesos conceptuales y verbales, que relacionaban la palabra con el pensamiento, tuvieron gran repercusión en los siglos posteriores. Hay que recordar que Dioniso Tracio, el primer gramático antiguo del cual nos ha llegado una

---

<sup>1</sup>De la traducción de la editorial Gredos (1988, p. 451).

<sup>2</sup>La escuela estoica se llamó Estoa o Escuela del Pórtico, por su antiguo lugar de reunión.

gramática, “estaba fuertemente influido por los estoicos, lo mismo que Varrón, Prisciano y muchos otros” (Long, 1994, p. 133).

*De la seva teoria del coneixement es desprèn la seva aposta pedagògica. Fidels a la seva teoria conceptualista de les idees, els estoics donen prioritat a l'anàlisi dels processos verbals. D'aquesta manera la seva escola gaudia d'especial predilecció pels estudis gramaticals: dialèctica, poesia, lògica, música i retòrica. L'esperit hel·lenístic de l'enkyklios paideia comença a fermentar-se en l'estoïcisme.* (Vilafranca, 2007, p. 115).

La cultura educativa y la filosofía de Atenas se extendieron por los países del mediterráneo oriental. A medida que el esplendor de las escuelas atenienses iba decayendo, empezaron a destacar otras ciudades como centros del saber. En Alejandría, desde la Biblioteca, se desarrollaron y alentaron importantes estudios filológicos, que integraron la lógica, la retórica y la gramática, así como numerosos trabajos de crítica y edición textual. La conquista romana de la Magna Grecia llevó la cultura griega a otros nuevos ámbitos y sirvió como punto de partida para un nuevo proceso de sincretismo cultural, un largo proceso de helenización desarrollado por el Imperio romano.

### 1.2. La Paideia romana

Parece lógico que el intercambio económico y cultural, que se sucedió a través de la conquista de Grecia por las fuerzas romanas, influyera en diferentes aspectos, entre ellos el lingüístico. Los distintos idiomas y dialectos se entremezclaban durante estos contactos pero la lengua dominante en administración, política y en el ambiente militar, era la lengua latina. Los foráneos que llegaban a Roma aprendían esta lengua normalmente por su propia voluntad, mientras que, en el resto de provincias, no se realizó una política lingüística impositiva y los habitantes mantenían en uso sus propios idiomas. Sin embargo, la lengua griega que era considerada más rica y expresiva, se enseñaba con el objetivo de formarse en filosofía y declamación de mano de los maestros llegados desde Grecia.

Al tiempo que reconocían el encanto de la lengua griega, afirmaban la dignidad de la latina, y el empleo exclusivo de esta última se mantuvo de modo inflexible en la administración del gobierno tanto civil como militar. (Gibbon, 2001, p. 57).

#### 1.2.1. Los manuales escolares bilingües (griego-latín)

Las dos lenguas establecieron, simultáneamente, una jurisdicción separada en todo el Imperio; la primera, como lengua natural de la ciencia, y la segunda, como expresión legal de las transacciones públicas. Quienes unían las letras con los negocios dominaban ambas y era casi imposible, en cualquier provincia, encontrar un súbdito romano educado que desconociera a un tiempo el griego y el latín. Con el objetivo de dominar ambos idiomas se diseñaron manuales que facilitarían el proceso a los extranjeros. Es el caso de los manuales escolares bilingües (griego-latín) de autor anónimo, llamados *Ἑρμηνεύματα* (*Hermeneúmata Pseudodositheana*) con el significado de ‘traducción’ o ‘interpretación’, escritos probablemente alrededor del siglo III y descubiertos en una treintena de manuscritos durante la Edad Media (Gayraud, 2010). Estos se empleaban

como libros de texto para enseñar griego a los hablantes latinos o bien para enseñar latín a los hablantes griegos que llegaban a Roma. El sistema pedagógico era simple, se buscaba la comprensión directa de textos sencillos, sin explicaciones gramaticales. Un extenso glosario, ordenado de forma alfabética y temática en dos columnas, disponía la palabra con su traducción, así se ayudaba a la comprensión de los diferentes *colloquia* (o conversaciones cotidianas) que trataban aspectos de la vida diaria: el despertar, la escuela, el trabajo, la vida social, la comida, el baño, la cena, acostarse... Los diferentes fragmentos estaban acompañados, al modo de un libro de texto actual, de imágenes o escenas ilustrando las acciones. Su importancia radica en dos aspectos. Por una parte, en los siglos posteriores, especialmente durante el humanismo, sirvió como modelo para el diseño de manuales de lenguas. Por otra, gracias a estos nos ha llegado información sobre la vida cotidiana del estudiante durante el Imperio romano. Se expone, seguidamente, un extracto a modo de ejemplo<sup>3</sup>:

Πρῶτον ἀσπάζομαι τὸν διδάσκαλον,  
ὃς ἐμὲ ἀντησπάσατο. χαῖρε διδάσκαλε.  
χαίρετε συμμαθηταί. μαθηταί.  
συμμαθηταί, τόπον ἐμοὶ δότε ἐμόν.  
βάθρον. ὑποπόδιον. δίφρος. σύναγέ σε.

*Primum saluto magistrum, qui me  
resalutavit. ave magister. avete  
condiscipuli. discipuli. condiscipuli,  
locum mihi date meum. scamnum.  
scamellum. sella. densa te*

### 1.2.2. El sistema escolar: la idea de la *encyclopaedia* y de la *humanitas*

En relación al sistema escolar, como copia del modelo griego, en los últimos años de la República y durante el Imperio, la enseñanza se disponía en tres etapas: la educación primaria, la secundaria y la superior. La educación no era gratuita, por lo que según se avanzaba en los estudios las clases resultaban más elitistas, pues el precio de estas aumentaba así como el prestigio del maestro. Se crearon nuevas escuelas donde los *magistri* impartían enseñanzas a niños y niñas que ahora acudían juntos a clase.

En la enseñanza primaria (*ludus litterarius*), que abarcaba entre los siete y los doce años, los maestros se diferenciaban entre el *litterator* y el *calculator*, dando como instrucciones básicas la lectura, escritura y cálculo, además de educación musical y gimnasia. El *litterator* era el correspondiente *grammatikós* de las escuelas griegas. En la enseñanza secundaria, el *magister*, ahora *grammaticus*, era el encargado de impartir conocimientos; se repetían de memoria pasajes de poetas latinos, sobre todo la *Guerra Púnica* de Nevio (264-201 a.C.) o los *Anales* de Ennio (239-169 a.C.), pero también era posible aprender extractos de piezas teatrales o textos jurídicos. Esta influencia griega en la educación romana quedó patente desde la conquista de Tarento (272 a.C.). Diversos maestros llegaron como esclavos a Roma y se dedicaron a ser docentes en casa de sus propietarios. Algunos llegaron a abrir escuelas cuando obtuvieron la libertad, como en el caso de Livio Andrónico (284-204 a.C.). Esta figura de esclavo instructor era el *pedagogo* (*παιδαγωγός*). Además de velar por el bienestar del niño, repasaba con él las lecciones aprendidas por la mañana, ampliando su educación con la práctica de la lengua griega.

La enseñanza secundaria estaba destinada a alumnos entre los doce y los diecisiete años. Se aplicaban en teoría gramatical, la lectura de autores clásicos griegos y latinos, y otras disciplinas como música, declamación, oratoria, filosofía y astronomía. Los autores que se leían eran exclusivamente poetas porque los prosistas correspondían a la etapa su-

<sup>3</sup> Recuperado de: [http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S\\_post03/Dositheus/dos\\_col0.html](http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post03/Dositheus/dos_col0.html)

perior. La escuela secundaria estaba a cargo del *gramático*, y su tarea principal era la explicación y comentario de los pasajes literarios (*enarratio*). La *enarratio* constaba de la lectura (*praelectio*) del texto preparado; el comentario (*explanatio*), y los ejercicios de preparación para la composición escrita. En estos estudios, las materias científicas quedaban relegadas a un segundo plano, dando prioridad al conocimiento profundo de los aspectos lingüísticos y literarios.

Al terminar la formación secundaria, se continuaban los estudios junto al *rhetor* durante tres años, muchas veces de origen griego, que impartía enseñanzas centradas en el arte de la oratoria, de manera que el joven pudiera participar en la vida pública. En las escuelas de retórica el joven practicaba sus discursos mediante el arte de la *declamatio*, que se dividía en dos géneros, “las *suasoriae*, que eran discursos deliberativos sobre temas históricos y las *controversiae*, discursos sobre temas judiciales ficticios” (Llopis y Prats, 2005, p. 183-184).

Como se ha comentado, la sociedad romana adaptó, entre otras cosas, el modelo de educación griego, pero también adaptó el término para referirse a esta. Diversas fuentes nos muestran el término *encyclon paedian* para referirse al conjunto de saberes, también se muestra escrito como una única palabra *encyclopaedian* y, de este modo, llega hasta nuestros días en la forma enciclopedia, con el significado de “conjunto de todas las ciencias” (Moliner, 1998, p. 1103).

La idea de *encyclopaedia*, tomado como el conjunto de saberes, fue desarrollándose en la fórmula de las artes liberales. La palabra aparece en su forma griega, sin traducción, ya en Plinio, Quintiliano o Séneca, para referirse al saber universal. Así, Plinio en sus *Naturalis Historiae*, (77 d.C.) no traduce el término, y lo identifica con “el de un compendio de los conocimientos de la época acerca del universo y de las disciplinas prácticas” (Ramos, 2013, p. 89).

En general, la *paideia* como ideal de educación fue identificada por los autores romanos con la palabra *humanitas*, que incorporaba la idiosincrasia propia del pueblo romano, así se atestigua en Varrón y Cicerón. Con el objetivo de adecuar las enseñanzas de esta *humanitas*, a mediados del siglo I, Marco Terencio Varrón (116-27 a.C.) publicó una compilación sobre las artes y el saber de su tiempo, titulada los *Nueve libros de las disciplinas* (*Disciplinarum libri IX*). Junto a las siete disciplinas básicas (gramática, lógica, retórica, música, astronomía, geometría y aritmética) se añadían la medicina y la arquitectura. Esta obra, fue la base para la distinción de las artes liberales en Cicerón y la posterior ordenación de las ciencias.

Se considera que la noción de artes liberales aparece como tal en la obra *De Oratore* de Marco Tulio Cicerón (106-43 a.C.). El programa cultural o currículum que propone engloba diferentes aspectos de la *humanitas*, esto es, una educación cultural de las artes liberales; una educación moral y física en las que se han de trabajar las aptitudes innatas, y una educación política-social. Su sistematización de las artes liberales englobaba cinco materias: filosofía, matemáticas, música, literatura y retórica. “Al añadirle la *astronomía*, y sustituir las *matemáticas* por la *aritmética* y la *geometría*, surgen definitivamente las siete disciplinas o artes liberales del Medioevo” (Capitán, 1984, p. 114).

La propia educación de Cicerón fue esmerada. Formado tanto en Roma como en Grecia, llegó a conocer la lengua griega y su filosofía, pues estudió con respetables filósofos y retóricos griegos. Después de seguir clases de oratoria y declamación, se convirtió en un alumno brillante, experto en derecho romano, que pronto comenzó a destacar cosechando éxitos judiciales. Así lo atestiguan sus numerosos escritos que sobrevivieron como libros de texto en las escuelas elementales y como modelo en las escuelas retóricas. También

sus discursos y elocuencia en causas judiciales, le hicieron famoso en el arte de la oratoria (*eloquentia*). Su lenguaje, de gran riqueza expresiva, introducía nuevos términos para expresar conceptos filosóficos. Intentaba superar las limitaciones que la lengua latina, por naturaleza con menor flexibilidad que el griego, presentaba para la composición de palabras. Cicerón mostraba preferencia por el estilo de la lengua, tomando en consideración el ritmo en la prosa y el *ornato* mediante figuras estilísticas. Escrito en el año 46 a.C., *De Oratore (El orador)* expone su teoría sobre la elocuencia en busca del orador ideal. En este fragmento, Cicerón alude a las fuentes, ya que reconoce la importancia que los griegos otorgaron al arte de la oratoria.

*Sed quia non dubito, quin hoc plerisque immensum infinitumque videatur, et quod Graecos homines non solum ingenio et doctrina, sed etiam otio studioque abundantes, partitionem quamdam artium fecisse video, neque in universo genere singulos elaborasse, sed seposuisse a ceteris dictionibus eam partem dicendi, quae in forensibus disceptationibus iudiciorum, aut de deliberationum versaretur, et id unum genus oratori reliquisse. (I.22)<sup>4</sup>.*

Cicerón tuvo un éxito sin precedentes con sus escritos, prueba de ello es que, actualmente, resulta uno de los autores más comentados tanto en los estudios clásicos como en los de derecho romano. Se considera que tanto Cicerón como César son dos de los autores en prosa más analizados en los estudios de secundaria. Así se recoge también en el Anexo II.6 de este estudio, en el que el profesor-informante (I.81) alude a Cicerón como uno de los autores que ha de trabajar con sus alumnos en el curso de segundo de bachillerato<sup>5</sup>.

Por su estilo de prosa, Cicerón se consagró como el modelo textual a seguir mientras el latín culto y normativo se distanciaba definitivamente del latín vulgar hablado por las clases populares. Este latín vulgar, *sermo vulgaris*, fue el que evolucionó en lo que conocemos como las lenguas romances. Al inicio de la época imperial, con la escisión entre latín normativo y latín vulgar, el rol del *grammaticus* tuvo que adquirir una nueva dimensión:

Se convirtió, según lo expresa san Agustín, en *custos historiae*, en “guardián de la tradición”. Ahora estaba encargado de preservar el latín de los autores modélicos, en especial de Cicerón, frente a las mistificaciones de la calle. (Stroh, 2012, p. 144).

Como hemos comentado *supra*, ya con Séneca (4a.C.-65d.C.) se atestigua el uso del término griego identificado con el programa de las artes liberales. Séneca fue maestro de retórica designado por el Estado. Sus escritos, contienen una fuerte influencia estoica, pues mantiene una constante búsqueda de la felicidad por medio de la virtud. En cuanto al sistema educativo, distingue en sus *Epistulae Morales* tres grados de estudios: la enseñanza elemental, la enseñanza media, y las artes liberales, que corresponden, según se atestigua, con el término griego:

<sup>4</sup> De la traducción de la editorial Gredos (2002, pp. 94-95). “Pero no dudo que esto parecerá a los más tarea inmensa e inacabable, al tiempo que observo que los griegos, hombres que andan sobrados no sólo de talento y ciencia, sino también de tiempo libre y afán de saber, han llevado a cabo ya en cierto modo una división de las artes, y que nadie en particular se ha dedicado a fondo en su conjunto, sino que han separado de las restantes manifestaciones del lenguaje aquella parte del hablar que tiene su ámbito en el debate forense, sea este judicial o político, y que tan sólo esto se le ha reservado al orador.”

<sup>5</sup> Consúltese Anexo II.6. página 370.

*Pueriles sunt et aliquid habentes liberalibus simile hae artes, quas εγκυκλιους Graeci, nostri autem liberales vocant. Solae aulem liberales sunt, immo, ut dicam verius, liberae, quibus curae virtus est. (LXXXVIII. 23)*<sup>6</sup>.

Durante el Alto Imperio, se decretaron ajustes en la legislación educativa. La educación elemental y media seguían siendo privadas, pero mediante nuevas leyes se seleccionaban profesores, a quienes se les eximió de impuestos y se les fijaron unos honorarios. El primer emperador que legisló en materia de educación fue Vespasiano, quien eximió de impuestos municipales a gramáticos y rétores. “Llegó incluso a instituir en Roma dos cátedras oficiales de retórica latina y griega; el primer titular de la cátedra de retórica latina fue Marco Fabio Quintiliano (35-95 d.C.)” (Abbagnano y Visalberghi, 1976, p. 126).

Quintiliano publicó en el 95 d.C. los 12 libros de su *Institutio Oratoria*. Los dos primeros libros, junto con el último, tratan la teoría y la práctica de la educación; los otros nueve tratan temas sobre la retórica y la oratoria. Con esta obra nos dejó un cuadro completo de sus ideales educativos describiendo, con gran detalle, la educación y aprendizaje del orador. Las innovaciones que proponía Quintiliano para la educación se basaban en un aprendizaje lúdico, atendiendo al carácter del niño y al comportamiento del maestro, así deja entrever una crítica a los métodos empleados en las escuelas que se basaban en la copia o repetición sistemática hasta la memorización y unos métodos educativos basados en el abuso y el castigo. Su influencia en el pensamiento pedagógico posterior es relevante, y reconocido por los humanistas, como un tratado educativo que engloba una educación integral.

El arte de la oratoria, correspondía en Quintiliano al punto álgido de la formación y el saber de un hombre. Para llegar a este estado se debía comenzar por la instrucción elemental y media, en las que se estudiaban profundamente la lengua, la literatura, la filosofía, las matemáticas, la música y las ciencias. Aunque, al igual que con Cicerón, al estudio le acompaña una preocupación y esmero por la formación del carácter.

La educación del orador, en definitiva, implicaba una dimensión humana e integral en la que convergían la instrucción, como saber enciclopédico y sobre todo filosófico, así como la formación moral profesional. (Capitán, 1984, p. 125).

En relación a este saber enciclopédico, Quintiliano, igual que Séneca, alude a las artes y lo iguala al término griego, empleándolo para la enseñanza media previa al estudio junto al rétor.

*Nunc de ceteris artibus, quibus instituendos, priusquam rhetori tradantur pueros existimo, strictim subiungam, ut efficiatur orbis ille doctrinae, quem Graeci “εγκυκλιον παιδείαν” vocant. (I.X.I.)*<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> De la traducción de la editorial Gredos (1989, p. 98). “Son educativas y tienen alguna semejanza con las liberales estas artes que los griegos llaman «encíclicas» y nuestros maestros «liberales». Pero son únicamente liberales, o mejor, para decirlo con más precisión, libres, las que se ocupan de la virtud.”

<sup>7</sup> De la traducción de la Universidad Pontificia de Salamanca (1997, p. 135). “Ahora, como apéndice, trataré compendiosamente de las demás ciencias, en las que, según yo estimo, han de ser instruidos los muchachos, antes de que se les confie al maestro de Retórica, a fin de que se complete aquel ciclo de conocimientos, que los griegos llaman enkyklios paideia.”



Como se ha comentado, el diseño del sistema educativo que Roma reprodujo de Grecia, se consolidaba con las aportaciones de ilustres hombres de letras como Varrón, Cicerón o Quintiliano. Así lo tomaron como base de su ordenanza los representantes del cristianismo, una nueva religión que no tardaría en consolidarse.

### 1.3. La Paideia cristiana

La diferencia entre el planteamiento de la *paideia* cristiana y la *paideia* pagana, heredada de Grecia y copiada por Roma, se fundamenta en el teocentrismo. La consecuente doctrina que ha de llevar al hombre al encuentro con Dios, como fin último del aprendizaje terrenal. La Biblia es la fuente y contenido del que se extrae toda la educación. El ámbito de la Iglesia es donde esta educación se imparte.

A partir de aquí, las artes liberales, la filosofía y la retórica quedarán incorporadas en la *enkyklios paideia* cristiana como etapa preparatoria o introductoria para acceder a la exégesis bíblica. Así, “las materias que en la cultura griega daban sustantividad a los niveles medio y superior de enseñanza, quedan confinadas para los cristianos en el ámbito de la enseñanza secundaria” (Negrín y Vergara, 2009, p. 103).

Del sistema de educación heredado de la cultura griega, se incorporaron a la *paideia* cristiana las materias filológicas científicas. Aunque la asimilación de la filosofía resultó más complicada, Tito Flavio Clemente, conocido como Clemente de Alejandría (150-215), fue uno de los primeros exponentes de la *paideia* cristiana. Se puede considerar que fue un filósofo cristiano y teólogo, pues tomó los autores paganos griegos, integrándolos para crear una nueva forma de buscar la Verdad, el *Logos*, empleando para esto la filosofía en su faceta pedagógica-cristiana. La pedagogía que propone en su obra *Paedagogus* se basa en tres niveles: una instrucción básica o primaria, una educación secundaria que engloba las siete artes liberales o la antigua *encyclos paideia* (gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, astronomía, música). Y como última etapa el estudio de la filosofía, base fundamental de la formación del hombre.

Tres ideas capitales se encierran en el esquema de la *paideia* cristiana diseñada por Clemente. En primer lugar, que Dios mismo ha asumido la tarea no sólo de crear al hombre, sino también de redimirlo y conducirlo a la salvación por medio de su acción pedagógica. Después, que sólo Dios es capaz de realizar este programa pedagógico, que se incardina en su obra salvífica y se destina —como ella— a toda la humanidad. Y finalmente, que Dios ejerce esta función pedagógica a través del Cristo-Logos, que se constituye en pedagogo de toda la humanidad. (Merino, 2008, p. 813).

Aunque la *paideia* cristiana primitiva o paleocristiana, que ahora conocemos, tiene sus fuentes en la *paideia* helenística y esto la hace posible, aparecen claras diferencias. Como punto fundamental, la nueva concepción de *paideia* cristocéntrica basa toda su doctrina en el pecado original. La comunidad, ahora, no engloba al conjunto de ciudadanos, sino que se refiere a la comunidad cristiana y la estructura social trasciende a un nuevo plano en el que cobran fuerza diferentes valores, que marcan el carácter pastoral.

*Per altra banda, la felicitat estoica es pot aconseguir en l'existència terrenal, mentre que en el cristianisme s'assoleix més enllà de la mort, en la resurrecció. També en la concepció del temps floreixen discrepàncies, perquè mentre que per a la filosofia hel·lènica el temps és circular, el temps cristià suposa una continuïtat lineal, on hi ha un principi —la Creació del món exposada en el Gènesi de l'Antic Testament— i un final —el Judici Final—. (Vilafranca, 2007, p. 126).*

Durante los siglos I-II, los Padres de la Iglesia y su intelectualidad supusieron la salvación para un cristianismo expuesto a persecución. Los primeros escritores eclesiásticos consolidaron la liturgia con su interpretación de la Biblia. Los Padres de la Iglesia buscaron la posibilidad de llegar también al vulgo, por lo que sus escritos se comenzaron a alejar del griego y a expresarse en lengua latina a partir del siglo II, aunque la época de más esplendor literario fue durante los siglos IV y V. Una de las grandes obras de esta época fue la traducción de San Jerónimo (340-420) de las Sagradas Escrituras, conocida con el nombre de *La Vulgata*, que se completó en el año 405 y tuvo una gran influencia en la literatura cristiana posterior, promoviendo el uso del latín como medio de comunicación en la historia de la Iglesia.

Uno de los Padres de la Iglesia más conocidos fue San Agustín (354-430). Formado con una educación latina en retórica y teniendo como modelo los escritos de Cicerón, y la dialéctica platónica, expuso de forma crítica sus ideas religiosas y políticas. El esquema educativo que propone mantiene la educación primaria, seguida de las artes liberales y los estudios superiores se corresponden a la ciencia (*ratio inferior*) y la sabiduría (*ratio superior*) “que trata el conocimiento intelectual de las verdades eternas e inmutables del mundo inteligible” (Capitán, 1984, p. 152).

San Agustín aporta además un interesante testimonio sobre el propio aprendizaje de lenguas, según él mismo afirma en sus *Confesiones*:

*Quid autem erat causae, cur graecas litteras oderam, quibus puerulus imbuebar, ne nunc quidem mihi satis exploratum est. (I.XIII.20)<sup>8</sup>.*

Y destaca que el rechazo que le producía el aprendizaje de la lengua griega venía promovido por la obligación de su estudio por parte de los gramáticos. Sin embargo, S. Agustín mostraba predilección por la lengua latina, pues su aproximación a esta no tenía nada que ver con las imposiciones, sino que se ajustaba a un aprendizaje natural de base oral:

*Nam et Latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca arridentium et laetitias alludentium. Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua, et qua non esset, nisi aliqua verba didicissem*

---

<sup>8</sup> De la traducción de Plaza & Janés (1961, p. 36): “Desde mi tierna edad me hacían aprender el griego; pero yo aborrecía semejante estudio: y no sé por qué le tenía tanta aversión entonces, que aún ahora no he podido acabar de averiguar el motivo.”

*non a docentibus, sed a loquentibus, in quorum et ego auribus parturiebam quidquid sentiebam. Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem. (I.XIV. 24)*<sup>9</sup>.

Los siglos III, IV y V se conocen como los siglos de la patrística, en los que se sistematizó la doctrina cristiana. En esta época también surgieron las órdenes monásticas que llegarían a constituirse como instituciones educativas. Comenzaron a publicarse, además, obras gramaticales que disponían de los preceptos necesarios para aprender lengua latina. Unas obras que utilizaban los profesores de latín en las escuelas de la Antigüedad tardía.

La obra más famosa que se conoce es la de Elio Donato, el más célebre gramático y pedagogo del siglo IV. Su obra, conocida como *Ars grammatica*, está dividida en dos manuales: *Ars minor* y *Ars maior*. El primer manual era más simple y accesible a los estudiantes principiantes de gramática latina. La estructura de este libro está compuesta por preguntas y respuestas simples. El segundo manual era más completo. Trataba aspectos de fonética, métrica y estilística. Consiguió mayor aceptación, llegando su uso hasta la época medieval, constituyéndose como el estudio gramatical más completo de la Antigüedad. También es importante la obra de Prisciano, *Institutiones grammaticae*, compuesto por dieciocho libros. En los primeros dieciséis libros aborda la fonética y morfología latina, y en los dos últimos la sintaxis, tomando como ejemplo y referencia a los autores griegos y romanos precedentes. Tanto la gramática de Donato como la obra de Prisciano fueron los dos libros de gramática que se impusieron en la Europa occidental hasta el Renacimiento.

### 1.4. Obras y autores destacados de la paideia

Desde el siglo V a.C. hasta los primeros siglos de nuestra era, el estudio de la lengua adquiere un lugar privilegiado. Primero, como forma de transmitir la cultura oral. Después, amplía su objetivo con el fin de asimilar el funcionamiento de la propia lengua, convirtiéndose en una disciplina general que abre acceso al resto del saber. Las escuelas filosóficas permitieron una aproximación a la lógica del discurso y a través de este abren nuevas vías de identificación lingüística, base de los futuros estudios sobre la filosofía del lenguaje. El conjunto de disciplinas de la *enkyklios paideia* griega se toma por el pueblo romano prácticamente sin variación, y el término se escinde. Por una parte, transcrito, termina adaptándose a nuestra palabra enciclopedia. Por otra parte, en la búsqueda de una traducción, se asimila al estudio de las artes liberales.

Más adelante, con la entrada del cristianismo, el estudio de la palabra será propedéutico y su conocimiento clave para alcanzar la doctrina cristiana. En este proceso, diferentes autores gestan el sistema, o diferenciación, entre los estudios de la lengua: gramática, retórica y dialéctica conocidos como el *trivium*, y los estudios físicos-matemáticos:

---

<sup>9</sup> De la traducción de Plaza & Janés (1961, pp. 40-41): “Es verdad que también durante algún tiempo de mi infancia estuve sin saber palabra alguna de la lengua latina; y con todo eso solamente de oírla hablar la aprendí (sin que me hostigasen con miedos ni tormentos), entre los halagos y caricias de las amas, y entre las chanzas y juegos de los que me entretenían o se divertían conmigo. Pero si la aprendí, sin que ninguno me estimulase con castigos ni amenazas, fue porque mi mismo corazón me obligaba a que manifestase sus interiores afectos; lo que no pudiera hacer si no hubiera aprendido algunas palabras, no de los que las enseñaban, sino de los que hablaban en mi presencia, en cuyos oídos procuraba yo también ir pariendo a mi modo mis conceptos. De donde se infiere que para aprender estas cosas conduce más una curiosidad voluntaria que el temor y la violencia.”

aritmética, geometría, astronomía y música, llamados *quadrivium*, términos que se fijaron en la Edad Media y que responden a la diferencia entre los estudios de ciencias y letras que ha llegado hasta nuestros días.

A modo de síntesis, exponemos una tabla en la que se destacan las aportaciones de los autores y obras que hemos destacado en este apartado.

| FECHA            | AUTOR                   | OBRA                             |
|------------------|-------------------------|----------------------------------|
| 170-90 a.C.      | DIONISIO DE TRACIA      | <i>Ars grammatica</i>            |
| ca. 427-347 a.C. | PLATÓN                  | <i>La República</i>              |
| 384-322/21 a.C.  | ARISTÓTELES             | <i>La Política</i>               |
| 116-27 a.C.      | MARCO TERENCE VARRÓN    | <i>Disciplinarum libri IX</i>    |
| 106-43 a.C.      | MARCO TULIO CICERÓN     | <i>De Oratore</i>                |
| 4-65 d.C.        | SÉNECA                  | <i>Epistulae Morales</i>         |
| 35-95 d.C.       | MARCO FABIO QUINTILIANO | <i>Institutio Oratoria</i>       |
| 150-215          | CLEMENTE DE ALEJANDRÍA  | <i>Paedagogus</i>                |
| 354-430          | SAN AGUSTÍN             | <i>Confesiones</i>               |
| 347-420          | ELIO DONATO             | <i>Ars grammatica</i>            |
| ca. 500          | PRISCIANO               | <i>Institutiones grammaticae</i> |

Tabla 1. Obras y autores destacados de la Paideia.

## 2. DE LA EDAD MEDIA A LA ILUSTRACIÓN

### 2.1. La educación en la Edad Media

Durante el siglo V hubo un gran movimiento invasor en Europa, pequeños pueblos nómadas iban creando nuevos asentamientos y fraguando batallas por tierra y mar. Los movimientos migratorios favorecieron el comercio. La lengua latina, en su calidad de *lingua franca*, facilitaba los viajes y traslados. En general, el latín era la lengua de la cultura y los documentos, pero existía ya la división entre la lengua escrita (*sermo scholasticus*) y la lengua hablada (*sermo vulgaris*), de la que se desarrollaron las diferentes lenguas romances.

En el ámbito educativo, el currículum de estudios en la Europa Medieval establecía las artes liberales. Diferentes personalidades fueron partícipes de su afianzamiento; Marciano Capella (410-475) redujo a siete las artes liberales, propuestas por Varrón, en su obra *De Nuptiis Philologiae et Mercurii* o *Las bodas de Filología y Mercurio* (ca. 430), eliminando la medicina y la arquitectura, y las dividió en dos partes: el *trivium*, que se correspondía con las disciplinas de la palabra: gramática, retórica y dialéctica; y el *quadrivium*, que se correspondía a las ciencias: aritmética, geometría, astronomía y música. Esta tarea la continuó Severino Boecio (480-524) quien se propuso escribir tratados para todas las artes. En su faceta de filósofo, tradujo al latín el *Isagoge* o *Introducción a las Categorías de Aristóteles*, del autor neoplatónico Porfirio (233-306). Mediante la publicación de esta obra, desarrolló la lógica aristotélica de tal modo que sirvió de manual para las universidades europeas. Años después, daría origen a la controversia del nominalismo, desarrollada ampliamente por la escolástica.

Uno de los discípulos de Boecio fue Flavio Magno Aurelio Casiodoro (480-575), que escribió en su tratado un plan de estudios para conseguir el conocimiento de la Biblia y las siete artes liberales, llamado *Institutiones divinarum et saecularium litterarum* o *Educación en las letras divinas y humanas*. Escrito hacia el año 544, está dividido en dos libros: el primero explica cuáles son los autores que se han de leer para estudiar teología. El segundo expone un plan de estudios para los clérigos, con una introducción a las siete artes liberales a las que divide, siguiendo la propuesta de Capella, entre las tres *scientiae sermocinales* y las cuatro *scientiae reales*.

Se considera que este trabajo de clasificación culmina con Isidoro de Sevilla (556-636). En los veinte libros de *Etymologiae siue Origenes o Etimologías* (ca. 630), añadió a las siete artes liberales otras ciencias como la medicina o la agricultura. Las artes liberales están tratadas en los tres primeros libros: la gramática ocupa el primero; la retórica y la dialéctica el segundo; y el *quadrivium* se plantea en el tercero. El resto de los libros se ocupan de diversos temas. De esta compilación se realizaron numerosas copias, sirviendo como enciclopedia de consulta hasta bien entrado el siglo XIII.

La importancia de los autores comentados reside en la codificación puntual del sistema escolar. Así, la educación medieval se basaba, definitivamente, en las siete artes liberales, divididas en dos grandes grupos: el *trivium* (Gramática, Retórica y Didáctica, o las artes Sermocinales) y el *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometría y Astronomía, o Asuntos Reales). “De todas estas disciplinas, la Gramática, durante mucho tiempo, estuvo especialmente bien considerada, con el razonamiento de que era precisamente el *Ars* que abría la puerta a los otros” (Calvo, 2002, p. 29).

| TRIVIUM    | CUADRIVIUM |
|------------|------------|
| GRAMÁTICA  | ARITMÉTICA |
| RETÓRICA   | MÚSICA     |
| DIALÉCTICA | GEOMETRÍA  |
|            | ASTRONOMÍA |

Tabla 2. División de las artes liberales.

A mediados del siglo VIII, el continente había conseguido restaurar una cierta estabilidad social. Con la renovación del Imperio (*renovatio imperii*) en occidente, el emperador Carlos (r. 768-814) realizó no solo la unificación monetaria, administrativa y legislativa, sino también litúrgica y cultural. Nace la idea de Europa como patrimonio literario común, lo que se conoce como el ‘Renacimiento cultural carolingio’. Carlomagno funda un centro cultural, la *Schola Palatina*, donde instruir en palacio a obispos y condes, de la mano de sabios extranjeros. Alcuino (735-804) monje anglosajón y jefe de la escuela episcopal de York, organiza en el año 781 el primer currículo de estudios secundarios en Europa, planificando el estudio de las artes liberales y de las sagradas escrituras.

Este sistema se mantuvo durante varios siglos hasta atravesar la línea de la Baja Edad Media, siglos XII-XV. En esta época, la sociedad se fundamenta en la diferencia de clases, el poder se extiende desde la cúspide hacia la base estamental. La situación de inseguridad provoca que la población se agrupe en torno a un núcleo protector, normalmente la Iglesia. Se constituyen núcleos urbanos alrededor de las catedrales, donde se fundan escuelas y hospitales, y se administra el abastecimiento de los mercados.

Desde el siglo IX hasta el XIII los focos culturales aumentan su actividad, proliferan las escuelas, ayudadas por las donaciones de la caridad. El movimiento eremítico, dirigido por hombres procedentes de familias poderosas, sugirió una rebelión contra la Iglesia. El denominado movimiento de Reforma, en algunos casos, promovió el surgimiento de nuevas órdenes religiosas, multiplicando el número de fundaciones monásticas. La organización escolar, durante los siglos XI y XII, en las escuelas monásticas y catedralicias, mantiene la estructura fijada en el *trivium* y el *quadrivium*, como fase previa a los estudios superiores.

Las escuelas catedralicias dieron origen a la Universidad, y desde fines del siglo XII hasta 1300, aproximadamente, Europa conoce la aparición de casi medio centenar de universidades de muy distinta entidad y de muy variado origen. (Mitre, 1991, p.75).

Durante el siglo XIII, en Europa, las nuevas universidades presentaron disciplinas innovadoras, provenientes de una visión transformada del mundo, buscando una especialización de la enseñanza. “Se apostó por una pedagogía más activa, racional y práctica” (Negrín y Vergara, 2009, p. 143). El sistema de estudio de las universidades es conocido como la escolástica, filosofía cristiana de la Edad Media. Una de sus características fue promover el razonamiento por parte de los maestros, el *scholasticus*; profesor de las artes liberales que enseña primero en las escuelas y más tarde en la universidad. La disciplina didáctica que tenían estos maestros trataba, en primer lugar, de comentar un texto, *lectio*, y en segundo lugar, debatir con argumentos a favor y en contra, *disputatio*.

Uno de los *scholasticus* más célebres fue el filósofo y teólogo Pedro Abelardo (1079-1142). Su obra *Sic et non*, escrita entre los años 1122-26, presenta distintas soluciones y argumentos opuestos, sobre un mismo problema, para discutir y resolver el conflicto. Abelardo extrae con el objetivo de debatirlas, tanto de los Padres como de las Escrituras,

158 sentencias que se muestran contradictorias. La obra marca la tendencia metodológica de los maestros medievales, la *quaestio*: argumentar a favor y en contra para escoger cuál es la solución pertinente y rechazar las otras opciones. Los alumnos podían defender tesis ya fijadas, *quaestiones disputatae*, o temas libres, *quaestiones quodlibetales*. Esta forma de debatir resultó un método vivo y dinámico. Se respetaba la *auctoritas*, pero con espacio para la defensa de las propias opiniones, así el papel que tomaba el maestro resultaba definitivamente más activo.

Hasta ese momento, toda la enseñanza que se dispensaba en las universidades se apoyaba en el uso de la lengua latina, pero los movimientos de reforma apuntaban a una necesidad sobre los métodos didácticos y comenzaron a promoverse obras en lengua vernácula. Las gramáticas que se promovieron en la Alta Edad Media son las que Calvo (2002) denomina *Grammatica prouerbiandi*. Estas emplean la lengua vulgar como ayuda para los estudiantes, presentando frases en lengua vulgar que explican conceptos y ejemplifican construcciones latinas. El método supuso un aprendizaje más dinámico y siguió utilizándose hasta el siglo XVII.

Cuando hablamos de *prouerbiare* o de “*fer loprouerbi*”, estamos aludiendo a un tipo específico de ejercicio escolar de composición en latín a través de frases ejemplificativas en lengua romance, que se llevaba a cabo con la ayuda de una serie de manuales, las *grammaticae prouerbiandi*. Pero no se trata solamente de unos simples ejercicios, sino de un método aplicado de manera sistemática en las escuelas.

Y añade:

La *Grammatica prouerbiandi* constituye además el punto de partida hacia la creación de la Gramática en lengua vernácula, porque va introduciendo una terminología específica, que se nutre del análisis, aún precario, de la lengua romance. (Calvo, 2002, pp. 193-195).

Comprobamos, de esta forma, la tendencia a presentar los contenidos de los manuales escolares en lengua vernácula. El objetivo era dinamizar las explicaciones y buscar ejemplos que facilitasen la adquisición gramatical de los estudiantes. Un uso de las gramáticas que se emplea con normalidad en la actualidad.

\*\*\*

Durante los siglos que engloba la Edad Media (V-XV) se fija el currículum de estudios basado en las artes liberales. Surgen las universidades, se exploran nuevas formas de actuación de acuerdo con una pedagogía más activa y una tendencia hacia la especialización. Poco a poco, la *sermo vulgaris* se va constituyendo en las diferentes lenguas romances, y al final de esta época, se pone de manifiesto que las lenguas nacionales, además de resultar eficaces para el aprendizaje, pueden ser vehículo de obras literarias.

Al final del período medieval, destacan algunos pensadores y autores que, por su intelectualidad, están a caballo entre dos épocas. Aun viviendo en la época medieval, se localizan en ellos rasgos de tendencias que se generalizan en los siglos siguientes, con lo que

se prevé un cambio paulatino de mentalidad. La nueva cultura, la del Medievo cristiano, trajo consigo una nueva pedagogía que centraba sus estudios en la disciplina humanística. El perfil de hombre es: ciudadano, artista, técnico, hombre de mundo. Un hombre integral formado en la instrucción clásica, origen del núcleo humanista que tendrá como foco de difusión la Italia del siglo XV.

A modo de síntesis, recogemos algunos de los personajes destacados de esta época, por la importancia de sus aportaciones en la ordenación de la estructura escolar.

| AÑO       | AUTOR              | OBRA O INSTITUCIÓN                                       |
|-----------|--------------------|--|
| 410-475   | M. CAPELLA         | <i>De Nuptiis Philologiae et Mercurii</i>                |
| 480-524   | S. BOECIO          | <i>Isagoge</i>   |
| 480-575   | A. CASIODORO       | <i>Institutiones divinarum et saecularium litterarum</i> |
| 556-636   | ISIDORO DE SEVILLA | <i>Etymologiae siue Origenes o Etimologías</i>           |
| 735-804   | ALCUINO DE YORK    | Schola Palatina  |
| 1079-1142 | P. ABELARDO        | <i>Sic et non</i>  |

Tabla 3. Aportaciones a la estructura escolar en la Edad Media.

### 2.2. El Humanismo y los Hombres del Renacimiento

La sociedad de los siglos XV y XVI sigue teniendo características feudales, pero los cambios económicos y el auge demográfico generan nuevas clases sociales. Los pensadores italianos intentan volver al pensamiento de la Antigüedad, se generaliza el término ‘Renacimiento’, que inspira una renovación de la vida intelectual y espiritual.

Los hechos históricos que lo determinan comienzan en 1453 con la invención de la imprenta de tipo móvil, plataforma de difusión de valores como la educación y la cultura. Además, el descubrimiento de América en 1492, supuso un impacto social, cultural y económico que comenzó a plantear preguntas filosóficas y generó un nuevo pensamiento. La política se desvincula de la Iglesia, alcanza la organización de nación-estado como una unidad política, territorial, económica y cultural que da lugar a la formación de los diferentes países. Las diversas lenguas nacionales, impulsadas por diversos autores, consiguen con éxito llegar a un amplio público.

El movimiento cultural del Humanismo defendía la necesidad de estudiar a los clásicos, apartando los manuales escolásticos mediante los cuales se había aprendido latín de forma memorística durante siglos. El Renacimiento requería a la lengua latina precisión, pureza y belleza. Aunque esto significó derivarlo a la categoría de lengua únicamente destinada a la administración y como formato de lengua científica.

El aprendizaje del latín era un paso fundamental en el currículo pedagógico o “*ratio studiorum*” del Humanismo. En la época se establecía una clara diferencia entre la alfabetización en romance y el estudio de la gramática latina (...) El latín era considerado como el punto culminante de toda educación, ya que su conocimiento facilitaba



el estudio de todas las disciplinas y saberes, así como el entendimiento con gentes de otras naciones. (Sánchez, 1997, pp. 241-242).

El gran florecimiento del Renacimiento se dio en el *quattrocento* italiano. Los *litterati* florentinos comenzaron a establecer nuevas bases de estudio para las artes liberales, que se conocería como los *studia humanitatis*, todo un programa de formación escolar en el que se postulaban renovaciones en cuanto a los contenidos, los materiales y la labor del maestro. “Los humanistas prescinden del *quadrivium* y añaden un nuevo *trivium*: poesía, historia y filosofía moral. Este doble *trivium* son los *studia humanitatis*” (Holgado, 1987, p. 5).

De entre la primera generación de humanistas, cabe destacar al profesor de retórica Lorenzo Valla (1407-1457). Mediante su obra *Elegantiae Linguae Latinae* (*Elegancias de la lengua latina*), escrita entre 1441 y 1448 y estructurada en seis libros, expone el estudio del latín sobre una base científica, recogiendo aspectos léxicos y sintáctico-morfológicos. “Esta obra es un manual a medio camino entre la gramática y la retórica y aún el doble objetivo de aprender el latín clásico y postclásico y la riqueza de sus posibilidades comunicativas” (Corvo, 2005, p. 688).

En el estudio de la lengua, la gramática servía de base para valorar el arte de la retórica y la elocuencia. El modelo se convierte en norma bajo el principio de la imitación de los clásicos, la *imitatio*. Los humanistas buscaban la perfección y, a menudo, se obsesionaron con el método y el contenido, cayendo en un exagerado formalismo que aburría a los alumnos, fue el denominado ‘ciceronianismo’.

En cuanto a la evolución de las prácticas de escritura y lectura, se produce “la consolidación de la escritura en lenguas vernáculas (gramáticas y traducciones), ampliada por la incorporación de nuevos lectores provenientes de sectores de la burguesía en ascenso. Las nuevas prácticas de lectura se distancian de la tradición medieval escolástica” (Ginestet y Paredes, 2012, p. 90). El lector humanista desarrolla nuevos hábitos intelectuales de trabajo, donde la autoridad, el conocimiento y la escritura se relacionan y abordan de un modo distinto. Cicerón es el modelo en el que se basan los estudios clásicos, y existe una voluntad de encontrar el mejor método posible para la instrucción. Se pretendía también encontrar una correcta sistematización de los contenidos y plasmarlo en un programa escolar.

Con la difusión de la imprenta se reforzó la enseñanza gramatical normativa, editando manuales, diccionarios, etc. Se crean pequeñas gramáticas, más breves y manejables, ya que el movimiento humanista era sensible a la educación de los niños y consideraba que la educación debía ser amena e iniciarse lo más pronto posible. Se dio la posibilidad de que cada estudiante tuviera su propia gramática y la clase discurrería de una manera más activa. Se eliminan el uso de las gramáticas y léxicos comentados, surge el género de los *Colloquia*, que recupera el modelo de los *Hermeneumata* griegos, utilizados desde el siglo III hasta el siglo XI.

*Della produzione pedagogica utilizzata nel corso dei secoli ai fini dell'insegnamento del latino e del greco come “lingue seconde”, ci sono giunti gli Hermeneumata, operette eterogenee composte da differenti parti, fra cui quella che ha maggiormente suscitato l'interesse degli studiosi è la sezione definita in epoca moderna colloquia scholica, consistente in brevi narrazioni e dialoghi sia in lingua greca sia in lingua latina.* (Ricucci, 2014, p. 20).

Los *Colloquia* incorporaban diálogos sobre la vida cotidiana. Esto estaba relacionado con el pensamiento que ahora cuestiona la rigidez en los estudios, también al nivel de la escolástica universitaria. La tradición, que los escolásticos mantenían, era trabajar sobre comentarios de obras clásicas. De nuevo el movimiento humanista buscó acercar los estudios a la vida real, y trabajar directamente sobre textos originales, una novedad para la época.

Uno de los autores que promovió estas teorías fue Juan Luis Vives (1492-1540), quien plasmó sus ideales educativos en la obra *De ratione studii puerilis* (1523). “Un plan de estudios en el que el autor explica sus ideas sobre la didáctica del latín, refiriéndose a los principales temas como la fonética, la oración y sus partes, la necesidad de la caligrafía, la importancia de los dictados, del provecho de tomar apuntes, de la conveniencia de un diccionario latín-inglés para conocer la etimología y el significado exacto de las palabras, de la utilidad de la traducción inversa o retroversión del inglés al latín, etc.” (Mañas, 2013, p. 211).

Vives sustituyó los textos medievales por otros con vocabulario adaptado a su época. Su libro para la enseñanza del latín se editó en seis ocasiones, *Linguae Latinae exercitatio* (1539), diálogos sobre la educación dedicados al aún príncipe Felipe II (1527-1598). Su intención era instruir en la lengua latina, al mismo tiempo que introduce amenas cuestiones sobre moral y conducta social. Fue atento al desarrollo psicológico de los discípulos, trató de construir una didáctica que tomara en consideración los intereses y que respetara la gradualidad en el aprendizaje. En su obra *De tradendis disciplinis (De la transmisión de los conocimientos)*, publicada en 1531, trata el tema del aprendizaje en la lengua vernácula. Al aceptar que la lengua vernácula es la idónea para expresar fielmente el pensamiento, propone emplearla únicamente en las primeras fases de la instrucción, hasta poseer el conocimiento suficiente para adentrarse en el uso exclusivo de la lengua latina.

Otro autor, partidario de estudiar latín y las ciencias en lengua romance en un sentido de utilidad, fue el gramático español Francisco Sánchez de las Brozas (1523-1600). El Brocense propuso esta idea en su obra *Minerva seu de causis linguae Latinae (Minerva o la razones de la lengua latina)* publicada en 1587. *Per contra*, en los Países Bajos, Erasmo de Rotterdam (1466-1536) publicó, en 1516, *De ratione studii (Del correcto método de enseñanza)*, en la que expone su doctrina sobre la educación. Erasmo evitaba el uso de la lengua vulgar en el estudio, en su opinión se debía llegar a una rápida instrucción mediante la inmersión en la lengua latina. Publicó, en 1518, la primera versión de sus *Colloquia Familiaria (Conversaciones familiares)*, en los que utilizaba unos diálogos simples, relacionados con el mundo cotidiano, que avanzaban gradualmente hasta discusiones más elevadas en contenido y forma. Una muestra de los *Colloquia* nos enseña cómo se comienza con un aprendizaje básico, lo que Erasmo destaca como la primera norma de urbanidad: el saludo.

*Salve pater, salve matercula, salve mi frater, salve praeceptor observande, salve multum, mi patruue, salve dulcissime nepos.* (Erasmo, 1936, p. 1).

### 2.3. Reforma y Contrarreforma

La reforma protestante, iniciada por Martín Lutero (1483-1546) y Juan Calvino (1509-1564), abre una vía de acceso a la cultura y será el motor del pensamiento libre. El luteranismo cobró mucha fuerza en Alemania, donde se crearon escuelas populares con materias prácticas en lengua vulgar. El objetivo era que todo el pueblo debía ser capaz de

leer y entender la Biblia, por lo que era necesario hacerlo desde de la lengua común. Para esta empresa Lutero no dudó en traducir la Biblia al alemán del original griego en 1534. Sin embargo, en el resto de países el luteranismo no tuvo tanta influencia y fue suplantado por el calvinismo.

Amigo y colaborador de Lutero, Philipp Melachthon (1497-1560) se preocupó, como pedagogo, del estudio de los clásicos, atendiendo a que los niños dominaran la lengua latina antes de pasar al estudio de otras materias. Realizó diversos planes de estudios en Alemania, ganándose el título de *Praeceptor Germaniae*. “Según el plan que Melanchthon formula, las escuelas debían organizarse en tres etapas o grados. Se detalla en él no sólo las disciplinas que debían enseñarse, sino también las horas en que debían distribuirse y los textos a utilizar. Estos evidencian referencias a los clásicos (Esopo, Plauto, Terencio, Virgilio, Ovidio)” (Edelstein et al., 2009, p. 93). Según su planificación, la jornada escolar se inicia recuperando la tarea del día anterior. Consta de la memorización de determinados escritos, ejercicios de gramática latina, etimología, sintaxis y prosodia, todo ello con un método de repetición constante. La idea de gradualidad se manifiesta en este programa claramente, dado que, sólo a condición de dominar la gramática, el estudiante se iniciaba en el estudio de la dialéctica y la retórica. La obra educativa de Melanchthon se puede resumir en unas ideas principales: “una profunda convicción antropológica; la formación de escuelas protestantes para todos; saber enciclopédico, agrupando todo el conocimiento que existía hasta el momento; y la reorganización de todo el sistema educativo, incluida la educación superior” (Martín, 2010, p. 223).

Conocido de Erasmo, Calvino y Melanchthon, Johannes Sturm (1507-1589) intentó mantener una postura conciliadora entre ellos. En 1538 fue el director del primer centro de enseñanza media, denominado *Gymnasium*, en Estrasburgo. Su tratado *De literarum ludis recte aperiendis* o *De la correcta iniciación a los estudios escolares* (1538), justificaba la creación de un nuevo sistema escolar graduado por edad y niveles, a los que se accedía a través de exámenes. La cultura greco-latina tenía un lugar privilegiado, se daba una continua práctica del latín como lengua vehicular. La amistad que Sturm trabó con Rogerio Ascham (1515-1568) fue uno de los motivos por los que, el modelo de *Gymnasium*, se extendió en Inglaterra.

En cuanto al modelo de estudios alemán, destaca también Wolfgang Ratke (1571-1631) al que se le atribuye haber introducido la noción de ‘didáctica’ en la literatura, además de haber establecido un nuevo sistema educativo en la Alemania del siglo XVI. Sin embargo, su contemporáneo Comenio fundó las bases que habrían de ponerse en práctica. Johann Amos Comenius (1592-1670) buscaba un método activo de la enseñanza, de eficaz educación lingüística. Propuso un modelo de educación más racional y, al mismo tiempo, funcional. Entre 1633 y 1638, publicó su *Didáctica Magna*, en la que se establecen seis materias de estudio principales: gramática, física, matemática, ética, dialéctica y retórica. En 1654, editó el *Orbis sensualium pictus*<sup>10</sup>. Con esta obra dio inicio a los textos ilustrados y graduados para niños. Fue el primero en presentar una metodología de la educación basada en la unión de pedagogía y didáctica. Se puede considerar uno de los primeros métodos visuales de la enseñanza de las lenguas. Fue un tratamiento revolucionario de la didáctica, el texto aparecía en columnas paralelas, en latín a la izquierda y en alemán a la derecha. Acompañando a los capítulos, pequeñas ilustraciones indicando el nombre de los objetos mencionados en el texto. El modelo de tipografía también era más llamativo, usando diferentes tipos de letras. En este método, se recomendaba empezar a estudiar latín a los 12 años para llegar a una competencia productiva y receptiva. Se basaba sobre todo en la adquisición de vocabulario por método memorístico. Con su obra

<sup>10</sup> Consúltese Anexo I.2. página 284.

*Janua Linguarum*<sup>11</sup> (1631) retomaba la tradición de los *hermeneumata*, al disponer el texto latino y su traducción en diferentes idiomas. En grado de dificultad paulatino y ascendente, se tratan alrededor de 100 temas diversos, empezando por el origen del mundo. Siendo fiel a su estilo, la obra comienza de una manera empática y amigable, como vemos en el ejemplo de la edición francesa.

*1. Salve, lector amice. 1. Salut, ami lecteur.* (Comenii, 1815, p. 44).

A Comenio se le conoce como ‘Padre de la Pedagogía’ y es considerado uno de los mayores pedagogos de todos los tiempos. El autor aseguraba que la enseñanza del latín debía recurrir más al uso que a la forma. “Comenio afirma que el aprendizaje centrado en la retórica y en la gramática termina por quedarse en un culto a letras y vocablos. Los jóvenes se saturan fácilmente aprendiendo solo palabras y nada de las cosas, es decir, de la realidad” (Rojas, 2013, p. 3). En su afán pedagógico, también puede ser considerado como el fundador de la didáctica de las lenguas, pues estableció las reflexiones que acompañan a la ciencia, sobre todo en su obra *Novissima Linguarum Methodus* (1648).

A él le debemos el establecimiento del modo de proceder básico de nuestra ciencia: concepto de lengua, establecimiento de los objetivos y los contenidos (selección, gradación), concepto de aprendizaje, principios pedagógicos consecuentes, método de trabajo en clase y actividades, elaboración de un material específico. (Susó, 2006, p. 158).

El impulso de la Reforma dio paso al movimiento de Contrarreforma, condenan los principios protestantes, reafirmando el poder eclesiástico. La Iglesia tomó partido en la enseñanza asegurando una educación católica, gratuita y universal. Uno de los principales promotores de la contrarreforma fue Ignacio de Loyola (1491-1556), fundador de la Orden de los Jesuitas. Su finalidad era propagar la fe con las misiones, luchar contra los infieles y heréticos, y educar a los jóvenes. Los Jesuitas comprendieron que la manera más práctica de acceder a sus objetivos era la instrucción de maestros competentes. Estos debían ayudar a expandir los conocimientos y la doctrina de la Orden a los niños de toda condición social. Su programa de enseñanza secundaria se codifica en 1599, la versión definitiva es la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, transmite la herencia del humanismo, y siguió vigente hasta el siglo XVIII.

También José de Calasanz (1557-1648), sacerdote y pedagogo español, es considerado como uno de los precursores de la pedagogía moderna. Las escuelas pías que creó se sistematizaron por niveles, defendiendo la lengua vernácula para la instrucción. Obtuvieron una calurosa acogida y un éxito que ayudó a su gran propagación. En toda su labor pedagógica y didáctica cabe destacar su valoración sobre la enseñanza de las matemáticas. Campo apropiado a las posibilidades laborales de los pobres, y ciencia del futuro, en contraposición a la formación humanística, típica de los jesuitas. “Igualmente supo valorar la enseñanza de la lengua vulgar, en contraste con la exclusividad del latín en las aulas de la Compañía de Jesús” (Giner, 1985, pp. 113-14).

Como se ha comentado, el afán pedagógico fue común a todos los intelectuales y reformadores de la época. Las innovaciones científicas iban a la par de las innovaciones pedagógicas y, bajo estas, se fueron transformando las escuelas y los estudios universitarios. El cientifismo, la razón y los estudios basados en la experiencia comienzan a considerarse relevantes, abriendo el camino a la especialización. La pedagogía, en general, comienza

---

<sup>11</sup> Consúltese Anexo I.1. página 283.

a adecuarse al interés y la autonomía del alumno. El maestro deja de ser una máxima autoridad para convertirse en guía, con un papel más activo en el aula. *La Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal, compuesta en 1660 por Antoine Arnauld (1612-1694) y Claude Lancelot (1615-1695), se oficializará como modelo de enseñanza para las segundas lenguas y potencia los estudios sobre un lenguaje universal. La búsqueda de una gramática que reduzca las lenguas a unas reglas universales, era la idea que prevalecía en la Europa ilustrada.

\*\*\*

Con el Renacimiento, se volvió a retomar el estilo ciceroniano como pauta y modelo de perfección en la lengua. En este período, aún el latín se enseñaba para acceder a los documentos de cultura, a las artes y las ciencias. Sin duda, dominar la lengua con soltura resulta un trabajo difícil, pues ya no es una lengua identificada con un pueblo. Considerando que la lengua vernácula abría nuevas posibilidades didácticas, se intentó buscar la mejor manera de ofrecer contenidos a los escolares de una manera menos ardua. Así, el estudio de la lengua latina se escinde hacia dos vías. Por una parte, una didáctica de inmersión en la lengua. Por otra, una didáctica en la que los estudios gramaticales se intercambian en la lengua propia de los estudiantes.

Podemos recoger, a modo de síntesis, las aportaciones más relevantes de los siglos que engloban el Humanismo.

| AÑO       | AUTOR               | OBRA O MOVIMIENTO                                       |
|-----------|---------------------|---|
| 1407-1457 | L. VALLA            | <i>Elegantiae Linguae Latinae</i>                       |
| 1492-1540 | J. L. VIVES         | <i>De ratione studii puerilis</i>                       |
| 1523-1600 | F. S. DE LAS BROZAS | <i>Minerva seu de causis linguae Latinae</i>            |
| 1466-1536 | ERASMO DE ROTTERDAM | <i>Colloquia Familiaria</i>                             |
| 1483-1546 | M. LUTERO           | Representante de la Reforma                             |
| 1509-1564 | J. CALVINO          | Representante de la Reforma                             |
| 1597-1560 | P. MELACHTON        | Reformador de la educación alemana                      |
| 1507-1589 | J. STURM            | <i>De literarum ludis recte aperiendis</i>              |
| 1515-1568 | R. ASCHAM           | Exportador del modelo alemán a Inglaterra               |
| 1571-1631 | W. RATKE            | Reformador de la educación alemana                      |
| 1592-1670 | J. A. COMENIUS      | <i>Janua Linguarum</i>                                  |
| 1491-1556 | I. DE LOYOLA        | <i>Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu</i> |
| 1557-1648 | J. DE CALASANZ      | Precursor de las Escuelas Pías                          |
| 1612-1694 | A. ARNAULD          | <i>La Grammaire générales et raisonnée</i>              |
| 1615-1695 | C. LANCELOT         |   |

Tabla 4. Representantes destacados del Humanismo.

### 2.4. La Ilustración

La Ilustración (*Aufklärung*, *Enlightenment*, el *Siècle des lumières*, *l'Illuminismo* o la *Época de las Luces*) es un movimiento cultural originado en Europa durante el siglo XVIII. “La Ilustración es una fase iniciada con el renacimiento humanista y, en cierto modo, culminada en 1789 con la Revolución francesa” (Negrín y Vergara, 2009, p. 183).

Durante el siglo XVIII se abren nuevas perspectivas lideradas por científicos y filósofos, que influyen con una velocidad sorprendente en las actividades políticas de la época. Los ilustrados buscaron ampliar la educación incluyendo aspectos científicos, potenciarla, modernizarla y ponerla al alcance de todos los hombres. El objetivo era educar a la sociedad, ya que el 70% de los europeos eran iletrados. El latín fue perdiendo gradualmente el monopolio como medio de expresión entre los hombres cultos, aunque algunos eruditos alemanes siguieron usándolo; el francés, ya era la lengua internacional de la diplomacia.

A nivel político, el régimen que se establece se conoce como Despotismo Ilustrado. Algunos reyes tomaron ideas de los filósofos de la Ilustración y las hicieron suyas, con el objetivo de buscar mejoras entre los habitantes de su país y, al mismo tiempo, reforzar su poder. Con la voluntad de que el pueblo progrese, gracias a los conocimientos científicos, se crean centros educativos (academias y universidades), para impulsar las artes y las ciencias. Implantan la educación estatal, pública y secular. Uno de los representantes del despotismo ilustrado fue Guillermo I de Prusia (1668-1740) quien renovó la educación elemental, reformó la universidad y desarrolló una enseñanza media humanista y científica.

Bajo el influjo de August Francke (1663-1727), Prusia se posicionó a la cabeza de la educación en Europa. Uno de sus mayores logros fue normalizar las escuelas municipales, donde se enseñó la lectura y escritura en alemán. Como ampliaremos más adelante, años después, el ministro de Prusia Wilhelm von Humboldt (1767-1835) inició una reforma de la escuela gramática latina, transformada en un instituto moderno ahora llamado oficialmente *Gymnasium*, donde se debía cultivar el espíritu y el cuerpo con el objetivo de prepararse para la universidad.

Sus principios fundacionales eran la unidad entre investigación y aprendizaje, la libertad y la soledad creativa de los sabios y la posición central de la filología clásica, también llamada ciencia de la Antigüedad. Alojada en la facultad de filosofía, que pasaba a tener los mismos derechos que las demás facultades, la filología clásica asumió la formación del profesorado y desvinculó esta tarea del ámbito de la teología. (Stroh, 2012, p. 304).

Afianzando el estudio en las lenguas vernáculas, se publicaron diccionarios y gramáticas de las lenguas nacionales, prácticamente en todos los Estados europeos. A propósito de las nuevas publicaciones, Denis Diderot (1713-1784) y Jean Le Rond D’Alambert (1717-1783) realizaron y dirigieron un importante trabajo colectivo, *La Enciclopedia o Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, una obra de 34 volúmenes en forma de diccionario, iniciada en 1749 y publicada entre 1751 y 1765. Esta obra se convirtió, en palabras de Redondo, “en la *summa* o compendio de la ilustración racionalista” (Redondo et al., 2001, p. 472). El término enciclopedismo se iba a utilizar para designar un modo de pensar agnóstico, ligeramente pesimista en relación con el hombre, liberal en el pensamiento y racionalista en la exposición.

En cuanto al pensamiento de la época, la figura de Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) fue, sin duda, una de las que más influyentes. “El filósofo es uno de los autores clásicos del siglo XVIII, cuyos intereses fueron un abanico de aportaciones para la sociología, el derecho, la filosofía, la política, y la educación” (Soto y Ramos, 2009, p. 71). Rousseau es más bien un filósofo de la educación, en el *Emilio* (1762), más que técnicas pedagógicas concretas, expone principios o máximas generales. Establece la necesidad del ideal educativo de la sociedad, que debe reflejarse en la práctica pedagógica. Con su obra, se abre un debate pedagógico y, en los 30 años sucesivos, se publicaron numerosos manuales en búsqueda del mejor sistema educativo. A este propósito, exponemos un extracto de la obra *Emilio, o De la educación* (*Émile, ou De l'éducation*), donde se presenta una opinión crítica a los maestros, en relación al tradicional aprendizaje.

Cuando apenas han aprendido de memoria algunos rudimentos, y ni una palabra entienden, es cuando les preparan para redactar un discurso francés en palabras latinas; después, cuando están más adelantados, les hacen escribir en prosa frases de Cicerón, y en verso muchas de Virgilio. Entonces se quedan convencidos de que hablan latín, pues nadie les va a contradecir. (Rousseau, 1976, p. 164).

Rousseau propone en su obra, una pedagogía no basada en la memorización sin sentido, sin abusos físicos, orientada en las facultades que presenta el niño, y en la observación de la naturaleza. Sus aportaciones fueron un precedente para aplicaciones pedagógicas posteriores, en especial sobre la primera infancia. Podemos adelantar que entre los autores que le tomaron como referencia se encuentran Pestalozzi, Fröbel, o Montessori. Por una parte, consideramos que fue un precedente de lo que Jean Piaget expondría como etapas del desarrollo atendiendo al proceso cognitivo del individuo. Por otra, de lo que David Ausubel plantearía como aprendizaje significativo, relacionado con un aprendizaje asociado a los intereses del niño.

\*\*\*

Durante el siglo XVII los intelectuales de Inglaterra, y por extensión de Francia, crearon un nuevo movimiento renovador de las ideas del Humanismo. Bajo el ambiente filosófico y científico, se desarrollan teorías basadas, por una parte, en la razón como conocimiento propio del método deductivo y, por otra, en la experiencia basada en la observación como sapiencia. El racionalismo y el empirismo serán las dos nuevas corrientes de pensamiento, que también otorgan al lenguaje un lugar predominante. A final del siglo XVII, bajo la influencia de las academias y el pensamiento filosófico desarrollado, se comienza a poner en duda el orden establecido y el principio de autoridad. Crisis de conciencia que responderá a las inquietudes expuestas a lo largo del siguiente siglo, el que corresponde al auge del pensamiento ilustrado. En el siglo XVIII se consolidaron los estudios e intercambios en las lenguas nacionales, alentados, desde la segunda mitad de siglo, por el comienzo de la etapa de las revoluciones, un despertar al nacionalismo que se convirtió en una de las grandes fuerzas con las que se movió el pensamiento del siglo XIX.

A modo de síntesis, presentamos una tabla con los personajes más representativos que se han comentado.

| AÑO       | AUTOR          | OBRA O MOVIMIENTO  |
|-----------|----------------|--|
| 1668-1740 | G. I DE PRUSIA | Reforma de la educación elemental, media y superior                                |
| 1633-1727 | A. FRANCKE     | Normalización de las escuelas municipales prusianas                                |
| 1713-1784 | D. DIDEROT     | <i>Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers</i> |
| 1717-1783 | J. D'ALAMBERT  |  |
| 1712-1778 | J-J. ROUSSEAU  | <i>Émile, ou De l'éducation</i>  |

Tabla 5. Aportaciones destacadas de la Ilustración.



### 3. EL SIGLO XIX

#### 3.1. Época de renovación pedagógica

El siglo XIX estuvo enmarcado por cambios profundos en la sociedad. El pensamiento filosófico que se estableció se correspondió con el positivismo. Lario lo define como “toda corriente filosófica que proclama que sólo el conocimiento, basado en la observación y evaluación de los datos empíricos, es sólido y fiable” (2010, p. 206). Aplicado a la sociedad, August Comte (1798-1857) dio origen y nombre a una nueva ciencia, a la que denominó sociología. Las ideas de Comte fueron desarrolladas por Émile Durkheim (1858-1917), fundador de la escuela francesa de sociología, quien publicó, en 1895, *Las reglas del método sociológico (Les règles de la Méthode Sociologique)*, en la que define la disciplina a modo de una ciencia social positiva, centrándose en el estudio de los ‘hechos sociales’ como exteriores y preeminentes sobre el individuo.

Sin embargo, a partir de 1885, se entró en una crisis científica y de pensamiento, conocida como ‘la crisis del positivismo’, en la que se reconocía que el positivismo resultaba útil para la demostración científica, pero no para la aplicación en el sistema de valores. Las reacciones anti-positivistas derivarán en una nueva corriente de pensamiento denominada existencialismo, que será más influyente durante la primera mitad del siglo XX<sup>12</sup>. Los filósofos representantes de esta línea argumental, defienden la libertad del individuo que determina sus actos, lo que conlleva a la posesión de una ética personal independiente del sistema de creencias común.

Esta información, se retomará ampliamente en el apartado metodológico<sup>13</sup> ya que profundizar en el sistema de creencias del profesorado resulta fundamental para desarrollar uno de los objetivos de esta investigación, la percepción del docente con respecto a su propia actuación. Para este objetivo nos hemos acercado a las teorías que engloban las creencias, representaciones y saberes del colectivo docente, así como la teoría de la representación social y los estados de disonancia cognitiva que se generan durante su ejercicio.

Los cambios pedagógicos que se desarrollaron en Europa durante este periodo fueron promovidos, en primer lugar, por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) quien basó sus principios en el enfoque naturalista de Rousseau. Uno de los discípulos más insignes de Pestalozzi fue Friedrich Wilhelm Fröbel (1782-1852), quien se apoya de nuevo en las teorías naturalistas de Rousseau y en la experiencia práctica de su maestro, para considerarse un referente de la Escuela Nueva.

La Escuela Nueva, movimiento educativo que se da entre 1889-1900, posee el concepto de activismo como uno de sus pilares básicos. Se sitúa, generalmente, en un ambiente natural, mediante la fundación de grandes escuelas o internados en el campo. La primera Escuela Nueva, fue creada por Cecil Reddie (1858-1932), en 1889<sup>14</sup>. Como novedades establecía: para las lenguas el método directo; para la aritmética, problemas de contabilidad sacados de la vida real. La siguiente conocida fue la creada por Edmon Demolins (1852-1907), quien se fijó en las novedades incorporadas a la educación

---

<sup>10</sup> Según Giner, el existencialismo nació estrictamente con Søren Kierkegaard (1813-1855) como reacción contra el racionalismo especulativo y como afirmación de la realidad peculiar del hombre. “Para los existencialistas, los seres humanos se hallan rodeados de objetos extraños, pues al poseer conciencia son radicalmente distintos a cuanto les rodea” (Giner, 2008, p. 754).

<sup>13</sup> Consúltese capítulo II, punto 3.2. página 126.

<sup>14</sup> En Abottsholme, condado de Derby (Londres).

en Inglaterra. Copió el modelo de escuela para fundar en 1899, una escuela nueva llamada *Ecole des Roches*<sup>15</sup>. Una de las novedades que, sobre el estudio del latín, se aplicaba en esta escuela era su limitación a tres o cuatro años; la brevedad del tiempo se compensaba con la vivacidad de los métodos ‘directos’ utilizados para enseñar también esta lengua.

En lugar del procedimiento laborioso y poco práctico de la traducción por medio del diccionario -prescribía Demolins- se procede a base de lecturas hechas con el auxilio de la traducción puesta enfrente. La gramática no debe estudiarse aparte, sino a propósito de dificultades de texto. La gramática debe venir después, como una ayuda, no como un obstáculo. (Abbagnano y Visalberghi, 1976, p. 657).

Como se comentará, posteriormente, este planteamiento de la enseñanza del latín mediante el método directo, asociado durante el siglo XIX a la Escuela Nueva, se desarrollará, a principios del siguiente siglo, en Inglaterra, de la mano de H. Rouse, quien se desmarcó de la tendencia gramatical impuesta desde la educación prusiana.

Con respecto a la educación prusiana, retomamos las aportaciones de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) quien en 1809 aceptó la dirección del Departamento de Cultura y Enseñanza del Ministerio del Interior de Prusia. Humboldt fue un importante político y filósofo de inquietudes neo-humanistas, se le conoce también por fundar la Universidad de Berlín, donde sentó las bases de lo que, posteriormente, sería el sistema académico centroeuropeo. El planteamiento educativo se consideraba ahora un punto de apoyo para el nacionalismo de Estado. Se incidía en el estudio de la lengua nacional, empleándola como vehicular en la enseñanza y a nivel administrativo.

En relación a la oposición que suscitó el sistema educativo alemán, hay que destacar, en la segunda mitad del siglo, a Friedrich Nietzsche (1844-1900) quien publicó en 1872 *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas (Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge)*, donde plasma sus conclusiones sobre las enseñanzas del bachillerato clásico y de la lengua.

Indudablemente, el método histórico parece bastante más fácil y más cómodo para el profesor; así mismo, parece requerir dotes mucho más modestas y en general un ímpetu mucho menor en la voluntad y en las aspiraciones del profesor. (Nietzsche, 2000, p. 16).

Nos parece relevante, en esta investigación, recoger la cita de Nietzsche, ya que al analizar el pensamiento del profesor (marco empírico, capítulo II), se desprende que realmente siente una tendencia hacia la metodología que considera más cómoda. Por el contrario, los profesores que buscan nuevas alternativas y ‘aspiraciones’ no definen esta opción como cómoda, pero al parecer les resulta motivadora y satisfactoria.

Según Martínez, el proyecto de Humboldt tuvo numerosas consecuencias negativas para la enseñanza de las lenguas clásicas que derivaron en el actual, y generalizado, sistema de enseñanza para la lengua latina:

---

<sup>15</sup> Cerca de Verneuil, en Normandía.

(...) lo que antes todos los chicos aprendían en unos pocos años sin demasiado esfuerzo, ahora costaba diez durísimos cursos a razón de dieciséis horas semanales. En toda Europa surgieron voces críticas contra los catastróficos resultados del nuevo sistema pero, por desgracia, las razones políticas acabaron imponiéndose sobre las pedagógicas y en menos de un siglo el nuevo método de enseñanza estaba tan extendido que actualmente este es conocido, erróneamente, como el “tradicional”<sup>16</sup>. (Martínez, 2013, p. 127).

En la educación obligatoria, las clases de latín seguían ocupando un lugar establecido, pero comenzaba el auge del estudio de las lenguas extranjeras y los pedagogos se esforzaban por buscar métodos que hicieran efectivo el aprendizaje. En cuanto a la metodología que se utilizaba, se considera que Heinrich Gottfried Ollendorff (1803-1865) fue el impulsor de la enseñanza de las lenguas basado en un método gramatical. El autor lo llamó con su propio nombre y, el ‘método Ollendorff’, como se conocía, llegó a diferentes países. Algunas de las novedades que incorporaban al estudio gramatical era la aplicación de normas estudiadas en ejercicios repetitivos progresivos, empleando para esto frases sencillas. El material ordenado, siguiendo el modelo clásico de las gramáticas, y la enunciación de reglas gramaticales acompañadas de ejemplos; listas de vocabulario y práctica de traducción, en la que se practicaban tanto las reglas gramaticales como el vocabulario expuesto. De este modo quedó fijada la estructura de lo que se conocería posteriormente como ‘método tradicional’, pues siguió vigente muchos años después y con este nombre se conoce todavía en la actualidad.

A finales de siglo, los estudios clásicos, medios y superiores, ya no son considerados útiles y van quedando relegados como propios de las élites cultivadas, por lo que su demanda en las universidades comenzó a decaer, en busca de estudios que se adaptaran a las necesidades de los nuevos tiempos. Según Stone, fue en los últimos veinticinco años del siglo XIX, cuando en todas partes el sistema escolar se amplió de forma muy rápida.

A partir de 1900, el latín y el griego comenzaron a perder las ligaduras institucionales que los habían mantenidos en su sitio. Fue el fin de una gran parte del pasado cultural europeo. Para los nuevos habitantes de las ciudades europeas de finales del siglo XIX, los innumerables oficinistas y técnicos asalariados, los estudios clásicos eran cosa de una minoría selecta (...) El utilitarismo, credo esencial del liberalismo radical, proporcionaba argumentos contra el ‘culto al pasado’. Los argumentos prácticos a favor de los estudios clásicos eran irrisorios. Se cursaban por amor al arte, o por aceptabilidad social, precisamente porque no tenían ninguna aplicabilidad práctica inmediata. (Stone, 1985, pp. 444-445).

---

<sup>16</sup> El término se relacionó, posteriormente, con el método de Ollendorff y sus manuales para el aprendizaje de lenguas.

### 3.2. El método Gramática-Traducción

En relación al método de gramática-traducción, Álvarez (2008) comenta cómo en el siglo XIX este enfoque, basado en el estudio del latín, se consideraba el camino estándar para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas. Un libro de texto típico de la mitad del siglo XIX consistía en capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales. Cada uno de los aspectos gramaticales se presentaba acompañado de las reglas y se ilustraba con ejemplos.

En este tipo de estudio deductivo la morfología y el léxico tienen mucha importancia. Las lecciones se ordenan alrededor de puntos gramaticales. Las reglas gramaticales que se exponen han de ser aprendidas y, posteriormente, aplicadas a ejercicios diseñados con este propósito. El vocabulario se dispone en listas de palabras con su traducción fuera de todo contexto. Al no tener un objetivo oral, el vocabulario no se basa en índices de frecuencia al uso. La memorización de las reglas y vocabulario tiene como objetivo su reconocimiento en frases sueltas y textos que se han de traducir en una extensión y dificultad ascendente. Así, el método gramatical se utilizaba, de forma generalizada, para el aprendizaje de todas las lenguas, pues, tomando como ejemplo el estudio de las lenguas clásicas, se empleaba también para el estudio de las lenguas extranjeras.

Destacan Botella y González (2007) que la principal característica de este método es su limitación al estudio de la lengua escrita, y tiene como modelo de esta la lengua literaria; es decir, se perseguía la consecución de dos únicas destrezas: la comprensión lectora primero y la producción escrita más tarde. En cuanto a los aspectos gramaticales, destaca la fidelidad absoluta a la lengua latina y el predominio de listas interminables de reglas gramaticales, vocabulario, ejemplos, etc. A los alumnos se les enseñaba, fundamentalmente, morfología mediante ejercicios de traducción y explicaciones exhaustivas, que recurrían a las listas mencionadas anteriormente, para su memorización de forma descontextualizada, dejando prácticamente de lado la sintaxis. La lengua que se emplea es la materna del alumno, ya que la lengua objeto de estudio no era utilizada en ningún momento durante el proceso de enseñanza. Este método no tenía en cuenta el aspecto oral de la lengua, y descuidaba por completo la competencia comunicativa del lenguaje.

Tomando el modelo de Richards y Rogers (2001), se pueden exponer las características principales del método gramática-traducción, de forma que el objetivo es aprender un idioma, conseguir leer su literatura y sacar provecho del desarrollo intelectual de este proceso. La lectura y escritura mantienen el foco de atención, omitiendo la práctica oral y auditiva; el vocabulario se presenta a partir de listas bilingües y se han de memorizar, para posteriormente aplicarlo en ejercicios de traducción; se trabaja la práctica con frases descontextualizadas y textos de progresiva longitud y dificultad; se da mucha importancia a la precisión corrigiendo el error de inmediato; la enseñanza de la gramática es deductiva, primero se estudian las reglas y luego se aplican a los ejercicios de traducción; la lengua materna del estudiante es el medio de instrucción. De este modo lo expresan los autores:

1. *The goal of foreign language study is to learn a language in order to read its literature or in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign language study.*
2. *Reading and writing are the major focus; little or no systematic attention is paid to speaking or listening.*
3. *Vocabulary selection is based solely on the reading texts used, and words are taught through bilingual word lists, dictionary study, and memorization. In a typical*

*Grammar-Translation text, the grammar rules are presented and illustrated, a list of vocabulary items is presented with their translation equivalents, and translation exercises are prescribed.*

4. *The sentence is the basic unit of teaching and language practice. Much of the lesson is devoted to translating sentences into and out of the target language, and is this focus on the sentence that is a distinctive feature of the method. Earlier approaches to foreign language study used grammar an aid to the study of texts in a foreign language.*
5. *Accuracy in emphasized.*
6. *Grammar is taught deductively – that is, by presentation and study of grammar rules, which are then practiced through translation exercises-*
7. *The student’s native language is the medium of instruction. It is used to explain new ítems and to enable comparisons to be made between the foreign language and the student’s native language. (Richards y Rogers, 2001, pp. 5-6).*

Tomamos, también, la estructura que emplea Pérez (2012) para plasmar las características del método gramatical según sus objetivos; el modelo de programa; la tipología de actividades; el papel del alumno; el papel del profesor; el papel de los materiales y las técnicas de clase.

|   |   |
|---|---|
| OBJETIVOS   | Capacitar a los alumnos para la lectura, el conocimiento y el análisis de la literatura en la LE, y capacitar a los alumnos para analizar extensivamente la gramática de la LE, para después aplicar este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos tanto de la LE a la L1, como de la L1 a la LE. En consecuencia, la enseñanza se centra en garantizar el desarrollo de la comprensión y la expresión escritas.  |
| MODELO DE PROGRAMA                                  | La selección y organización de los contenidos se realiza según criterios gramaticales.  |
| TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES                            | Lectura de textos, que puede ser en voz alta. Ejercicios de traducción directa e inversa, para lo que se realiza un análisis comparativo de la L1 y la LE en la búsqueda de semejanzas y diferencias entre ellas. Se llevan a cabo ejercicios gramaticales, dictados y listas de vocabulario, extraídas de las lecturas correspondientes, con la equivalencia en la L1. Como práctica de la expresión escrita, los estudiantes escriben redacciones inspiradas en algún tema visto o no en clase.       |
| PAPEL DEL ALUMNO                                    | El alumno es un agente pasivo que debe asimilar un conjunto de saberes que el profesor le transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida.  |
| PAPEL DEL PROFESOR                                  | El profesor es el modelo, el protagonista y la autoridad en la clase. Su función es proporcionar conocimientos lingüísticos que faciliten la lectura en la lengua extranjera. Por ello es conveniente que conozca la lengua materna de los alumnos.   |
| PAPEL DE LOS MATERIALES                             | La enseñanza y el aprendizaje se centran en el libro de texto, pero en la traducción, ya sea directa o inversa, pueden utilizarse el diccionario y la gramática.  |
| TÉCNICAS DE CLASE, PRÁCTICAS Y ACTITUDES OBSERVADAS | Se trabaja con pasajes de obras literarias o textos elaborados cuidadosamente por el profesor que se ajustan a determinadas reglas gramaticales. Al texto le siguen unas preguntas de comprensión lectora, cuya respuesta puede estar o no explícita en el texto. No existe ninguna interacción entre los alumnos ni tampoco entre alumno-profesor. En el aprendizaje se pone énfasis en la corrección y se considera el error algo negativo que hay que corregirlo en el mismo momento que se produce. |

Tabla 6. Características del método gramática-traducción. Adaptado de Pérez (2012, pp. 27-28).

### 3.3. El movimiento reformista

Comenta Sánchez (1992), cómo, conforme avanzan los siglos, el impulso renovador en la enseñanza de idiomas se hace más fuerte. Con el desarrollo del sistema de comunicaciones, con la creciente necesidad de aprender idiomas, nacida de la expansión en las relaciones industriales y comerciales, se hacen oír, más frecuentemente, las voces de los reformistas, que pretenden mejorar o agilizar el aprendizaje de lenguas extranjeras. La enseñanza de las lenguas clásicas había marcado una manera de proceder en el sistema escolar desde muchos siglos atrás. Pero estas lenguas habían dejado de ser el medio de comunicación cotidiana entre las gentes y eran utilizadas casi exclusivamente en el ámbito académico y escolar. Este hecho había propiciado que la gramática pasase a ser considerada, en vez de un medio, un fin en sí mismo. La perfección en la construcción sintáctica, en el sistema de flexiones, en la formación léxica, etc. se habían idealizado en cierta manera (de acuerdo con los cánones de escritores clásicos) para lograr un “producto químicamente puro”, no condicionado por la “corrupción propia del habla coloquial”.

La reacción contra el tipo de estudio basado en la gramática es lo que se conoce como el movimiento reformista, fue un cambio de perspectiva, según afirma Viña:

Esta aproximación será desafiada hacia finales de siglo por el Movimiento Reformista, creador de la metodología directa de base racionalista pero de aproximación inductiva, cuya característica básica es el énfasis dado al principio monolingüe (la exclusiva utilización de la lengua extranjera como medio normal de comunicación en la clase de idioma moderno) y por lo tanto a las destrezas orales. (Viña, 2005, p. 187).

Como se ha comentado, los tratados gramaticales en existencia, hasta bien entrado el siglo XIX, se caracterizaban, en su mayoría, por seguir el modelo empleado en la enseñanza de las lenguas clásicas, consistente en presentar las reglas y principios de la gramática para su memorización. Pero los estudios lingüísticos que se realizaban comenzaron a apostar por un aprendizaje de las lenguas apoyado en la fonética. En 1842, se estableció la *Philological Society of London* con el objetivo de investigar y promover el estudio de la estructura y la historia de las lenguas; en 1886, la *International Phonetic Association* creó el Alfabeto Fonético Internacional, *International Phonetic Alphabet* (IPA), con la intención de promover el estudio científico de la fonética y su aplicación. Los miembros Henry Sweet (1845-1912), Wilhelm Viëtor (1850-1918), Paul Passy (1859-1940) y, después, Jens Otto Jespersen (1860-1943), lideraron de manera oficial la reforma en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas. Sus trabajos criticaban el estudio basado en el enfoque gramatical, poniendo de relieve la necesidad de la comunicación real, siguiendo los principios naturales del aprendizaje del idioma. Los ‘métodos naturales’ derivaron en lo que se conoce como ‘métodos directos’, que tuvieron una gran influencia a finales del siglo XIX, y supusieron una revolución liderada, entre otros países, por Francia e Inglaterra. Así, Rico (2005) resume que, a pesar de que durante el siglo XIX se hicieron importantes innovaciones metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, prácticamente todas tuvieron como objetivo central la competencia lingüística, sea oral sea escrita, aunque otras veces la naturaleza de la lengua y su aprendizaje tuvieron mayor énfasis.

El método de gramática-traducción implicaba una visión demasiado academicista de la enseñanza de la lengua. A mediados del siglo XIX, entre los movimientos innovadores

opuestos a ese método, encontramos las teorías del francés F. Gouin quien señala la importancia del uso de la lengua y de su contexto, para aclarar el significado de los elementos lingüísticos, proponiendo para ello una serie de prácticas que retomarán la Enseñanza Situacional de la Lengua y la Respuesta Física Total. En esos momentos, el énfasis estaba en la competencia oral de la lengua.

A finales del mismo siglo, apareció el Movimiento de Reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras, que revalorizará el estudio de la lengua hablada y de la fonética a través de los métodos naturales. El acento estaba en la lingüística aplicada con su puesta en práctica, y se incidía en la importancia del contexto. Nicholas François Gouin (1831-1896), profesor de latín, se basó en su propia experiencia del aprendizaje de la lengua alemana, con la que fracasó aplicando un sistema gramatical y, entonces, tomando como punto de partida la observación, desarrolló una metodología para el aprendizaje de las lenguas extranjeras basada en el aprendizaje de la lengua que hace el niño. Un aprendizaje natural, derivado de la inmersión en la lengua y en el mecanismo de preguntas y respuestas, acompañando las explicaciones con acciones, que plasmó en la obra *El arte de enseñar y estudiar lenguas*, (*L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*), publicado en 1880. El método ideado y aplicado por F. Gouin se conoció como el 'método de series', pues, para presentar el lenguaje, se utilizaban una serie de acciones secuenciadas y relacionadas entre sí, de tal manera que, ahora, el contexto tomaba una nueva importancia en el aprendizaje.

Debemos destacar al profesor Lambert Sauveur (1826-1907), quien aplicó, con éxito, los principios naturales a la clase de idiomas, bajo la forma de preguntas y respuestas. Empleaba la interacción oral como forma de aprendizaje de la lengua extranjera y abrió la línea de lo que se considera el método directo, fundando escuelas en la década de 1860 en Estados Unidos. Aunque, de todos los proyectos, el que consiguió consolidarse fue el de Maximilian Berlitz (1852-1921), que abrió su primera escuela en 1878<sup>17</sup>. El número de escuelas, que aumentó rápidamente en Europa y Estados Unidos, obtuvo tanto éxito comercial que el término 'método directo', acabó identificando al fundador de estas academias de idiomas<sup>18</sup>. En el método *Berlitz*, las clases se basaban en mucha interacción oral activa en la lengua meta, poco o ningún análisis gramatical (el análisis es inductivo), enseñanza diaria de vocabulario nuevo y sentencias introducidas oralmente a través de demostración; estructuras de comunicación oral construidas a partir de una progresión en cuanto a las preguntas y contestaciones intercambiadas entre profesores y alumnos; enseñanza del habla y comprensión auditiva, con énfasis en la corrección de la pronunciación y de la gramática.

### 3.4. El método Directo

El método directo es el más representativo de los métodos naturales y se basa en un aprendizaje inductivo. Según Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), el método natural, proveniente de los trabajos de F. Gouin, que aplica una orientación inversa; el aprendizaje de una lengua extranjera debe hacerse a partir de la lengua usual, diaria, cercana a la lengua materna. La metodología directa, que surge de la evolución interna de la metodología tradicional y del método natural, constituye un enfoque natural del aprendizaje de una

---

<sup>17</sup> En el Estado de Rhode Island, condado de Providence, centro de EE.UU.

<sup>18</sup> Actualmente, existen escuelas Berlitz en numerosos países. En su página oficial <http://www.berlitz.com> se definen de este modo: "Berlitz es una empresa de enseñanza de idiomas y formación en liderazgo global con una completa oferta de servicios destinada al desarrollo de los conocimientos idiomáticos y comunicativos, la formación en liderazgo global y las soluciones dinámicas personalizadas para la competencia cultural, disponible a través de múltiples formas de enseñanza."

lengua extranjera que se base en la observación de la adquisición de la lengua natural del niño. Tres principios regulan esta metodología: a) la enseñanza de palabras extranjeras no debe pasar por las palabras de la primera lengua (es decir, la primera lengua no sirve como soporte para la enseñanza de la segunda); b) la lengua oral debe ser utilizada sin pasar por la lengua escrita, y c) la enseñanza de la gramática debe hacerse de manera inductiva. La metodología directa fue sustituida por la metodología activa, uniendo ciertos procedimientos y técnicas tradicionales a los grandes principios de la metodología directa.

Según la distinción de Hernández (1999), el método denominado gramática-traducción es el más ‘viejo’ y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX, y debe su origen a las escuelas de latín, donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas ‘clásicas’ (latín y griego), aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (francés, alemán e inglés). Por el contrario, el método directo trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). Aquí el profesor repite una palabra señalando el objeto que esta nombra y lo hace tantas veces como sea necesario hasta que el estudiante la pueda reproducir.

Empleamos, de nuevo, el esquema propuesto por Pérez (2012) para definir las características del método directo según sus objetivos; el modelo de programa; la tipología de actividades; el papel del alumno; el papel del profesor; el papel de los materiales y las técnicas de clase.

|   |  |
|---|--|
| OBJETIVOS   | Desarrollar la capacidad de comprender-entender en la lengua objeto de estudio prioritariamente en la lengua oral. Conseguir que el estudiante empiece a pensar en la nueva lengua y construya un nuevo sistema lingüístico independiente del de su lengua materna.  |
| MODELO DE PROGRAMA                                  | En la selección del vocabulario y de los puntos de gramática que guardan relación con la conversación se aplica el criterio de la frecuencia coloquial. El orden en que se introducen está determinado por la necesidad de explicar todos los elementos seleccionados del idioma sin recurrir a la traducción, y de presentar las situaciones de forma gradual, de acuerdo con su complejidad.                         |
| TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES                            | El instrumento principal del método directo es la pregunta-respuesta. Se utilizan ilustraciones, objetos o gestos para la transmisión de significado. Se emplean técnicas de demostración, y no de explicación, para hacer comprender algo a los alumnos. Si bien la expresión oral es prioritaria, también se trabajan las destrezas escritas a través de dictado o redacción acerca de un tema ya tratado en clases. |
| PAPEL DEL ALUMNO                                    | El alumno debe participar activamente respondiendo a las preguntas y, conjuntamente, debe haber una interacción estudiante-estudiante.   |
| PAPEL DEL PROFESOR                                  | El profesor, preferentemente hablante nativo de la lengua que enseña, es el factor esencial de la enseñanza y el verdadero protagonista de la clase, pero debe existir una interacción profesor-alumno de buena calidad. El docente debe tener iniciativa para crear la interacción en el aula.  |
| PAPEL DE LOS MATERIALES                             | Los manuales sirven únicamente como pautas referenciales. Las unidades didácticas están estructuradas en torno a una situación o un tema específico.   |
| TÉCNICAS DE CLASE, PRÁCTICAS Y ACTITUDES OBSERVADAS | Según este método, el aprendizaje se produce a través de la asociación directa del significado con la forma de la LO. Así, el aprendizaje, tanto del léxico como de la gramática, se lleva a cabo por medio de demostraciones visuales, asociaciones de ideas, ejemplos y operaciones analógicas. La corrección de errores suele realizarse en el momento en que se cometen.   |

Tabla 7. Características del método directo. Adaptado de Pérez (2012, pp. 45-46).



Las críticas que se hicieron a este método suponían que el adulto puede aprender de la misma manera que el niño, pero hay una parte consciente del adulto que puede poner trabas a este aprendizaje, que el niño realiza de forma inconsciente. Las críticas al profesorado, que en un principio era nativo pero sin preparación pedagógica, ponían en el punto de mira la formación necesaria para la tarea; la normalidad con la que se establecía en escuelas privadas en la que los alumnos pagaban por aprender y estaban altamente motivados, hacía dudar de su posible aplicación a nivel público y estatal; se consideraba que un abuso de la oralidad podía llegar a perjudicar otros aspectos de la enseñanza. Estas críticas provocaron una remodelación del método, mejorándolo con la utilización de ejercicios de gramática aplicada a los contenidos específicos que se pretendían obtener. En las bases del método directo, se establece una relación explícita entre la palabra extranjera y la realidad. Los verbos se aprenden con acciones; las palabras, con objetos. A partir de una situación-contexto, repetida en numerosas ocasiones para ayudar a fijar las estructuras, alumno y profesor interactúan valiéndose de preguntas y respuestas. Se intenta evitar la práctica de la traducción y no se utiliza la lengua materna. La gramática se enseña, a posteriori, con un acercamiento inductivo. Se emplean numerosos recursos didácticos, medios audiovisuales y ejercicios tanto orales como escritos. Andrew, describe así la asociación que, el método directo, crea entre las palabras y su significado:

*The “known”, then, in this method of teaching is either the “thing” (using the word in widest sense) to which a word or sentence refer, or that part of the language being learnt which is already known; and the method of teaching a language by directly associating words with things, or by directly explaining by means itself, is none other than the well-known Direct Method. (Andrew, 1913, p. 10).*

A finales del siglo XIX, el método directo era el que más repercutía en la enseñanza de las ‘lenguas vivas’ en el aula, aunque también comenzaban a crearse los recursos para el auto-aprendizaje o aprendizaje por correspondencia, que proponía una enseñanza a distancia mediante materiales impresos como libros, fascículos y manuales, en algunos casos con imágenes, a los que posteriormente se le añadirían las grabaciones de voz que acompañaban las actividades del estudiante, y que se complementaron después con guías para la orientación del alumno, con lo que dio a conocer, formalmente, la figura del tutor. “Un método de aprendizaje muy desarrollado a partir del siglo XX cuando surgió el concepto de aprendizaje autónomo” (Lázaro, 2009, p. 45).

El desarrollo del método directo, bajo un planteamiento inductivo, y la profusión de los métodos de auto-aprendizaje son precisamente las características esenciales que presenta el método inductivo-contextual de H. Ørberg, que se desarrollará posteriormente y que supone un punto fundamental para esta investigación. A modo de síntesis, exponemos una tabla con los movimientos pedagógicos europeos más destacados del siglo XIX y sus representantes, según el orden que se ha seguido en este apartado.

| AÑO       | AUTOR           | MOVIMIENTO  |
|-----------|-----------------|---|
| 1746-1827 | H. PESTALOZZI   | Enfoque pedagógico naturalista                                |
| 1782-1852 | W. FRÖBEL       | Precedente de la Escuela Nueva                                |
| 1889-1900 | C. REDDIE       | Representante de la Escuela Nueva                             |
| 1767-1835 | W. VON HUMBOLDT | Estructurador del sistema educativo prusiano                  |
| 1803-1865 | H. OLLENDORFF   | Impulsor del método gramatical para el aprendizaje de lenguas |
| 1845-1919 | H. SWEET        | Representante del movimiento reformista                       |
| 1850-1918 | W. VIËTOR       | Representante del movimiento reformista                       |
| 1859-1940 | P. PASSY        | Representante del movimiento reformista                       |
| 1860-1943 | J. JESPERSEN    | Representante del movimiento reformista                       |
| 1831-1896 | F. GOUIN        | Creador del método de series                                  |
| 1823-1907 | L. SAVEUR       | Representante del método directo                              |
| 1852-1921 | M. BERLITZ      | Representante de la consolidación del método directo          |

Tabla 8. Movimientos pedagógicos del siglo XIX y sus representantes.

### 3.5. Cambios pedagógicos en el ámbito español

El contexto histórico español del siglo XIX está marcado por las guerras y los cambios de gobierno. Aún con numerosos factores en contra, en el ámbito pedagógico se llevaron a cabo importantes reformas, producto de los debates ideológicos en torno a la enseñanza que se sucedieron y el liderazgo de algunos hombres. Uno de los más importantes fue el *Plan General de Estudios*<sup>19</sup>, conocido como ‘Plan Pidal’<sup>20</sup>, en este se enuncia a una educación universal y gratuita en todos los grados y se establecen las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo, que se realiza, en 1857, con la promulgación de la Ley Moyano.

La *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857, llamada ‘Ley Moyano’ por ser Claudio Moyano Samaniego (1807-1890)<sup>21</sup> Ministro de Fomento en el momento de su aprobación, obligaba a crear escuelas, tanto de niños como de niñas. Vino a regular y consolidar, legalmente, lo esencial de las reformas de las dos décadas precedentes. Trata de principios básicos en la que se defiende que la instrucción debe ser igual, universal, uniforme, pública y libre, es decir, que constituye la mejor formulación del ideario liberal en lo que respecta a la educación. Este Plan reguló, por primera vez, los tres grados de enseñanza: la instrucción primaria, que comprende la primaria elemental y la superior; la instrucción secundaria, dividida en elemental y superior, y la instrucción superior, a las que corresponden las facultades, promoviendo también las escuelas normales de magisterio. Fue fruto del consenso entre progresistas y moderados, y significó la consolidación definitiva del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad del desarrollo de la instrucción pública, sobre todo, en el nivel legislativo y de administración, durante más de un siglo.

<sup>19</sup> Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfa/fae845a.htm>

<sup>20</sup> Aprobado por Real Decreto el 17 en septiembre de 1845.

<sup>21</sup> Disponible en: [http://personal.us.es/alporu/historia/ley\\_moyano\\_texto.htm](http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm)

A partir de 1870, se hicieron de nuevo esfuerzos por renovar la educación española. En esta empresa, destacan dos hombres: Sanz del Río (1814-1869) y su discípulo Giner de los Ríos (1839-1915), que introdujeron la filosofía del Krausismo en España<sup>22</sup>. A Francisco Giner de los Ríos se le considera el iniciador del movimiento pedagógico moderno en España y, estuvo relacionado con la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)<sup>23</sup>.

Un importante colaborador de la Institución Libre de Enseñanza fue Eduardo Benot (1822-1907), Ministro de Fomento en el breve periodo de tiempo que duraría la primera república. Benot destacó como filólogo, lingüista y pedagogo, y se considera que fue él quien introdujo el sistema Ollendorff en España, mediante la adaptación de la obra y la creación de diferentes gramáticas para el aprendizaje de lenguas. También destaca por su obra *La arquitectura de las lenguas*, publicado alrededor de 1900, que precede a los trabajos estructuralistas. Según Crespo (2007), su vocación pedagógica se plasmó en métodos modernos para la enseñanza de lenguas y en la incorporación de materias nuevas a los planes de estudio. Fue conocido Benot por haber adaptado y reformado el —en su época, famoso, y, en la nuestra, desprestigiado— método Ollendorff. Añade Bruña (2010), cómo Benot, en efecto, fue desde mediados del XIX el principal difusor en España del método Ollendorff para la enseñanza de lenguas vivas, adaptándolo a sendos manuales de francés, inglés, alemán e italiano para hispanohablantes. De todos ellos, los de francés fueron los primeros y los que más se reeditaron (hasta 1940).

En los manuales del método de Ollendorff, el énfasis está fundamentalmente en la repetición y en la memorización de listas de vocabularios sobre temas tan amplios y variados como el tiempo, las jerarquías eclesiásticas, comidas, la condición del hombre y de la mujer, el ejército, las ropas, las partes del cuerpo humano, instrumentos musicales, el servicio en una casa, el campo y la ciudad, etc. (Gallardo, 2005, p. 431).

Estos vocabularios y diálogos resumen el mundo al que la lengua hace referencia. Su utilización como herramienta de aprendizaje es incuestionable porque se asientan en la idea fundamental de entender la lengua como una parte esencial del desarrollo cognitivo de la persona; en otras palabras, aprendemos sobre el mundo que nos rodea a través de las palabras que se emplean, para nombrar y describir la realidad circundante. “El polígrafo y erudito gaditano, Benot, consiguió simplificar el método utilizado para la enseñanza de la fonética y logró que otros maestros reflexionaran sobre la praxis de la adquisición de una lengua extranjera” (Martínez, 2010, p. 223).

\*\*\*

Mediante estas últimas referencias, retomamos la importancia que, a lo largo del siglo XIX, se otorgó a la reflexión sobre la manera óptima de afrontar el estudio de una lengua. Por una parte, el rumbo que ahora marcaba la sociedad otorgaba un mayor énfasis al estudio de las lenguas extranjeras, que facilitarían los intercambios y las comunicaciones alentadas por una era industrializada. Las lenguas clásicas, tomadas como modelo para un

---

<sup>22</sup> Esta doctrina debe su nombre al pensador alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832). Según Liébana, “esta filosofía de origen alemán basaba el progreso humano en la perfección moral, e influyó decisivamente en el pensamiento liberal español de finales del siglo XIX y principios del XX” (2009, p. 3).

<sup>23</sup> Fundada, en 1876, como centros de primera y segunda enseñanza que estuvieron vigentes hasta que estalló la Guerra civil (1936-1939).

estudio del idioma basado en reglas gramaticales, dejaban de predominar, y la renovación didáctica que se reflejó en toda Europa, proponía también para estas un acercamiento asociado a una forma más natural de aprendizaje, apoyado en los nuevos estudios fonéticos. Se comenzó a establecer una distinción académica clara entre el aprendizaje gramatical y el aprendizaje bajo métodos directos para los idiomas, que derivarán en el aprendizaje comunicativo empleado en la actualidad. Por otra parte, se comenzaron a fijar planes de estudios reglados, que mantenían los tres niveles básicos de instrucción y promovían una educación pública y universal.

Resumimos, mediante una tabla, las principales aportaciones educativas comentadas, de este período, en el ámbito español.

| AÑO       | AUTOR                | LEYES Y MOVIMIENTOS                   | CARACTERÍSTICAS  |
|-----------|----------------------|---------------------------------------|--|
| 1799-1865 | P. J. PIDAL          | Plan Pidal (1845)                     | Regulación de los tres grados de enseñanza: primaria, secundaria y superior. Educación universal y gratuita en el nivel elemental. |
| 1807-1890 | C. MOYANO            | Ley Moyano (1857)                     | Educación pública y libre.   |
| 1839-1915 | F. GINER DE LOS RÍOS | Institución Libre de Enseñanza (1876) | Movimiento pedagógico moderno en España. Libertad de cátedra y educación laica.  |
| 1822-1907 | E. BENOT             | Introducción del sistema Ollendorff   | Adaptación del sistema gramatical al estudio de las lenguas extranjeras.   |

Tabla 9. Leyes y movimientos del siglo XIX en España.

### 4. DEL SIGLO XX A LA ACTUALIDAD

#### 4.1. Corrientes psicolingüísticas del siglo XX

El siglo XX estuvo definido, a nivel político, por las guerras, pero también por numerosos avances científicos que permitieron llegar a un estado de bienestar que nunca se había alcanzado. El factor principal de esta evolución fue el enorme incremento de los estándares escolares, desde la alfabetización hasta la enseñanza secundaria y universitaria. En el campo de la ciencia, destacan las investigaciones de S. Freud (1856-1939) que supusieron un cambio en la concepción del pensamiento humano, revolucionando el campo de la psiquiatría, al poner como centro del interés el inconsciente para la explicación de la conducta humana.

Con respecto al pensamiento filosófico se debe referenciar al Círculo de Viena. Su inspirador principal fue L. Wittgenstein (1889-1951), cuyo *Tratado lógico-filosófico* (*Tractatus logico-philosophicus*, 1922) constituye el lazo de unión entre el Círculo de Viena y la filosofía de B. Russell, iniciador de la lógica moderna. Con este, la filosofía contemporánea, especialmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, se consagraba al lenguaje, a la semántica y al análisis lingüístico. En relación con este estudio, recogemos la opinión tajante de Russell, respecto al aprendizaje de las lenguas clásicas, una tendencia de pensamiento que se había comenzado a fraguar en el siglo precedente:

Tenemos que admitir que buena parte de la tradicional educación cultural era estúpida. Los jóvenes consumían muchos años aprendiendo gramática latina y griega, sin llegar a ser, finalmente, capaces de leer un autor griego o latino, ni a sentir siquiera el deseo de hacerlo —excepto en un pequeño porcentaje de los casos—. Las lenguas modernas y la historia son preferibles, desde cualquier punto de vista, al latín y al griego. No sólo son más útiles, sino que proporcionan mucha más cultura en menos tiempo. (Russell, 2010, p. 27).

A finales del siglo XIX, la doctora M. Montessori (1870-1952) toma el relevo como pionera en los cambios educativos destinados a la primera infancia, una obra indiscutiblemente progresista, influenciada por las ideas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Pero sería J. Dewey (1859-1952) quien dominaría el pensamiento en las primeras décadas del siglo XX. Dewey desarrolló el método por proyectos y fijó la doctrina del interés como base de su pedagogía. Según esta doctrina, la enseñanza se debe basar en intereses reales que no son fijos sino que, por el contrario, están en permanente cambio y actualización. Este principio, del pragmatismo de Dewey, encauzará proyectos diseñados para el individuo en todos los campos de la ciencia. El interés del alumnado, así como los aspectos relacionados con la motivación del sujeto, aportarán en este siglo nuevas teorías pedagógicas. Los estados motivacionales en el ámbito de adquisición de segundas lenguas será un tema que, por su importancia, trataremos posteriormente en este capítulo.

El devenir del siglo XX dio lugar a algunas de las más relevantes teorías psicológicas, lingüísticas y educativas. Uno de los casos se encuentra en la psicología soviética y su principal fundador, I. Pavlov (1849-1936), que propone el primer modelo explicativo del aprendizaje basado en una asociación estímulo-respuesta (E-R). Después, y en el ámbito estadounidense, los trabajos de E. Thorndike (1874-1949), recogidos en su obra

*Educational Psychology* o *Psicología de la Educación* (1903), constituyen uno de los pilares de la psicología experimental del aprendizaje asociativo. Su teoría del vínculo, basada en la Ley del Efecto, propone que todo aprendizaje se establece en relación a la fuerza de los vínculos asociativos.

Por otra parte, en Estados Unidos, L. Bloomfield (1887-1949) y los behavioristas, destacaron que los hechos del habla son estímulos y respuestas, es decir, lo que dice el hablante y la reacción, verbal o no, del oyente. Después de las teorías de Bloomfield, fue F. Skinner (1904-1990) quien defendió la psicología del condicionamiento de la conducta. La corriente del conductismo dominaría en Estados Unidos hasta la llegada de Chomsky y su modelo de 'gramática generativa', quien puso en tela de juicio las propuestas de Skinner y se impuso como paradigma hasta nuestros días.

En Francia, F. Saussure (1857-1913) fundamentó los estudios sobre la estructura del lenguaje, por lo que es considerado promotor del estructuralismo posterior. Uno de sus principales argumentos es que la mente es una *tabula rasa* donde no existen ideas preestablecidas. Del mismo país provienen las teorías constructivistas de J. Piaget (1896-1980) donde se rechaza lo memorístico y se apoya el conocimiento mediante un guía, lo que se llama aprendizaje por descubrimiento, percibiendo al alumno como eje de su propio aprendizaje. Este aprendizaje se verá favorecido siempre por la interacción social. Para Piaget, la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas. El origen de esta posición se puede situar claramente en el pensador ilustrado Rousseau, quien, en su obra *Emilio*, mantuvo que el sujeto humano pasaba por fases cuyas características propias se diferenciaban rotundamente de las siguientes y de las anteriores.

Como se ha comentado, Piaget da importancia relativa al desarrollo del aprendizaje en un contexto social. Sin embargo, L. Vygotsky (1896-1934) concibe este punto como esencial, puesto que se considera al hombre como un ser social. Vygotsky desarrolló dos ideas relevantes. Por una parte, la 'Zona de Desarrollo Próximo' (ZDP), en la que se divide el desarrollo real del niño, que puede alcanzar de forma independiente, y el desarrollo potencial que puede obtener mediante el apoyo de un guía o maestro, o mediante algún tipo de colaboración. Por otra parte, la 'Doble Formación' (DF), proceso dual en el que el aprendizaje se inicia a partir de la interacción con los demás y luego, pasa a ser parte de las estructuras cognitivas del individuo, como nuevas competencias.

El constructivismo es el heredero de estas teorías, y postula que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. En base a esta idea, el individuo no será únicamente producto del ambiente ni un resultado del acercamiento a la realidad, sino de la propia construcción que realiza al interaccionar los diferentes factores. Siendo así, el conocimiento será una construcción del ser humano. Mediante esta visión, se focaliza en todas las interacciones que se dan en el proceso de aprendizaje. Partiendo de que cada persona construye su conocimiento, a partir de su forma de pensar e interpretar la información, el estudiante es, por tanto, un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

La teoría constructivista permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la experiencia, en el cual se recomienda menos mensajes verbales del maestro (mediador) y mayor actividad del alumno. La aplicación del modelo constructivista al aprendizaje implica el reconocimiento de que cada persona aprende de diversas maneras. Requiere estrategias metodológicas pertinentes, que estimulan tanto potencialidades como recursos y que propician un alumnado que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

A partir de los años setenta, se acentúan las teorías del cognitismo. J. Bruner enfatiza el aprendizaje por descubrimiento, que potencia el desarrollo intelectual y el alumno como eje central del proceso de aprendizaje; A. Bandura destaca por sus estudios sobre la Teoría del Aprendizaje Social (TAS). Según esta teoría, el aprendizaje tendrá relación con las conductas observables del entorno, que se imitarán en cuanto se relacionen con efectos positivos; D. Ausubel (1918-2008), y su teoría del aprendizaje significativo, considera el aprendizaje como una actividad que debe ser significativa para la persona que aprende. Atendiendo a esta significatividad, se ha de considerar la relación entre los conocimientos que posee el alumno y los nuevos conocimientos que se presentan. El aprendizaje será el resultado de la interacción entre el conocimiento presente y las nuevas informaciones que llegan. Para D. Ausubel, el aprendizaje se basa en la comprensión de los elementos presentados. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno, como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta.

### 4.2. El ámbito de Adquisición de las Segundas Lenguas (ASL)

S. Krashen es uno de los grandes lingüistas del siglo XX por los conceptos introducidos, fundamentos de la teoría general de la adquisición de segundas lenguas (SLA)<sup>24</sup>, mediante sus cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, la hipótesis del input, la hipótesis del monitor, la hipótesis del filtro afectivo y la hipótesis del orden natural.

La primera hipótesis es la de la adquisición-aprendizaje. En esta se distinguen las dos maneras en las que se puede desarrollar la competencia en el idioma: subconsciente, que se da en el proceso de adquisición y consciente, que se da en el aprendizaje. Para su segunda hipótesis, las teorías de S. Krashen apuntan a que el alumno sólo conseguirá una competencia lingüística cuando pase la etapa de silencio, diferente para cada individuo, en el que se están asimilando las estructuras del idioma. Esta teoría del Input comprensible sugiere que, una vez que hay una cantidad de comprensión, la información nueva aprendida se asimilará rápidamente, según la fórmula de la interlengua + 1, nivel (I+1). La tercera hipótesis es la del modelo del monitor. El monitor es un dispositivo o sistema que emplea el aprendiz para regular su producción lingüística. El aprendizaje ayuda a corregir lo que se ha podido interiorizar previamente mediante el proceso de adquisición. S. Krashen también destaca la hipótesis del filtro afectivo, por la que el estado emocional del alumno se considera como un filtro que se ajusta para dejar pasar el *input* recibido. Mediante un bajo filtro emotivo, se dejará pasar mejor el *input*. En la hipótesis del orden natural se argumenta que, en la lengua materna (LM), hay estructuras gramaticales o morfemas que se adquieren antes que otros y hay un orden natural similar en la SLA.

Sabemos que T. Terrell (1943-1991), fue profesor de español en California, y allí desarrolló, basándose en el modelo del monitor de S. Krashen, una nueva filosofía de la enseñanza del idioma, que se conoce como *The Natural Approach*, el 'enfoque natural', que fue propuesto en el año 1977 con el propósito de adecuar la enseñanza del segundo idioma, a las características que tiene el aprendizaje de la primera lengua, alejado de las teorías gramaticales. El enfoque natural fue uno de los métodos que más repercusión tuvo en los años 80 en Europa y Estados Unidos. El método se basa, en los primeros niveles

---

<sup>24</sup> De las siglas en inglés, *Second Language Acquisition*.

de aprendizaje de la lengua, en la tarea del profesor de suministrar un *input* comprensible a los estudiantes, y crear una variedad de estímulos dentro de las actividades en sala de clase.

Los avances que generaron estos psicólogos y lingüistas, tendrán una gran repercusión en la didáctica, puesto que apoyarán y sustentarán la idea de tratar la lengua bajo nuevos enfoques. En el apartado 4.4. y 4.5.<sup>25</sup> de este capítulo, trataremos estas cuestiones y el modo en que repercutieron en la enseñanza de la lengua latina. A modo de síntesis, incluimos una tabla que expone las teorías y personalidades más relevantes que, hasta ahora, se han tratado.

| AÑO       | AUTOR           | TEORÍAS  |
|-----------|-----------------|--|
| 1856-1939 | S. FREUD        | Estudios del inconsciente                        |
| 1889-1951 | L. WITTGENSTEIN | Representante del círculo de Viena               |
| 1870-1952 | M. MONTESSORI   | Educación para la primera infancia               |
| 1859-1952 | J. DEWEY        | Doctrina del interés                             |
| 1849-1936 | I. PAULOV       | Modelo de aprendizaje Estímulo-Respuesta         |
| 1874-1949 | E. THORNEDIKE   | Ley del Efecto                                   |
| 1887-1949 | L. BLOOMFIELD   | Representante del Behaviorismo                   |
| 1857-1913 | F. SAUSSURE     | Representante del Estructuralismo                |
| 1896-1980 | J. PIAGET       | Aprendizaje por descubrimientos                  |
| 1896-1934 | L. VYGOTSKY     | Teorías de los procesos de interacción: ZDP Y DF |
| 1915-2013 | J. BRUNER       | Atención a la estructura cognitiva del aprendiz  |
| 1925      | A. BANDURA      | Teoría del aprendizaje social                    |
| 1918-2008 | D. AUSUBEL      | Teoría del Aprendizaje significativo             |
| 1941      | S. KRASHEN      | Hipótesis generales de la ASL                    |
| 1943-1991 | T. TERRELL      | Enfoque natural                                  |

Tabla 10. Teorías educativas del siglo XX.

### 4.3. Aspectos relacionados con la motivación

El término motivación se define como “los motivos que existen o que se aducen para algo” (Moliner, 1998, p. 398). Pero su definición presenta cierto tipo de problemas, por ejemplo, no se puede observar directamente la motivación de una persona, sólo se puede observar su conducta en el ambiente en el que actúa. Generalmente, se considera que la motivación presenta varios grados asociados a procesos internos del individuo, y existen varias teorías motivacionales que comentaremos, a continuación:

La teoría del psicoanálisis se basa en la concepción de S. Freud sobre los individuos, que viven en conflicto permanente entre sus impulsos instintivos y las restricciones que les impone la sociedad. Las leyes de la motivación surgen del análisis de este dilema entre necesidades instintivas e inhibiciones. Para S. Freud el individuo satisfecho no busca ningún estímulo. La mayoría de los estudios de este tipo han relacionado la expresión de los impulsos (instintos, agresión, sexo, sueños, etc.) y las inhibiciones de los sujetos (mecanismos de defensa, controles cognitivos, etc.) en su comportamiento.

<sup>25</sup> Consúltense capítulo I, punto 4.4. página 71 y 4.5. página 72.



La teoría de los impulsos explica el comportamiento de los individuos a través de secuencias de impulsos que van formando hábitos. Su mayor representante es C. Hull (1943, 1952). Los factores fundamentales de esta teoría son:

- La ansiedad: como reacción emocional hacia el agente estresante que actúa como mecanismo de acción y cumple una función de rechazo hacia él.
- El conflicto: resultado de la distancia respecto a la meta.
- La frustración: se produce como resultado de no conseguir la meta.
- Principio de facilitación social: se refiere a la presencia de otros individuos en el comportamiento y en la actuación de los sujetos. Estos individuos pueden reducir o aumentar el nivel de éxito de las tareas.

La teoría del logro se basa en la importancia de los factores ambientales como las experiencias de socialización del alumnado y su lucha por conseguir buen rendimiento. J. Atkinson (1964) denominó a una de estas necesidades como 'logro', y la entendió como el deseo de, por ejemplo, conseguir algo difícil o superarse a sí mismo. Estos deseos van acompañados de algunas acciones como la realización de esfuerzos intensos y prolongados para conseguir algo difícil.

La teoría del aprendizaje social postula que los individuos aprenden por imitación, distinguen entre ambientes motivadores y no motivadores. Entre los teóricos se encuentran A. Bandura, como ya se ha comentado, y J. Rotter (1954). Este último considera que el comportamiento está determinado por la expectación de la obtención de un logro y el valor o el refuerzo del mismo. También le da importancia al comportamiento social aprendido. Mantiene que el comportamiento estará más o menos motivado dependiendo de la situación externa en la que se encuentre un individuo.

La teoría de la atribución fue propuesta por B. Weiner (1980) y enfoca la motivación en tres dimensiones: lugar, constancia y responsabilidad.

- Lugar: se refiere a si la causa de que una persona se comporte de determinada manera es inherente a ella o es externa.
- Constancia: esta se distingue en las causas estables que no cambian (como la aptitud) o causas que varían dependiendo del tiempo o las situaciones (como el esfuerzo).
- La responsabilidad: se refiere al grado de control que una persona tiene sobre un acontecimiento.

La teoría del constructo personal creada por G. Kelly (1963) estudia la manera en que un individuo organiza el mundo que lo rodea. Aunque enfatiza el pensamiento en lugar del sentimiento. Según G. Kelly, cada uno de nosotros desarrollamos nuestro propio conjunto de teorías que usamos para darle sentido al mundo que nos rodea. Estas teorías son usadas para predecir el comportamiento de la gente con la que nos interrelacionamos, dirigen nuestras acciones e influyen en nuestra conducta. Por consiguiente, tiene una influencia en nuestra motivación.

### **4.3.1. La motivación en el contexto de adquisición de L2**

Según las escuelas de pensamiento, la motivación se describe de diversas formas. Los conductistas toman en prioridad la motivación extrínseca, provocada por estímulos y refuerzos externos, estudian las leyes que gobiernan la asociación entre estímulo y respuesta. Los cognitivistas asumen la motivación como algo causado por la búsqueda personal de un significado y de un logro. Se preocupan por describir los procesos que se producen en la mente del alumno al recibir información.

Gardner y Lambert (1972) fueron los primeros en demostrar que se podía establecer relaciones independientes y estadísticamente significativas entre la motivación/actitud y la SLA. Realizaron una distinción entre motivación instrumental y motivación integrativa. La integrativa es la que estimula el aprendizaje con el objetivo de integrarse en una comunidad de hablantes, lo marcan intereses de tipo sociocultural. La instrumental es la motivación que está definida por un objetivo concreto, de tipo pragmático, normalmente relacionadas con el mundo laboral.

Posteriormente, se vislumbró que esta clasificación era demasiado simple puesto que podía subdividirse dando lugar a otros tipos. Los dos tipos fundamentales de motivación que se manejan en la psicología educativa, actualmente, son la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es aquella por la que el estudiante encuentra motivos externos para llevar a cabo su aprendizaje. La intrínseca es la que define el interés personal que tiene un estudiante, sin estímulos externos. En palabras de Z. Dörnyei:

*One of the most general and well-known distinctions in motivation theories is that of intrinsic versus extrinsic Motivation. The first type of motivation deals with behavior performed for its own sake, in order to experience pleasure and satisfaction such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity. The second involves performing a behaviour as a means to an end, that is, to receive some extrinsic reward (e.g. good grades) or to avoid punishment. (Dörnyei, 1998, p. 121).*

Los alumnos motivados serán los que se esforzaran para obtener éxito en su aprendizaje, empleando las estrategias que el docente pone a su disposición y realizando, de forma persistente, los ejercicios destinados a reforzar su aprendizaje. El profesor tiene un papel relevante y deberá, por tanto, presentar herramientas que faciliten realizar este esfuerzo y potenciar las capacidades intelectuales del alumnado y, por tanto, conseguir un mayor éxito en el aprendizaje de la lengua. Asimismo, los estudiantes se sienten motivados cuando ven que el profesor se preocupa por su proceso de aprendizaje y que tiene altas expectativas acerca del progreso de sus alumnos.

*If students can sense that the teacher doesn't care this perception is the fastest way to undermine their motivation. The spiritual (and sometimes physical) absence of the teacher sends such a powerful message to the students, that everybody, even the most dedicated ones, are likely to be affected and become demoralized. (Dörnyei, 2001, p. 35).*

Por su parte, los estudios de base cognitiva presentan cuatro paradigmas: el de la motivación intrínseca de los sujetos; el paradigma de la auto-eficacia; el de las expectativas iniciales y el de la comparación social.

El paradigma de la motivación intrínseca de los sujetos se centra en la motivación interna del alumno, en el comportamiento que actúa sin control externo. Dentro de esta, se observa el análisis motivacional de la autodeterminación y autorregulación en educación. Deci y Ryan (2000) parten de que la motivación escolar es una mezcla de motivación intrínseca y extrínseca. Aunque el currículo escolar, con frecuencia, impone u ofrece contenidos y tareas que no interesa a los alumnos y, por lo tanto, recurre a procedimientos

extrínsecos. Estudiando la motivación intrínseca en el aula, en este estudio se observa que, en general, el profesorado se lamenta de la falta de motivación intrínseca en los escolares para aprender.

El paradigma de la auto-eficacia relaciona la motivación y el sentido de eficacia del profesor, y se ha creado el constructo del sentido de ‘eficacia del profesor’. De acuerdo con A. Bandura (1993) el comportamiento del sujeto es regulado a través de un mecanismo cognitivo que denomina el sentido de ‘eficacia del individuo’. El sentido de eficacia del profesor afecta a su comportamiento y las consecuencias de ese comportamiento alteran sus expectativas y su comportamiento futuro de forma continua y cíclica. Además, hay variables ambientales que influyen en el sentido de eficacia del profesorado, tales como la vida del centro, la política administrativa, la familia y el ambiente social más inmediato. El comportamiento es controlado por las ‘expectativas de eficacia’, por la convicción de que uno puede llevar a cabo determinadas empresas con éxito. Según P. Ashton (1985) el sentimiento de eficacia del profesor es bidimensional: la primera dimensión es la ‘eficacia docente’, que se refiere a las expectativas del profesor, sus creencias respecto a la habilidad del profesorado para propiciar el aprendizaje, etc. La segunda dimensión, se refiere al sentido de ‘eficacia personal’ que siente el profesor como docente.

El paradigma de las expectativas iniciales de los sujetos se centra en las actividades cognitivas que gobiernan gran parte del comportamiento, o las experiencias subjetivas que suministran los datos para estas actividades cognitivas. Uno de sus exponentes es J. Brophy (1985) y parte de que esas creencias, actitudes y expectativas pueden motivar el comportamiento del profesor y la naturaleza de sus interacciones con los estudiantes. Se considera que la percepción y la memoria son selectivas. El profesor tomará actitudes con los alumnos de acuerdo con sus expectativas, y cada alumno tomará actitudes diferentes de acuerdo con las expectativas del profesor, si este comportamiento del profesor persiste, este influirá en el auto-concepto que se forma el alumno de sí mismo, en su motivación, nivel de aspiración, conducta en clase y en las interacciones profesor-alumno.

El paradigma de la comparación social y la autoevaluación, parten de que el rendimiento de un alumno en un área determinada ejerce impacto sobre su interés en esa área. El modelo de mantenimiento de la autoevaluación que introducen Tesser y Campbell (1985) considera el rendimiento académico, el interés y la elección de amigos como elementos interrelacionados de un sistema causal recíproco. La autoevaluación de la persona está socialmente determinada por el proceso de reflexión, entendida como proximidad hacia las demás personas y el de comparación respecto a la actuación de los demás. La motivación para aprender depende de los contextos interactivos de enseñanza y aprendizaje que tengan lugar en el aula.

Tomamos esta base teórica sobre la motivación, puesto que en los capítulos posteriores, que engloban el marco empírico de este estudio, se recogerán aspectos relacionados con la percepción de los estados motivacionales, tanto de los profesores de latín como de sus alumnos<sup>26</sup>. A continuación, nos detendremos a revisar las diversas metodologías para el estudio las lenguas en general, y de la lengua latina, en particular, desde principios del siglo XX hasta nuestros días.

---

<sup>26</sup> Consúltense capítulo III. Punto 2.14. página 185; punto 3.3.3 página 202 y 3.4.3. página 205.

### 4.4. Diferentes métodos para el aprendizaje de lenguas

Como ya se ha comentado, el primer enfoque que se ofreció para la enseñanza de lenguas dio como resultado los conocidos como método Gramática-Traducción y el método Directo de Berlitz. Hasta la mitad del XX, el método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de idiomas modernos, profundamente influenciada por la metodología de la enseñanza de lenguas clásicas. El segundo enfoque, el estructuralista, dio como resultado el método audio-lingual de Bloomfield.

El campo de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) surgió a finales de los años 60, tratando de describir la competencia lingüística de los aprendientes y se emplea como base para los diferentes métodos y enfoques posteriores, que atienden a los procesos comunicativos, como por ejemplo el Análisis del Discurso<sup>27</sup>, surgido entre los años 60 y 70, o el método situacional<sup>28</sup>, desarrollado en Reino Unido, también entre estas décadas. A su vez, las críticas que, desde el ámbito educativo, recibían tanto los métodos audio-linguales, como los situacionales, provocan un movimiento de búsqueda de soluciones alternativas. Estas, sin embargo, adoptarán en las décadas siguientes formas diferentes a ambos lados del Atlántico. Por una parte, en los EE.UU. aparecerá una nueva constelación de métodos ‘revolucionarios’ (*Cognitive Code*<sup>29</sup>, *Total Physical Response*<sup>30</sup>, *Community Language Teaching*<sup>31</sup>, *Silent Way*<sup>32</sup>, *Suggestopedia*<sup>33</sup>, *Natural Approach*<sup>34</sup>); por otra, los especialistas europeos aunarán sus esfuerzos para crear un enfoque más acorde a la realidad social de la Europa propiciada por la CEE: el ‘Enfoque Comunicativo’.

En resumen, mientras que en EE.UU. se abría camino el generativismo propugnado por Chomsky y las teorías innatistas que pusieron en crisis el método audio-lingual, dando como resultado, en la década de los 80, el Enfoque Natural de Krashen y Terrell. En Europa se desarrollaba un ambiente dedicado a la renovación de la enseñanza de lenguas

<sup>27</sup> Mediante el Análisis del Discurso se da un nuevo enfoque metodológico basado en el cambio de la unidad de análisis, que se convierte tanto en un análisis de la conversación como en un análisis del texto. Al ser un enfoque multidisciplinar, engloba numerosas teorías y centra la atención en la interacción y en el contexto en el que se produce el intercambio de información.

<sup>28</sup> Método surgido en Gran Bretaña que atiende al contexto o situación de la práctica oral. La gramática se presenta de un modo progresivo e inductivo.

<sup>29</sup> El enfoque del Código Cognitivo es una propuesta desarrollada en EE.UU. a mediados de los años 60, se basa en el desarrollo de destrezas. Se percibe el lenguaje como un fenómeno vivo y creativo. El alumno es el encargado de desarrollar las propias reglas lingüísticas, atendiendo a la práctica significativa y siendo protagonistas del propio aprendizaje.

<sup>30</sup> La TPR es una práctica para la adquisición de segundas lenguas en los primeros niveles de aprendizaje, desarrollado por J. Asher en la Universidad Estatal de San José. Según esta técnica los estudiantes responden físicamente a las órdenes verbales.

<sup>31</sup> El Enfoque Comunicativo fue un tipo de metodología desarrollada en la década de los setenta en Europa y Estados Unidos por el cual el énfasis del aprendizaje se encuentra en la interacción entre los estudiantes y el uso de situaciones reales de comunicación.

<sup>32</sup> El método silencioso fue una propuesta desarrollada por C. Gattegno en 1972. El profesor reduce al mínimo sus intervenciones y el alumno promueve su aprendizaje a partir del uso de regletas de colores, que se identifican con sonidos. La ausencia de explicaciones produce un aprendizaje inductivo y destaca la motivación ante el propio aprendizaje. Por otra parte, el uso lingüístico se realiza de una manera artificial, basado en la estructura gramatical, con múltiples limitaciones se considera alejado de las situaciones comunicativas.

<sup>33</sup> Teoría desarrollada por el psiquiatra G. Lozanov en el año 1978. El interés radica en crear un entorno de aprendizaje que estimule la concentración y la relajación en vista de favorecer el proceso del aprendizaje ante la lengua meta. Se basa en la memorización y repetición de estructuras lingüísticas.

<sup>34</sup> Enfoque natural, desarrollado por Krashen y Terrell en la década de los setenta. Se basa en los estudios de S. Krashen sobre el Modelo del Monitor.

extranjeras. A causa de la interrelación de los países miembros, se realizó un esfuerzo común a través del Consejo Europeo para garantizar la cooperación educativa<sup>35</sup>, considerando la necesidad de promover un método alternativo de enseñanza de idiomas, que, a partir de 1970, dio forma al conocido método comunicativo. El método comunicativo se crea como una reflexión que engloba diferentes aspectos y recursos de la ASL y ha evolucionado en los últimos años en el enfoque por tareas<sup>36</sup>, o el aprendizaje por proyectos<sup>37</sup>, y se recoge en el ámbito educativo de nuestro país, como veremos más adelante.

### 4.5. Diferentes métodos para el aprendizaje de la lengua latina

Después de haber visto las corrientes psicolingüísticas del siglo XX y las nuevas aportaciones para la adquisición de las segundas lenguas, en este apartado profundizaremos en uno de los aspectos más primordiales de esta investigación: la pluralidad de métodos, que se han empleado para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina.

#### 4.5.1. El método Directo

En Inglaterra, William Henry Denham Rouse<sup>38</sup> (1863-1950) comenzó a aplicar y defender el método directo adaptado a la enseñanza de los clásicos, al intuir que el fracaso de los estudiantes podía resultar de la metodología empleada: *“The direct method makes its unique effect because it is natural, spontaneous, and acts between two human beings without interference (...) It quite naturally, each in his own way, and all hesitation will disappear”* (Rouse, 1930, p. 9).

Al desconfiar de los niveles alcanzado por los estudiantes en esta disciplina, decidió ponerse al mando de la *Perse School* de Cambridge<sup>39</sup>, en 1902, mediante la colaboración de W. H. S. Tones y R. B. Appleton, entre otros, con los que publicaría los libros que dieron forma al método empleado por H. Rouse en sus clases, denominado *Latin on the Direct Method*. A partir de 1911, H. Rouse comenzó a realizar cursos para la formación del profesorado bajo el método directo, dirigiendo la *Schools of Latin teaching*, funda la editorial *Loeb Classical Library*<sup>40</sup> y la revista *Latin Teaching*. En 1913 inaugura la *Association for the Reform of Latin Teaching* (ARLT)<sup>41</sup>, asociación derivada de los cursos para formación de profesores que impartía. El método del Dr. Rouse llamó la atención a nivel internacional y se destacaron sus éxitos profesionales, conocida la gran habilidad que tenía como profesor, algo innato que se transmitía a sus estudiantes.

<sup>35</sup> El Consejo Europeo fue creado en 1974 como foro de debate entre los jefes de Estado. Mediante el tratado de Maastricht de 1992, adquirió oficialmente la función de definir las orientaciones y objetivos generales de la Unión Europea. En 2009, mediante el tratado de Lisboa, ha pasado a ser una de las instituciones de la Unión.

<sup>36</sup> Propuesta que surge en la década de los noventa en Inglaterra y es considerado como una evolución del enfoque comunicativo. Se divide el aprendizaje en una fase previa de programación de la tarea global que, posiblemente, se divide en pequeñas tareas y en otra de ejecución. Los procesos comunicativos atienden de igual manera a la forma lingüística como al contenido del mensaje.

<sup>37</sup> El aprendizaje por proyectos se considera un método en el que se implica la actividad de un grupo en la realización de un proyecto de diversa envergadura, en este el profesor sirve de guía y estimula al alumno a desarrollar las habilidades que producen el propio descubrimiento.

<sup>38</sup> Consúltese Anexo I.6. página 288.

<sup>39</sup> Fundada en 1615 por el Dr. S. Perse, en la actualidad la *Perse School* de Cambridge, es un colegio de enseñanza primaria y secundaria de carácter privado. Consúltese URL: <http://www.perse.co.uk>

<sup>40</sup> Actualmente, la *Loeb Classical Library Foundation* sigue subvencionando la investigación filológica y la colección es editada, desde 1989, por la *Harvard University Press*.

<sup>41</sup> Consúltese URL: <http://www.arlt.co.uk>

*It is thought that to teach as Dr. Rouse does, requires extraordinary talent, and that what is found to be a well-tempered rapier in his skilful hands would prove an unwieldy bludgeon to one who lacked his ready command of the spoken tongue.* (Foster, 1913, p. 156).

Sin embargo, el talento del Dr. Rouse comprometió las habilidades de muchos profesores, que no se veían a la altura de acercarse a la lengua latina bajo los principios de esta metodología. Se comenzó a asentar la idea de que revestía una gran dificultad a nivel formativo. *“In judging this subject, however, we must always remember that teaching by the Direct Method is not only the application of a principle, but also an art, and a difficult one”* (Tyng, 1915, p. 188).

Rouse ponía mucho énfasis en la formación del profesorado para desenvolverse con soltura en la aplicación del método y, aunque editó manuales para facilitar esta empresa, no desestimaba la propia creación del material por parte del docente, que ha de confiar en sus habilidades y tener la suficiente flexibilidad para adaptarse a las diversas situaciones que se dan en el aula, así como a los diferentes niveles de aprendizaje de sus alumnos<sup>42</sup>. En relación con el papel del profesor y los materiales empleados, declaran Rouse y Appleton:

*Those who feel so disposed may avail themselves of the exercises at the end, but a competent teacher will soon conduct conversations of his own based upon the narrative. This latter course is, indeed, essential to the success of the direct method.* (Rouse y Appleton, 1913, p. 3).

Y afirman también:

*There are a number of good Latin stories in print, comprised in certain elementary reading-books; but the best thing is for the master to make his own, since he will then be able to include just those words and constructions which he wishes to teach. He must be careful not to read them; he must speak them, without notes, or if he have notes, they must be inconspicuous, for the more the story seems to come forth naturally and it is were on the spur of the moment, the better is the effect. And if the master cannot remember his own story, how can he expect boys to remember it?* (Rouse y Appleton, 1925, p. 60).

Como sostienen Rouse y Appleton, el docente de lengua latina siempre dispondrá de numerosos manuales que le ayudarán a consultar y preparar clases. Pero los autores inciden en que el maestro debe tener interés en crear su propio material, aquel con el que se sienta cómodo, porque de este modo podrá compartirlo con sus alumnos de una forma natural y espontánea. Esta idea se vuelve a retomar en este estudio<sup>43</sup>, derivado de los datos ofrecidos por los profesores encuestados, pues algunos de ellos indican que trabajan con materiales de creación propia, lo que les permite una mayor flexibilidad.

Lamentablemente, la Primera Guerra Mundial puso fin a esta carrera, la escuela cerró y Rouse se jubiló en 1928, a la edad de 65 años. Sin su fundador, el entusiasmo decayó

---

<sup>42</sup> Consúltese Anexo I.7. página 289.

<sup>43</sup> Consúltese capítulo III, análisis de datos y resultados, página 147.

rápidamente y el uso del método directo, también. Los libros que se escribieron entre sus colaboradores y las siguientes generaciones de maestros, formados según este método, continuaron desarrollando la idea de su escuela y son la base de los conocidos como *Reading methods*<sup>44</sup>.

Otro ejemplo de aplicación en el método directo, lo encontramos en la figura de S. O. Andrew, profesor y director de la *Whitgift School*<sup>45</sup>. Andrew diseñó un manual de lengua latina basado en el método directo llamado *Primus Annus*. En su obra *Lingua Latina Praeceptor: A master's book*, publicada en 1913, explica las bases y argumentos por las que creó el manual y expone su propia investigación en la aplicación del método. Se publicó como una ayuda al profesorado, pautando el modelo de clase que se debía seguir en cada lección. El método directo es descrito de este modo:

*The “known”, then, in this method of teaching is either the “thing” (using the word in widest sense) to which a word or sentence refer, or that part of the language being learnt which is already known; and the method of teaching a language by directly associating words with things, or by directly explaining by means itself, is none other than the well-known Direct Method. (Andrew, 1913, p. 10).*

Y, en relación a la enseñanza de la lengua latina, añade: “*When Modern Languages are taught by the Direct Method, what objection can there be to the use of it for teaching Latin?*” (Andrew, 1913, p. 13).

Prácticamente en la misma época, en EE.UU., los profesores Chickering y Hoadley, aplicaban el método directo al estudio del latín mediante su manual *Beginner's Latin by the direct method*, utilizando textos de diferente longitud, acompañados de imágenes de cuentos populares<sup>46</sup>. En su introducción dan interesantes notas a los alumnos para asegurar el éxito de su aprendizaje y se remarca la importancia de transmitir los conceptos únicamente en lengua latina, sobre todo al inicio del estudio:

*The constant use of Latin during the recitation, and insistence upon the idea of Latin understood as Latin, which idea should have been fixed firmly in the first year's work, will counteract any tendency to try to translate what is not understood. Furthermore, in the latter part of the second year translation as an art is taught, in occasional lessons, and it then becomes essential to have a single basic English equivalent available. (Chickering, 1917, p. 19).*

Ya en la segunda mitad de siglo, el método directo se seguía empleando y era secundado por los nuevos manuales que se editaban. Como ejemplo, Peckett y Munday diseñaron un completo manual bajo el método activo en el que se presenta el vocabulario acompañado de

---

<sup>44</sup> Creado a partir de los años 70, el más representativo es el manual de la Universidad de Cambridge, llamado *Curso de Latín de Cambridge*, un manual que muestra un argumento continuado, en el que, mediante una historia, el estudiante se va adentrando en la lengua latina; paulatinamente, los textos adaptados se convierten en textos originales. En la URL: <http://www.cambridgescp.com> se puede encontrar el manual *Cambridge Latin Course* (CLC) y el *Cambridge Online Latin Project* (COLP).

<sup>45</sup> En Croydon, Oxford.

<sup>46</sup> Consúltese Anexo I.8. página 290.

dibujos<sup>47</sup>, breves frases y diálogos de lectura; ejercicios de repetición oral y para la práctica escrita; esquemas gramaticales y glosarios de vocabulario. Los autores destacan el uso activo de la lengua en la introducción a su obra, *Principia a beginners' Latin Course*:

*A language, be it modern or ancient, is intended for use, and the best and most natural way of using it is to speak it. Much is therefore made of oral work, and it is assumed that the teacher will employ on the material provided every method of oral practice at his command.* (Peckett y Munday, 1969, p. 4).

Como se ha podido observar, la estela de Rouse llegó a estudiosos de diferentes países dispuestos a retomarla y a realizar sus propias aportaciones. El caso más representativo y el que centra nuestro interés es el del danés Hans Henning Ørberg (1920–2010), estudioso de glotodidáctica y latinista, que estuvo trabajando en el *Naturmethodens Sproginstitut* (Instituto para la Enseñanza de las Lenguas según el Método Natural), de Copenhague, dirigido en aquel momento por A. Jensen. Allí, H. Ørberg estuvo encargado de elaborar un nuevo método de latín. Para esta tarea, se basó en los estudios de H. Rouse y en el análisis de listas de frecuencia de vocabulario (*corpus* de los autores clásicos), hasta que dio a conocer el llamado *Lingua Latina per se Illustrata*, desarrollado como método autodidacta para el aprendizaje de la lengua latina y diseñado para su envío por correo en diferentes fascículos. Esta primera edición fue publicada entre 1955-56<sup>48</sup>. Después de diversas revisiones y reediciones, mejoradas y corregidas, se publicaba en forma de manual dispuesto en dos volúmenes<sup>49</sup>.

### 4.5.2. El método Inductivo-Contextual

H. Ørberg, inspirado primero en Comenius y luego en H. Rouse, propone en su método una secuencia de acciones y diálogos en gradación de dificultad gramatical con la repetición como sistema pedagógico. La historia tiene un contexto en el que aparecen una serie de escenas y episodios de la vida de un familia romana del siglo II d.C. En las notas marginales aparecen dibujos, que sirven para fijar la forma de las palabras, y ayudas, con relaciones de vocabulario. Las notas resultan muy esquemáticas y se realizan indicaciones mediante cuatro símbolos diferentes, que son:

- = palabra sinónima o equivalente
- ↔ palabra sinónima u opuesta
- < palabra derivada
- : palabra equivalente en un determinado contexto

En relación a las notas comenta Thomson:

Ellos, en primer lugar, observarán el dibujo, en parte, por curiosidad, en parte, porque se les ha enseñado a usar todos los medios de apoyo que se les ofrecen, y en parte, porque saben por experiencia que esto les ayudará de alguna manera. Al comienzo no estarán en

---

<sup>47</sup> Consúltese Anexo I.9. página 291.

<sup>48</sup> Bajo el título *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*.

<sup>49</sup> La 3ª edición (1965) ya está estructurada en dos volúmenes y aparece, avalada y prologada, por filólogos como G. Devoto, L., Hjelmlev, R., Schilling, E., Springhetti, D., y Norberg, entre otros.



condiciones de expresar con palabras el concepto más que con una simple frase como *'Ecce duo servi'*, pero esto no les creará problemas. La imagen mental está establecida y el deseo, inconsciente y consciente, de darle cuerpo con palabras está ya creado. Pueden comenzar a leer rápidamente, en voz alta, en el orden latino, y fragmentos de una cierta longitud (yo recomiendo un párrafo cada vez, pero cada estudiante tiene sus propias preferencias y se les debe permitir que lo hagan como deseen). Después de unas pocas líneas de lectura es evidente que palabras y frases no conducen a ninguna imagen mental de lo que está sucediendo. Este es el momento en el cual el estudiante examina las notas marginales. (Thomson, 1976, pp. 10-11).

Otra de las características de este manual es que el texto está íntegramente expuesto en latín, así como las notas, explicaciones y ejercicios. Los textos adaptados consiguen que el estudiante pueda avanzar desde el primer momento sin gran dificultad, comprendiendo, mediante el contexto y las ayudas de dibujos en los márgenes, el vocabulario que llegará a las 1500 nuevas palabras al terminar el primer volumen y alrededor de las 3500 al finalizar el curso. El alumno se aproxima a un aprendizaje graduado en el que es capaz de asimilar la nueva información, debido a que dispone implícita la teoría del input comprensible de Krashen (I+1), característica que diferencia a este método para el estudio del latín del resto de los que se engloban bajo el principio de los métodos naturales. Los alumnos consiguen descubrir el significado de las palabras y, por tanto, el argumento de la historia por medio del contexto, lo que parte de un aprendizaje inductivo también de las reglas gramaticales. El cambio fundamental establecido por este método es la focalización en la comprensión del texto en lugar de la gramática y la traducción, lo que genera una mayor confianza en el alumnado que se puede percibir, a priori, como más capacitado para adentrarse en el estudio de los textos clásicos.

A nivel descriptivo, podemos referirnos al primer volumen *Familia Romana: Pars I*<sup>50</sup>, compuesto de 328 páginas, divididas en 34 capítulos de entre 6 y 12 páginas cada uno. Cada capítulo está compuesto de un texto, acompañado de dibujos y notas en los márgenes, como ya se ha comentado. Los textos tienen una longitud de entre 82 y 225 líneas. Al terminar el texto se disponen unas notas o apuntes de gramática. Atendiendo al aspecto cultural, el libro en su conjunto, presenta diversos contenidos con numeroso vocabulario: cultural, geográfico y temporal, familiar y de contexto educativo, de sociedad civil y militar, y también expone aspectos arquitectónicos. Estos contextos se justifican mediante una serie de escenas y episodios de la vida de un familia romana del siglo II d.C., y se desarrollan desde el primer capítulo hasta el número XXXIV<sup>51</sup>. La práctica de la forma se ejecuta a partir de los tres ejercicios (*pensum A*, *pensum B*, *pensum C*), que se encuentran a continuación de los aspectos gramaticales. Estos ejercicios se utilizan para practicar los contenidos gramaticales expuestos, el vocabulario y también aspectos de comprensión (en el *pensum C*) mediante preguntas<sup>52</sup>, *quaestiones*, a las que el alumno debe responder, obviamente, empleando únicamente la lengua latina.

---

<sup>50</sup> Consúltese Anexo I.10. página 292.

<sup>51</sup> Los capítulos 25 y 26 narran dos historias mitológicas: Teseo y el Minotauro, y Dédalo e Ícaro respectivamente.

<sup>52</sup> Cada capítulo dispone de entre 10 y 14 preguntas.

En diferente formato se han publicado los dos cuadernos de ejercicios que acompañan a *Familia Romana*<sup>53</sup>. El primer volumen cubre los capítulos I-XIX, y el segundo los capítulos XX-XXXIV. A cada capítulo le corresponden entre 7 y 17 ejercicios que sirven para practicar contenidos gramaticales y para desenvolverse progresivamente en la escritura<sup>54</sup>. También se dispone un pequeño libro para el alumno con explicaciones más detalladas sobre los contenidos, tanto culturales como morfosintácticos; son los llamados *Enchiridion Discipulorum* que, a diferencia del resto del manual, están escritos en la lengua vernácula del alumno. El curso elemental dispone, además, de una colección de textos complementarios en forma de diálogos, llamados *Colloquia Personarum*<sup>55</sup>, un compendio de los aspectos morfológicos tratados y un vocabulario de los términos utilizados<sup>56</sup>. No podemos olvidar los CD-ROM y audios grabados con la voz original de H. Ørberg, que contienen los *exercitia* y *pensa* de *Familia Romana* y *Roma Aeterna*.

En el siguiente volumen, *Roma Aeterna: Pars II*<sup>57</sup>, se comenzará la lectura de textos, primero adaptados para, progresivamente, asimilar los textos originales<sup>58</sup>. Los capítulos de este tomo comienzan en el capítulo XXXVI y avanzan hasta el LVI, y presenta la misma estructura que el anterior, aunque los textos de los capítulos son más extensos (hasta 865 líneas en el capítulo XLVIII) y, en concordancia, los *pensa* también se alargan. El contenido de los textos sirve para adentrarse en la historia histórico-mitológica de Roma. Algunos de los dibujos y ayudas presentan cuadros cronológicos y árboles genealógicos, que facilitan la situación y posible memorización de los datos. Las historias narran los orígenes de la fundación de la ciudad; la época monárquica; las diferentes guerras (Guerras Púnicas y Guerra de Yugurta) y la historia de sus dirigentes, así como textos relacionados con personajes políticos de relevancia, para terminar en la época de la Roma republicana.

El cuaderno de ejercicios que acompaña a esta segunda parte (*Exercitia Latina II*), agrupa las actividades de las 20 lecciones del libro (capítulos XXXVI-LVI), y presenta un número de entre 8 y 20 ejercicios por capítulo<sup>59</sup>. En el pequeño manual para el alumno (*Enchiridion Discipulorum*) se explican tanto pasajes históricos (nociones sobre la vida y obra del autor del texto estudiado), como aspectos gramaticales.

También el profesor dispone de una guía didáctica para la preparación del material<sup>60</sup>, en este caso creada por L. Miraglia<sup>61</sup>, quien realiza una introducción argumentando el uso del método. En primer lugar expone una breve revisión histórica del estudio del latín por vía activa. Esto ayudará al docente que se muestra inclinado por primera vez hacia el uso del manual a situarse, desde un punto de vista histórico, en el tipo de gestión que se debe hacer. En cuanto a la finalidad de este curso, según el autor, se basa en un claro objetivo de lectura comprensiva que facilite el acercamiento del estudiante a los textos latinos de todas las épocas. En general, podemos afirmar que este objetivo es el que se persigue

---

<sup>53</sup> Consúltese Anexo I.11. página 293.

<sup>54</sup> Contienen alrededor de 400 ejercicios en total.

<sup>55</sup> Consúltese Anexo I.12. página 294.

<sup>56</sup> Morfología latina & vocabulario latín-español

<sup>57</sup> Consúltese Anexo I.13. página 295.

<sup>58</sup> De autores (en orden de aparición en el manual) como Virgilio, Tito Livio, Ovidio, Cicerón, Eutropio, Aulo Gelio, Cornelio Nepote y Horacio.

<sup>59</sup> Consúltese Anexo I.14. página 296.

<sup>60</sup> Llamada *Nova Via Latine Doceo (Guida per gl'insegnanti)*.

<sup>61</sup> El Dr. Miraglia es, actualmente, director y profesor de la Academia Vivarium Novum, y promotor de la metodología basada en el manual de H. Ørberg.

bajo la aplicación de los diferentes métodos activos, así lo han expresado también los profesores entrevistados en este estudio<sup>62</sup>.

Después de la introducción, L. Miraglia (2009) expone la estructura del curso y una breve descripción de todo el material del que se dispone, así como las particularidades del método, léase, adentrarse en la gramática desde un punto de vista inductivo, algo que, para la mayoría de los docentes de lengua latina, supone una novedad, muy afianzados (por ejemplo, en nuestro país) en el empleo del método gramática-traducción. L. Miraglia es un profesor experto en este método y recomienda al profesor que se inicia el demostrar seguridad; esta seguridad se conseguirá con una cuidada preparación de la lección aunque con la práctica, poco a poco, se sentirá más cómodo y asegura que la preparación no exigirá ser tan minuciosa. El empleo del método inductivo-contextual implica un acercamiento activo a la materia, lo que supone la utilización de numerosos recursos y técnicas por parte del enseñante. Se propone para la contextualización, el material gráfico y *realia*, así como otras técnicas: *story-telling*<sup>63</sup>, TPR y representaciones en base al método Rassias<sup>64</sup>, ya que el uso de pequeñas escenificaciones puede resultar muy útil para fijar la forma, mientras resulta entretenido.

H. Ørberg fue un activo promotor de su metodología y, después de su jubilación, dirigió la editorial *Domus Latina*<sup>65</sup>, y dedicó parte de su tiempo a impartir conferencias entre Europa y EE.UU., impulsando el uso de su metodología y el empleo del latín activo. Este método se convirtió, de algún modo, en un nuevo pionero de la enseñanza activa de la lengua latina, muy secundado en otros países. Uno de los países donde tuvo más éxito fue Italia y, actualmente, es una de las metodologías más extendida de la mano de L. Miraglia, que la define como la más acertada para el estudio del latín bajo métodos activos. El mismo, que en la actualidad dirige la *Academia Vivarium Novum*<sup>66</sup>, aplica, junto a su equipo, el manual de H. Ørberg en cursos extensivos e intensivos, a los que acuden estudiantes de todas las nacionalidades con el objetivo de estudiar latín de una manera rápida y efectiva para diversos propósitos, ya que estos no son cursos específicamente orientados a latinistas. La *Academia Vivarium Novum* gestiona también una editorial que se encarga de la edición de ejemplares del manual y de lecturas de ampliación<sup>67</sup>.

L. Miraglia ha destacado por promover activamente su uso y, en España, el grupo culturaclasica.com<sup>68</sup>, asociación fundada en 2001, ha sido pionera en establecer este sistema entre los institutos de secundaria de nuestro país. Los fundadores de esta asociación, E. Canales y A. G. Amador, se han encargado de realizar la edición española del manual de H. Ørberg del año 2007, avalada por el Dpto. de Filología Clásica de la Universidad de Cádiz y prologada por el Catedrático de Filología Latina de dicha Universidad, J. M<sup>a</sup> Maestre Maestre, y de distribuirlo a través de su página web. Han publicado, entre otros, la versión en español de *'Latine disco I'* y *'Latine disco II'*, los manuales para el alumnao del Curso *'Lingua Latina per se Illustrata'*, así como el manual para el profesorado, *'Latine doceo'*, y la *'Morfología y Vocabulario'* del mismo curso. Además, mediante

<sup>62</sup> Consúltense capítulo III, punto 4. página 241. Análisis de las entrevistas.

<sup>63</sup> Técnica de aprendizaje que consiste en la narración de historias empleando palabras o imágenes que sirven de guía en un ejercicio de improvisación.

<sup>64</sup> Utilizado como técnica para la ASL, se constituye mediante el uso de técnicas dramatización y debe su nombre a su creador el profesor americano J. Rassias. Consúltense URL: <http://www.rassias.es>

<sup>65</sup> Consúltense URL: <http://www.lingua-latina.dk>

<sup>66</sup> Consúltense URL: <http://vivariumnovum.net>

<sup>67</sup> Como, por ejemplo, un comentario de H. Ørberg sobre la obra de Julio César, *La guerra de las Galias (Comentarii de Bello Gallico)*. O también, ediciones de obras comentadas por Miraglia como *Fabulae Syrae*.

<sup>68</sup> Consúltense URL: <http://www.culturaclasica.com>

diferentes jornadas<sup>69</sup> y cursos<sup>70</sup> se han encargado de compartir sus experiencias y las de otros profesores.

En el siguiente estudio trataremos de averiguar si el método I-C se aplica en toda su extensión o resulta una tarea imposible para los cursos de bachillerato, ya que presenta una programación de dos cursos únicamente para el primer manual, *Familia Romana*. Así se ha de valorar cómo encaja en el currículum, cómo se utiliza el abundante material y cómo gestionan los profesores la aplicación de una nueva metodología en las aulas, cómo son de efectivos los ejercicios y qué percepción tiene el alumnado de su aprendizaje.

### 4.5.3. Otros recursos: la aplicación del método audio-oral

Recuperando las bases teóricas del método audio-oral, Agudelo (2011) afirma que esta teoría de la lengua se basa en la lingüística estructural, que surge de los planteamientos propuestos por los lingüistas americanos y que se desarrolló, en parte, como reacción a la gramática tradicional.

Los ejercicios que propone el método audio-oral están basados en la audición en la lengua (L2) y la repetición comprensiva de un texto y su memorización. En este método es muy importante la corrección de errores y la práctica mediante *drills*<sup>71</sup>. La aproximación a la gramática será desde un punto de vista inductivo. Partícipes de esta metodología encontramos el método *Assimil* para el auto-aprendizaje de diversas lenguas, entre ellas la lengua latina<sup>72</sup>. En su manual se da una presentación progresiva de textos latinos, con su traducción en la L1<sup>73</sup>, para ir, progresivamente, eliminando la traducción. Además, se acompaña la lectura con grabaciones de audio que se han de repetir tanto como se pueda hasta automatizarlas y, posteriormente, se han de realizar ejercicios de práctica escrita. Actualmente, su estudio *on-line* se puede realizar de forma gratuita desde la plataforma de la *Schola Latina Universalis*<sup>74</sup>.

En el presente y en el ámbito universitario, el francés C. Fiévet, profesor de la Universidad de Pau, propone el uso de esta metodología, adaptada para los estudiantes que cursan su licenciatura de lenguas clásicas. El objetivo que se marca es una lectura comprensiva de los textos latinos de todas las épocas, acudiendo lo mínimo a la traducción y posibilitando una mejor memorización de léxico en un avance progresivo. Se emplea el latín como lengua vehicular y un material, creado por el mismo Fiévet, que contiene una selección de textos, explicaciones gramaticales y ejercicios morfosintácticos. Los ejercicios propuestos se hacen, normalmente, sin diccionario para ayudar a la memorización del vocabulario. Se

---

<sup>69</sup> Desde el año 2005 celebran anualmente sus jornadas de inscripción gratuita en las que cuentan con diversas ponencias y talleres. Consúltese URL: <http://www.culturaclasica.com/Jornadas>

<sup>70</sup> En el verano de 2013 inauguraron su curso para el latín activo basado en el manual de H. Ørberg, llamado curso *CAELVM. Cursus Aestivus Latinitatis Vivae Matritensis*.

<sup>71</sup> Ejercicio estructural diseñado para reforzar el aprendizaje de la gramática (reglas y estructuras) y de la pronunciación; sólo de paso, del léxico. Está orientado hacia las formas lingüísticas, no hacia la comunicación. El ejercicio consta de dos tiempos: en el primero, de recepción, el profesor presenta un modelo lingüístico —generalmente una frase en la que aparece la estructura que se está practicando en ese momento— y en el segundo, de producción, los alumnos repiten el modelo de un modo mecanicista, es decir, con rapidez y sin pensar en las reglas gramaticales o de pronunciación. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm)

<sup>72</sup> Consúltese Anexo I.15. página 297.

<sup>73</sup> Este sistema ya fue propuesto por Comenio en su obra *Janua Linguarum*.

<sup>74</sup> Consúltese URL: [http://avitus.alcuinus.net/schola\\_latina/invitatio\\_es.php](http://avitus.alcuinus.net/schola_latina/invitatio_es.php)

trata de un método de oralización mediante el cual se consigue adquirir unos 2000-2500 vocablos. Este vocabulario es descubierto y asimilado a través del contexto y utilizado, posteriormente, de forma oral y escrita hasta que se consigue una interiorización de la lengua y sus mecanismos.

En este método, los textos que se presentan son, o bien, originales escritos por el profesor C. Fiévet o bien, textos literarios adaptados con el objetivo de que sean comprensibles, al máximo, sin acudir a la traducción. La base de esta adaptación del método audio-oral es que los textos son explicados, no traducidos, descomponiendo las frases complejas y recomponiéndolas por medio de paráfrasis y perífrasis orales. De este modo, se llegarán a leer textos clásicos y postclásicos originales, objetivo último del aprendizaje, como ya se ha comentado.

#### 4.5.4. Otros recursos: propuestas TIC

Aunque las nuevas tecnologías de la información y los recursos digitales están implantados con normalidad en todas las disciplinas académicas, existen propuestas didácticas basadas únicamente en este tipo de prácticas, que se conoce como *eLearning*. El *eLearning* ha estado desarrollándose e innovándose, mediante la aplicación de diferentes cursos, desde la década de los 80, como base del estudio a distancia. Este tipo de estudio facilita el aprendizaje individual<sup>75</sup>, al proporcionar el material necesario y, en algunos casos, el soporte de un *e-tutor*. Las ventajas que presenta este tipo de estudio se pueden asociar a la reducción del coste económico y la flexibilidad horaria que proporciona. Los recursos digitales para el estudio de latín, al igual que para el resto de ámbitos, son múltiples. En la actualidad, se dispone de diferentes blogs, chats y cursos que se imparten en diversas plataformas digitales, desde los que se anima a utilizar únicamente la lengua del Lacio. Tales recursos no se recogerán en este estudio, puesto que no se incluye como uno de los objetivos prioritarios, si bien podemos comentar algunas propuestas.

En el ámbito nacional, el Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Cádiz<sup>76</sup> se ha situado como pionero en nuestro país por introducir, impulsar y difundir el estudio del latín con una metodología activa desde el año 2002 y por los diferentes proyectos de innovación educativa que lidera. Así, en el año de 2002, se creó la *Societas Latinas Gaditana*<sup>77</sup>, a raíz de la llegada al Departamento de Filología Clásica del profesor Eduardo M. Engelsing, quien, tras haber adquirido su elevada competencia oral y escrita de la lengua latina en la Universidad de Kentucky (EE.UU.), de la mano de los Profs. T. Tunberg y M. Minkova, fue adscrito como becario al Departamento para realizar su Tesis Doctoral<sup>78</sup>, impulsando la creación del *Circulus Latinus Gaditanus*, que entre los años 2002-2007 fue coordinado por el profesor titular de Filología Latina, J. Pascual. El director del Departamento de Filología Clásica y Catedrático de Filología Latina J. M<sup>a</sup> Maestre se encargó de prologar y avalar la 1<sup>a</sup> edición española de la colección *Lingua Latina per se Illustrata* de H. Orberg. Desde el año 2009 el *Circulus Latinus Gaditanus*

<sup>75</sup> Por parte del IL (según las siglas del inglés: Alumno Independiente), se define como la persona que participa del estudio o trabajo como particular no como parte de un grupo escolar.

<sup>76</sup> Consúltase URL: <http://www.filologiaclasicacádiz.com/>

<sup>77</sup> Consúltase URL: <http://joaquinpascualbarea.blogspot.com.es/p/societaslatinagaditana.html>

<sup>78</sup> En 2010, defendió su Tesis Doctoral titulada *Latin as 'lingua franca': Non-natives speakers legitimately participating in a 'community of practice' / Latín como 'lingua franca': la participación legítima de hablantes de latín no nativos en una 'comunidad de práctica'*, dirigida por los Drs. Juan Gil Fernández (Universidad de Sevilla), José M<sup>a</sup> Maestre (Universidad de Cádiz) y Violeta Pérez Custodio (Universidad de Cádiz). Ficha TESEO en URL: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=896172>

es moderado por la Prof<sup>a</sup> S. Ramos, actualmente Catedrática Acreditada de Filología Latina, que lo vinculó a los cuatro proyectos de Innovación Educativa y Mejora Docente universitaria de los que es responsable principal. El primero de los Proyectos se inició en 2006, que culminó, tras dos premios (curso 2006-2007<sup>79</sup> y curso 2011-2012<sup>80</sup>) y una mención a la Mejor práctica de innovación educativa universitaria (curso 2009-2010<sup>81</sup>), con el Proyecto denominado *Sal Musarum*, ‘Primer premio de innovación y mejora docente del año 2012’, una propuesta que conjuga las plataformas digitales, la docencia virtual y recursos de la Red diversos, con el objetivo general de “promover y facilitar la integración de las TIC en la Universidad Pública Andaluza y la adaptación al EEES de la Titulación de Filología Clásica dentro del proceso de Convergencia Europea”. Entre las diferentes iniciativas desarrolladas en este proyecto, algunos miembros del proyecto han impartido clases con metodologías activas, han redactado y editado textos en latín de diversa índole, han promocionado la lengua latina y la cultura clásica en internet, han celebrado reuniones en grupos de prácticas en las que han participado profesores y alumnos, y han fomentado en el estudiante el uso de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) para ayudarle a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje y a comunicarse con otros estudiantes, españoles y extranjeros, utilizando como lengua vehicular el latín. En la actualidad, el proyecto *Sal Musarum* continúa ofreciendo, a través de una página web creada a tal efecto<sup>82</sup>, herramientas, documentos, audios, videos, enlaces diversos... para permitir al alumno acceder al estudio de las lenguas y la cultura clásicas de una forma ágil y activa, sin que se haga imprescindible el uso continuado del diccionario para la lectura de textos tanto clásicos como neolatinos (Ramos, 2012).

Siguiendo con las propuestas de innovación educativa, en el ámbito universitario, deseamos destacar el Plan de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga<sup>83</sup>, marco en el que el Dr. C. Macías propuso la adaptación de los textos de H. Ørberg para los grados de Filología Hispánica e Historia, incluyendo una amplia propuesta de actividades para este nivel educativo. Considerando el cambio de perspectiva en el enfoque metodológico, el resultado de esta propuesta se define como “un producto híbrido, donde se combina, creemos, lo mejor de la metodología orberguiana con algunas actividades de sesgo más tradicional que contribuyen, ut opinamur, a un mejor dominio de la morfosintaxis latina.” (Macías 2012, p. 165).

### 4.5.5. Otros recursos: los métodos comunicativos

Los estudios de adquisición de L2 enfocan el aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, así, también en el estudio del latín, se valora esta tendencia y se intenta ser coherente con dichos estudios. A principios de los años 60, el deseo de restauración del latín vivo en Europa dio como resultado un movimiento acompañado de tres congresos Internacionales. El “Primer Congreso Internacional de Latín Vivo” se celebró en Avignon, en septiembre de 1956. Páramo (1959) comenta cómo aquel congreso alcanzó un éxito notable, por el número de congresistas —cerca de 200 personas, representantes de 22 países— y por el vigor con el que hombres de formación diferente, literatos y

---

<sup>79</sup> Proyecto de Innovación Docente Código IN07 (PROYECTO EUROPA-Convocatoria 2006-07).

<sup>80</sup> Proyecto “*Sal Musarum*: uso activo de las lenguas clásicas en el aula y la web 2.0”. Código PI2-12-014. Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente para el segundo semestre del curso 2011/2012 (Universidad de Cádiz).

<sup>81</sup> Código PIE 22. *Creativity and Innovation. European Year 2009-10* (Universidad de Cádiz).

<sup>82</sup> Consúltese la URL del Proyecto en: <http://www.salmusarum.com/>

<sup>83</sup> Plan de Innovación Educativa (PIE10-005) para el bienio 2010-12.



científicos, afirmaron de común acuerdo que “la lengua latina, sin pretender imponer ninguna hegemonía, continúa al servicio de un mundo que se caracteriza por el desarrollo extraordinario de las ciencias y de la técnica, como instrumento de cultura y medio de comunicación” (Páramo, 1959, p. 253).

El segundo congreso se celebró en Lyon, entre los días 8 y 10 de septiembre de 1959, y el tercero del 2 al 4 de septiembre de 1963, en Estrasburgo. También, entre los años 40 y 60, cabe destacar las aportaciones de J. M<sup>a</sup> Mir y J. Jiménez Delgado y la revista española, de reconocido prestigio internacional e íntegramente escrita en latín, *Palaestra Latina*<sup>84</sup>. A partir de entonces, los seminarios, congresos, jornadas y cursos en pro del latín vivo y la aplicación de sus opciones metodológicas no ha decaído, más bien ha aumentado considerablemente. En los últimos años, en nuestro país, la oferta para estudiar lengua latina bajo métodos comunicativos se ha desplegado mediante diferentes propuestas. Gracias al interés del arquitecto A. Capellán<sup>85</sup>, en el año 2002, se celebró en Madrid el décimo congreso de la *Academia Latinitati Fovendae* (ALF) y el undécimo en Alcañiz-Amposta, 2006. El departamento de clásicas de la Universidad de Cádiz participó directa y activamente en esos dos Congresos, cuyas actas están escritas íntegramente en latín<sup>86</sup>.

En el año 2005, la asociación culturaclasica.net<sup>87</sup> comenzó a promover jornadas y talleres anualmente y, en la actualidad, están implicados en el proyecto europeo de los *Ludi Europaei Classici*<sup>88</sup>, en el que se fomentan los juegos, actividades y representaciones teatrales empleando el latín como lengua vehicular. La Sociedad Española de Estudios Clásicos (SEEC)<sup>89</sup>, desde su sede de Valencia, organizó, por primera vez en 2013, un curso de latín activo basado en el manual de H. Ørberg llamado *De Lingua Latina Latine docenda: usus atque exercitatio*<sup>90</sup>. En el año 2013, también por primera vez, se realizó un curso para el aprendizaje de latín mediante el método de H. Ørberg, en el *Col·legi de llicenciats* (CDL) de Barcelona<sup>91</sup>, denominado “*Mètodes inductius en les llengües clàssiques*”. En Madrid, en Agosto del mismo año, se inauguró el Curso *Caelum: ‘Cursus AEstivusLatinitatisVivaeMatritensis’*, para el aprendizaje de la lengua latina mediante el método H. Ørberg, organizado por la asociación culturaclasica.com<sup>92</sup>.

En cuanto al uso del latín activo, fuera de los cursos y a cargo de instituciones privadas de diversa índole, se puede destacar que existen diferentes círculos, grupos de reunión o seminarios de prácticas denominados *Circuli Latini*, repartidos por todo el mundo, que emplean el latín en sus reuniones, y generalmente ofrecen también congresos, seminarios o cursos. Por ejemplo, en nuestro país encontramos, entre otros<sup>93</sup>, el *Circulus Latinus Barcinonensis*; *Circulus Latinus Gaditanus*; *Circulus Latinus Lusitanus*; *Circulus Latinus Matritensis*;

---

<sup>84</sup> Consúltense ejemplares digitalizados en: <http://www.culturaclasica.com/?q=palaestralatina>

<sup>85</sup> A su vez, promotor de los cursos de verano CAELVM.

<sup>86</sup> Referencia bibliográfica: A. Capellán García - D. Alonso Saiz (eds.), *Acta selecta X Conventus Academiae Latinitati Fovendae (Matriti, 2-7 Septembris 2002)*, Romae - Matriti, Academia Latinitati Fovendae. Instituto de Estudios Humanísticos, MMVI.

<sup>87</sup> Consúltense URL: <http://www.culturaclasica.net/>

<sup>88</sup> Consúltense URL: <http://sites.google.com/site/ludiclassici/>

<sup>89</sup> Consúltense URL: <http://www.estudiosclasicos.org>

<sup>90</sup> Consúltense URL: <http://www.seecalicante.org/agenda-1/delingualatinelatinadocendaususetexercitatio>

<sup>91</sup> Consúltense URL: <http://es.cdl.cat/40%C2%AA-escuela-de-verano>

<sup>92</sup> Consúltense URL: <http://www.culturaclasica.com/caelum>

<sup>93</sup> Para acceder a más *Circuli*, consúltense URL: <http://latinitatis.com/vita/circuli.htm>. Véase también, URL: <https://www.google.com/maps/d/viewer?msa=0&mid=z3xcB5AaBIEY.kaEV6ctwS1bo>

*Circulus Latinus Valentinus; Circulus Latinus Vallisoletanus* o el *Circulus Latinus Xerensis*<sup>94</sup>.

Hay que destacar también el método *Polis*, del profesor Christopher Rico, director del Instituto Polis<sup>95</sup>, con sede en Jerusalén. Polis, es un Instituto en lenguaje y humanidades, fundado en 2011, que ha crecido rápidamente. Se trata de una institución académica con tres áreas principales: idiomas antiguos y modernos, programas de Máster y conferencias especializadas. El centro ha desarrollado una metodología heterogénea para la enseñanza de diversas lenguas clásicas (griego koiné, hebreo bíblico y latín) mediante un método activo, en el que se conjugan numerosas técnicas utilizadas en la adquisición de la L2. La proyección internacional aumenta con sus cursos intensivos de verano en Roma<sup>96</sup> (Universidad Pontificia de la Santa Cruz) y en Florida (EE.UU.), en la *Ave Maria University*<sup>97</sup>. Los cursos son impartidos por profesores especializados en el método *Polis*, así como por otros profesores expertos en métodos comunicativos<sup>98</sup>.

Con el objetivo de ampliar y fundamentar este estudio, se realizaron entrevistas tanto al director del Instituto Polis como a algunos de sus profesores<sup>99</sup>. El Dr. Rico, que se ha especializado en la puesta en práctica del método Polis, para el aprendizaje del griego koiné, fue entrevistado en el transcurso de la investigación, considerando que resultaba apropiado por diversos motivos<sup>100</sup>. El primero, en base a su perspectiva como fundador de la institución y promotor de su método. El segundo, porque el estudio del griego, bajo un tipo de metodología con rasgos comunicativos, no se encuentra tan desarrollado como el latín, por tanto su experiencia resulta inédita. El manual *Polis*<sup>101</sup> está escrito íntegramente en griego y organizado en 12 lecciones, que presentan tanto diálogos graduados entre los personajes como pequeñas descripciones, acompañado todo ello de un CD con los audios grabados y múltiples ejercicios. Al final del libro hallamos el compendio gramatical y la solución a los ejercicios, por lo que este libro de texto puede fácilmente emplearse como método de estudio auto-didacta. El interés de esta obra se extiende a diferentes países, prueba de ello es que en mayo de 2015 se publicó la edición inglesa del manual (que está disponible en italiano, francés y alemán), *Polis: Speaking Ancient Greek as a Living Language*.

Como hemos afirmado, son pocos los manuales para la lengua griega que podemos encontrar sin un diseño metodológicamente gramatical. Entre ellos destacamos, en el ámbito anglosajón, el manual de W. H. D. Rouse, *A greek boy at home*, publicado en 1909; el *Reading Greek* de la editorial Oxford, publicado por primera vez en 1978, que contiene narraciones adaptadas de autores clásicos, ilustraciones, ejercicios, resúmenes gramaticales y un léxico bilingüe; en la misma editorial, se publicó en 1990, el manual *Athenaze*, que parte de unos textos narrativos ficticios sobre una familia, para gradualmente ir avanzando hacia textos clásicos adaptados, con la finalidad de asimilar las estructuras cuando se llegue a los textos originales. Aunque su publicación ha sido avalada por L. Miraglia y T.F. Bórri, en la versión italiana de 1999, incluyendo textos que siguen la metodología inductivo-contextual, el manual no parece estar tan secundado como *Lingua Latina per se illustrata*.

---

<sup>94</sup> Expuestos en orden alfabético.

<sup>95</sup> Consúltese URL: <http://www.polisjerusalem.org/>

<sup>96</sup> Consúltese URL: <http://www.pusc.it/centri/dipartimento-di-lingue/corsi-latino>

<sup>97</sup> Consúltese URL: [http://classics.avemaria.edu/polis\\_greek\\_and\\_latin/](http://classics.avemaria.edu/polis_greek_and_latin/)

<sup>98</sup> Como el prof. Eduardo Engelsing o el prof. Dean Cassella del *Texas Institute of Classical Studies* (USA).

<sup>99</sup> Consúltese capítulo II, punto 3.1.1. página 122 y capítulo III, punto 4. página 241.

<sup>100</sup> Para acceder a la entrevista completa. Consúltese Anexo II.5.1. página 319.

<sup>101</sup> Consúltese Anexo I.16. página 298.



Martínez argumenta, en relación con el manual *Athenaze* que, como aspecto favorable, existen números materiales de apoyo y recursos en red<sup>102</sup>, pero como aspecto desfavorable “presenta continuamente vocabulario y elementos gramaticales nuevos que el alumno no es capaz de deducir si no se los explican previamente” (Martínez, 2014, p. 1335). Intentando suplir la falta de materiales, el mismo autor ha creado un proyecto (inacabado) denominado *Ζήτω ἡ Ἑλλάς (exercitatio linguae graecae)*, que propone la creación de un texto basado en el enfoque contextual. Se prevé, que mediante la colaboración de diferentes profesores interesados, se pueda completar próximamente.

Siguiendo en el ámbito nacional, desde 2014 hay que destacar la creación de dos manuales para aprender griego antiguo: *Alexandros* y *Diálogos*<sup>103</sup>. En *Alexandros*, el profesor M. Díaz se ha inspirado en el manual de Rouse, *A Greek Boy at Home*, adaptando los textos con el objetivo de actualizar el manual y continuar con la línea metodológica del autor. Por su parte, *Diálogos* ha sido diseñado por el profesor S. Carbonell con la intención de facilitar el aprendizaje en los distintos niveles mediante una metodología activa. Desde Madrid, podemos localizar una interesante página web liderada por Carlos M. Aguirre y coordinada por G. Jerez. Esta plataforma on-line permite el aprendizaje tutorizado tanto del griego clásico (empleando los manuales de la editorial Oxford) como del latín (conjugando diferentes propuestas como *Lingua Latina per se Illustrata* o los manuales de Oxford y Cambridge)<sup>104</sup>.

En el contexto de las entrevistas realizadas, se continuó con una aproximación a la enseñanza del griego, a partir de la conversación mantenida con el Dr. Charles Delattre<sup>105</sup> quien, según sus propias declaraciones, propone desde hace diez años emplear actividades comunicativas, adaptando ejercicios del griego moderno al griego clásico, incidiendo en la oralidad y la expresión escrita. Un método personal fruto de su propia experiencia en el aprendizaje del griego moderno y de la reflexión docente<sup>106</sup>.

En la aplicación de métodos comunicativos al latín, y en el ámbito universitario, hay que resaltar de nuevo cómo en el año 2014, la Universidad Internacional de Cataluña (UIC)<sup>107</sup>, que dispone de la exclusividad el método Polis en España, impartió, por primera vez, el curso estival basado en este método para el estudio de la lengua latina<sup>108</sup>. También el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona apuesta, desde el año 2014, por la inmersión en latín; por este motivo promueve el curso estival *Colloquia Latina Barcinonensia II*<sup>109</sup>.

Valorando las nuevas propuestas, se puede afirmar que el enfoque comunicativo está ganando terreno en la enseñanza de la lengua latina, de la que no sólo se pueden beneficiar alumnos y profesores, sino también diferentes personas atraídas por la cultura y la lengua sin la necesidad de asimilar, a priori, normas gramaticales, usos sintácticos y aspectos morfológicos. Personas a las que mueve el deseo de aprender una lengua y, mediante ella, poder adentrarse en la lectura de textos de diferentes períodos de la

<sup>102</sup> Para más información consúltese URL: <http://www.chironweb.org> y modelos de ejercicios en la URL: <http://es.scribd.com/doc/81269512/Ejercicios-AΘHNAZE-1-8>

<sup>103</sup> Consúltese URL: <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/linguagraeca.htm>

<sup>104</sup> Consúltese URL: <http://www.es.classicsathome.com/>

<sup>105</sup> Profesor en la Universidad de Nanterre, Paris. Para acceder a la entrevista completa, consúltese Anexo II.5.8. página 364.

<sup>106</sup> Para más información, consúltese URL: <http://www.u-paris10.fr/m-delattre-charles-81060.kjsp>

<sup>107</sup> Consúltese URL: <http://estudios.uoc.edu/es/seminarios-cursos>

<sup>108</sup> A cargo del profesor P. Villaoslada, fundador del *Circulus Latinus Matritensis*.

<sup>109</sup> Consúltese URL: <http://ice.uab.cat/estiu15/BE5.php>

historia y, al mismo tiempo, comunicarse. A este respecto, el Dr. Engelsing<sup>110</sup>, profesor partidario del empleo activo de la lengua, apunta:

*Imersos no paradigma tradicional, não entendemos que nesta prática irredutível de sala de aula de filologia clássica de abordar um texto com gramática e dicionários, traduzindo palavra a palavra e reorganizando o texto através de análise morfossintáctica, não nos conduz a um milímetro mais próximo de aprendermos e entendermos latim ou grego.* (Engelsing, 2014, p. 105).

#### 4.6. El tratamiento de la lengua latina en las diferentes leyes educativas españolas

En la segunda mitad del siglo, se llevaron a cabo movimientos de reforma educativa, hasta consolidar, en 1970, un programa plasmado en la Ley General de Educación (LGE)<sup>111</sup>, que regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español. La ley de Educación de 1970 establecía que se diera una escolarización común, una educación general básica (EGB), desde los 6 hasta los 14 años, con lo que se aseguraba una segunda etapa que seguía a la educación primaria y un Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), de tres años, al que le seguía un Curso de Orientación Universitaria (COU). El bachillerato presentaba dos modalidades, el de letras (literatura, latín, griego y matemáticas), y el de ciencias (física y química, ciencias naturales, matemáticas y literatura). En el itinerario de letras, el latín se cursaba como asignatura obligatoria durante un año y se tenía la opción de cursarla, como materia optativa, durante dos años más.

Tras las elecciones generales de 1982, llega al poder el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), que promulga, el 3 de octubre de 1990, la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se convierte en la segunda etapa de la enseñanza obligatoria, para los alumnos comprendidos entre 12 y 16 años de edad, aumentando en dos años este periodo de escolarización. A esta le seguía una etapa post-obligatoria de dos años, el Bachillerato. En la LOGSE, el bachillerato se reestructura en cuatro modalidades (Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología y Artes), eliminando la tradicional separación entre ciencias y letras. El latín se cursaba durante dos años como materia obligatoria en el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales (Latín I y Latín II). Se introdujo, además, la asignatura de ‘cultura clásica’ como optativa para el segundo ciclo de la ESO, a modo de orientación hacia el itinerario de Humanidades.

En 1996 el Partido Popular (PP) ganó las elecciones generales; en 2002 promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y en 2006 fue reemplazada por la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>112</sup>. El bachillerato se reduce a tres líneas (Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias y Tecnología; Artes), y mantiene las materias de ‘Latín I y II’ como obligatorias en los dos cursos. Se introduce el latín como asignatura optativa de modalidad en cuarto de ESO y Cultura Clásica como optativa en tercero de ESO.

---

<sup>110</sup> El Dr. E. Engelsing es, actualmente, profesor de estudios clásicos de la *Western Washington University* (USA), y se espera que, en breve, publique un manual didáctico basado en metodología activa que emplea. Consúltese URL: <http://www.wvu.edu/>

<sup>111</sup> La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

<sup>112</sup> Aprobada el 3 de mayo de 2006 la Ley 2/2006.

La LOE explicita que la Educación debe orientarse, entre otras finalidades, a la formación del carácter en términos de actitudes y valores, preparar a los alumnos y alumnas para insertarse, adaptarse y contribuir a los cambios significativos e importantes en la sociedad. Los Objetivos Fundamentales Transversales, propuestos por la Reforma Educacional, hacen referencia a las finalidades generales de la educación, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Para cumplir el objetivo es necesario promover formadores en educación en valores, es decir, preparar a los docentes con los recursos necesarios para atender el desarrollo moral de los educandos.

El modelo que se ha escogido para la enseñanza en nuestro sistema educativo es el constructivista. Mediante esta teoría del aprendizaje se observan los estadios del desarrollo, igualándolos a los momentos de nuestra vida. Cada paso tiene su importancia, y la evolución educativa del niño es, por tanto, importante. Se busca la construcción individual a partir de lo que ya sabemos; el papel del profesor ha de ser básico para deshacer errores, si existen, y para ayudar a construir el conocimiento del alumno. Este modelo no es estricto, son válidas las variaciones en tanto que se consiga el objetivo final, que es el aprendizaje. La forma de aprender varía porque cada alumno tiene su manera y su proceso, por tanto el profesor ha de buscar estrategias para ayudar al alumno a superar sus dificultades.

Se exponen, a continuación, los artículos del BOE que responden a los principios, finalidades y metodología general del bachillerato, así como su estructura y contenidos.

En el Artículo 2 se definen los principios generales del bachillerato<sup>113</sup>: “El bachillerato forma parte de la educación secundaria post-obligatoria y comprende dos cursos académicos. Se desarrolla en tres modalidades diferentes y se organiza de modo flexible, a fin de que pueda ofrecer al alumnado una preparación especializada y acorde con sus perspectivas e intereses de formación o le permita la incorporación a la vida activa una vez finalizado el mismo.”

En el Artículo 3 se define la finalidad de estos estudios: “El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior.”

El Artículo 11 define los principios metodológicos generales propuestos para el bachillerato, dentro de los parámetros establecidos por el constructivismo, tendentes a desarrollar las capacidades del alumno y ser partícipes del propio aprendizaje: “Las actividades educativas en todas las modalidades del bachillerato favorecerán la capacidad del alumnado para **aprender por sí mismo**, para trabajar en equipo y para actuar con creatividad, iniciativa y espíritu crítico, a través de una **metodología didáctica comunicativa, activa y participativa**.”

Los estudios de bachillerato se presentan divididos en tres modalidades; según el Artículo 6 se organizan en: Artes; Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales. Dentro de las modalidades, se dividen, por una parte, las materias obligatorias y comunes y, por otra, las materias específicas de cada modalidad. Dentro de las materias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, encontramos, entre otras, para el primer curso, la asignatura de ‘Latín I’ y para el segundo, ‘Latín II’. La planificación dispone que: “La materia de Latín se desarrolla en dos cursos, cuyos contenidos se distribuyen en cuatro

<sup>113</sup> Partiendo de la ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato.

bloques análogos en el primer y segundo curso: la lengua latina, los textos latinos y su interpretación, el léxico latino y su evolución, Roma y su legado.”

Sus objetivos generales disponen que “la enseñanza del Latín en el bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades: 1. Conocer y utilizar los fundamentos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina e iniciarse en la interpretación y traducción de textos de dificultad progresiva. 2. Reflexionar sobre los elementos sustanciales que conforman las lenguas y reconocer componentes significativos de la flexión nominal, pronominal y verbal latina en las lenguas modernas derivadas del latín o influidas por él. 3. Analizar textos latinos diversos, originales, adaptados y traducidos, mediante una lectura comprensiva y distinguir sus características esenciales y el género literario al que pertenecen. 4. Reconocer elementos de la lengua latina que han evolucionado o que permanecen en nuestras lenguas y apreciarlos como clave para su interpretación. 5. Buscar información sobre aspectos relevantes de la civilización romana, indagando en documentos y en fuentes variadas, analizarlos críticamente y constatar su presencia a lo largo de la historia. 6. Identificar y valorar las principales aportaciones de la civilización romana en nuestro entorno y apreciar la lengua latina como instrumento transmisor de cultura. 7. Valorar la contribución del mundo romano en su calidad de sistema integrador de diferentes corrientes de pensamiento y actitudes éticas y estéticas que conforman el ámbito cultural europeo. 8. Afianzar hábitos de lectura, **estudio y disciplina** como condiciones necesarias para el desarrollo personal y el progreso en actitudes de pensamiento crítico y apertura a nuevas ideas.”

El estudio de las materias ‘Latín I y II’ se argumenta desde diferentes perspectivas. De forma general, se parte desde un punto de vista de adquisición de contenidos y consecuente reflexión, si bien se destaca la supuesta capacidad del estudio de la lengua latina como instrumento de ‘estructuración mental’, considerando esta particularidad un valor en sí mismo: “La materia de Latín en el bachillerato aporta las bases lingüísticas, históricas y culturales precisas para entender aspectos esenciales de la civilización occidental, permite una reflexión profunda sobre la lengua castellana y contribuye eficazmente al aprendizaje de las lenguas modernas de origen romance, o de otras influidas por el latín. El estudio de la lengua latina en sus aspectos fonológico, morfológico, sintáctico y léxico tiene en sí mismo un alto valor formativo como **instrumento de estructuración mental** para los alumnos que hayan optado por una primera especialización en el campo de las humanidades o de las ciencias sociales.”

Se añade que la práctica de la traducción y retroversión es considerado como un ‘valioso ejercicio’, si bien llama la atención el denominar a esta práctica ‘adiestramiento’: “La lectura comprensiva y el **progresivo adiestramiento** en las técnicas de traducción de textos latinos, originales o elaborados, de dificultad gradual, así como la retroversión de textos de las lenguas utilizadas por los alumnos, sirven para fijar las estructuras lingüísticas básicas y suponen un **valioso ejercicio** de análisis y síntesis **aplicable a cualquier otro aprendizaje.**”

Resulta representativo observar cómo los objetivos generales del bachillerato y el enfoque metodológico que plantea, se contraponen sustancialmente con la propuesta inicial para el estudio de la lengua latina, que sugiere un planteamiento propio del siglo XIX, basado en un método prusiano o gramatical, mediante el cual el aprendizaje de la estructura del idioma tiene un aspecto formativo *per se*, que se desarrolla a través de un ‘adiestramiento’, por el que se vuelve a sugerir un enfoque con tendencia conductista para el aprendizaje. Así, la lengua latina no se sitúa dentro del proceso ‘comunicativo’ que resuelve el planteamiento general de esta etapa educativa, por tanto obvia todos los estudios lingüísticos

y de adquisición, que se han planteado como posibles y adecuados para el aprendizaje de una lengua. Por su parte, el adiestramiento forma parte del campo del aprendizaje conductista, basado en el conocimiento a través del proceso estímulo-respuesta (E→R) provocando un automatismo y dejando de lado la construcción del propio aprendizaje. Si se considera el ‘adiestramiento’ como un entrenamiento para las personas, habremos de considerar que el término resulta inapropiado en un contexto educativo, y plantea de base ciertas dudas a la hora de enfocar metodológicamente la materia.

La última propuesta está datada en 2013 y se denomina Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y en ella aparecen algunas modificaciones respecto a la anterior<sup>114</sup>. Define la metodología didáctica como: “El conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados<sup>115</sup>.”

Nuestro sistema educativo propone para la enseñanza secundaria y de bachillerato un paradigma basado en el modelo general del aprendizaje significativo y constructivo. Una de las apuestas que presenta el artículo tiene relación con la valoración de un aprendizaje por competencias, y la metodología que se vincula es la del enfoque por tareas y el comunicativo u situacional, especificado de este modo: “El **aprendizaje por competencias** favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto. (...) El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de **diseñar tareas o situaciones de aprendizaje** que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes.”

Las finalidades del estudio de bachillerato y sus objetivos generales, no varían en relación a la ley precedente, aunque de nuevo se justifica el estudio del latín desde la perspectiva del valor, en sí mismo, del estudio en base al ejercicio mental que proporciona una práctica reiterada: “En la etapa de bachillerato se persigue un estudio más en profundidad de la lengua, **caracterizada por su riqueza y complejidad estructural**. Esto no solo constituye, de por sí, un importante **ejercicio intelectual**, sino que, al mismo tiempo, proporciona una sólida base científica para el estudio y **perfeccionamiento progresivo en el manejo de otras lenguas**<sup>116</sup>.”

A modo de resumen, exponemos una tabla que sintetiza las diferentes leyes de educación que se han sucedido, en la segunda mitad del siglo XX, en España y que siguen vigentes en la actualidad. En la tabla se muestra en primer lugar el año de promulgación de la ley, el nombre de dicha ley, las características generales y la situación de la lengua latina dentro de estas.

---

<sup>114</sup> La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

<sup>115</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

<sup>116</sup> El amplio currículum, que se presenta para las materias de Latín I y II, queda recogido en el Anexo I.17. página 299.

| AÑO  | LEY  | CARACTERÍSTICAS   | SITUACIÓN DEL LATÍN   |
|------|--|---|---|
| 1970 | Ley General de Educación (LGE)                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarización común.</li> <li>• Educación general básica (EGB): desde los 6 a los 14 años.</li> <li>• Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP): desde los 15 a los 18.</li> <li>• Curso de Orientación Universitaria (COU).</li> </ul>                    | Materia obligatoria en 2º de BUP, común para los estudiantes de ciencias y letras, y optativo en la rama de Letras de 3º de BUP y COU.  |
| 1990 | Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Secundaria Obligatoria (ESO): desde los 12 y 16.</li> <li>• Bachillerato: desde los 16 a los 18.</li> <li>• Ramas de bachillerato:</li> <li>• Ciencias de la naturaleza y la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes; Tecnología.</li> </ul> | Materia obligatoria de la rama de Humanidades en los dos años de bachillerato.<br>Cultura Clásica como materia optativa en el 2º ciclo de la ESO.   |
| 2002 | Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Secundaria Obligatoria (ESO): desde los 12 y 16.</li> <li>• Bachillerato: desde los 16 a los 18.</li> <li>• Ramas de bachillerato: Ciencia y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes.</li> </ul>  | Materia obligatoria de modalidad para la rama de Humanidades en los dos años de bachillerato.<br>Latín como materia optativa en 4º ESO.<br>Cultura Clásica como materia optativa en 3º ESO. |
| 2006 | Ley Orgánica de Educación (LOE)                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Secundaria Obligatoria (ESO): desde los 12 y 16.</li> <li>• Bachillerato: desde los 16 a los 18.</li> <li>• Ramas de bachillerato: Ciencia y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes.</li> </ul>  | Materia obligatoria de modalidad para la rama de Humanidades en los dos años de bachillerato.<br>Latín como materia optativa en 4º ESO.<br>Cultura Clásica como materia optativa en 3º ESO. |
| 2013 | Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Secundaria Obligatoria (ESO): desde los 12 y 16.</li> <li>• Bachillerato: desde los 16 a los 18.</li> <li>• Ramas de bachillerato: Ciencia y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes.</li> </ul>  | Materia obligatoria de modalidad para la rama de Humanidades en los dos años de bachillerato.<br>Latín como materia optativa en 4º ESO.<br>Cultura Clásica como materia optativa en 3º ESO. |

Tabla 11. Resumen de las leyes de educación.

\*\*\*

Las tendencias pedagógicas naturalistas comienzan a fundamentarse, teóricamente, entre el siglo XIX y el XX, pero es en este último siglo cuando se da un despertar científico y psicológico, mediante el que se postulan las diversas teorías del aprendizaje. Desde Europa y EE.UU., diferentes lingüistas proponen que el aprendiz sea el eje principal en su propio proceso. Este será un punto de referencia para situar el arquetipo y figura del maestro, que debe ejercer una función de guía, atendiendo a los intereses del estudiante y al proceso a través del cual este construye su aprendizaje. Se propone una educación basada en favorecer las inquietudes del estudiante, formándolo como parte integrante de la sociedad.

Las diferentes leyes educativas que se sucedieron en este siglo, y que llegan hasta nuestros días, aúnan las teorías educativas precedentes. En el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, la influencia del enfoque natural, que se aproxima al aprendizaje de la lengua materna, será el punto de partida para diseñar los paradigmas que están vigentes y que se basan en modelos comunicativos y en el enfoque por tareas. En relación a la lengua latina, los planes de estudio en España han mantenido esta materia como obligatoria en la línea del bachillerato de Humanidades. El currículum, que presentan estas últimas leyes de educación, organiza un estudio del latín basado en el ejercicio de estructuras. Se fundamenta en la base lingüística que otorga y que facilita la adquisición de otras lenguas. Un razonamiento que se volverá a tratar, posteriormente, en el capítulo II del marco empírico.

El currículum de la LOMCE, ley vigente, destaca la ‘complejidad estructural’ de esta lengua pero no define el método de acercamiento a tal ‘complejidad’, aunque las vías de acceso a los estudios superiores encauzan la metodología desde una perspectiva lingüística gramatical. Esta vía gramatical, impuesta en el siglo XIX, había sido desaconsejada por H. Rouse que proponía una didáctica de la lengua latina basada en el método directo, recuperando una vía casi extinta. Si bien, el carácter propio de la lengua y la actitud de los maestros, acomodada a un método ya establecido, no posibilitaron que esta metodología se desarrollara ampliamente. Aún así, desde diferentes ámbitos se siguió apostando por los estudios que H. Rouse había establecido, dando lugar a nuevas propuestas como la de H. Ørberg, un manual que ganó numerosos adeptos y que, actualmente, sigue estando secundado tanto en la educación secundaria como en la superior, como se recoge en los siguientes capítulos del presente estudio.

Por tanto, en la segunda parte de esta investigación nos proponemos presentar datos empíricos, en relación a la utilización de diferentes metodologías para las clases de lengua latina. Partiendo del conocimiento precedente que disponemos, acerca de la metodología gramatical y de la metodología inductiva-contextual de H. Ørberg, buscaremos averiguar qué resultados, soluciones o problemas se presentan en su aplicación.

CAPÍTULO II  
**MARCO EMPÍRICO**





## 1. TIPO DE ESTUDIO Y OBJETIVOS

El presente estudio se acredita debido a la situación de segmentación observada entre el empleo de distintas metodologías para la enseñanza de la lengua latina en el curso de segundo de bachillerato en la península. Dicha segmentación se considera en algunos casos excluyente y, en otros, incluyentes. Con ello nos referimos a que los docentes, que emplean las incluyentes, alternan y apoyan el uso del método inductivo-contextual (I-C) junto con el de gramática-traducción (G-T), o a la inversa. En los otros casos, los docentes solo emplean un único método en clase. El beneficio que la didáctica de la lengua latina puede extraer de la exposición y estudio de esta segmentación de métodos, radica en establecer las ventajas e inconvenientes que ello conlleva.

El objetivo general de la presente investigación incluye la evaluación y comparación de los métodos utilizados, en el curso de segundo de bachillerato, para determinar si el método empleado repercute en la motivación del alumnado y, de la misma manera, si esta motivación se refleja en los resultados. A partir de este objetivo general, nos hemos planteado cuatro preguntas de investigación, transformadas a su vez en los cuatro objetivos específicos, que nos guiarán a la hora de responder a tales cuestiones. A modo de resumen, el siguiente cuadro expone los planteamientos metodológicos que se desarrollarán ampliamente en este capítulo.

| ANÁLISIS COMPARATIVO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA LATINA  |  |   |
|--|--|---|
| Paradigma a utilizar: CUALITATIVO  |  |   |
| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN   | OBJETIVOS ESPECÍFICOS  | INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS   |
| 1. ¿El método y los materiales empleados en clase de latín guardan alguna relación con la motivación del alumnado hacia la asignatura?   | 1. Indagar si el método y los materiales que emplea el profesor tiene relación con la motivación del alumnado. | Cuestionario para el alumnado de 2º de bachillerato.<br>Consúltese capítulo III<br>Cuestionario para el profesorado.<br>Consúltese capítulo III |
| 2. ¿Los materiales que el docente emplea en clase están en consonancia con el método empleado?   | 2. Contrastar si los materiales que emplea el profesor están en consonancia con el método empleado.            | Cuestionario para el profesorado.<br>Consúltese capítulo III  |
| 3. ¿En qué medida el método y los materiales utilizados en clase de latín influyen en los resultados obtenidos tanto en el curso académico como en la prueba de la selectividad? | 3. Examinar los resultados que obtienen los alumnos dependiendo del método y los materiales empleados.         | Cuestionario para el alumnado de 2º de bachillerato.<br>Consúltese capítulo III<br>Cuestionario para el profesorado.<br>Consúltese capítulo III |
| 4. ¿Cuál es la percepción que tiene el profesorado de latín respecto a su actuación docente en segundo de bachillerato?  | 4. Describir la percepción que tiene el profesorado con respecto a su actuación docente.                       | Cuestionario para el profesorado.<br>Consúltese capítulo III<br>Entrevista personal .<br>Consúltese capítulo III, punto 4 y Anexo II.5.         |

Figura 1. Resumen de los planteamientos metodológicos.

A través de un análisis descriptivo, se indagará en los resultados que obtienen los métodos empleados por los docentes, como paso previo para establecer los niveles de correlación entre variables, determinando si el método empleado repercute en la motivación del alumnado y, de la misma manera, si esta motivación se refleja en los resultados. En forma de esquema, lo podemos representar del siguiente modo:

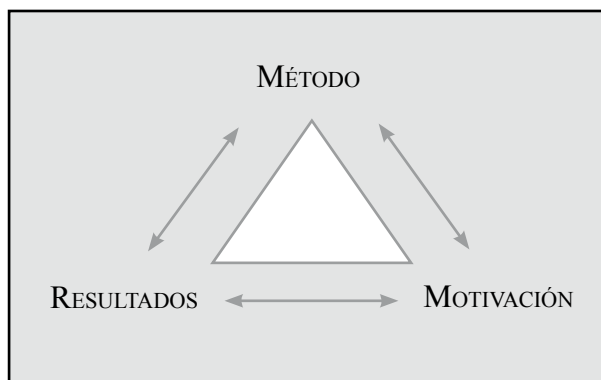


Figura 2. Esquema del objetivo del estudio.

Mediante el análisis descriptivo se pueden analizar las características y peculiaridades del objeto de estudio. “En cierto sentido, nos aproxima al conocimiento de una realidad que, en principio, nos resultaba desconocida en sus comportamientos y opiniones sobre una serie de problemas relevantes” (del Río, 2003, p. 356).

Tomando la definición de Ary, Jacobs y Razarieh:

Los estudios descriptivos tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio. A diferencia de la investigación experimental, no se aplica ni se controla el tratamiento. El objetivo consiste en describir ‘lo que existe’ con respecto a las variaciones o a las condiciones de una situación. (Ary, Jacobs y Razarieh, 1982, p. 308).

En la siguiente página, presentamos la figura 3 en la que se muestra el proceso desarrollado para el trabajo de campo.

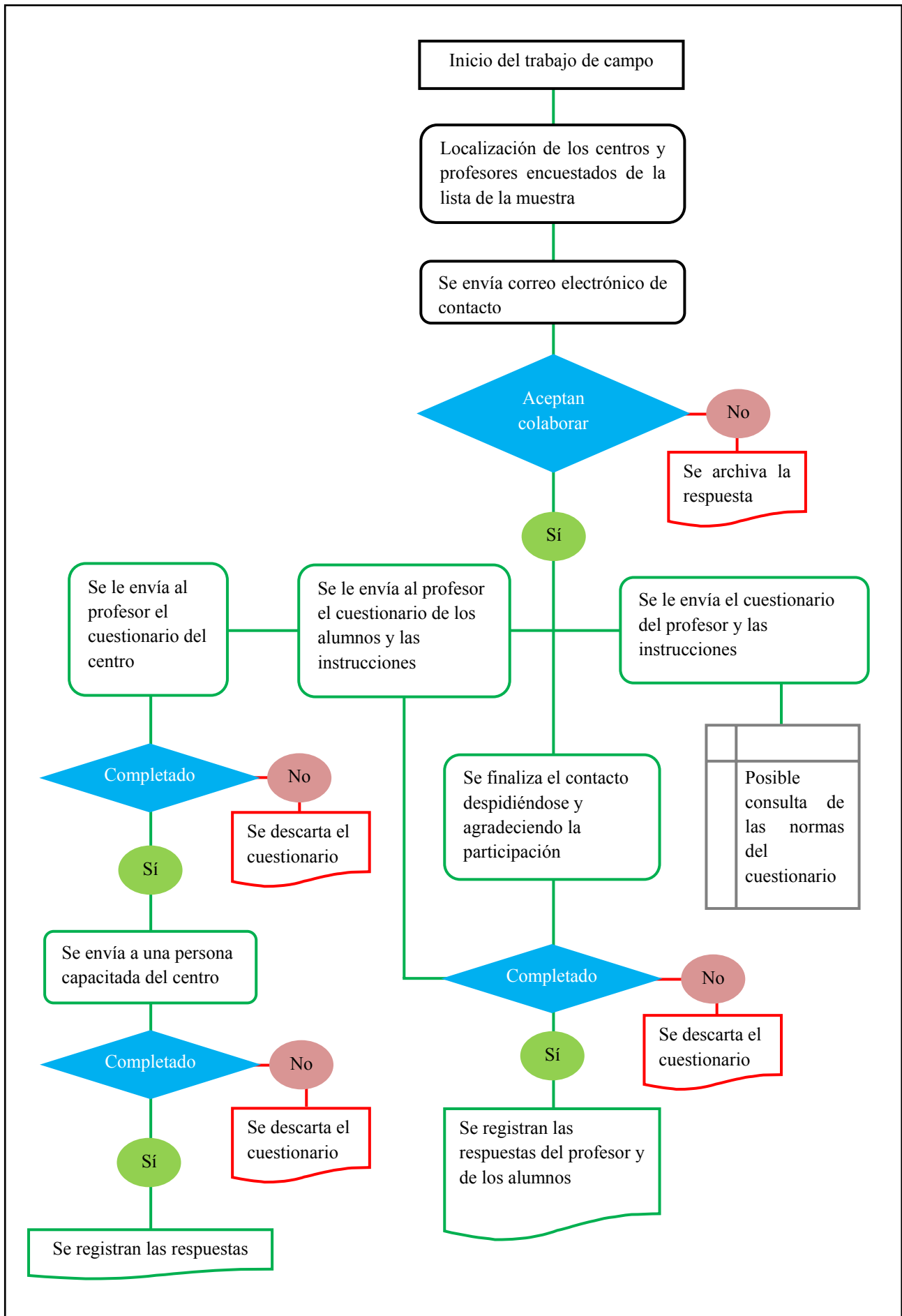


Figura 3. Proceso del trabajo de campo.

### 1.1. Contexto del estudio

Como punto de partida y contexto que engloba este análisis se tomaron como referencia los resultados en las pruebas de acceso a la universidad (PAU) del curso 2011-12, diferenciando los resultados globales de los alumnos que siguieron en bachillerato el método I-C del método G-T. Mediante estos resultados, se pretendía ofrecer una visión general del uso que se daba en ambas metodologías y sus resultados.

Con el objetivo de profundizar en esta situación se eligieron, posteriormente, centros públicos y privados de diferentes comunidades autónomas, y se realizaron cuestionarios tanto a los profesores como a sus alumnos. Una vez estuvo recogida toda la información, se tuvo la certeza de que existían dificultades por parte de profesores, inseguridades en algunos casos y falta de formación, a la hora de aplicar metodologías activas en el aula, propias del método I-C. Así, se continuó el trabajo de campo mediante entrevistas a profesores, expertos en el tipo de metodología activa, para averiguar qué aspectos positivos y negativos se podían encontrar y, bajo su punto de vista, cómo solventarlos.

Los resultados de este trabajo de campo, expuestos en los informes que se presentan en el capítulo III, exponen diferentes puntos de vista, ya que se ha trabajado con un material propio de la investigación psicosocial: los cuestionarios y las entrevistas.

#### 1.1.1. Datos de las Pruebas de Acceso a la Universidad

Para enmarcar el estudio de la parte empírica, se solicitó a los departamentos de educación de todas las comunidades autónomas que facilitaran los datos de la prueba de selectividad, del curso anterior al estudio (curso 2011/12) en la materia de latín. En primer lugar, fue básico para el análisis conseguir el listado de los centros de educación secundaria, que empleaban el método I-C y así diferenciarlo del grupo general, que se suponía empleaban el método G-T. Una primera distinción se pudo realizar a partir de la información facilitada por la página web de la Asociación culturaclasica.com<sup>117</sup>, donde se puede localizar, en todo momento, una lista de los centros que han contactado con la Asociación para proveerse del material de H. Ørberg (*Familia Romana y Roma Aeterna*), manuales que, se supone, el profesor aplica con sus alumnos.

En un primer contacto se pidió a las oficinas encargadas de facilitar los datos que diferenciaran estos centros de alguna manera (se les facilitó el listado). Los centros se distinguieron de diferentes formas. En algunos casos, por un código (por ejemplo, 1: método I-C; 2: método G-T). En otros casos, se clasificaron por el nombre del centro (dando la información de antemano sobre los centros que, supuestamente, emplean el método I-C) y para los generales, sólo indicando los valores numéricos.

De este modo se consiguió el informe de algunas comunidades, mientras que otras no aportaron los datos demandados, puesto que, las Comisiones de Regulación de las Pruebas de Acceso a la Universidad de cada comunidad autónoma, disponen de su propia política de privacidad en relación a las notas de los institutos y a su posible consulta, y por tanto, difieren a la hora de facilitar estos resultados.

Finalmente, las comunidades autónomas que, a través de las universidades y delegaciones de educación, aportaron la información para el estudio fueron: Andalucía, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid. Sin embargo, tras una primera valoración del material del que ahora disponíamos, se concluyó que para un primer aná-

---

<sup>117</sup> Consúltese URL: <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/profesores.htm>

lisis solo se incluirían las comunidades de Castilla La Mancha<sup>118</sup>, Castilla y León<sup>119</sup> y Cataluña<sup>120</sup>, puesto que eran las comunidades que realmente exponían una distinción clara de los centros, tal y como se había pedido en los contactos previos. Una vez analizada la información de estas tres comunidades, se dio un segundo proceso en el que se descartó la comunidad autónoma de Castilla y León, y se escogieron para realizar una muestra estadística, únicamente, Castilla La Mancha y Cataluña, puesto que eran las dos comunidades que presentaban más datos catalogados bajo las premisas establecidas, y que se ajustaban a los criterios de la investigación sin obviar ningún aspecto significativo, esto es, distinción de los centros por métodos, datos de las convocatorias ordinarias y extraordinarias, total de alumnos presentados, número de alumnos aprobados, número de alumnos suspendidos y nota media.

Mientras se demandaba la información sobre las pruebas de la selectividad a los diferentes centros encargados, se intentó contactar con todos los profesores del listado, antes mencionado, a través del correo electrónico de su centro, con el objetivo de afirmar si realmente empleaban el método H. Ørberg (I-C) con sus alumnos de segundo de bachillerato. A través de este contacto, se descubrió que el listado que facilitaba la Asociación culturaclasica.com, con los nombres de profesores y centros que utilizan el método I-C, no se ajustaba a la realidad. Mediante las respuestas que proporcionaron algunos de los profesores, se llegó a la conclusión de que, una de las posibles causas que impedía localizar a muchos docentes, era la situación de interinidad, ya que el cambio de profesor derivaba en un cambio de metodología. Este movimiento y fluctuación de docentes provoca que el listado sea imposible de actualizar y, en ocasiones, de localizar a los profesores adscritos a la metodología de H. Ørberg.

Las respuestas de los profesores fueron diversas, mediante estas se comenzaron a vislumbrar los problemas que presentaba este tipo de acercamiento al estudio. Se exponen, como muestra, dos de los correos que se recibieron de los docentes contactados. En todos los casos se mantiene la intimidad de los participantes y del centro en el que trabajan.

“Mi nombre es C. L. C. y soy la titular de la plaza de cultura clásica del IES A. de O. T. He recibido tu correo, pero siento no poderte ayudar pues he ocupado esta plaza este año. El curso pasado, la compañera que estuvo, utilizó el método tradicional y el anterior, sé que el profesor que estaba, sí que lo utilizaba, pero en 4º y 1º de Bto. En 2º, me han dicho los alumnos, que quedan todavía por aquí, que lo utilizaron el primer trimestre, pero utilizando la continuación del libro que ya tenían, y que el segundo y tercero, estuvieron traduciendo textos de César, la guerra de las Galias, porque la prueba de PAU estaba preparada como ha sido siempre, con la opción de César y Virgilio. El curso pasado, en una de las reuniones que tuvimos con el coordinador de PAEG, se planteó la posibilidad de dar la opción, a los alumnos que habían trabajado con el método Orberg, de un examen adaptado a ese método, pero al final todo quedó como estaba y no se hizo nada. Estando así las cosas, debo decirte, que aquí en Castilla La Mancha, nadie puede darte los resultados que pides, porque, aunque trabajes con el método los primeros cursos, en 2º tienes que volver al método tradicional porque es de lo que luego se van a examinar en la PAEG.”

Figura 4. Extracto de informante de la comunidad de Castilla La Mancha.

<sup>118</sup> Datos publicados en: <http://www.uclm.es/preuniversitario/orientadores/estadisticas.asp>

<sup>119</sup> Datos facilitados por la Dirección General de Universidades e Investigación. Junta de Castilla y León. Registro único Consejería de Educación. n.º 20130820005147.

<sup>120</sup> Datos facilitados por la *Oficina d'Organització de Provesd'Accés a la Universitat de Barcelona*.

*“Em dic M. N., sóc doctora en Filologia Grega, i tinc plaça al meu institut (IES S., B.). Em plaurà molt ajudar-te en el que pugui, de debò. (...) Si necessites, de cara a la tesi, més impressions sobre l'ús de l'Orberg, estaré encantada de compartir la meva experiència. Tinc la impressió que sovint els punts de vista entre Orbergians i partidaris del mètode Gramàtica-Traducció són extrems, i sobre tot els primer semblen una mena de secta. El que enrareix la situació, i no sé si estaràs d'acord amb mi, és que l'aposta de l'Orberg no és només metodològica, sinó també ideològica (i ho dic en sentit positiu). Ho és en la mesura que permet de trencar una determinada manera institucionalitzada d'ensenyar el llatí que és la manera perfecta de no ensenyar-lo, i que és el producte d'un sistema utilitarista que asfixia els valors de la formació humanística. L'Orberg significa per a mi una porta oberta a l'esperança: una via per poder arribar a fer entre veure als alumnes una mica d'allò que W. Stroh anomena, si no recordo malament, la “fascinació de la llengua llatina”. Dit això, no comparteixo l'entusiasme de molts, que conviden a fer servir l'Orberg a tort i a dret. Si el professor no hi creu, i no rep o no es procura ell mateix la formació que cal, em temo que el mètode no porta enlloc.”*

Figura 5. Extracto de informante de la comunidad de Cataluña.

Después de la cuidadosa lectura de los correos recibidos, se comenzó a intuir que la cuestión que se pretendía analizar quedaba más allá de las estadísticas y las notas medias, y se intentó definir un método de recogida de datos que se ajustara a los problemas vislumbrados. La opción que se tomó, siendo consciente de estas dificultades, fue aceptar los datos facilitados de las PAU, con sus sesgos y realizar, en primer lugar, únicamente un análisis descriptivo. Los datos que se exponen a continuación, deben observarse bajo el conocimiento de que resulta prácticamente imposible saber si se ajustan a la realidad del aula.

### 1.1.2. Análisis de los datos extraídos de las Pruebas de Acceso a la Universidad

El análisis de los datos se ha realizado, en todos los casos, a partir de la consulta de los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad en el curso 2011-12. En el caso de Castilla La Mancha, estos datos son públicos y en el caso de Cataluña fueron facilitados por la *Oficina d'Organització de Proves d'Accés a la Universitat de Barcelona*. Para la leyenda se emplean las siglas G-T, refiriéndose al método gramática-traducción, y las siglas I-C, para el método inductivo-contextual. La comunidad de Castilla La Mancha dispone de los datos de las dos convocatorias (junio/septiembre), por lo que se han incluido en dos tablas diferentes.

### 1.1.3. Análisis de los datos de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha

| MÉTODO | TOTAL ALUMNOS | % ALUMNOS MÉTODO | APROBADOS | % APROBADOS | NOTA MEDIA | Nº CENTROS | % CENTROS 100% APROBADOS |
|--------|---------------|------------------|-----------|-------------|------------|------------|--------------------------|
| G-T    | 796           | 85%              | 576       | 72,36 %     | 6,07       | 141        | 29%                      |
| I-C    | 139           | 15%              | 103       | 74,10 %     | 6,23       | 24         | 25%                      |
| TOTAL  | 935           | 100%             | 679       | 72,62 %     | 6,09       | 165        | 28%                      |

Tabla 1. Datos generales del curso 2011/12 convocatoria ordinaria (junio).

Los datos estadísticos muestran que, en la comparativa de alumnos presentados a la selectividad en la convocatoria de junio de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha, el 85% lo hicieron habiendo seguido el método G-T, y el 15%, habiendo seguido el método I-C. Del total de alumnos presentados, el porcentaje de aprobados con el método G-T fue de un 72% y con el método I-C fue de un 74%. En relación a la nota media obtenida por los alumnos, los datos exponen que, los alumnos aprobados con el método G-T, fue de 6,07 mientras que la nota media de los alumnos aprobados habiendo seguido el método I-C fue de 6,23. El porcentaje total de Institutos de Educación Secundaria en el que aprueban latín todos los alumnos que se presentan a la selectividad es de un 29% con el método G-T y de un 25% con el método I-C.

De estos datos se extrae que, aunque la gran mayoría de institutos siguen el método G-T, los centros que presentaron a sus alumnos habiendo seguido el método I-C, consiguen los mismos resultados, e incluso más altos en cuanto a alumnos aprobados y a nota media de estos alumnos, que se registra alrededor de un 6. Si bien, los institutos que emplean el método G-T tienen un número más elevado de centros en los que todos los alumnos presentados aprueban esta materia, que aumenta en un 10%.

| MÉTODO | TOTAL ALUMNOS | % ALUMNOS MÉTODO | APROBADOS | % APROBADOS | NOTA MEDIA | Nº CENTROS | % CENTROS 100% APROBADOS |
|--------|---------------|------------------|-----------|-------------|------------|------------|--------------------------|
| G-T    | 136           | 81%              | 55        | 46,88 %     | 6,46       | 82         | 25%                      |
| I-C    | 32            | 19%              | 15        | 40,44 %     | 4,49       | 16         | 27%                      |
| TOTAL  | 168           | 100%             | 70        | 41,67 %     | 6,08       | 98         | 25%                      |

Tabla 2. Datos generales del curso 2011/12 convocatoria extraordinaria (septiembre).

Según los datos estadísticos recogidos en la tabla 2, en la convocatoria extraordinaria de septiembre, el 81% de alumnos presentados a la selectividad lo hicieron habiendo seguido el método G-T, y el 19%, habiendo seguido el método I-C. El porcentaje de aprobados con el método G-T fue de un 46,88 % y con el método I-C fue de un 40,44%. La nota media de los alumnos aprobados con el método G-T es 6,46 y la de los alumnos aprobados habiendo seguido el método I-C es 4,49. El porcentaje de IES en el que aprueban todos los alumnos que se presentan, es de un 25% con el método G-T y de un 27% con el método I-C. Teniendo en cuenta que en la convocatoria extraordinaria de septiembre, generalmente, se presentan menos alumnos, los datos sugieren unas peores estadísticas generales en ambos métodos, aunque aumenta la nota media y el número de aprobados siguiendo el método G-T.

#### 1.1.4. Análisis de los datos de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

| MÉTODO | TOTAL ALUMNOS | % ALUMNOS MÉTODO | APROBADOS | % APROBADOS | NOTA MEDIA | Nº CENTROS | % CENTROS 100% APROBADOS |
|--------|---------------|------------------|-----------|-------------|------------|------------|--------------------------|
| G-T    | 2920          | 97%              | 2247      | 76,95 %     | 6,81       | 575        | 31%                      |
| I-C    | 95            | 3%               | 70        | 73,68 %     | 6,72       | 18         | 36%                      |
| TOTAL  | 3015          | 100%             | 2317      | 76,84 %     | 6,76       | 593        | 31%                      |

Tabla 3. Datos generales curso 2011/12 convocatoria ordinaria (junio).



Los datos que se manejaban mostraron que, en Cataluña, el 97% de los alumnos presentados a las pruebas de selectividad, lo hicieron siguiendo el método G-T, frente a un 3% de los alumnos que se presentaron siguiendo el método I-C. Del total de alumnos presentados, el porcentaje de alumnos que aprobaron con el método G-T fue de 77% y el de alumnos aprobados con el método I-C fue un 74% del total. El porcentaje de IES en el que aprueban todos los alumnos presentados, resulta con el método G-T de un 31% y con el método I-C de un 36%. Un aspecto relevante sería la valoración del tanto por ciento de alumnos presentados bajo una u otra metodología. En el caso de Cataluña, el método G-T ocupa prácticamente la totalidad de los centros. Aunque, pese a esta diferencia, la nota media registrada es similar para ambos métodos.

De los datos expuestos se extrae que, aunque son pocos los institutos que presentan a sus alumnos a las pruebas de Acceso a la Universidad habiendo utilizado el método I-C, estos centros no se diferencian mucho en cuanto al número de alumnos aprobados en la materia, alrededor de un 75,5%, y a la nota media de los mismos, que se encuentra entre el 6,5-7.

### 1.1.5. Breves conclusiones

Si comparamos las dos comunidades autónomas, advertimos que, en los dos casos, hay muchos más centros que siguen el método G-T. No obstante, en Cataluña la diferencia es mayor (si bien hay que considerar la extensión total del territorio en ambos casos). La tendencia general es que sendos métodos consiguen buenos resultados, que no son relevantes en cuanto a número de estudiantes aprobados y nota media de estos alumnos, pues la diferencia entre uno y otro es poco notable. Con estos datos podríamos inferir que ambos métodos cumplen los objetivos curriculares, y que consiguen óptimos resultados generales en las Pruebas de Acceso.

Sobre este telón, la investigación debía continuar mediante el análisis de los datos extraídos de los cuestionarios a docentes y alumnado, con el objetivo de intentar indagar sobre la realidad del aula. En particular, el interés del estudio está derivado de un primer acercamiento a los datos que provienen de la selectividad y se centra en casos particulares y cualitativos, donde docentes y alumnos exponen sus impresiones con la metodología empleada. Derivado de este planteamiento previo, un punto de interés sería inquirir si los docentes que afirman llevar a cabo el método I-C en sus clases de segundo de bachillerato, lo hacen realmente sin tender a la metodología propia del método G-T, presionados por el modelo actual de las Pruebas de Acceso a la Universidad.

### 1.2. Temporización del estudio

En primer lugar, se expondrá el proceso del estudio según un criterio cronológico como elemento estructurador. En segundo lugar, se concretará la población de estudio. En tercer y último lugar, se definirán los instrumentos de medida, el proceso de recogida de la información y el procedimiento de análisis de los cuestionarios.

Esta parte del estudio ha constado de cinco fases. En la primera fase, se realizó la planificación y elaboración de los cuestionarios; en la segunda fase, se realizó el pilotaje y reestructuración de los cuestionarios; en la tercera fase, se realizó el contacto con los centros, el envío y entrega de los cuestionarios; en la cuarta fase, se realizó la homogeneización y depuración los datos para su posterior análisis. Finalmente, en una quinta fase, se realizó el tratamiento de los datos y su análisis, tal como muestra la figura 6.

- PRIMERA FASE (febrero-marzo 2013):
  - ▶ Planificación y elaboración de los cuestionarios.
- SEGUNDA FASE (abril 2013):
  - ▶ Pilotaje y reestructuración de los cuestionarios.
- TERCERA FASE (mayo-junio 2013):
  - ▶ Contacto con los centros y profesores.
  - ▶ Envío del cuestionario.
  - ▶ Realización y entrega del cuestionario.
- CUARTA FASE (julio-septiembre 2013):
  - ▶ Homogeneización de las bases de datos.
- QUINTA FASE (octubre-diciembre 2013):
  - ▶ Tratamiento de los datos.
  - ▶ Comienzo del análisis de los datos.

Figura 6. Temporización del estudio.

### 1.3. La población objeto de estudio

Para Vélez et al., una muestra es “el subconjunto de individuos que son observados para obtener información sobre el total de la población a que pertenecen” (2004, p. 8). En este caso, la muestra que se ha escogido para formar parte del estudio, son profesores de lengua latina y sus respectivos alumnos, en el nivel de segundo de bachillerato, de diferentes centros de enseñanza secundaria en España.

Como se ha comentado *supra*, la selección de la muestra se ha realizado a partir de un listado de profesores. Estos docentes, escogidos como ‘unidad muestral’, se identifican como una muestra de conveniencia que han respondido como disponibles y voluntarios para participar en el estudio, así también sus alumnos. Por otra parte, en ocasiones, se ha escogido al docente llegando hasta él por el método ‘bola de nieve’, esto es, un docente, excluido del muestreo por su propia voluntad, lleva a otro que podría estar interesado en participar.

Siguiendo a Sierra (1991), esta muestra sería del tipo intencional, ya que se ha elegido siguiendo un criterio determinado. Este criterio responde a escoger únicamente a los alumnos que cursaban segundo de bachillerato, de la especialidad de humanidades, en la clase de lengua latina. Para Losada y López-Feal (2003), el tipo selección que se ha realizado en este estudio sería el de una muestra intencional de máxima variabilidad, que es la que más se aproximaría a la selección de una muestra aleatoria. Mediante este tipo de muestra se trata de alcanzar la máxima variabilidad en la comprensión del fenómeno objeto de estudio. También responde al tipo de muestra unitaria o puntual, tomando la recogida de la muestra en una única etapa, durante el final del curso 2012-2013.

La justificación de realizar el cuestionario, únicamente, a los alumnos de segundo de bachillerato se debe a que en este curso se conjugan dos aspectos fundamentales. El primero, la experiencia acumulada en los cursos previos de lengua latina posibilita la visión de la materia desde una perspectiva sincrónica y diacrónica. Este hecho propicia

al estudiante a mantener una relación argumentada con respecto a la materia, ya sea de apatía, de interés creciente, de percepción de su utilidad, etc. El segundo, en este curso se establece la reacción ante el final del ciclo de bachillerato. Los estudiantes se encuentran en la recta final de este ciclo y la mayoría se presentará a la prueba de selectividad. Esto se puede traducir en estar más interesados por la materia y en tomar al profesor como una ayuda para superarla, o bien en una sensación de estrés contagiosa, aunque muchas veces se aúnan todos estos factores. En definitiva, la elección de este curso es debido a que se reúnen características por las que no suele ser un curso cómodo de afrontar por parte de alumnos y profesores. En el estudio, se intenta determinar qué aspectos influyen en este proceso de final de etapa.

Según Fox (1981), en el proceso se diferencian varias muestras que resultan de las distintas etapas de la recogida de datos<sup>121</sup>.

- Muestra invitada: son los sujetos de la población a quienes se les invita a participar.
- Muestra participante: son los sujetos que aceptan formar parte del estudio.
- Muestra real: es la muestra productora de los datos que servirán para el análisis final.

Siguiendo esta estructura, se expone el modo en que se consiguió la muestra. Se envió un correo electrónico de contacto a los profesores de todos los centros de España donde se ofertan estudios de bachillerato de humanidades. Se consiguió contactar con 265 profesores interesados en participar en el estudio, aunque de estos, únicamente 186 docentes de 17 comunidades autónomas diferentes lo llegaron a remitir. Aún valorando el error de no-respuesta, se consideró que la muestra era lo suficientemente representativa. Se expone, a continuación, un gráfico con el tanto por ciento de profesores que aceptaron participar en la investigación del total de profesores contactados. Como se puede observar en el gráfico se sectores 1, únicamente 1/3 de los contactados no accede a participar:



Gráfico de sectores 1. Profesores participantes.

Mediante el contacto con los profesores, se llegó a localizar la muestra de los estudiantes. El tamaño muestral o número de estudiantes del estudio es de  $n = 683$ , divididos en centros públicos y privados-concertados de 14 comunidades autónomas diferentes. El que no sea homogéneo es un factor que se había considerado previamente, y *de facto* se recogieron hasta 231 cuestionarios de una misma comunidad autónoma (como es el caso de Cataluña) y en otros casos sólo 6 (como es el caso de Euskadi o La Rioja).

<sup>121</sup> En Losada, J.L, López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson. (p. 19).

Los estudiantes escogidos para la muestra, en principio, debían tener una franja de edad entre 17 y 18 años, que se corresponde con el curso de segundo de bachillerato, con excepciones en el caso de que hubieran repetido algún curso. En algunas ocasiones, durante el proceso de recogida de datos, se observaron picos de edad. Estas irregularidades tienen su explicación debido a posibles repeticiones de curso a lo largo de su etapa de escolarización anterior. En uno de los casos, el cuestionario se realizó en una escuela de adultos a distancia, por lo que la franja de edad aumenta considerablemente. En otros casos, se detectó que los profesores no siguieron las indicaciones previas y realizaron el cuestionario a sus alumnos de primero de bachillerato, por lo que las edades tienden a la baja en dos o tres años. Aunque esto se considera como un tipo de error muestral, los datos se han incluido en el análisis estadístico, para dar una muestra de mayor variabilidad, como se verá más adelante.

## 2. EL TRABAJO DE CAMPO: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el trabajo de campo se han de efectuar tareas previas que garanticen la correcta recogida y posterior análisis de la información. Con este objetivo, el primer cometido fue el diseño y pilotaje del cuestionario, realizado en el mes de abril de 2013, en tres centros públicos de la comunidad autónoma de las Islas Baleares<sup>122</sup>. La muestra piloto fue reducida, ya que el alumnado con las características que se necesitaban para el estudio no suele ser muy abundante en las clases. Aún así, realizar de primera mano la prueba a los estudiantes facilitó mediante el *feed-back* ulterior entre el investigador y los estudiantes, poder variar alguna pregunta que entrañaba dificultad o ambivalencias, si bien, a posteriori, con determinadas preguntas se detectaron otro tipo de problemas que no habían sido descubiertos en la prueba piloto<sup>123</sup>. Por su parte, los profesores no manifestaron ningún comentario con respecto a su cuestionario durante el pilotaje del mismo.

La segunda tarea fue perfilar el que sería modelo definitivo de cuestionario; al mismo tiempo, se localizaban los centros y profesores con la propuesta de participar en el estudio. Una vez establecido el contacto, se registraban los correos y centros de profesores para enviar el cuestionario en una fecha determinada y en bloque.

La tercera tarea, que se realizó durante el mes de mayo, consistió en enviar los cuestionarios a todos los profesores que habían mostrado interés en participar en el estudio<sup>124</sup>. La instrucción fundamental era que el profesor debía reenviar el cuestionario de los alumnos a sus correos, quienes únicamente tendrían que rellenarlo y enviar el documento a través de *google-docs*. En este caso, el propio profesor era el que disponía de la autonomía para instar a su alumnado a rellenar el cuestionario, en el caso de que estuviera interesado. Se le daba, de esta forma, un rol de participación más activo en la investigación, puesto que de él dependía que los alumnos llevaran a término esta tarea. En este punto, el investigador como tal, mostraba una actitud pasiva y expectante. La decisión de que el profesor fuera el encargado de fomentar la participación del alumno y de que el investigador quedara al margen, está tomada basándose en dos dimensiones. La primera, bajo una dimensión práctica, puesto que pedir el correo de los alumnos y ponerse en contacto de forma individual, hubiera llevado más tiempo. La segunda, bajo una dimensión personal, ya que, al estar tratando con menores de edad (en muchos casos), se debía cuidar aún más la intimidad de los participantes.

---

<sup>122</sup> El modelo piloto del cuestionario se realizó en catalán.

<sup>123</sup> Consúltase Anexo II.1. Modelo de prueba piloto para el cuestionario de los alumnos, página 304.

<sup>124</sup> Los cuestionarios se formularon en dos idiomas: castellano y catalán (para las comunidades autónomas de Cataluña, Valencia e Islas Baleares).

Se consideró que responder al cuestionario no debería llevar a los alumnos más de diez o quince minutos, por lo que no suponía un empleo de tiempo excesivo. Hay que tener en cuenta que el contexto del estudio era el final de curso de segundo de bachillerato, lo que aseguraba poder tener una información más detallada de cómo había transcurrido el curso hasta ese momento, aunque condicionada por el estrés de profesores y alumnos ante las pruebas de selectividad.

Al mismo tiempo, se envió a los profesores participantes un cuestionario sobre el centro (en total recibieron tres) con la instrucción de completarlo si les era posible. En caso de que no dispusieran de la información, lo podían reenviar a una persona del centro que estuviera capacitada para tal empresa.

La finalización de esta fase de estudio se cerró el 30 de junio, coincidiendo con el final del curso real, considerando que todos los estudiantes habían terminado sus clases y realizado la prueba de selectividad.

### 2.1. Los instrumentos

En el presente estudio se ha utilizado metodología cualitativa y cuantitativa desde un punto de vista de complementariedad entre ambas. Mediante esta combinación se nos permite acceder a la información objeto de estudio desde una perspectiva mucho más fructífera. Por otro lado, se ha de constatar que la interpretabilidad de los resultados obtenidos mediante las técnicas cuantitativas o cualitativas siempre ha sido contemplada dentro del paradigma cualitativo. Este proceso se ha realizado mediante la técnica de recogida de información más idónea a los objetivos planteados: en nuestro caso, el cuestionario y la entrevista personal. Tomando la definición de Sierra, definiremos el cuestionario como:

El instrumento de recogida de datos que consiste en un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos, opiniones, actitudes y motivaciones que interesan en una investigación para su contestación por la población o muestra, a que se extiende el estudio emprendido. (Sierra, 1991, p. 163).

El proceso de investigación mediante cuestionario requiere determinados pasos establecidos. Para seleccionar los ítems (rasgos a medir) que se presentarán a partir de las preguntas del cuestionario, es necesario contemplar previamente el objetivo de la evaluación y definir el rasgo a medir, la finalidad del cuestionario y las características de los grupos a los que se aplicará. A continuación, se determinan las instrucciones, el tiempo de aplicación y otras características de interés del instrumento. Finalmente, se da la aplicación definitiva y tipificación del cuestionario.

Los datos se han recogido a partir de preguntas, que son los elementos básicos de un cuestionario. Las preguntas “son la expresión, de forma interrogativa, de las variables empíricas o indicadores, respecto a las cuales interesa obtener información mediante una encuesta” (Sierra, 1991, p. 361).

Según su **finalidad**, los cuestionarios se clasifican en sintéticos y analíticos. Los primeros evalúan la estructura general de la personalidad, sus tendencias y problemas más significativos; son los de medición y diagnóstico de la personalidad. Los segundos, valoran aspectos parciales de la personalidad como intereses, preferencias, actitudes, carácter, temperamento y emotividad; estos son empleados como instrumentos de recogida de

información en investigación cualitativa. En este caso, se han empleado cuestionarios de tipo analítico, con el objetivo de indagar acerca de los aspectos parciales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina. Mediante este instrumento, se pretende aportar datos desde un punto de vista subjetivo, como apunta Tuckman:

*Questionnaires and interviews help researchers to convert into data the information they receive directly from people (research subjects). By providing access to what is “inside a person’s head,” these approaches allow investigators to measure what someone knows (knowledge or information), what someone likes and dislikes (values and preferences), and what someone thinks (attitudes and beliefs).* (Tuckman, 1994, p. 237).

Según su **forma**, en los cuestionarios se distinguen las preguntas abiertas y cerradas. Las abiertas<sup>125</sup> son preguntas donde las posibles respuestas no aparecen y el interrogado puede responder lo que desee. Las cerradas son preguntas que contienen las respuestas y el interrogado decide entre las posibles alternativas. Entre las preguntas cerradas se han diferenciado, para estos cuestionarios, las preguntas dicotómicas<sup>126</sup>, en las que se escoge la respuesta entre dos alternativas y estas son excluyentes entre sí, y las preguntas en escalas<sup>127</sup> de estimación o evaluación, como forma estandarizada de pregunta que permite al interrogado posicionarse. En otros casos, se han diseñado preguntas de elección múltiple<sup>128</sup>, en las que se dan una serie de opciones entre las que elegir, mediante estas se facilitaban las opciones delimitando el campo de análisis. En la tabla 4 ofrecemos un ejemplo de las preguntas aplicadas en los cuestionarios, según su forma.

| PREGUNTA ABIERTA                |  |   |
|---------------------------------|--|---|
| ¿Departamento al que pertenece? |  |   |
| PREGUNTA CERRADA                |  |   |
| DICOTÓMICA                      | ¿Estás repitiendo curso?                                 | SÍ / NO   |
| DE ESCALA                       | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?                  | Valora del 1 al 5.<br>Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho. |
| DE ELECCIÓN MÚLTIPLE            | ¿Qué método utiliza en sus clases de 2º de bachillerato? | G-T<br>I-C<br>Mezcla<br>Comunicativo                            |

Tabla 4. Ejemplo de tipos de preguntas aplicadas en los cuestionarios.

<sup>125</sup> ¿Departamento al que pertenece? Pregunta número 7 del cuestionario a los docentes. Consúltese Anexo II.3.2. página 310.

<sup>126</sup> ¿Estás repitiendo curso? Pregunta de introducción-identificación del cuestionario a los alumnos. Consúltese Anexo II.3.1. página 307.

<sup>127</sup> ¿Te gusta cómo son las clases de latín? Pregunta número 1 del cuestionario a los alumnos. Consúltese Anexo II.3.1. página 307.

<sup>128</sup> ¿Qué método utiliza en sus clases de 2º de bachillerato? Pregunta número 10 del cuestionario a los docentes. Consúltese Anexo II.3.2. página 310.

Los cuestionarios realizados en esta investigación han sido diseñados *ad hoc* y responden a una síntesis de métodos de escala de medida. Las escalas son instrumentos que utilizan para determinar diferencias de grado o intensidad respecto a algún ‘objeto actitudinal’. Considerando que una actitud es una disposición que condiciona al sujeto a percibir y a reaccionar de un modo determinado. En las actitudes se distinguen tres componentes fundamentales: afectivo, cognitivo y conductual. Dentro del componente afectivo, se consideran los sentimientos de agrado o desagrado. Dentro del cognitivo, lo concerniente a creencias, opiniones e ideas acerca del objeto de actitud. Y dentro del conductual, las respuestas concernientes a intenciones conductuales o tendencias de acción.

Las escalas se pueden clasificar de varios modos. Dentro de esta clasificación encontramos las escalas tipo Likert. En este formato se dispone de respuestas en forma de acuerdo/desacuerdo frente a los enunciados. Estas escalas aditivas permiten conocer la medida de múltiples actitudes con un tiempo de medición reducido. Se ha de graduar la escala utilizando números que irán acompañados por un breve protocolo verbal. La graduación puede ser par o impar. En nuestro caso, se ha escogido una escala impar, ya que resulta más cómoda de contestar porque sugiere un grado intermedio. Las ventajas de este modelo, son la forma estandarizada que disponen y la capacidad de obtener una conclusión cuantitativa a las respuestas.

La escala de medida utilizada en las preguntas ha sido la de intervalo dónde se diferencian las categorías y se establece un orden entre ellas. En la tabla 5 podemos observar el tipo de pregunta clasificado según la modalidad de Tuckman (1972)<sup>129</sup>:

| MODO PREGUNTA | TIPO DE DATOS | PRINCIPALES VENTAJAS | PRINCIPALES DESVENTAJAS | EJEMPLO   |
|---------------|---------------|----------------------|-------------------------|---|
| Escalar       | Intervalo     | Puntuación fácil     | Tiempo empleado         | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?<br>Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho. |

Tabla 5. Clasificación de pregunta según la modalidad de Tuckman (1972).

Respecto al **orden y el formato**, como en todo cuestionario, se ha comenzado dando una breve instrucción y agradeciendo la participación en el estudio. El cuestionario tiene dos secciones. En la primera se exponen las preguntas de identificación, preguntas de carácter socio-demográfico y que se refieren a las características básicas de las unidades de observación, como la edad, o la provincia. En la segunda sección se formulan las preguntas sobre el método de enseñanza de la materia de latín. Una última pregunta deja espacio para que los participantes realicen cualquier comentario que deseen.

Según la **forma de administración**, para este cuestionario se ha escogido la forma auto-administrada por correo *on-line*. Se ha empleado el servidor de *Google (google-docs)*, a través de una cuenta en *g-mail*, para la creación, publicación y administración de la encuesta, que permite registrar la respuesta de los encuestados en un fichero *Excel*, para su posterior análisis, con lo que se simplifica el proceso de recogida de datos.

Habiendo escogido esta modalidad de administración, se localizaron las ventajas e inconvenientes mediante la clasificación de idoneidad de la encuesta según modo

<sup>129</sup> En Rincón, Latorre, Arnal y Sans. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson. (p. 212).

de administración<sup>130</sup>. Como ventajas, se pueden destacar la capacidad de llegar a un ámbito elevado de muestra, el nulo coste económico y la posibilidad de evitar la distorsión del entrevistador. Como desventajas consideramos que, en esta forma de administración, existe la alta probabilidad de que el cuestionario no llegué a las personas indicadas, por lo que, un tanto por ciento de los cuestionarios enviados, se perderán. También se puede producir la sustitución de las unidades muestrales, al no poder controlar si es la persona localizada la que realiza el cuestionario. Otros problemas pueden estar relacionados, en algunos casos, con el acceso a la tecnología adecuada.

Para desarrollar la pretensión inicial del estudio es indispensable definir los términos o variables que están siendo incluidos en ella. Según Sampieri, Collado y Lucio (2003) las variables deben ser definidas en dos formas: conceptual y operacionalmente. Una definición conceptual precisa el término o variable con otras palabras, para que se tenga claro a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de una u otra variable. Las definiciones operacionales, nos indican cuál será la manera de acceder y medir estas variables. En este caso las definiciones operacionales coinciden en la forma de acceder a la información, mediante el cuestionario.

### 2.2. Cuestionario de los alumnos: variables a estudio

Para obtener la información necesaria que nos permita conseguir los objetivos establecidos es imprescindible tener algún instrumento de estudio -como se da en toda investigación empírica- que puede ser de nueva creación o sobre un material ya diseñado. Para esta investigación se diseñó un cuestionario para los alumnos que constaba en total de 17 preguntas, 16 cerradas, con formato de respuesta cerrada, tipo escala Likert, puntuables de 1 a 5 (siendo 1 poco y 5 mucho) y, la última pregunta, de tipo abierto, en la que no se establece previamente ninguna respuesta prefijada y con la que se pretendía dar la palabra al alumnado.

Como en todo cuestionario, se ha comenzado por las preguntas de identificación que se refieren a las características básicas de las unidades de observación. Las preguntas de carácter socio-demográfico se refieren a las variables independientes principales, respecto de las cuales se puede hacer la hipótesis o suposición que influye en todas las demás, y en especial, en la variable o variables dependientes que se estudian. Según Colas y Buendía, la variable independiente “es aquella que provoca el fenómeno cuyos efectos se intentan determinar en el sujeto”, y la variable dependiente “es aquella que se produce en los sujetos en función de las variaciones en la variable independiente” (Colas y Buendía, 1998, p. 88).

En un segundo apartado, tras una breve instrucción, se formulan las preguntas sobre el método de enseñanza de la materia de latín. Las cuestiones se refieren a su efectividad, sus aspectos motivadores, su aplicabilidad, sus resultados; de forma general, se evalúa el grado de satisfacción. Las preguntas están divididas en cinco bloques temáticos<sup>131</sup>, veamos a continuación cada uno de ellos.

---

<sup>130</sup> Fuente: Dillman (1978). *Mail and telephone surveys: The total design method*. Nueva York: John Wiley and Sons. Citado en Boch, J.L. y Torrente, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Madrid: Ed. CIS. (p. 21). Consúltese Anexo II.2. Idoneidad de la encuesta según modo de administración, página 306.

<sup>131</sup> Consúltese Anexo II.3.1 Modelo de cuestionario de los alumnos, página 307.



### • BLOQUE 1: ASPECTOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

En este bloque se indagan aspectos sobre la unidad muestral (el alumno), tales como el nombre del centro en el que estudia y la provincia, el sexo, la edad que tiene, y si es repetidor en el curso de segundo de bachillerato.

### • BLOQUE 2: VALORACIÓN POR LA METODOLOGÍA

El bloque 2 corresponde a preguntas sobre la metodología empleada por el profesor. Se divide en valoración sobre el método y valoración sobre los materiales. Las tres primeras preguntas tratan el método; se pide una valoración general de la clase de latín, de la manera de enseñar latín que tiene el profesor y sobre la estructura y organización de las clases. En las tres preguntas siguientes se cuestiona sobre los materiales y la forma en la que se reparte el tiempo entre práctica y teoría, también sobre el uso en el aula de los recursos digitales, TIC y ordenadores.

### • BLOQUE 3: VALORACIÓN DE LA MOTIVACIÓN

En este bloque se buscan respuestas relacionadas con la motivación del alumnado respecto a la materia de latín y a la metodología. En las dos preguntas relacionadas con la motivación por la materia, se pulsa si les gusta aprender latín y si el interés ha sido creciente según avanza el curso. En las tres preguntas sobre la motivación por la metodología, se les inquiere por la realización de los ejercicios propuestos por el profesor, la opinión sobre ejercitar latín activo y sobre la participación en clase.

### • BLOQUE 4: VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este bloque se valoran los resultados académicos del alumnado. Se dividen en resultados a corto plazo y a largo plazo. En los resultados a corto plazo, se exponen tres preguntas, la primera referida a la transversalidad de los contenidos; la segunda, a la práctica de la traducción y la tercera, a la nota obtenida en los dos primeros trimestres del curso. En los resultados a largo plazo, se indaga sobre la opción de continuar con sus estudios de lengua latina y se define la posible nota en la prueba de selectividad.

### • BLOQUE 5: RESPUESTA ABIERTA

El último bloque consta únicamente de una pregunta abierta, que se ha realizado para dar la oportunidad de expresar libremente opiniones respecto a los temas tratados, o a algún otro aspecto que no se hubiera reseñado en el cuestionario.

A continuación, se expone la tabla número 6 de especificaciones del cuestionario, donde se muestra la definición de las variables y los ítems del cuestionario para los alumnos<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> Consúltense Anexo II.3.1. Cuestionario enviado a los alumnos en página 307.

## Capítulo II. Marco empírico

| VARIABLE   | DEFINICIÓN CONCEPTUAL   | DEFINICIÓN OPERACIONAL  | INDICADOR  | DIMENSIONES                                 | ÍTEMS  |
|--|---|---|--|---|--|
| PROVINCIA<br>datos personales                        | Cada una de las grandes divisiones de un territorio o Estado, sujeta por lo común a una autoridad administrativa.   | Cuestionario de preguntas cerradas creado para los alumnos.             | Nombre de la comunidad autónoma en la que estudia y reside.    | Nombre de la provincia.                     | Nombre del IES y Provincia.  |
| SEXO<br>NATURAL<br>INDEPENDIENTE<br>datos personales | La especialización de organismos en variedades femenina y masculina.  | Cuestionario de preguntas cerradas creado para los alumnos.             | Hombre / Mujer   | Masculino / Femenino.                       | Hombre / Mujer   |
| EDAD<br>NATURAL<br>INDEPENDIENTE<br>datos personales | Tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo.  | Cuestionario de preguntas cerradas creado para los alumnos.             | Años del alumno  | Años que tiene el estudiante.               | Edad   |
| REPETIDOR<br>datos personales                        | Volver un estudiante a hacer un curso o una asignatura por haber suspendido.  | Cuestionario de preguntas cerradas creado para los alumnos.             | El alumno realiza el curso por segunda vez                     | El alumno realiza el curso por segunda vez. | Repetidor: Sí / No   |
| METODOLOGÍA  | Aquello que indican al docente que herramientas, o técnicas de enseñanza puede utilizar teniendo en cuenta las características del grupo y del contexto en general. | Cuestionario de preguntas cerradas creado para los alumnos.             | Modo en que el docente imparte el currículum de la asignatura. | Valoración del método.                      | 1. ¿Te gusta como son las clases de latín?<br>2. La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?<br>3. La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?                        |
|  |   |   |  | Valoración de los materiales.               | 4. Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?<br>5. ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio?<br>6. ¿En clase se utilizan las TIC?                  |
| MOTIVACIÓN   | Impulso que mueve a la persona a realizar determinada acción y persistir en ella para su culminación.   | Cuestionario de preguntas cerradas creado para los alumnos.             | Grado percibido de interés con respecto a la materia de latín. | Motivación por la materia.                  | 7. ¿Te gusta aprender latín?<br>8. ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?  |
|  |   |   |  | Motivación por la metodología               | 9. El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan a realizarlos?<br>10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?<br>11. ¿Participas a menudo en las clases de latín? |
| RESULTADOS ACADÉMICOS                                | Calificaciones en los exámenes que debe rendir a lo largo de un curso.  | Notas de exámenes aportados por los profesores y resultados de las PAU. | Datos numéricos que avalan el aprendizaje.                     | Resultados a corto plazo.                   | 12. Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas?<br>13. ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?  |
|  |   |   |  | Resultados a largo plazo.                   | 14. Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores en latín.<br>15. ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?<br>16. ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?       |

Tabla 6. Desarrollo de ítems para el cuestionario a los alumnos.

### 2.3. Cuestionario de los docentes: variables a estudio

El cuestionario de los docentes es algo más extenso que el de los alumnos y dispone de un formato más variado de preguntas. En total consta de 23 preguntas abiertas y cerradas, que abarcan cuestiones que están agrupadas en ocho bloques temáticos<sup>133</sup>.

- **BLOQUE 1: ASPECTOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS**

En este bloque se indagan aspectos sobre la unidad muestral (docente), se determina una primera identificación mediante el nombre. Del mismo modo que a los alumnos, se demanda la edad, el nombre del centro en el que trabaja y su provincia. También se busca averiguar titulaciones que posee y los años de experiencia en la docencia.

- **BLOQUE 2: INFORMACIÓN DEL CENTRO**

En relación al centro, se les pregunta los años que llevan en el mismo centro y el lugar que ocupan dentro de los diferentes departamentos. En relación al alumnado, se les consulta sobre cuántos alumnos tienen y cuál es su perfil.

- **BLOQUE 3: VALORACIÓN POR LA METODOLOGÍA**

Este bloque corresponde a preguntas sobre la metodología empleada por el profesor. Se responde a cinco preguntas que determinan el método y los años que lleva utilizándolo. Mediante una pregunta filtro, se enfoca a la enseñanza mediante el método I-C para averiguar cómo se ha llegado a él. La siguiente pregunta, de tipo abierta, indaga sobre la valoración general del método empleado y una pregunta de tipo cerrado en escala, determina el grado de satisfacción.

- **BLOQUE 4: VALORACIÓN DE LA MOTIVACIÓN**

En el bloque 4 se buscan respuestas a dos preguntas, relacionadas con la motivación del profesorado y del alumnado, respecto a la materia de latín y a la metodología.

- **BLOQUE 5: VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS**

En este bloque se valoran los resultados académicos del alumnado durante el curso, mediante una única pregunta.

- **BLOQUE 6: VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

El bloque 6 consta de una única pregunta abierta, en la que se demanda información respecto a las dificultades que el profesor encuentra a la hora de que el alumno adquiera las competencias básicas en la lengua latina.

---

<sup>133</sup> Consúltense Anexo II.3.2. Modelo de cuestionario de los docentes. página 310.

- **BLOQUE 7: VALORACIÓN RESPECTO A LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

Este bloque presenta cuatro preguntas. Una, que se refiere a la satisfacción del profesor respecto a los resultados de sus alumnos en las PAU. Las otras tres indagan sobre el tipo de limitaciones metodológicas que los profesores perciben con respecto a las PAU.

- **BLOQUE 8: PREGUNTA ABIERTA**

El último bloque consta únicamente de una pregunta abierta, que se ha realizado para dar la oportunidad de expresar libremente opiniones respecto a los temas tratados, o a algún otro aspecto que no se hubiera comentado en el cuestionario.

En la tabla 7 de especificaciones del cuestionario se exponen las variables objeto de estudio, con las definiciones conceptuales y operacionales. Además, se incluyen los indicadores para medir las variables, las dimensiones que engloban y los ítems con los que se recogerá esta información.

## Capítulo II. Marco empírico

| VARIABLE  | DEFINICIÓN CONCEPTUAL   | DEFINICIÓN OPERACIONAL   | INDICADOR   | DIMENSIONES                       | ÍTEMS   |
|---|---|--|---|-----------------------------------|---|
| NOMBRE DEL IES Y PROVINCIA<br>datos personales          | Cada una de las grandes divisiones de un territorio o Estado, sujeta por lo común a una autoridad administrativa. | Cuestionario de preguntas cerradas creado para los profesores. | Nombre de la comunidad autónoma en la que estudia y reside. | Nombre de la provincia.           | 1. Nombre del IES y Provincia.  |
| NOMBRE Y APELLIDOS<br>datos personales                  | Nombre que se aplica a las personas para distinguirlos  | Cuestionario de preguntas creado para los profesores           | Nombre propio y apellidos                                   | Nombre y apellidos                | 2. Nombre y apellidos   |
| EDAD<br>datos personales                                | Tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo.  | Cuestionario de preguntas creado para los profesores.          | Edad del profesor   | Años que tiene el profesor        | 3. Edad   |
| TITULACIONES UNIVERSITARIAS<br>datos personales         | Distinción dada por alguna institución educativa después de la terminación exitosa de un programa de estudios     | Cuestionario de preguntas creado para los profesores.          | Nombre de la Titulación universitaria adquirida             | Titulaciones universitarias       | 4. Titulaciones universitarias  |
| TIEMPO QUE LLEVA EN LA ENSEÑANZA<br>datos personales    | Tiempo transcurrido desde que comenzó su labor docente  | Cuestionario de preguntas creado para los profesores.          | Indicación numérica del tiempo que lleva en la enseñanza    | Tiempo que lleva en la enseñanza  | 5. Tiempo que lleva en la enseñanza                                   |
| TIEMPO QUE LLEVA EN EL CENTRO<br>datos personales       | Tiempo transcurrido desde que comenzó su labor docente en el centro en el que se encuentra actualmente            | Cuestionario de preguntas creado para los profesores.          | Indicación numérica del tiempo que lleva en el centro       | Tiempo que lleva en el centro     | 6. Tiempo que lleva en el centro                                      |
| DEPARTAMENTO AL QUE PERTENECE<br>información del centro | Sección en que está dividida una institución u organización   | Cuestionario de preguntas creado para los profesores.          | Nombre y localización del departamento al que está adscrito | Departamento al que está adscrito | 7. ¿Departamento al que pertenece?                                    |
| NÚMERO DE ALUMNADO<br>información del centro            | Número de alumnos que el profesor tiene matriculados en su asignatura   | Cuestionario de preguntas creado para los profesores.          | Indicación del número de alumnos                            | Número de alumnos                 | 8. ¿Cuántos alumnos tiene en su clase de latín de 2º de bachillerato? |
| PERFIL DEL ALUMNADO<br>información del centro           | Características y competitividades del grupo de alumnos   | Cuestionario de preguntas creado para los profesores.          | Característica descriptivas del alumnado                    | Perfil del alumnado               | 9.Cuál es su perfil, ¿hay repetidores?                                |

## Capítulo II. Marco empírico

| VARIABLE  | DEFINICIÓN CONCEPTUAL   | DEFINICIÓN OPERACIONAL                                | INDICADOR   | DIMENSIONES   | ÍTEMES   |
|---|---|---|---|---|--|
| <b>METODOLOGÍA</b>                              | Aquello que indican al docente que herramientas, o técnicas de enseñanza puede utilizar teniendo en cuenta las características del grupo y del contexto en general. | Cuestionario de preguntas creado para los profesores. | Modo en que el docente imparte el currículum de la asignatura.  | Valoración del método.  | 10. ¿Qué método utiliza en sus clases de 2º de bachillerato?<br>11. ¿Desde cuándo lo utiliza?<br>12. En el caso de que use el método Inductivo-Contextual, ¿cómo conoció el método?<br>13. ¿Qué aspectos positivos y negativos cree que tiene el método que utiliza?<br>14. ¿Cuál es su grado de satisfacción con este método? |
| <b>MOTIVACIÓN</b>                               | Impulso que mueve a la persona a realizar determinada acción y persistir en ella para su culminación.   | Cuestionario de preguntas creado para los profesores. | Grado de interés percibido con respecto a metodología empleada por el propio docente y su percepción con respecto al alumnado | Motivación por la metodología                                     | 15. ¿Le resulta motivador?<br>16. ¿Considera que a los alumnos les motiva más emplear este método que otro? ¿Por qué?  |
| <b>RESULTADOS ACADÉMICOS</b>                    | Calificaciones en los exámenes que debe rendir a lo largo de un curso.  | Notas de exámenes aportados por los profesores        | Datos numéricos que avalan el aprendizaje.  | Resultados a corto plazo.   | 17. ¿Cuáles han sido los resultados de los alumnos este curso?   |
| <b>DESARROLLO DE COMPETENCIAS</b>               | Desarrollo de las cuatro habilidades o destrezas básicas del lenguaje: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita                 | Cuestionario de preguntas creado para los profesores. | Datos que avalan el desarrollo favorable o desfavorable de las competencias que el alumnado adquiere                          | Percepción del desarrollo de las competencias                     | 18. ¿Qué dificultades encuentra para favorecer el desarrollo de las competencias básicas, en la lengua latina?   |
| <b>PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAU)</b> | Prueba escrita que se les realiza a los estudiantes que desean acceder a estudios universitarios en universidades públicas y privadas de España.                    | Cuestionario de preguntas creado para los profesores. | Datos numéricos que avalan la superación de la prueba.  | Satisfacción en relación a las pruebas de acceso a la universidad | 19. ¿Han sido satisfactorios los resultados en las PAU desde que emplea este método?   |
|   |   |   |   | Limitaciones respecto a las pruebas de acceso a la universidad    | 20. ¿Siente limitaciones en cuanto a la metodología por la prueba?<br>21. ¿Cree que la prueba debería adaptarse a las diferentes metodologías?<br>22. En caso de que se eliminara la prueba, ¿qué repercusión cree que tendría con respecto a la metodología?  |

Tabla 7. Desarrollo de ítems para el cuestionario a los docentes.

### 2.4. Cuestionario de los centros

El cuestionario para los centros se diseñó con la idea de ofrecer una visión más amplia del contexto educativo en el que se realizaba el trabajo de campo. De los 186 cuestionarios enviados, únicamente se registraron las respuestas de 133. A continuación, mostramos visualmente el porcentaje de los centros que respondieron el cuestionario y de los que no lo hicieron, un poco más de un tercio.

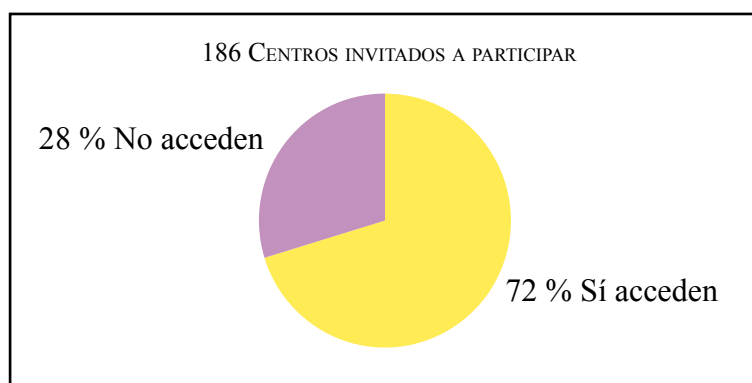


Gráfico de sectores 2. Participación de los centros.

El cuestionario consta de 16 preguntas que, si bien son de tipo abierto y descriptivo, están lo suficientemente orientadas para no dar pie a un exceso de información. Además de una necesaria identificación, uno de los aspectos que se quería destacar era el tipo de centro en su calidad de centro público, privado o concertado. Mediante esta, y otra serie de preguntas específicas, se pretendía obtener un conjunto de datos globales que plasmara, en su conjunto, una idea general del tipo de centro educativo. La información que se ha utilizado para el análisis estadístico no fue el total de la información obtenida, puesto que, posteriormente, se decidió emplear únicamente algunos de los ítems, ya que se concluyó, después del análisis de los datos, que dicha información no resultaba relevante para el estudio.

De los datos extraídos podemos afirmar que el perfil del centro que ha participado en el estudio responde a un centro de secundaria pública, inaugurado a partir de la década de los ochenta. Un centro que no dispone de menciones de honor destacables pero en el que se edita revista escolar, oferta actividades extraescolares y se realizan intercambios con otros países. Las líneas de bachillerato que presenta son variadas, llegando hasta un total de siete, por lo que también aumentan el número de departamentos de lenguas que se disponen, así como el número de lenguas extranjeras incluidas en su itinerario. El resto de información se puede consultar en el Anexo II.4<sup>134</sup>.

A continuación, se expone una tabla de las variables identificadas en el cuestionario de los centros<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> Consúltese Anexo II.4. Información del centro, página 315.

<sup>135</sup> Consúltese Anexo II.3.3. Modelo de cuestionario enviado a los centros, página 313.

## Capítulo II. Marco empírico

| VARIABLE                    | DEFINICIÓN CONCEPTUAL   | DEFINICIÓN OPERACIONAL                          | INDICADOR  | DIMENSIONES  | ÍTEMES  |
|-----------------------------|---|---|--|--|---|
| LOCALIZACIÓN                | Lugar donde está establecido el centro educativo  | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Dirección completa del centro  | Dirección del centro   | 1. Dirección y contacto   |
| NOMBRE DEL CENTRO           | Nombre que se aplica a los centros para distinguirlos   | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Nombre del centro  | Nombre del centro  | 2. Nombre del centro  |
| TIPO DE CENTRO              | Diferenciación entre institutos de educación secundaria sostenidos con fondos públicos o privados             | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Tipo de centro   | Tipo de centro   | 3. ¿Qué tipo de centro es? (público/concertado/privado)   |
| ANTIGÜEDAD DEL CENTRO       | Tiempo desde que se inauguró el centro educativo  | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Año de inauguración  | Antigüedad del centro  | 4. ¿Cuándo se inauguró el centro?   |
| TIPO DE INSTALACIONES       | Características de las que consta el recinto para llevar a cabo la actividad educativa                        | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Indicación descriptiva de la características del centro                        | Valoración descriptiva de las instalaciones  | 5. ¿Cómo son las instalaciones?   |
| MENCIONES DE HONOR          | Distinción que se otorga al centro o alumnado como reconocimiento   | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Nombre de las distintas menciones que posee el centro                          | Nombre de las distintas menciones que posee el centro                              | 6. ¿El IES tiene alguna mención de honor?   |
| INTERCAMBIOS                | Programa en el que el estudiante reside temporalmente en un país extranjero para aprender la lengua y cultura | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Enumeración de los intercambios escolares con países extranjeros               | Desarrollo de experiencias en países extranjeros                                   | 7. ¿Hay intercambios escolares con otros países?  |
| EDICIÓN DE REVISTA          | Producción impresa de ejemplares de un texto  | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Nombre de la revista que se edita  | Desarrollo de ámbitos culturales del centro  | 8. ¿Editan alguna revista?  |
| ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES | Actividades programadas por la propia institución escolar, realizadas fuera del horario académico.            | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Enumeración de las actividades extraescolares que oferta el centro             | Desarrollo de diferentes actividades en horario no lectivo ofertadas por el centro | 9. ¿Hay oferta de actividades extraescolares?   |
| LENGUAS EXTRANJERAS         | Lenguas de otros países que se aprenden en el centro educativo  | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Enumeración de las diversas lenguas extranjeras que oferta el centro           | Valoración del aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del centro             | 10. ¿Qué lenguas extranjeras se ofertan?<br>11. ¿Cuántos departamentos de lengua existen?   |
| LÍNEAS DE BACHILLERATO      | Orientación curricular que se desarrolla en el plan de estudios   | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Enumeración de las diversas líneas de bachillerato que se ofertan en el centro | Descripción de la oferta de líneas de bachillerato en el centro                    | 12. ¿Cuántas líneas hay de bachillerato?  |
| DIRECCIÓN DEL CENTRO        | Conjunto de personas encargadas de dirigir el centro educativo  | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Enumeración de los órganos de gobierno y coordinación del centro               | Gestión del centro   | 13. ¿Cuáles son los órganos de gobierno?<br>14. ¿Cuáles son los órganos de coordinación?  |
| DOCUMENTACIÓN DEL CENTRO    | Conjunto de documentos que sirven para la identificación o acreditación del centro educativo                  | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Enumeración de la documentación que tiene vigente el centro                    | Documentación del centro   | 15. ¿Tienen un diseño del PEC, PCC, PLC? (Proyecto Educativo del Centro, Proyecto Curricular del Centro, Proyecto Lingüístico del Centro) |
| LENGUA OFICIAL              | Lengua de instrucción y enseñanza oficial en el sistema educacional   | Cuestionario de preguntas creado para el centro | Lengua oficial del centro  | Descripción y valoración de la realidad lingüística del centro                     | 16. ¿Qué lengua es la oficial del centro? Indique si se ajusta a la realidad.   |

Tabla 8. Desarrollo de ítems para el cuestionario del centro.



### 2.5. El análisis de la información: tratamiento estadístico

A modo de resumen, presentamos la figura 7, donde podemos observar el proceso seguido en el análisis de los datos.

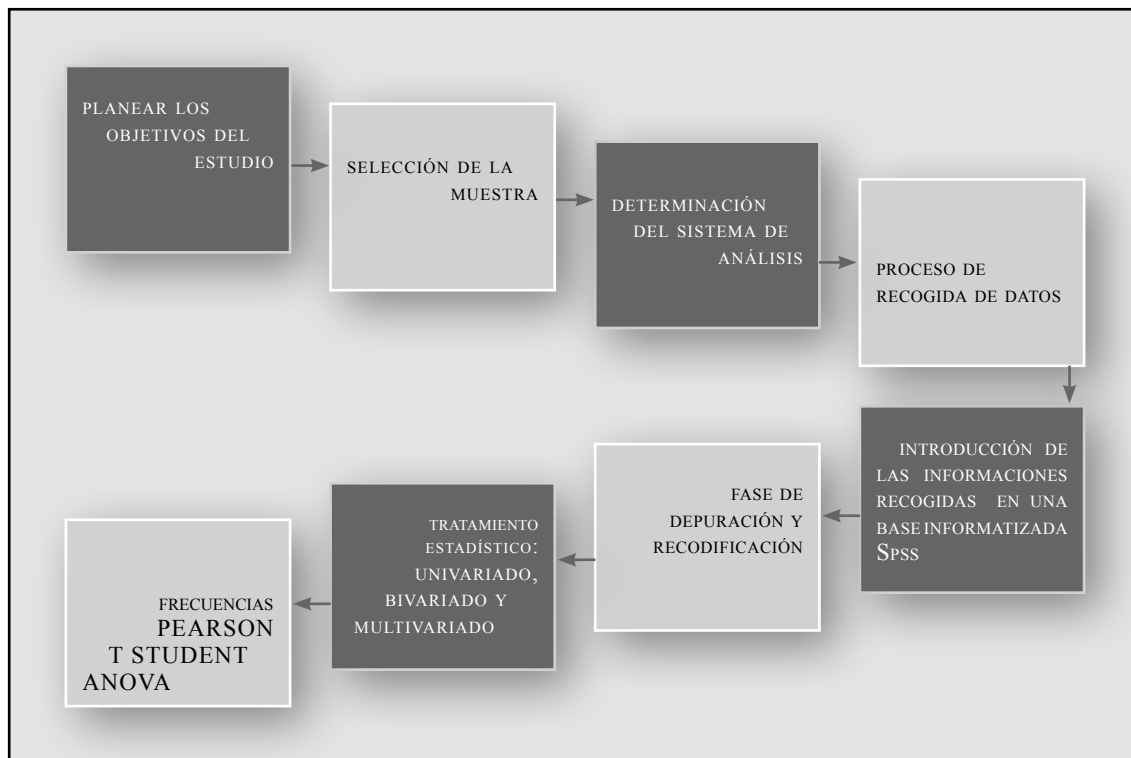


Figura 7. Esquema explicativo del proceso de análisis de los datos.

Una vez recogidas todas las respuestas planteadas en el cuestionario se procesaron mediante el paquete estadístico Spss. Con el objetivo de poder describir el conjunto de forma fiable, fue necesario realizar unas fases previas antes del procesamiento de los datos. En primer lugar, se realizó la depuración para verificar de forma lógica todos los ajustes respecto a las codificaciones correspondientes a cada variable. En segundo lugar, la re-codificación de la información, en los casos en que fue necesaria la creación de nuevas variables (suma de puntuaciones, o bien, la categorización de variables textuales). En tercer lugar, se procedió al análisis. El tratamiento estadístico fue el usual para medir datos de tipo cualitativo. Se tomó en consideración que las variables se debían tratar mediante pruebas paramétricas, ya que “la elección de una prueba paramétrica o no paramétrica está en función de la manera de obtener las puntuaciones, las características de la población y de la muestra, escalas de medida, etc.” (Colas y Buendía, 1998, p. 97).

Las pruebas estadísticas paramétricas exigen el cumplimiento en los datos de ciertos requisitos, tales como: que las observaciones sean independientes entre sí; que se refieran a poblaciones distribuidas normalmente; que el nivel de medida sea por lo menos de intervalos; que las poblaciones tengan la misma varianza. Las pruebas estadísticas no paramétricas no exigen el cumplimiento en los datos de los requisitos, tales como la distribución normal de la variable o variables observadas en la población investigada y su nivel de medida e intervalo. De forma general, podemos afirmar que los supuestos paramétricos tienen una normalidad de la distribución base, mientras que los no paramétricos no suponen nada sobre la distribución poblacional.

También hemos realizado, en el caso de las escalas valorativas administradas a los alumnos, la prueba estadística correspondiente a la fiabilidad. La fiabilidad es un concepto que nos informa sobre la exactitud de la medida que utilizamos para determinar un concepto determinado. Podríamos clasificar los procedimientos para calcular la fiabilidad en tres grandes tipos: la consistencia con el uso del instrumento de medir, la consistencia con medidas alternativas y, finalmente, con la consistencia interna. En nuestro caso, hemos utilizado el cálculo de la consistencia interna de la escala. Para ello hemos realizado, con el Spss, el procedimiento *reability* que nos proporciona el coeficiente *alfa de Cronbach*. Dicho coeficiente es útil para expresar el grado en que las medidas que obtenemos de las personas dependen de los ítems aplicados. Los valores que toma el coeficiente *alfa* van de 0 a 1, donde los valores próximos a 1 indican una fiabilidad alta, mientras que los próximos a 0 sugieren una fiabilidad baja.

Según Abad et al. “la fiabilidad es el grado de estabilidad, precisión o consistencia que manifiesta un test como instrumento de medición de un rasgo determinado” (2006, p. 41). Como se ha comentado, se efectuaron las pruebas *alfa de Cronbach*, donde la fiabilidad de toda la escala, consistencia interna de todas las variables a estudio, resultó del 0,871. También se practicó la misma prueba de fiabilidad para las dimensiones a estudio. En la tabla 9, podemos observar cómo en las dos escalas los valores son superiores a 0,70. Estos resultados validan la consistencia de las preguntas del cuestionario y, por tanto, se considera que la fiabilidad es más que aceptable. Comentan Abad et al., que el *alfa* depende del grado de covariación de los ítems: “tendrá un valor alto (cercano a 1) cuando los ítems covaríen fuertemente entre sí; asumirá valores cercanos a cero si los ítems son linealmente independientes (si covarían de forma escasa)” (Abad et al., 2006, p. 46).

| ALFA DE CRONBACH                          |       |
|---|-------|
| Fiabilidad global de la escala            | 0,871 |
| Fiabilidad de la dimensión 1: metodología | 0,748 |
| Fiabilidad de la dimensión 2: motivación  | 0,714 |

Tabla 9. Resultados de pruebas de fiabilidad.

A continuación presentamos los tipos de análisis realizados, que se concretan en un análisis descriptivo de la información para pasar a la asociación entre variables, y finalizar con la comparación entre grupos, formados por las variables de identificación de los participantes en la investigación.

### • ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Según Amón, “la estadística descriptiva es la parte de la estadística que se limita a recoger, ordenar y analizar los datos de una muestra” (1987, p. 41). Es decir, se limita a describir la muestra. Para el análisis descriptivo de las variables socio-demográficas y, de la valoración de las variables, se realizaron las pruebas de ‘frecuencia’. Este tipo de prueba estadística es univariada porque analiza solamente una variable a la vez, expresando la distribución de los datos de forma descriptiva en un modelo de tabla, en el que se refleja que la suma de frecuencias absolutas es igual al número de observaciones *N*. La distribución de frecuencias es la forma más simple y el resultado primero de la clasificación. En

ella se agrupan y disponen los datos de forma ordenada para hacer posible su mejor comprensión. Para acompañar estas tablas se han utilizado gráficos de barras expresados en porcentajes.

### • ANÁLISIS CORRELACIONAL

Se ha utilizado, para el análisis correlacional, el subprograma de *Pearson Corr* que calcula la correlación entre variables, en forma de una matriz simétrica de correlación. Cohen y Manión comentan en relación a esta técnica:

El coeficiente se representa por el símbolo  $r$ : cuando las dos variables (o conjunto de datos) fluctúan en la misma dirección, ejemplo: si uno aumenta así hace el otro o si uno decrece así hace el otro, se dice que existe una relación ‘positiva’ (...) Por otra parte, una relación o correlación negativa se va a encontrar cuando un incremento de una variable va acompañado por una disminución en la otra variable. Las correlaciones negativas van precedidas de un signo menos. (Cohen y Manion, 1990, p. 201).

Retomando la definición, la correlación es una medida de asociación entre variables, y muestra cuánta relación existe entre los valores de una con respecto a las otras. La intensidad de la relación lineal entre las variables se mide con un número denominado *coeficiente de correlación* ( $r$ ), que siempre está comprendido entre -1 y +1. El coeficiente de correlación proporciona información de cómo es, cualitativamente hablando, la asociación entre dos variables. Si bien no hay que considerar una posible causa-efecto entre dos variables, porque a su vez pueden estar influidas por otras. En este estudio, se ha tenido en cuenta que la relación entre variables es significativa cuando la Sig. bilateral (significación,  $p$ ) es igual o menor a 0,05.

### • ANÁLISIS DE VARIANZA

Para analizar las valoraciones según los grupos (por ejemplo, en grupos de edad), se han tomado los datos descriptivos mediante la prueba *Anova de un factor*. “El principio general del ANOVA es que la varianza total de todos los sujetos en un experimento puede dividirse en dos fuentes, la varianza entre los grupos y la varianza dentro de los grupos” (Ary, Jacobs, y Razarieh, 1982, p. 158).

Mediante esta prueba, podemos ver las diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos que configuran una variable categorial de más de dos categorías. Se utiliza en la comparación de las varianzas de los datos obtenidos, en la observación de diferentes grupos, con el fin de determinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas, en los valores medios de los datos de cada grupo.

Ahora bien, esta prueba, necesita, al igual que cualquier paramétrica, de unas condiciones de aplicación. Es el caso de la prueba de *Levene*, que nos indica si las variables son homogéneas pues se contrasta la igualdad de las varianzas del grupo. Mediante esta prueba, se verifica si la distribución de las diversas poblaciones en las diferentes clases es la misma, con iguales proporciones de individuos de cada población en cada una de las clases. Se considera significativo cuando la Sig. (significación,  $p$ ) es superior a 0,05. Una vez contrastado, procedemos a utilizar la prueba *Anova* para el análisis intergrupos y localizar los resultados significativos. Esta prueba nos dice si hay diferencias

entre los grupos en las variables cuando Sig. es menor a 0,05. Si esto se da, podemos pasar a ver en qué grupos aparece la diferencia de opinión, mediante las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples con la *prueba de Scheffé* que expresa los subconjuntos homogéneos cuando la significación utilizada en nuestro caso es Sig. = 0,000 (se han destacado también en esta prueba las variables que se aproximan a la significación).

Para presentar las diferencias de valoración cuando la variable es de dos categorías, como el caso del sexo de los participantes, en el que se combinan las variables categoriales (hombre/mujer) con las variables cuantitativas, se ha realizado la prueba a las estadísticas de grupo mediante la prueba *T de Student* que nos muestra las medias de cada grupo. La utilidad de esta prueba reside en que mediante su aplicación se puede ver la diferencia entre grupos. A continuación, se realizaron las pruebas para conocer las condiciones de aplicación de la prueba de *Levene* para la igualdad de las varianzas en la que la Sig. es igual o superior a 0,05 y la prueba *T*. Propiamente dichas, nos indica si las diferencias entre las medias de los grupos difieren significativamente, esto sucede cuando la Sig. es igual o menor a 0,05.

También hemos realizado el análisis para conocer las diferencias entre las comunidades autónomas. En este caso se ha aplicado un *Anova*. A continuación, se ha tratado la homogeneidad de las varianzas mediante el estadístico de *Levene* y el análisis inter-grupos. Por último, se ha aplicado la prueba *post hoc* de comparaciones múltiples, mediante la prueba de *Scheffé*, que muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

### 3. LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

Desde mediados de los años 60, la etnografía de la comunicación se utilizó como una manera de acercarse a las realidades socioculturales a partir de la observación, la descripción y el análisis de formas de interacción comunicativa, que adoptan los miembros de los grupos que se estudian, puesto que este sistema de observación propone analizar de qué manera un determinado grupo social construye su propia identidad y manifiesta sus creencias, actitudes y valores, gracias a los usos diversos que hacen de su repertorio lingüístico-comunicativo en situaciones de interacción verbal.

La investigación etnográfica evoluciona progresivamente de la simple descripción de los fenómenos hacia una explicación más profunda de los hechos, poniendo de manifiesto dificultades y contradicciones de los participantes con la intención de contribuir en la innovación. Los estudios etnográficos de hoy en día tratan de comprender los claro-oscuros de las clases y comprender las posibilidades de transformación.

La investigación es interpretativa, implica una comprensión teórica de hechos locales y singulares, una descripción de casos individuales, es decir, de universos concretos y no abstractos, ni típicos o representativos. El acercamiento etnográfico es empírico y naturalista. Para comprender la interacción se ha de comprender el contexto interior en el que se produce. El análisis se funda bajo el conocimiento del contexto que permite interpretar la interacción y contextualizar desde las perspectivas que permiten situar los acontecimientos.

La etnografía se interesa por la realidad de las situaciones educativas y se da con la finalidad de profundizar en los hechos cotidianos. Tiene como objetivo analizar los datos tal como se presentan y busca un análisis y explicación profunda de los hechos. Se centra en los actores de la clase y particularmente en el docente como agente fundamental

del desarrollo curricular, como protagonista y como informador y colaborador de la investigación, particularmente en cuanto a los resultados de esta. La investigación, por su parte, puede contribuir a su formación y desarrollo profesional.

La etnografía tiene dos grandes principios:

- **Émico:** punto de vista funcional del actor común al día a día (dejando de lado puntos de vista previos, estándares de medición, modelos, esquemas, tipologías...). Esto quiere decir que, el conocimiento de la clase, se deriva del estudio del significado que los participantes desarrollan en el contexto social de la clase, manifestado a través de la interacción de diversos tipos de evidencia documental (por ejemplo, entrevista, conversaciones, notas, etc.).
- **Holístico:** los datos obtenidos de la investigación han de estar relacionados con otros componentes de la cultura general.

En la investigación etnográfica, dos son las principales fuentes de información: la observación y las preguntas (entrevistas, cuestionarios...). En esta investigación se han utilizado como fuente las preguntas en dos de sus variantes: la entrevista personal y las preguntas abiertas del cuestionario. A continuación, se detallará el proceso de registro y codificación que se realizó en ambos casos.

### 3.1. La entrevista

La decisión de realizar entrevistas personales se tomó después de vislumbrar diferentes problemas en relación a los docentes y el uso del método I-C. Así, se decidió contactar con expertos en esta metodología y en el uso del latín activo. El tipo de informantes seleccionados para la entrevista es, en palabras de Ballester, “informantes clave”, si bien se ha de tener en cuenta que los informantes clave no son representativos de la población en un sentido estadístico:

La técnica de informantes clave es un tipo de entrevista semi-estructurada que suele ser considerada como una entrevista focalizada, es decir, centrada en la recogida de una información muy precisa sobre un tema o una serie de aspectos de un tema concreto. Se basa en la información aportada por personas cuya posición les permite conocer determinada realidad, sea por su acceso privilegiado a la información o porque son líderes de opinión. Se seleccionan a los informantes por su conocimiento de la comunidad, su población, sus problemas y sus actitudes. (Ballester, 2004, p. 302).

Se dispuso de un guión como paso previo a la realización de la entrevista, pero, en el transcurso de la misma, se mantuvo la suficiente flexibilidad para que en el *rapport* (la relación personal que se establece entre el entrevistador y el entrevistado), se permitiera ir de un tema a otro, o pudieran surgir nuevos temas de conversación, adaptándose a las diversas situaciones que se presentaran, ya que “el proceso de comunicación que tiene lugar al abordar una recogida de información mediante entrevista, depende de las relaciones entre los tres componentes básicos presentes en la situación de entrevista: entrevistador, entrevistado y tema en cuestión” (Ballester, 2004, p. 280).

La entrevista diseñada responde al tipo de entrevista semi-estructurada. En palabras de Berg:

*This type of interview involves the implementation of a number of predetermined questions and/or special topics. These questions are typically asked of each interviewee in a systematic and consistent order, but the interviewers are allowed freedom to digress; that is, the interviewers are permitted (in fact expected) to probe far beyond the answers to their prepared and standardized questions.* (Berg, 2001, p. 70).

Mediante estas entrevistas se pretendía disponer de un asesoramiento respecto al uso de este método. Al ser una entrevista semi-estructurada, el guión disponía de preguntas no rígidas relacionadas con siete bloques temáticos de interés. Siendo consciente de que todos los profesores entrevistados emplean metodología activa tanto para la enseñanza del latín como del griego, se les preguntó acerca de los siguientes temas<sup>136</sup>:

- Método que emplea
- Aspectos favorables del método
- Aspectos desfavorables del método
- Objetivo del método
- Características del método
- La formación del profesorado
- Los problemas del profesorado
- El tratamiento de los neologismos

La codificación y el macro-análisis focalizado de las entrevistas, se realizaron buscando las categorías y las relaciones entre los hechos relevantes interpretados y localizados en el transcurso de las mismas. El código de transcripción ha sido creado para este análisis, basándonos en las aportaciones del grupo PLURAL<sup>137</sup>, como veremos en la siguiente figura.

---

<sup>136</sup> Consúltense transcripciones en los Anexos II.5.1. página 319; II.5.2. página 326; II.5.3. página 330; II.5.4. página 336; II.5.5. página 341; II.5.6. página 347; II.5.7. página 358; II.5.8. página 364.

<sup>137</sup> Grupo de investigación PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) de la Universidad de Barcelona.

|                |                          |
|----------------|--------------------------|
| :              | Pausa corta (1-3'')      |
| ::             | Pausa larga              |
| <i>cursiva</i> | Palabras en inglés       |
| <i>cursiva</i> | Palabras en latín        |
| (...)          | Fragmento no transcrito  |
| ?              | Entonación interrogativa |
| ¡!             | Exclamación              |
| (jjj)          | Risas                    |
| (( ))          | Hecho no verbal          |
| S:i o si::     | alargamiento de sonido   |
| p-             | Ruptura                  |

No se han utilizado mayúsculas ni puntuación en la transcripción.  
Se ha utilizado un subrayado gris para resaltar comentarios relevantes.

Figura 8. Código empleado para la transcripción de las entrevistas.

### 3.1.1. Contexto de las entrevistas

El análisis del entorno en la investigación es de suma importancia, ya que se pueden estudiar aspectos micro y macro del contexto. Desde la etnografía de la comunicación se considera que los grupos humanos son comunidades de habla, estableciendo redes de interacción socio-comunicativa, por lo que han de compartir ciertas normas de utilización de su repertorio comunicativo, es decir, de los códigos verbales y no verbales que manejan. Un concepto clave dentro de esta disciplina es el de competencia comunicativa, que incluye el conjunto de saberes y de habilidades necesarios para comportarse comunicativamente de forma apropiada en los diferentes contextos que nos envuelven (Gumperz y Hymes, 1972).

En el contexto de la investigación, se realizaron ocho entrevistas, entre los meses de julio y septiembre de 2013, en tres lugares diferentes que se comentarán a continuación.

- **CURSO POLIS, ROMA**

La Universidad Pontificia de la Santa Cruz, Roma, abre sus puertas en verano (julio) como sede del Instituto Polis de Jerusalén y en él se ofertan los cursos en las diferentes lenguas (hebreo, latín y griego) mediante métodos directos, además de un seminario sobre metodología activa para lenguas clásicas de cinco días de duración. La Universidad es un gran edificio con estructura algo laberíntica, de clases amplias y equipadas, pero sin mucha luz natural.

Para realizar esta parte del trabajo de campo se asistió al seminario que ofertaban, teniendo la ocasión de observar, durante algunas horas cada día, las clases de las diferentes lenguas y niveles. Las técnicas siguen la metodología Polis para el aprendizaje de lenguas clásicas; el manual de griego, publicado y traducido en diferentes idiomas, es el que se utiliza en las clases, aunque por el momento está en revisión y mejora para la segunda edición.

Las clases de latín se dividen en cuatro niveles: principiante, intermedio I, intermedio II y avanzado, y siguen los manuales de Polis para la lengua latina (sin publicar), a excepción

del nivel impartido por el Dr. E. Engelsing, que emplea sus propios materiales (pendiente de publicación). Las técnicas responden a métodos comunicativos para el aprendizaje de lenguas, se emplean contextos conocidos para practicar el uso de la lengua que se intercala con ejercicios para reforzar estructuras, combinados en algunos juegos.

En el tipo de alumnado que se matriculó en el curso, no había menores de edad ni personas de edad avanzada. Se podían encontrar personas con diferentes motivaciones: estudiantes universitarios de filología clásica o máster, profesores de secundaria, profesores de universidad, alumnos relacionados con la iglesia, etc. Algunos alumnos consideraban que el nivel del curso era exigente, mientras que en otros predominaba la sensación de no sacar el máximo rendimiento, quizás debido a que los grupos eran heterogéneos y no se ajustaron bien los niveles. Aún teniendo un alto grado de motivación, hubo clases en las que se percibió cansancio y bajo nivel de energía debido, posiblemente, a las cuatro horas diarias de clases continuadas.

En este contexto, en diferentes aulas de la Universidad, se entrevistó al director del Instituto Polis y profesor de lengua griega, Dr. Ch. Rico, y a tres de sus profesores de lengua latina: P. Villaoslada, R. Portela y E. Engelsing<sup>138</sup>.

- **CURSO CAELUM, MADRID**

En agosto de 2013, se asistió al curso *Caelum*, con una duración de seis días, en Madrid. En el curso estaban matriculadas cerca de 80 personas, divididas por niveles en cuatro grupos. Las clases de latín, mediante un enfoque activo, ocupaban toda la mañana y las tardes estaban reservadas para seminarios y talleres. Propio de un curso intensivo, los profesores daban clase durante aproximadamente dos horas, alternándose para cubrir las cuatro horas de la mañana.

Los asistentes tenían la posibilidad de dormir en el Colegio mayor Nuestra Señora de África, establecido en el campus universitario de Madrid. Durante el curso de la mañana se seguía el libro *Familia romana*, de H. Ørberg, alternándolo con otros materiales. Las técnicas de *role-play*, representación de escenas, visualización de videos para realizar descripción con *story-telling*, eran algunos de los recursos empleados. En los talleres de la tarde se realizaban juegos y lecturas en latín; también se incluyó una salida cultural al Museo del Prado. En general, la motivación de profesores y alumnos era alta.

En este contexto, se realizaron dos entrevistas en una de las aulas del colegio mayor, la primera al profesor de latín Dr. J. Tárrega, y otra entrevista conjunta a los fundadores de la Asociación culturaclasica.com y organizadores del curso, A.G. Amador y E. Canales.

- **JORNADAS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA, BARCELONA**

En septiembre de 2013, se asistió a las Jornadas de Innovación Didáctica que organizó la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Las jornadas duraban dos días; el sábado se realizaron las sesiones en el campus de Bellaterra (facultad de letras) y el domingo por la mañana, en la sede que tiene la Universidad en el recinto del Hospital de Sant Pau, Barcelona.

Durante la primera sesión de la mañana se realizaron ponencias a cargo de profesores con experiencia en el uso de métodos activos para el latín y griego. Por la tarde se dejaba tiempo para las comunicaciones. Durante la sesión dominical, que sólo incluía una mañana, se

---

<sup>138</sup> Citados según el orden temporal en que se realizaron las entrevistas. Para consultar las fechas véase punto 3.1.2. Tabla número 11, página 125.



realizaron ponencias y comunicaciones. El número de asistentes no fue muy numeroso; el perfil fue, mayoritariamente, profesores de secundaria, aunque también asistieron profesores de Universidad y estudiantes de carrera, máster o doctorandos. El interés común, en estas jornadas, es la didáctica de las lenguas clásicas en su faceta de innovación, y por ello se comparten recursos y soportes entre los profesores.

En este contexto, se realizaron dos entrevistas a sendos ponentes, la primera a la Dra. S. Ramos de la Universidad de Cádiz (UCA). La segunda, al Dr. Ch. Delattre, profesor de griego en la Universidad de Nanterre, París.

### 3.1.2. Ficha técnica

La ficha técnica que presentamos muestra, en primer lugar, los datos contextuales de las entrevistas realizadas, mediante la tabla nº10. En segundo lugar, los datos del registro expuestos en la tabla nº11. Se incluye por este orden: nombre del profesor, fecha, hora, lugar de realización y duración de la entrevista completa. Por último, la tabla nº12 expone datos académicos de los profesores entrevistados.

- **DATOS CONTEXTUALES**

|   |  |
|---|--|
| TIPO DE INTERACCIÓN                           | Entrevistas  |
| TIPO DE UNIDAD                                | 8 entrevistas  |
| NIVEL EDUCATIVO                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Curso intensivo de verano en Roma, desde principiantes hasta avanzados, con grupos de edad heterogéneos.</li> <li>○ Curso intensivo de verano y Madrid, desde principiantes hasta avanzados, con grupos de edad heterogéneos.</li> <li>○ Jornadas intensivas de innovación didáctica en Barcelona, grupos de docentes y estudiantes de lenguas clásicas.</li> </ul> |
| RELACIÓN CON LA LENGUA                        | Usuario de la lengua   |
| LENGUA OBJETO DE ESTUDIO                      | Latín (L) y griego (Gr)  |
| RELACIÓN DE LA LENGUA OBJETO DE ESTUDIO       | Latín (L) y griego (Gr): relación (LE)   |
| LENGUA COMÚN                                  | Castellano   |
| CAMPO TEMÁTICO                                | Enseñanza de las lenguas clásicas bajo metodología activa  |
| PROGRAMA DE REGISTRO AUDIO Y VIDEO            | CyberLink YouCam   |
| PROGRAMA DE REGISTRO Y TRANSCRIPCIÓN DE AUDIO | Sound Forge Pro 10.0   |
| COMENTARIO                                    | Los profesores 7 y 8 hicieron la entrevista de forma simultánea, en la segmentación de la transcripción se les da la referencia P1-P2 (Profesor 1- Profesor 2), teniendo en cuenta el orden en el que comenzaron la conversación.  |

Tabla 10. Datos contextuales de las entrevistas

• **DATOS DE REGISTRO**

| NOMBRE                              | FECHA      | HORA       | LUGAR                               | DURACIÓN |
|-------------------------------------|------------|------------|-------------------------------------|----------|
| CHRISTOPHE RICO                     | 16/07/2013 | 19:00 p.m. | Universidad. Santa Cruz<br>ROMA     | 00:57:40 |
| PABLO<br>VILLAOSLADA                | 17/07/2013 | 15:00 p.m. | Universidad. Santa Cruz<br>ROMA     | 00:26:18 |
| RODRIGO PORTELA                     | 18/07/2013 | 15:00 p.m. | Universidad. Santa Cruz<br>ROMA     | 00:18:57 |
| EDUARDO<br>ENGELSING                | 19/07/2013 | 19:00 p.m. | Universidad. Santa Cruz<br>ROMA     | 00:44:55 |
| JORGE TÁRREGA                       | 29/08/2013 | 15:00 p.m. | Col. Ntr. Sra. de África<br>MADRID  | 00:28:32 |
| ANTONIO G. AMADOR<br>EMILIO CANALES | 29/08/2013 | 16:00 p.m. | Col. Ntr. Sra. de África<br>MADRID  | 00:49:16 |
| SANDRA RAMOS                        | 06/09/2013 | 16:00 p.m. | UAB, campus Bellaterra<br>BARCELONA | 00:49:25 |
| CHARLES<br>DELATTRE                 | 07/09/2013 | 13:00 a.m. | UAB, Hospital Sant Pau<br>BARCELONA | 00:57:22 |

Tabla 11. Datos de registro en las entrevistas.

• **DATOS DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS**

| CÓDIGO PROFESOR | TAREA REALIZADA   | LENGUA IMPARTIDA | NIVEL IMPARTIDO       |
|-----------------|---|------------------|-----------------------|
| P1              | Director y profesor en centro privado de enseñanza de lenguas clásicas bajo metodología activa. | Griego Clásico   | Avanzados             |
| P2              | Profesor en curso intensivo de enseñanza de lenguas clásicas bajo metodología activa.           | Latín            | Intermedio            |
| P3              | Profesor en curso intensivo de enseñanza de lenguas clásicas bajo metodología activa.           | Latín            | Intermedio            |
| P4              | Profesor en curso intensivo de enseñanza de lenguas clásicas bajo metodología activa.           | Latín            | Avanzado              |
| P5              | Profesor en curso intensivo.  | Latín            | Principiante-avanzado |
| P6              | Coordinador y profesor en curso intensivo.  | Latín            | Principiante-avanzado |
| P7              | Coordinador y profesor en curso intensivo.  | Latín            | Principiante-avanzado |
| P8              | Profesor de universidad.  | Latín            | Superior              |
| P9              | Profesor de universidad.  | Griego Clásico   | Superior              |

Tabla 12. Datos de los profesores expertos entrevistados.

### 3.2. El análisis del discurso

Desde mediados de los años 70 se comenzó a observar al profesor bajo otro prisma, en el que se admitía la relación entre sus propios procesos internos y su actividad docente, dejando de lado la visión de esta labor como una actividad mecanicista. Así, se comenzaron a crear grupos de investigación que ponían en el punto de mira los aspectos apenas perceptibles de su actuación.

Los estudios sobre pensamiento y acción se han tratado en profundidad y son numerosos los autores que han realizado este tipo de investigación en base al comportamiento. Munita (2013) considera que toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica.

Los numerosos estudios sobre el ámbito de las creencias de los profesores en el aprendizaje de lenguas suponen también una plurisemia respecto al concepto en sí. En lo que se coincide es en tratar en bloque todo el sistema de aspectos teóricos, personales y propositivos del que hace uso el docente al plantearse su labor. Uno de los sistemas más conocidos es el de Woods (1996), al que denomina BAK, siglas que determinan las creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptios*) y conocimientos (*knowledge*). Según el autor, las creencias comportan aceptar proposiciones para las cuales no existe un conocimiento convencional, que no se pueden llegar a demostrar y sobre las que pueden existir discrepancias. Las presuposiciones se relacionan con la aceptación temporal de explicaciones sobre un hecho; explicaciones que asumimos como ciertas, a pesar de que no están demostradas. Los conocimientos hacen referencia a lo que sabemos, a lo que está demostrado o es demostrable, a los hechos aceptados de manera convencional.

Cambra et al. (2000), toman como referencia a Woods para proponer un nuevo sistema que se integra por tres elementos relacionados entre sí, a los que denominan ‘creencias, representaciones y saberes’ (CRS). Según su propia definición, las ‘creencias’ serían las proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal; las ‘representaciones’, proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores; los ‘saberes’, estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza–aprendizaje y que están aceptados de manera convencional.

Todo el sistema de creencias tiene diversas fuentes, por ejemplo:

- La propia experiencia como estudiante.
- La formación recibida.
- Los aspectos impuestos por la administración e instituciones: planificación de currículos, libros de texto, etc.
- Los grupos profesionales a los que se pertenece.
- El entorno del docente: desmotivación o resistencia de los estudiantes.
- La propia personalidad del docente: puede entrar en conflicto con sus principios.

Antes de comenzar con el análisis de los datos, revisaremos las distintas definiciones de esta nomenclatura y los conceptos que engloba para definir las que empleamos en esta investigación.

### 3.2.1. Creencias

En primer lugar, partiremos de las distintas definiciones de ‘creencia’. Como afirman Latorre y Blanco (2009), hoy día sabemos que las representaciones mentales de los maestros (creencias, opiniones, valores, actitudes...) son un constructo difícil de delimitar, ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos-afectivos que han sido estudiados tanto por la psicología (análisis de su génesis) como por la pedagogía (implicaciones para la práctica educativa). De este modo, hallamos en la literatura numerosos de autores que, desde hace décadas, se han esforzado por definir concretamente qué son las creencias.

Tomando la definición de Borg (2011) y de acuerdo con Cambra (2000), las creencias tienen como característica que son individuales, con un fuerte componente afectivo y resistentes al cambio, *“beliefs are propositions individuals consider to be true and which are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change”* (Borg, 2011, pp. 370-71).

Para Morales et al. (1994), las creencias son las estructuras que contienen la información más detallada sobre la acción. Este tipo de creencias fundamentan la ‘teoría de la acción razonada’, según la cual, las creencias sobre la propia acción o conducta predisponen a la creación de la actitud en base al objeto, y la ‘actitud’ del sujeto pone en marcha la intención conductual, que será la que, finalmente, opere en la acción. No pretendemos entrar a analizar los componentes del modelo, pero entendemos que, según los autores, la actitud se encuentra dentro de la secuencia causativa entre creencia y acción. La relación causal directa entre actitud y conducta es lo que la psicología social denominó ‘postulado de congruencia’.

Tampoco trataremos de abarcar en este estudio el concepto de ‘actitud’, con sus múltiples interpretaciones y teorías, si bien merece la pena destacar cómo la psicología social lo vinculó con los estudios que engloban al sujeto en relación con la sociedad, tanto a nivel interindividual como a nivel intergrupar. Rodríguez et al. (1989) puntualizan que una actitud será, básicamente, la predisposición a responder. Una actitud orienta nuestros movimientos en una determinada dirección o nos mueve a actuar, o ambas cosas. Las actitudes son perceptibles de análisis mediante la medición; las escalas de actitudes son un aspecto muy trabajado por los psicólogos sociales. Según Ruíz (2014a), la actitud se puede definir como el juicio valorativo hacia un objeto concreto con un cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad. La actitud de una persona en relación a un objeto se manifiesta mediante un tipo de respuestas, que pueden ser de tres categorías:

- Respuestas cognitivas: Son las creencias sobre el objeto, así como la expresión o manifestaciones externas de estas.
- Respuestas afectivas: Son los sentimientos, los estados de ánimo y las emociones asociadas al objeto.
- Respuestas conductuales: La conducta manifiesta o intencional de la persona.

Derivadas del proceso persuasivo, las actitudes y conductas se pueden modificar. Los estímulos de la comunicación (la fuente, el contenido, el canal, el contexto) son filtrados a través de las disposiciones del receptor, que, siendo susceptible a la persuasión, dispone una conducta frente a dichos estímulos. Estímulos que causan respuestas internas de los receptores (atención, comprensión, aceptación, retención) y se manifiestan en cambios de opinión, percepción, afecto y acción.

De vuelta a la definición del concepto de creencias, la bibliografía consultada diferencia diversos tipos de creencias. Usó (2009) aclara la distinción entre las creencias de las que somos conscientes y que comunicamos a los otros, y las que se dan a entender por el com-

portamiento de las personas y que son, ante todo, la base del conocimiento práctico. La conciencia de las propias creencias es un amplio tema de estudio. Aún así, se pueden concretar, siguiendo a Richards (2001) y en Pizarro (2010), las cuestiones hacia donde se dirigen las creencias respecto del aprendizaje y la enseñanza de una LE. Entre un total de diez ámbitos, se destaca, por ejemplo, la enseñanza de la gramática, la corrección de errores, las destrezas, el papel del profesor en la clase, la práctica de clase. Las áreas de estudio de las creencias, propuestas por Richards, se pueden observar en el siguiente cuadro.

- Creencias sobre el perfil y el papel del profesor.
- Creencias sobre los alumnos.
- Creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.
- Creencias sobre la enseñanza de destrezas.
- Creencias sobre el léxico.
- Creencias sobre la gramática y su enseñanza.
- Creencias sobre la corrección de errores.
- Creencias sobre la práctica.
- Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión.
- Creencias sobre el programa y el currículum.

Figura 9. Áreas de estudio de las creencias de Richards (2001).

### 3.2.2. Las Representaciones Sociales

La teoría de las representaciones sociales encontró su lugar en el campo de la psicología social, porque pretendía explicar los procesos en los que el individuo adaptaba nuevas estructuras y las compartía con el grupo, integrándola en los sistemas de relaciones que ayudan a interpretar el conocimiento. Los límites del concepto de representación no están claramente definidos y se han realizado numerosas críticas al respecto. Según su teoría, la visión e interpretación del grupo social y la interacción que se realiza sobre diferentes fenómenos con el objetivo de integrarlos en el colectivo, pone de manifiesto la necesidad de analizar cuáles son los procesos por los que se crea una representación y cuáles los procesos mediante los que se comparte.

Esta teoría fue fundamentada por Moscovici (1961), quien se inspiró tanto en la idea de la representación colectiva de Durkheim, como en las aportaciones de Piaget, para crear una relación entre lo social y lo psicológico. La teoría de las representaciones sociales (RS), amplía la concepción piagetiana, ya que su sentido se engloba dentro de la colectividad, no del individuo. Este es el punto fundamental de la teoría, puesto que la importancia no recae tanto en el objeto representado, sino en la interacción y gestión como proceso de intercambio que se produce entre los miembros de la comunidad.

A principios del siglo XX, Durkheim (1992) acuñó el término de ‘representaciones colectivas’, que quedaría relacionada a la historia de la psicología social europea, en concreto la francesa. Se planteó que la forma de organizar el mundo proviene del conocimiento cultural. Así concluyó que las formas de dividir y clasificar el mundo, tanto intelectual como perceptualmente, son de origen social y que, por lo tanto, no se fundamentan exclusivamente en la naturaleza congénita del hombre, ni en su constitución

orgánica y psíquica. Plasmó una teoría que llamó ‘teoría sociológica del conocimiento’. En esta teoría, el autor argumentaba que los individuos son productos de la sociedad, aún así se entiende que la sociedad nace de la unión de estos individuos. Esta teoría ha llevado a numerosos escritos y críticas sobre el papel que el individuo activo aporta a dicha sociedad. Sobre las representaciones, distingue las individuales y las colectivas. Las representaciones colectivas son heredadas por la sociedad en su forma de conocer y entender el mundo, por ese motivo no se puede buscar su origen en el pensamiento individual. Mediante estas representaciones se realizan las clasificaciones con las que se convive.

Como afirman Pérez et al. (1996), Piaget muestra un claro desacuerdo con las tesis psicológicas de Durkheim en relación a la idea de psicología moral. Contraponen su modelo de educación moral buscando, con sus respectivos postulados, influir en el sistema educativo de lengua francófona. Durkheim valora la moral del niño como impuesta por el grupo y, en última instancia, por el adulto sobre el niño. Así, los valores del grupo, surgidos de las creencias y los *mores*, se imponen. Piaget reconoce que los valores morales surgen de la tradición de la sociedad, del mismo modo que lo hace Durkheim, pero critica la ausencia de argumentos del autor respecto a la conciencia moral individual, que en ocasiones supera a las del grupo, otorgando un margen a la autonomía del individuo. En sus efectos pedagógicos, Piaget se opondría a la educación autoritaria e impositiva preconizada por Durkheim, para dar relevancia al aprendizaje basado en el interés individual y la iniciativa personal. Vera (2002) comenta, en referencia a la obra de Durkheim, cómo las representaciones colectivas necesitan de las individuales, pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en imágenes exteriores a las conciencias individuales.

Según la definición de Moñivas (1994), la representación es un mecanismo de cognición y un instrumento de socialización y de comunicación a lo largo del desarrollo humano. Villarroel (2007) las define como una forma de conocimiento específico que circula en los intercambios de la vida cotidiana, y se caracteriza por ser un conocimiento de tipo práctico, es decir, orientado a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria, y por intervenir, al menos parcialmente, en la, así llamada, construcción social de la realidad. Para Lacolla (2005) las RS pueden entenderse como un sistema de referencia que nos permite dar significado a los hechos. Alasino (2011) afirma que, originadas en intercambios sociales, las representaciones sociales “habitan” a los sujetos particulares. Por lo que se ubican en un punto intermedio entre lo psicológico y lo social.

El concepto es definido por Garzón y Rodríguez (1989) como los sistemas cognitivos impersonales (no son producto de la lógica y el formalismo de los sistemas cognitivos individuales) que configuran un modelo o teoría, que describe e interpreta las condiciones sociales y las implicaciones del sistema social, para el entramado de las interacciones sociales en el que determinado colectivo se desenvuelve. Los autores recogen la definición de Moscovici, como teorías o modelos de conocimiento que incluyen valores, ideas y prácticas que cumplen dos funciones fundamentales. Por un lado, permiten que los individuos y colectivos se orienten en su mundo social, proporcionándoles un marco de conocimiento e interpretación del mismo. Por otro, las representaciones sociales posibilitan un lenguaje de comunicación e intercambio, en cuanto que proporcionan unas claves comunes para interpretar las condiciones y la estructura social.

Moscovici (1979), siguiendo la idea de representación colectiva de Durkheim, pone de relieve la relación existente entre el pensamiento individual y el colectivo, y qué relación habita entre ellos como predominante. A pesar de ello, encontramos diferencias entre la teoría de las RS y la de representación colectiva. En primer lugar, la RS se entiende como

un proceso colectivo y social. La representación se forma mediante la interacción de los sujetos. La representación colectiva es una forma impuesta a la sociedad. En segundo lugar, la representación social es una forma de generar y transmitir conocimiento, mientras que la representación colectiva es un marco estable que se traspa de generación en generación.

Según Moscovici, dos son los procesos fundamentales por los que se elabora y se describe el funcionamiento de una representación social: la objetivación y el anclaje. La ‘objetivación’ permite transformar lo abstracto y extraño en concreto y familiar. El ‘anclaje’ posibilita incorporar el objeto social en las redes de significaciones y categorías preexistentes en una sociedad, al tiempo que sostiene la inserción del objeto representado en las prácticas comunicativas de los grupos sociales. El anclaje y la objetivación mantienen una relación recíproca. La combinación de estos procesos nos permite comprender, hacer inteligible la realidad y, al hacerlo, crea un conocimiento social que es funcional para la orientación de la dinámica de las interacciones y situaciones de la vida cotidiana.

Salazar define la idea de RS como un “sistema holístico, organizado, de ideas, creencias, imágenes, actitudes que se elaboran en torno a un objeto social relevante dentro de un grupo social” (Salazar, 2005, p. 15). Rodríguez y García resumen, de este modo, los dos procesos mediante los cuales se crean las RS:

La objetivación es el proceso de recuperación de saberes sociales en una representación social, que hace concreto lo abstracto a través de la emergencia de imágenes o metáforas; y el anclaje, que se refiere a la incorporación de los eventos, acontecimientos, significados extraños a categorías y nociones familiares en grupos sociales específicos. (Rodríguez y García, 2007, p. 160).

Como apunta Jodelet, “conviene distinguir las representaciones que el sujeto elabora activamente, de las que él mismo integra pasivamente, en el marco de las rutinas de vida o bajo la presión de la tradición o de la influencia social” (Jodelet, 2008, p. 52).

Según la autora, en ocasiones, las representaciones pueden estar impuestas por los funcionamientos institucionales, la difusión de los medios o las ideologías. Las representaciones pertenecen al espacio social y público. En esta esfera superan el ámbito de las interacciones y son asumidas por los sujetos bajo el modo de la adhesión o la sumisión. Abarcarían la esfera de la trans-subjetividad, que está relacionada con la subjetividad y la intersubjetividad, y remite a lo que es común en un mismo colectivo.

Sobre la intersubjetividad de las representaciones, Rodríguez (2003) explica cómo en la elaboración del concepto de representaciones, su naturaleza social se desprende de un doble factor, a saber, ser elaboradas y compartidas por un grupo. Asimismo, se señala que las RS son reelaboraciones o construcciones activas en los procesos de comunicación e interacción cotidianos.

En cuanto a las críticas a la teoría, Mireles afirma que buscan negar el estatus científico, ya que “parten de principios epistemológicos más apegados a la psicología experimental, posición que se contraponen, de fondo, a una noción comprensiva de la realidad social que prioriza la intersubjetividad” (Mireles, 2011, p. 6). Según el autor, las representaciones sociales no son solo productos mentales, son, además, construcciones simbólicas que se crean en el curso de las interacciones sociales. Este es uno de los puntos clave de la teoría, dado que recupera para las ciencias humanas la dimensión del sujeto como constructor de significados.

### 3.2.3. Saberes

El término de conocimiento o saberes es, al igual que los dos anteriores, amplio en su definición. El mismo Borg distingue entre varios tipos de conocimientos:

*We are using the term knowledge in the broadest possible sense, and arguing, in fact, that teacher knowledge itself is dynamic. At the risk (or perhaps with the goal) of adding to this terminological proliferation, we also use the term understandings to emphasize this dynamic nature of teacher knowledge, with specific reference to the case of the evolving understandings of language teachers of the concept of communicativeness in language teaching. (Borg, 2006, p. 3).*

También distingue entre conocimiento y acción. El conocimiento en sentido amplio, y la acción como el conocimiento aplicado a un momento determinado:

*However, when we take the term knowledge in the broad sense described above to refer to anywhere on the theoretical-practical spectrum, then knowledge is distinguished from action in another way. When talking about knowledge, we are referring to an abstract generalized type of knowing that is potential. When talking about action, we are referring to the actual instantiation of knowledge in a particular set of movements at a particular moment and particular place. (Borg, 2006, p. 6).*

El conocimiento que tiene el profesor es definido también por Borg como “*the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think*” (2003, p. 81). Y comenta también: “*I use the term teacher cognition as an inclusive term to embrace the complexity of teachers’ mental lives*” (Borg, 2003, p. 86).

A modo de sistematización, Garritz y Trinidad-Velasc (2004), recogen los siete tipos de conocimiento de Shulman (1987), que exponemos en el siguiente cuadro:

- Conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura (CA).
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento curricular.
- Conocimiento pedagógico del contenido (CPC).
- Conocimiento de los aprendices y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas.

Figura 10. Tipos de conocimiento de Shulman (1987).



### 3.2.4. La aplicación de la TRS en el ámbito del estudio

Partiendo de la idea Moscovici (1979), que manifiesta que el origen de las representaciones sociales fue el ámbito científico que la sociedad debía incorporar a su realidad, podemos extender este origen a otros ámbitos, como el de la religión o la educación. A raíz de la observación de las diferentes definiciones, consideramos que es difícil delimitar el concepto de representación social y sus implicaciones. De forma amplia se puede afirmar que la ‘Teoría de la Representación Social’ (TRS) se sustenta dentro del constructivismo, si bien no desde una perspectiva individualista, sino dentro de una interacción social.

Salazar (2005) sostiene que toda actividad educativa se fundamenta en creencias y teorías implícitas. Esta serie de pensamientos orientan al docente en la forma de enfocar su conocimiento. Comúnmente, los docentes, como cualquier otro colectivo, tienen adquiridas y asumidas representaciones, creadas en su ámbito cultural y profesional, tanto del contenido como de su dimensión pedagógica. Estas representaciones se reproducen en los planes de formación así como en la enseñanza de determinada disciplina.

Esta serie de actitudes y creencias, que provienen de las representaciones sociales, creadas en la interacción social, provocan un paradigma de comportamiento, opinión y motivación muy enraizada y de la que cuesta diferenciarse, aunque lo que se comunique sea una idea totalmente contraria de los actos o hechos. En el ámbito de la educación, la teoría de representación social es un campo de estudio que pone de manifiesto la relación de los alumnos y los propios profesores con la materia de estudio, siendo o no conscientes de ello.

Coincidiendo con Salazar, consideramos que los profesores informantes en este estudio participan de un tipo de representaciones asumidas por su colectivo, aunque en pocos casos queda claramente plasmado en sus respuestas. En el análisis de los datos, se han localizado, por una parte, casos en los que se considera la lengua latina como una ‘lengua muerta’ que se aleja de la realidad. Por otra parte, existe la idea compartida del latín como una lengua jeroglífica o código indescifrable que solamente se consigue asimilar mediante un ingente esfuerzo y estudio.

Las ideas preconcebidas son compartidas, en ocasiones, tanto por el grupo de profesores como por el grupo del alumnado. Este tipo de sentimientos están fuertemente arraigados por la tradición precedente e influyen en la manera en que se considera cómo debe ser la enseñanza del latín. El concepto de representación social con respecto al estudio de la lengua latina variará según sea la sociedad y cultura en la que nos encontremos. No será lo mismo la observación y justificación del estudio en una sociedad mediterránea, que en el mundo anglosajón o en Europa del este. Por esto se argumenta que algunas representaciones sociales derivan de la sociedad que las crea, son intrínsecas a estas e imposibles de comprender por otras culturas.

Aún tomando el estudio de la lengua latina como fuente cultural y lingüística, las actitudes asociadas, posiblemente, se bifurcarán entre algo completamente fundamental, para unos, o algo completamente innecesario, para otros. El alumno llegará al aula con creencias aprendidas que provienen de la cultura, de la educación, o de las representaciones creadas por la sociedad, en lo que refiere al estudio de esta rama del saber. Estas creencias provocarán actitudes que se pondrán de manifiesto en el momento en que comience a manejar el objeto de estudio.

Las ideas previas o creencias que tengan alumnos y profesores influirán en la manera en que se aproximan a su enfoque y repercutirá también en la actividad didáctica, siendo

consciente el docente de las creencias o posibles temores que algunos alumnos expresan, sin saber aún si tendrán facilidad o no para el estudio de la lengua. Se puede partir, a priori, de las concepciones generales que se tienen con respecto a las lenguas clásicas. En numerosas ocasiones se comentan las dificultades de este área, con el recuerdo de la memorización de las tablas de declinaciones, un dificultoso sistema flexivo alejado de nuestro paradigma de lengua. Así, las ideas previas del profesorado, en su relación, primero como aprendices y luego como docentes, les sirven de guía y, a la vez, acomodan sus actuaciones. Los profesores suelen diferenciar los temas, considerando dónde los alumnos frecuentan a tener más dificultades, en los que se acostumbra a dar un punto de inflexión en el aprendizaje, o en los que habitan a perderse. La observación suele aportar ideas sobre cómo enfocar estos aspectos, más difíciles, para intentar salvarlos con éxito.

En el campo de la educación, también las representaciones sociales se pueden reordenar, cambiando la concepción o un esquema introducido por la sociedad. Se puede modificar la representación sobre determinado tema o forma de actuar, por ejemplo, mediante las nuevas adquisiciones que proporciona el profesor y el resto del grupo en el aula. En el proceso de crear representaciones, diferentes grupos pueden re-direccionar su representación y variar la actitud; cuando esto ocurre las dudas empiezan a surgir. El colectivo profesional se cuestiona su pertenencia al grupo y valora el equilibrio entre la dirección que fijan las normas externas y su marco de actuación: leyes de educación, libros de las editoriales, normas del centro...y el espacio vacío que permite tener la última palabra en relación a la forma de actuación. El análisis de la labor docente, la experiencia y la conexión e intercambio de impresiones con otros compañeros, son factores que pueden influir en el cambio del sistema de creencias.

### 3.2.5. Valores y contradicciones: la disonancia cognitiva

*Confrontat a un problema, el professor tria una resposta, és a dir, pren una decisió que implica una selecció (conscient o inconscient) entre alternatives disponibles. Aquesta tria es fa comparant les possibilitats, rebutjant o acceptant aquelles que semblen més adequades, i aixó es fa valorant l'alternativa des de l'escala de valors propia. (Cambra, 2000, p. 162).*

Una de las contradicciones que, comúnmente, se da entre los profesores es aquella que se refiere a la diferencia entre creencias o sistemas de valores; valores y acciones, o lo que es lo mismo, entre lo que quieren hacer y lo que hacen. Cambra et al. abarcan el estudio de estas contradicciones. Es el contraste entre el ideal y lo que realmente sucede, lo engloban y denominan como aquello que sucede “entre el deseo y la realidad” (Cambra et al., 2000a, p. 174).

Cuando existen contradicciones, o conflicto, entre las propias creencias y nueva información, es necesario activar procesos que eliminen el conflicto y el estado de ansiedad o inquietud que producen. Así lo expresa la ‘teoría de la disonancia cognitiva’ de Festinger (1957). Lo que implica este estado de tensión es la búsqueda de recursos psicológicos para volver al estado de armonía o equilibrio. El sujeto intentará evitar este estado, o en el caso que se dé, intentará reducirlo al máximo.

Según Rodríguez et al. (1989), en general, todas las teorías asumen que la falta de consistencia produce ‘tensión psicológica’ o, al menos, incomodidad, que induce al sujeto a introducir modificaciones en la organización de su sistema cognitivo. En el sistema de creencias del sujeto, o como lo denomina Rodríguez, la ‘inercia cognitiva’, la nueva opinión o información necesitará un tiempo para integrarse en este conjunto de creencias. La autora comenta que, de forma similar, se da la ‘incubación de la generalización’, por la que la generalización de las creencias contenidas en la nueva opinión por otras opiniones preexistentes toma cierto tiempo.

Tomando la definición de Ruíz (2014), la disonancia cognitiva se presenta como un estado motivacional poco agradable, de tensión o psicológicamente incómodo, que las personas intentan evitar, o bien reducir su intensidad para llegar a una consonancia cognitiva. Se parte de la base de que dos elementos o creencias son consistentes (consonantes) cuando uno implica a otro, se deriva de, o sigue al otro. Las creencias son inconsistentes (disonantes) cuando psicológicamente se contradicen, son incompatibles, o una implica la negación de otra. La tendencia de las personas es a reestablecer la consistencia entre actitudes o creencias que se generan de forma automática. Cuando una persona ha decidido un tipo de conducta disonante con su actitud, hay cinco alternativas para reducir la disonancia. Cuatro engloban formas directas y una, indirecta, como recogemos en la figura 11.

| FORMAS DIRECTAS:   |
|--|
| 1. Cambiar uno de los elementos de manera que sean más coherentes entre sí.  |
| 2. Cambiar la importancia de los elementos, de tal modo que se considere que son más importantes aquellas creencias que apoyan la conducta escogida. |
| 3. Añadir nuevos elementos cognitivos consonantes con la conducta.   |
| 4. Decidir que la inconsistencia no nos importa (trivialización).  |
| FORMAS INDIRECTAS:   |
| 5. Reaccionar reduciendo la inquietud, actuando sobre los aspectos fisiológicos característicos de la disonancia.                                    |

Figura 11. Alternativas para reducir la disonancia. Adaptado de Ruíz (2014).

Dentro del análisis de los datos que engloban este estudio, se localizaron aspectos de disonancia cognitiva en profesores que toman una forma de actuación metodológicas en sus clases, pero que desearían actuar de otro modo, sintiéndose, de algún modo, presionados para actuar de esa determinada manera<sup>139</sup>.

### 3.3. El análisis del contenido: la codificación

Como se ha reseñado, la observación e interpretación del sistema de creencias del colectivo de profesores es una fuente de información que se ha de tener en cuenta. Para llegar a comprender este sistema es necesario acercarse a través del análisis del contenido. Para la codificación y análisis de estas preguntas se partió, previamente, del contenido teórico expuesto según el modelo que propone Cambra (2000); el sistema que acompaña al profesor está compuesto por las representaciones, conocimientos y saberes que los docentes tienen respecto a su práctica docente, a la imagen que se tiene de ellos y a los resultados.

<sup>139</sup> Consúltese capítulo III. Punto 3.13. Estados de disonancia cognitiva, página 221.

*Per abordar la complexitat de l'ofici, els professors no es basen solament en els models teòrics desenvolupats per la recerca, sinó més aviat en uns marcs de referència idiosincràtics, construïts eclècticament, a partir dels quals prenen les decisions que calen per exercir una feina tan complexa. (Cambra, 2000, p. 271).*

Siendo conscientes de la amplitud de respuestas que se podían encontrar y en la cantidad de cuestionarios a analizar, se diseñó un sistema de categorización que facilitara esta tarea. En primer lugar, se tomaron en cuenta las opiniones de los profesores para distinguir su sistema de creencias. En segundo lugar, se intentó discernir el tipo de representación que tienen los diferentes docentes con respecto al objeto de estudio y su labor docente. En tercer lugar, se buscaron estados de disonancia cognitiva entre el sistema de creencias, valores y acciones de los docentes.

Los textos que los profesores escribieron dejan entrever y plasman su personalidad, su contexto, sus valores, problemas, deseos y realidades. Mediante el análisis de contenido se proyecta la realidad del docente. Este análisis de contenido se basa, en palabras de Ruiz-Olabuénaga, “en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida” (2007, p. 193). El autor afirma también cómo el análisis de contenido se engloba dentro de un proceso cíclico y circular, pues se debe volver a reiniciar en numerosas ocasiones y, en cada revisión, se añadirá nueva información. De acuerdo con Gil (2011), las preguntas abiertas aportan mucha información que pasaría por alto mediante otro tipo de registro:

Con las preguntas abiertas siempre se pueden descubrir nuevas respuestas y opiniones que no se habían tenido en cuenta y se consigue evitar que las respuestas obtenidas puedan estar sesgadas por la línea de hipótesis del investigador. Sin embargo, para poder analizar cuantitativamente este tipo de preguntas es necesario agrupar las respuestas y codificarlas con posterioridad, lo cual entraña cierta dificultad y lleva tiempo. (Gil, 2011, p. 171).

Para realizar un adecuado análisis del contenido es fundamental también definir el contexto socio-cultural, porque de este dependerá, en gran medida, todo el sistema de valores tanto individuales como de adhesión al grupo. Este concepto es importante ya que, mediante su conocimiento, permitirá adentrarse en el estudio discursivo de los participantes. La antropología lingüística, la sociolingüística o la psicología social han puesto de manifiesto la importancia de valorar los aspectos espacio-temporales. Y la ciencia cognitiva ha aportado el concepto de ‘marco’ en el que se localizan las acciones. Calsamiglia y Tusón definen ‘marco’ como “el conocimiento de los parámetros (proto)típicos de una situación. Una vez activado ese esquema o marco, se crean unas expectativas de actividades en forma de guión, que nos indican cómo actuar y cómo esperar que actúen los demás” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 110).

Los hechos educativos nacen en una determinada situación social, es por eso que la psicología de la educación y, en general, las ciencias sociales establecen una conexión, en cuanto a considerar el grupo tanto de profesores como de alumnos interaccionando en un contexto muy específico, con reglas y normas que han de prevalecer. Las técnicas de investigación cualitativas otorgan instrumentos y técnicas con los que acercar esta

realidad a datos empíricos susceptibles o no de generalizarse, pues, obviamente, existen limitaciones de estudio en este campo. A partir de la realidad del esquema educativo objeto de análisis, se deberá realizar una simplificación y reducción de los datos para operar con ellos.

Para el análisis partimos de la definición de Tuckman, “*coding is a procedure for reducing data to a form that allows tabulation of response similarities and differences*” (1994, p. 271), y nos basamos en las aportaciones de Fernández (2006), en las que se especifican los pasos fundamentales que se han de dar: obtener la información; capturar, transcribir y ordenar la información; codificar la información; integrar la información.

Siguiendo los procedimientos citados por Fernández, realizamos todas las acciones pertinentes para obtener un buen análisis del discurso y llegar a definir las categorías. Para el análisis, partimos de las ideas del constructivismo en la formación de las acciones humanas como cambiantes, relacionadas y situadas. En este caso, se ha dado un tipo de clasificación de contenido temático, englobando las palabras claves en referencia a los temas propuestos por el investigador, una vez realizadas las primeras aproximaciones al contenido de las respuestas. Las reglas de categorización de Ruiz-Olabuénaga (2007) han servido como guía y base fundamental para su creación. Estas reglas se han recogido en el siguiente cuadro, y son las que hemos seguido en todo momento.

| REGLAS DE CATEGORIZACIÓN   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único.</li><li>• Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva, de forma que no quede ningún dato sin que pueda ser incluido en alguna de las categorías establecidas.</li><li>• Las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes, de modo que un dato no puede ser incluido en más de una categoría.</li><li>• Las categorías tienen que ser significativas, esto es, que posean capacidad descriptiva y significativa suficiente.</li><li>• Las categorías tienen que ser claras, no ambiguas y consistentes consigo mismas y no en diferentes categorías, una vez conocido el criterio de clasificación.</li><li>• Las categorías se diferencian según el lenguaje que se utilice para su construcción.</li></ul> |

Figura 12. Reglas de categorización. Cuadro adaptado de Ruiz-Olabuénaga (2007, p. 206).

Estos códigos permiten sistematizar el número y los temas de las respuestas, localizar y reagrupar rápidamente la información necesaria para realizar el análisis. En el proceso de integrar la información, se vuelve a necesitar establecer el sistema de códigos para encontrar la relación entre ellos; en este punto será obligatorio distinguir las diferentes categorías que estos códigos nos aportan. En este estudio, entendemos por categorización, la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código).

La obtención de la información, como ya se ha comentado, se realizó mediante un cuestionario. La pregunta que pretendemos analizar es de tipo abierto, por lo que, a través de un canal escrito, los participantes pudieron expresar su opinión libremente. Al quedar recogida de esta forma no fue necesario transcribirla, y el orden fue el establecido por la fecha de recepción.

El proceso de codificación de la información siempre es laborioso. Se han de realizar numerosas lecturas para extraer los temas relevantes. En este caso, el proceso fue manual, estableciendo códigos mediante siglas y colores, de forma que se pudieran reducir, poco a poco, las numerosas respuestas a temas recurrentes. Según Fernández (2006), los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial, compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. En el proceso de codificación, obviamente, se encontrarán casos que no encajan con ninguno de los códigos pre-establecidos: son los ‘casos negativos’, y se debe hacer un esfuerzo por intentar integrarlo, así los códigos no son un sistema rígido y estático, sino que pueden ir cambiando y matizándose a lo largo del proceso, por lo que el sistema de códigos se re-elaborará a medida que se realizan las lecturas.





### • PROPUESTA DE CODIFICACIÓN

Para realizar la categorización se ha adaptado el esquema sobre las áreas de creencias del profesorado de Richards (2001), que se ha desglosado, ampliado y definido, considerando que para este análisis, en algunos casos, las áreas eran excesivamente globales. Las categorías vendrán siempre marcadas por las siglas CR seguidas por el número que engloba el área de creencias. A continuación, se marcará la positividad o negatividad del comentario mediante las siglas P o N respectivamente. El código se apoya visualmente con colores. La positividad vendrá marcada siempre en **amarillo** y la negatividad en **verde**. En algunos casos se da un mayor detalle atendiendo a los argumentos de la negatividad. En estos casos, los argumentos se marcarán mediante las siglas ES (escasa) o EX (excesiva). Un ejemplo del resultado de la categorización sería: CR2.1-N-ES<sup>140</sup>.

Además de las categorías, se han señalado dos aspectos localizados en las respuestas al cuestionario:

- a) Los casos en los que se localizan estados de ‘Disonancia Cognitiva’ por parte de los profesores, marcado con las siglas DC y con el apoyo visual del color **rojo**.
- b) Los casos en los que se localizan ‘Representaciones Sociales’ por parte de los profesores, marcado con las siglas RS y con el apoyo visual del color **azul**.

#### Código de subrayado

-  Positividad = P
-  Negatividad = N
-  Representación Social = RS
-  Disonancia Cognitiva = DC

A continuación, se expone la propuesta de codificación que se ha realizado:

---

<sup>140</sup> Categorización de la pregunta abierta, en relación a la pregunta número 13 del cuestionario realizado a los docentes: ¿Qué aspectos positivos y negativos cree que tiene el método que utiliza? Consúltense Anexo II.6. página 370.

### 3.3.1. Sistema de creencias del profesorado

|   |   |
|---|---|
| 1. CREENCIAS SOBRE EL PERFIL Y EL PAPEL DEL PROFESOR  |   |
| <p><b>Positividad</b></p> <p>El profesor se siente implicado en su labor docente y adquiere un sistema de compromiso en el aula, lo que le ayuda a adaptar los materiales y el ritmo a los distintos perfiles del alumnado. En ocasiones, utiliza la improvisación y es consciente de la necesidad actualizarse y renovarse, para así introducir diferentes recursos y estrategias.</p> | <p><b>Negatividad</b></p> <p>El profesor considera su labor como una obligación o imposición. El trabajo se enfoca desde una perspectiva excesivamente pautada o encorsetada.</p>   |
| 2. CREENCIAS SOBRE LOS ALUMNOS  |   |
| 2.1. SOBRE LOS CONOCIMIENTOS QUE TIENEN LOS ALUMNOS   |   |
| <p><b>Positividad</b></p> <p>Los docentes consideran que los conocimientos que tienen los alumnos son adecuados. Poseen unos buenos conocimientos básicos, que les ayudan en la adquisición de los contenidos de la materia.</p>  | <p><b>Negatividad</b></p> <p>Los docentes consideran que los conocimientos de los alumnos son insuficientes. Tienen muchos vacíos gramaticales, lo que dificulta y ralentiza la labor docente. Por este motivo, a pesar de repetir las explicaciones, los alumnos no consiguen adquirir los conocimientos necesarios para superar la materia.</p>   |
| 2.2. SOBRE EL PROPIO APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS   |   |
| <p>Los profesores opinan que la metodología que emplean facilita el aprendizaje de los alumnos.</p>   | <p>Los profesores piensan que la metodología que emplean dificulta, de alguna manera, el aprendizaje de los alumnos.</p>  |
| 2.3. SOBRE EL ESTADO EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS   |   |
| <p>El alumno está implicado en las actividades propuestas, participa en clase y realiza el trabajo necesario, así como también en el trabajo diario fuera del aula.</p>   | <p>El alumno no se siente implicado en las actividades propuestas, ni realiza el trabajo diario fuera del aula. No se siente motivado y muestra un desinterés creciente por la asignatura.</p>  |
| 3. CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA   |   |
| 3.1. EL FACTOR TIEMPO   |   |
| <p><b>Positividad</b></p> <p>El método empleado provoca un aprendizaje rápido, que influye en una sensación de avance, tanto en el alumnado como en el docente.</p>   | <p><b>Negatividad</b></p> <p>El método empleado provoca un aprendizaje lento, que puede crear un desánimo, tanto en el alumnado como en el profesorado. Los profesores sienten que el poco tiempo de horas lectivas y la amplitud del currículo, centrado en los objetivos que tienen que alcanzar los alumnos, no deja espacio para ampliar o tocar otros temas, posiblemente interesantes para ellos.</p> |
| 3.2. LA SISTEMATIZACIÓN DE CONTENIDOS   |   |
| <p>El método presenta los contenidos de forma clara estructurada, esto facilita el aprendizaje del alumno que se siente seguro.</p>   | <p>El método presenta los contenidos de forma desestructurada o desordenada, lo que dificulta el aprendizaje creando en los alumnos una sensación de inseguridad.</p>   |

|  |   |
|--|---|
| 3.3. EL ASPECTO EMOCIONAL  |   |
| <p><b>Positividad</b><br/>El aprendizaje resulta ameno tanto para el docente como para el alumno (los docentes lo expresan mediante diversos adjetivos).</p>                         | <p><b>Negatividad</b><br/>El aprendizaje resulta tedioso tanto para el docente como para el alumno (los docentes lo expresan mediante diversos adjetivos).</p>  |
| 3.4. LA RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE OTRAS LENGUAS   |   |
| <p>El estudio de la lengua latina, mediante la metodología empleada, ayuda al estudio de otras lenguas en aspectos como la comprensión de las reglas gramaticales y la sintaxis.</p> | <p>El estudio de la lengua latina, mediante la metodología empleada, se aleja del estudio de otras lenguas, por lo que pierde su sentido práctico y se aleja, también de la realidad del alumnado.</p>  |
| 3.5. EL FACTOR DE LA INTUICIÓN   |   |
| <p>El método es intuitivo, lo que favorece la reflexión y el descubrimiento en el proceso de adquisición.</p>  | <p>El método es poco intuitivo, no desarrolla la intuición ni la reflexión del alumno.</p>  |
| 3.6. LA ADQUISICIÓN REAL DE CONTENIDOS   |   |
| <p>El aprendizaje es significativo, los contenidos se aprenden y asimilan de una forma segura, son efectivos a largo plazo.</p>  | <p>El aprendizaje no es significativo, los contenidos no se asimilan o se olvidan rápidamente.</p>  |
| 3.7. LA PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN  |   |
| <p>La práctica de traducción resulta adecuada. Los alumnos adquieren las herramientas necesarias para realizar una traducción sin complicaciones.</p>                                | <p>La práctica de traducción resulta inadecuada por no conseguir el objetivo propuesto. Algunos de los problemas son, por ejemplo, utilizar traducciones adaptadas con el objetivo de practicar ciertas estructuras; el paso dificultoso entre un texto adaptado y un texto original, o el uso de traducciones descontextualizadas, ya que el alumno no entiende el verdadero significado del texto.</p>                            |
| 3.8. LA PRÁCTICA DE EJERCICIOS   |   |
| <p>La práctica de ejercicios resulta adecuada y efectiva. Existe una amplia gama de ejercicios disponibles para practicar los contenidos.</p>  | <p>La práctica de ejercicios resulta inadecuada, hay escasez de ellos o se necesitan hacer muchos para conseguir llegar al nivel de conocimientos adecuados.</p>  |
| 3.9. LA MEMORIZACIÓN   |   |
| <p>La práctica de memorización resulta útil y adecuada.</p>  | <p>La práctica de memorización resulta inadecuada por dos motivos: es escasa o excesiva. Por una parte, la memorización excesiva es contraproducente para el alumnado, puesto que deriva en una falta de reflexión. Por otra parte, un método en el que se practica poco la memorización, también se considera contraproducente para el alumnado, ya que no ejercita lo que se considera una práctica útil para el aprendizaje.</p> |



|   |   |
|---|---|
| 4. CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE DESTREZAS  |   |
| <p><b>Positividad</b><br/>El método empleado facilita la adquisición de destrezas, o bien, se ocupa de ellas. Estas son la comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral.</p> | <p><b>Negatividad</b><br/>El método empleado dificulta la adquisición de destrezas o bien, no se ocupa de ellas.</p>  |
| 5. CREENCIAS SOBRE EL LÉXICO  |   |
| <p>El método empleado ayuda a la adquisición del vocabulario, lo que posibilita la comprensión de un texto y una aproximación a su traducción, sin la ayuda del diccionario.</p>                          | <p>El método empleado no ayuda a la adquisición del vocabulario. Los alumnos necesitan la ayuda de léxicos y diccionarios para realizar ejercicios de traducción y comprender los textos, lo que ralentiza la autonomía y la comprensión</p>  |
| 6. CREENCIAS SOBRE LA GRAMÁTICA Y SU ENSEÑANZA  |   |
| <p>El estudio de las reglas gramaticales y aspectos de sintaxis resulta adecuado. Mediante este estudio se consigue su aprendizaje que tendrá diversas utilidades.</p>                                    | <p>El estudio de la gramática es inadecuada por dos factores: es escasa o excesiva. Por una parte, un exceso de gramática hace el estudio arduo y el alumno se muestra dependiente de la consulta de los esquemas gramaticales. Por otra parte, si la metodología empleada presenta un estudio escaso de la gramática, supone un aprendizaje incompleto de la lengua.</p> |
| 7. CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA VOCACIONAL DE LENGUAS   |   |
| <p>La profesión es satisfactoria (los docentes lo expresan mediante diversos adjetivos). La metodología que emplean se relaciona con la sensación de que su labor es cómoda, fácil y segura.</p>          | <p>La profesión no es satisfactoria (los docentes lo expresan mediante diversos adjetivos). Consideran su labor monótona, exigente y estresante.</p>  |
| 8. CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO   |   |
| <p>La formación del profesorado es adecuada, o en el caso de considerar que es insuficiente, la necesidad de renovación se percibe como un aspecto motivador en el trabajo.</p>                           | <p>La formación del profesorado se considera como inadecuada o escasa.</p>  |
| 9. CREENCIAS SOBRE ASPECTOS EXTERNOS  |   |
| 9.1. CREENCIAS SOBRE EL PROGRAMA Y EL CURRÍCULUM  |   |
| <p>El método empleado se ajusta a la programación y al currículum, lo que facilita la labor docente.</p>  | <p>El método empleado no se ajusta a la programación ni al currículum, que presenta una gran cantidad de contenidos, lo que dificulta la labor docente.</p>   |
| 9.2. CREENCIAS SOBRE LA SELECTIVIDAD  |   |
| <p>El método empleado se ajusta al formato de la de selectividad, lo que facilita su preparación.</p>   | <p>El método empleado no se ajusta al formato de la prueba de selectividad o resulta complicado adecuarlo. La prueba se percibe como una amenaza, que genera estrés y condicionamiento.</p>   |

### 3.4. El análisis léxico-métrico

El empleo de la estadística textual o lexicometría permite analizar de forma sistemática las respuestas abiertas de las encuestas, teniendo en cuenta las palabras clave y sus contextos. Este tipo de análisis es de gran ayuda, sobre todo en el proceso de codificación de grandes muestras, ya que “el desarrollo actual de la estadística textual permite el tratamiento sistemático de la información obtenida en una encuesta en la que se incluyen preguntas de respuesta libre, incluso en muestras de gran tamaño” (Abascal y Franco, 2002, p. 196.). También permite cruzar los datos de un corpus con información proporcionada a través de las respuestas cerradas, adquiridas a priori en una encuesta, por lo que en conjunto se pueden emplear numerosos datos. Es una técnica multi-variante que se suele utilizar como apoyo en el proceso de codificación, como paso previo o posterior a este. En este caso, se ha empleado como un proceso de post-codificación, con el objetivo de afianzar o delimitar la codificación previa realizada y detectar cuáles son las categorías más relevantes<sup>141</sup>. En la figura 13 podemos observar el proceso de análisis realizado.

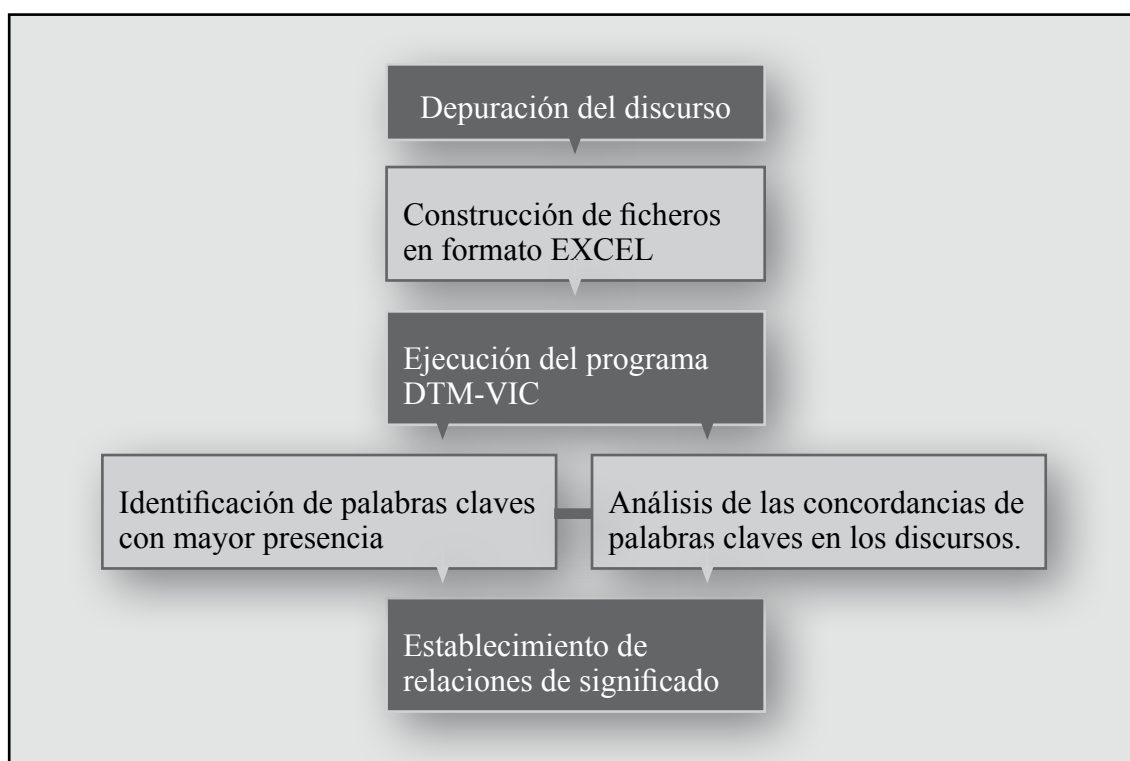


Figura 13. Proceso de análisis léxico-métrico. Adaptado de Páramo, M<sup>a</sup>.A. (2010, p. 149).

De acuerdo con Páramo (2010) una de las ventajas o posibilidades que presenta este tipo de análisis es que los procesos de reducción de datos se ven facilitados por el uso del *software* para el análisis cualitativo. De otro modo, la obtención de listas de frecuencias de palabras, así como la identificación de palabras clave con mayor presencia, puede resultar una tarea muy ardua de cumplir si se realiza manualmente. No obstante, el programa también presenta limitaciones, puesto que a pesar de que el análisis de concordancias permite establecer relaciones de significados, es el investigador el que realiza la tarea de identificarlos. Para llevarlo a cabo debe tener muy presente, mentalmente, cada uno de los discursos y ser coherente a la hora de relacionar significados y discursos grupales.

<sup>141</sup> En relación a la pregunta número 13 del cuestionario realizado a los docentes: ¿Qué aspectos positivos y negativos cree que tiene el método que utiliza?

La información que presenta este tipo de análisis nos indica la frecuencia con la que los individuos han empleado una forma gráfica (palabra). El análisis del corpus se puede realizar sobre unidades léxicas (palabras) o también sobre segmentos (secuencias de dos o más palabras que acompañan a la unidad léxica). La observación de los segmentos suele proporcionar una información que la unidad léxica de por sí no facilita. Ahora bien, hay expresiones que por su sentido en el contexto donde se han incluido es necesario analizarlas con toda la información que posee previamente el investigador para no perder la idea general. Este tipo de intervención es denominada por Pardo, Ortiz y Cruz (2012) ‘desambiguación’.

Partimos de la base de que la pluralidad de metodologías permite tener una visión más global del objeto de estudio. Con el objetivo de profundizar y ampliar lo ya conocido, se decidió emplear como herramienta o estrategia analítica, el programa para el tratamiento cualitativo del análisis textual Dtm-Vic<sup>142</sup>. Este programa se suele emplear como una ayuda en el análisis de los textos y en la interpretación de los mismos, a partir de la frecuencia de aparición de palabras o segmentos textuales. La tipología de este programa permite la búsqueda de palabras en calidad de unidades de registro, y presta especial atención a los contextos del corpus textual. Así, se realizó un estudio de concordancia que “es relevante para la relectura del corpus puesto que destaca de forma más pronunciada algunas frases significativas” (Satriano y Moscoloni, 2000, p. 299).

Las llamadas ‘palabras clave’ también pueden denominarse ‘palabras polo’ (Pardo, Ortiz y Cruz, 2012) o ‘palabras pivote’ (Lebart, Salem y Bécue, 2000). Son aquellas palabras que el investigador escoge como relevantes para su estudio. En base a estas se analizan las asociaciones y relaciones léxicas. Para este estudio se tomaron las palabras clave ‘positivo y negativo’ como punto de referencia en el análisis de concordancia. Las tablas de concordancia permiten visualizar todos los contextos, siguiendo el orden real de aparición en el texto. En este análisis se atiende al contexto que, normalmente, aparece tanto a la izquierda como a la derecha de la palabra escogida. La importancia radica en las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras, por este motivo se pueden tener en cuenta aspectos como la escasez o abundancia de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios); los verbos conjugados en mayor o menor frecuencia; si se emplea el tiempo pasado o presente, pues el tiempo verbal tiene relevancia y puede remitir a la propia historia del informante; los segmentos repetidos (secuencia de palabras); la lematización (familia de palabras).

En relación a este último aspecto, y siguiendo a Pardo, Ortiz y Cruz para el tratamiento, el corpus se segmenta en palabras o expresiones que se consideran indivisibles y, en el proceso, se suele utilizar la lematización: “proceso de homogeneización, que consiste en llevar las formas verbales al infinitivo, los sustantivos al singular y los adjetivos a singular masculino” (Pardo, Ortiz y Cruz, 2012, p. 2). Tomando una definición, lemas son “las formas gráficas que tienen la misma raíz y un significado equivalente” (Fernández, 2003, p. 63). En general, y para este estudio, cuando se habla de ‘lema’ se está dando a entender a la familia léxica de una determinada palabra.

En nuestra investigación, el tratamiento analítico engloba dos aspectos. En primer lugar, el análisis textual permite facilitar la observación en la frecuencia de las palabras clave y profundizar en el aspecto semántico a través de la exploración de sus contextos. Para este primer objetivo se realizó una clasificación, y búsqueda, de palabras y segmentos, característicos del corpus completo. En segundo lugar, se establecieron las categorías de los

---

<sup>142</sup> El software DTM está concebido y desarrollado por L. Lebart, y está difundido en la URL: <http://www.dtm-vic.com>

individuos para reagrupar y analizar las respuestas modales. En este segundo análisis se prestó atención de nuevo a las palabras claves contextualizadas y se destacó la aparición de segmentos, dando pie a la interpretación del contenido.

### • DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS GENERAL DEL CORPUS

A partir de la utilización del programa Dtm-Vic, se obtuvieron el total de formas gráficas (palabras) utilizadas por los informantes, que se presentan en la tabla número 13.

|                                  |      |
|----------------------------------|------|
| Nº total de respuestas           | 186  |
| Nº total de palabras             | 9263 |
| Nº de palabras distintas         | 1758 |
| Porcentaje de palabras distintas | 19.0 |

Tabla 13. Lista de palabras.

El corpus completo está compuesto por un total de 9.263 palabras, de las cuales se substraen las palabras repetidas, consiguiendo un recuento de 1758 palabras distintas. En forma de porcentaje indica que los profesores participantes en el estudio utilizan un 19% de producción escrita. Dentro de los porcentajes que se valoran en este tipo de análisis un 19% corresponde a un porcentaje medio-alto de léxico empleado. Esta valoración se puede corresponder con el perfil medio de sujeto encuestado, profesional liberal titulado.

### • PRINCIPIOS DELIMITADOS EN EL ANÁLISIS

En este trabajo se han establecido dos análisis diferenciados y complementarios. Por una parte, estableceremos los parámetros y metodología empleada para el análisis de las tablas de concordancia y, en segundo lugar, los parámetros y metodología utilizada en el análisis de las tablas por categorías.

Como se ha comentado, a priori, para establecer el análisis se han tomado en cuenta, de forma general, las palabras más repetidas. Hay que matizar que en este caso no nos detenemos en la baja frecuencia de las respuestas, sino que nos hemos decantado por comentar la alta frecuencia de las palabras. Con este objetivo se han creado tablas que exponen las formas léxicas ordenadas, por orden de frecuencia descendente. A partir de este recuento, indagamos en el tipo de contexto que presentan, esto es, los segmentos que acompañan a las palabras clave (positivo-negativo).

La categorización engloba el proceso de selección de una característica, establecida de antemano, para reagrupar las respuestas del corpus. Los criterios de selección provienen de las respuestas cerradas del cuestionario e indican algunas variables. En este caso, las respuestas de los profesores se han reagrupado en función de diferentes características obtenidas anteriormente, como han sido: edad, metodología empleada y satisfacción con el método.

Las tablas de categorías muestran las respuestas modales o, dicho de otro modo, las respuestas características en función de criterios de selección. Este tipo de análisis se realiza con el objetivo de facilitar la lectura e interpretación de los textos, puesto que en esta reorganización de la información aparecen, en cada categoría, las repeticiones y asociaciones de palabras más significativas o representativas. Dentro de las tablas de categorías,

del mismo modo que en las tablas de concordancia, el análisis indica la alta frecuencia de palabras y se hace hincapié en los segmentos. Para este recuento, se han tenido en consideración las palabras o segmentos repetidos en más de tres ocasiones. Los aspectos más relevantes serán comentados, posteriormente, en el análisis de las tablas léxicas de respuestas modales<sup>143</sup>.

#### 4. LIMITACIONES DEL TRABAJO DE CAMPO E INTRODUCCIÓN AL INFORME DE LOS DATOS

Por último, comentaremos algunas de las limitaciones que hemos localizado a lo largo del trabajo de campo. En primer lugar, nos referiremos a los instrumentos empleados para la recogida de datos: el cuestionario y las entrevistas. En segundo lugar, expondremos las limitaciones que se dieron en el proceso del análisis del discurso, mediante la codificación del contenido. En tercer lugar, plantharemos las limitaciones generales que presenta este estudio.

##### • LIMITACIONES DEL CUESTIONARIO

En relación al cuestionario de los centros, uno de los problemas o limitaciones que se desarrollaron en el proceso de recogida fue la pérdida de cuestionarios, un error de no-respuesta. Se produjo porque el cuestionario del centro era enviado al docente, que participaba en la investigación, y si no disponía de la información, estaba autorizado para reenviarlo a una persona que dispusiera de ella. En la mayoría de los casos, el profesor de latín no sabía responder a muchas de las preguntas, por lo que se derivó el cuestionario a otro trabajador del centro. Acción que supuso la pérdida en la localización del cuestionario, sin tener acceso a la persona que debía responder. Por motivos desconocidos, muchos de los cuestionarios no se llevaron a cabo.

En relación al cuestionario de los alumnos, las limitaciones se pueden ajustar, en primer lugar, al interés del alumno a la hora de realizarlo. En ocasiones se intuye cierta apatía por el tema a tratar que se traduce en resultados, tal como la sobre o infravaloración de aspectos del estudio. En segundo lugar y en relación al ítem 10 del cuestionario<sup>144</sup>, la pregunta había sido diseñada para responder de modo opcional y consideramos que se podría haber enfocado de otro modo, pues un alumno que nunca ha recibido una clase de latín por profesores con elevada competencia oral de la lengua latina es difícil que pudiera opinar al respecto.

En relación al cuestionario de los docentes, los problemas o limitaciones que se detectaron al analizar sus respuestas responden al tipo de diseño empleado y al significado de las preguntas. En primer lugar, se ha de considerar un posible sesgo de respuesta que conlleva la realización del cuestionario de forma auto-administrada; según León y Montero, se produce por el orden en el que se contesta, “como nadie controla el orden de respuesta, el entrevistado puede leer primero todo el cuestionario o establecer su propio orden y eso hace que el conocimiento de próximas preguntas influya en sus respuestas” (León y Montero, 2003, p. 124).

Por una parte, en algún caso, el tipo de respuesta abierta fue difícil de analizar porque se tendría que haber desglosado debido a que, engloba mucha información contradictoria. Por ejemplo, en la pregunta número 13 del cuestionario a los docentes, en la que se

<sup>143</sup> Consúltese capítulo III. punto 3.14. página. 222.

<sup>144</sup> ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?

inquiérese sobre los aspectos positivos y negativos del método empleado, ha sido necesario analizarla mediante diversas técnicas. En primer lugar, mediante una categorización manual; y en segundo lugar, a partir del programa de análisis cualitativo Dtm-Vic. Además, la pregunta número 18, relacionada con las competencias básicas, induce a error, puesto que la adquisición de competencias (estipuladas en el currículum del bachillerato) no se corresponde a la adquisición de las destrezas lingüísticas propias del Marco de Referencia Europeo y, en este sentido, los profesores dudaron de su posible respuesta.

Por otra parte, se detectó, a posteriori, un posible error a causa de la subjetividad de la investigadora. El tipo de preguntas, muy enfocado a determinar los problemas y virtudes de los métodos empleados, podían parecer tendenciosas. Un ejemplo de esto correspondería a insistir sobre los posibles problemas que la selectividad supone, siendo consciente de que el método G-T no tiene por qué suponer ningún tipo de problema a docentes y alumnos, ya que la Prueba de Acceso está diseñada bajo esa concepción metodológica.

### • LIMITACIONES DE LA ENTREVISTA

En el curso de la investigación se concertaron, vía correo electrónico, las entrevistas con los profesores expertos y se acordó la realización de las mismas en un momento apropiado para el entrevistado. Generalmente, en un espacio de tiempo entre clases o después de las mismas. En algún caso, la falta de tiempo y el cansancio del entrevistado por la jornada laboral, fueron factores en contra. Aún así, las entrevistas se realizaron en un tono cordial y los entrevistados facilitaron la información demandada, sin sesgos percibidos.

Lamentablemente, y debido a problemas técnicos, se perdió el registro de audio de la primera entrevista realizada a L. Miraglia y a dos de sus profesores, en la Academia de Vivarium Novum, Roma. Por este motivo, la entrevista no se contempla en el corpus.

### • LIMITACIONES DE LA CODIFICACIÓN

La limitación que se encontró en el proceso de codificación fue la manera en que estaba planteada la pregunta que se disponía a analizar, ya que, en una misma respuesta, se englobaban dos aspectos diferentes. Por una parte, los aspectos positivos y por otra, los negativos. En la mayoría de los casos, los profesores exponían la respuesta respetando las dos vertientes de la pregunta, pero en muchos otros, se daba una respuesta genérica, con lo que resultaba difícil encajarla en una primera subdivisión.

Para las etiquetas de códigos se consideró la aportación de Miles y Huberman (1994), por la que se recomienda no utilizar números, ya que son más difíciles de recordar y de reconvertir al concepto que representan. Sin embargo, finalmente se consideró que, la forma más operativa, era realizar la codificación mediante numeración y siglas, teniendo en cuenta que las categorías presentaban una subdivisión.

Es obvio que el análisis de los datos extraídos de un cuestionario no abarca otros aspectos interesantes, que se podrían conseguir a través de una entrevista o de la observación en el aula. Se ha de tener en cuenta que, al decantarnos por este sistema de recogida de datos, hemos perdido los elementos semióticos que acompañan a los actos de habla.

### • LIMITACIONES DE LA METODOLOGÍA

Una de las limitaciones que presenta este estudio es resultado de que la fiabilidad de las escalas no ha sido comprobada, ya que no se han aplicado dos o más veces en un mismo grupo de sujetos en situaciones similares. Esto se haría, por ejemplo, mediante la ‘aplicación repetida de la misma escala’ (test-retest), en la que se aplica dos veces al

mismo grupo de sujetos y se correlacionan los resultados de las dos series de puntuaciones obtenidas por cada sujeto, o bien, mediante las ‘formas paralelas de la escala’, en la que se construyen dos formas paralelas de la escala que se aplican de forma alternada a una misma muestra.

Además, se detectaron algunos imprevistos en el transcurso de la recogida de datos. Se localizaron problemas con la aplicación utilizada que, al ser un cuestionario auto-administrado por internet, en algunas ocasiones borraba los resultados indicados al enviarlos a la base de datos. También se localizaron respuestas copiadas y repetidas, debido posiblemente a una deficiente conversión del *google-drive*; cierto número de alumnos, después de intentar implementar y enviar su cuestionario en más de una ocasión, decidieron no persistir, por lo que algunos cuestionarios se perdieron.

Otro problema fue que, algunos profesores, pidieron a los alumnos recibir el cuestionario completado para luego reenviarlo a la base de datos de recogida. Esto complicaba que llegaran a la base de datos y podía suceder que los alumnos, conociendo la situación de antemano, no fueran del todo sinceros en sus respuestas. Se observó que los profesores mostraban un gran interés por conocer el resultado de los cuestionarios de los alumnos. Se puede suponer que, por ese motivo, en algún caso propiciaran tal trasvase de información.

Para concluir, ya hemos comentado *supra* que el estrés del final de curso podía tener consecuencias en la investigación y, efectivamente, las tuvo en la recogida de datos para el estudio, puesto que un porcentaje alto de alumnos y profesores contactados optaron, en el último momento, por no participar aludiendo a la falta de tiempo.

### • INTRODUCCIÓN AL INFORME DE LOS DATOS

En el siguiente capítulo se abordará el conjunto de resultados, expuestos en cuatro puntos. En primer lugar, se expondrá una breve información descriptiva sobre los resultados extraídos del cuestionarios de los alumnos. En segundo lugar, se mostrarán los resultados de los cuestionarios a los docentes, tanto de las preguntas cerradas como de las preguntas abiertas. Ello incluiría el análisis del discurso realizado, pero por su extensión se ha separado en un punto aparte. Por último, en el punto número cuatro se exponen las conclusiones que se pueden vislumbrar con la ayuda de las entrevistas a los expertos. Mediante estos datos, responderemos a las preguntas de investigación propuestas, tanto del objetivo general como de los objetivos específicos, dando lugar a las conclusiones de este trabajo de investigación.

**CAPÍTULO III**  
**ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**





### 1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS

En el informe de los alumnos se exponen los datos que provienen del análisis realizado a partir de la información obtenida de los cuestionarios<sup>145</sup>:

- Características socio-demográficas que muestran las variables de tipo personal (la edad, el sexo, estudiante repetidor).
- Porcentajes de valoración de los ítems o cuestiones a responder.
- Análisis de las correlaciones entre variables.
- Diferencia de valoraciones según grupos de edad.
- Diferencia de valoraciones según género.
- Análisis de frecuencia por comunidades autónomas.
- Análisis de la pregunta abierta.

Los datos estadísticos se presentan en forma de gráficos de sectores, gráficos de barras y tablas. En los casos que ha sido posible se ha añadido, a continuación de los datos estadísticos, unas breves conclusiones diferenciándolas respecto al método, la motivación y los resultados, siguiendo las pautas que nos marcaba el objetivo de investigación general:

- Determinar si el método empleado para la clase de lengua latina en el curso de segundo de bachillerato repercute en la motivación del alumnado y, de la misma manera, si esta motivación se refleja en los resultados<sup>146</sup>.

#### 1.1. Análisis de las características socio-demográficas

Las características socio-demográficas demandadas a los alumnos han sido utilizadas como preguntas introductorias al cuestionario, a la vez que nos servían para identificar a estos estudiantes en grupos. Las cuestiones responden a la edad; el género, es decir, hombre o mujer; y si son estudiantes repetidores del curso de segundo de bachillerato.

##### 1.1.1. Porcentajes por grupos de edad

El gráfico 1 expone el total de los alumnos encuestados, divididos en grupos de edad. Se

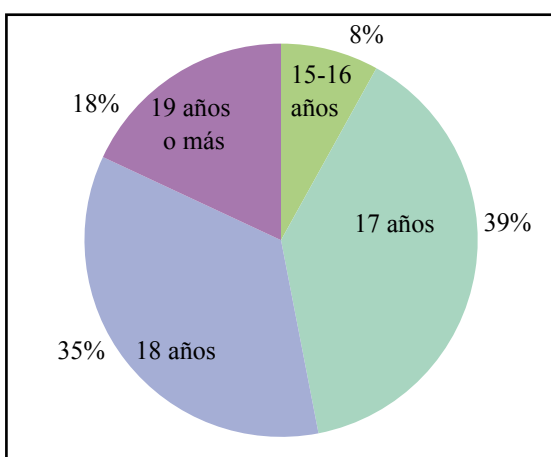


Gráfico de sectores 1.  
Porcentaje por grupos de edad.

observa que el grupo más numeroso es el de 17 años con un 39% de participación, seguido por el de 18 años con un 35%. El grupo de 19 o más presenta un 18%, y el de 15-16 años un 8% de la participación.

A nivel general, las edades engloban un amplio marco, oscilan entre los 15 y los 41 años. Al haber realizado la encuesta a los alumnos de segundo de bachillerato es lógico que la mayoría de alumnos encuestados tenga una edad de 17 años, seguida por los alumnos de 18 años, siendo la media de edad 17,82 años. Los grupos que presentan edades más bajas se colocan entre los 15 y 16 años. Esto se puede deber a que los profesores pasaron los cuestionarios

<sup>145</sup> Consúltense Anexo II.3.1. página 307.

<sup>146</sup> Consúltense capítulo II, punto 1.2.1. página 157; punto 1.6.2. página 173; punto 1.7.2. página 178.

a sus alumnos de primero de bachillerato, no siguiendo las indicaciones previas. La edad más alta registrada es de 41 años, esta diferencia de edad se debe a que uno de los centros en los que se realizó la encuesta fue un centro de educación a distancia con alumnado adulto. Se desconocen otras casuísticas a las que se puedan deber los picos de edad localizados.

### 1.1.2. Porcentajes por género

Según el género, la mayoría de los alumnos son mujeres y presentan el 75% de la participación frente al 25% de los hombres. El gráfico 2 confirma la observación sobre el predominio de alumnos de sexo femenino en las materias de letras y humanidades.

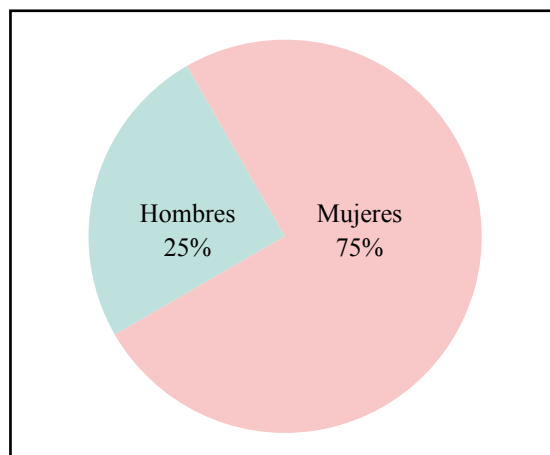


Gráfico de sectores 2.  
Porcentaje por género.

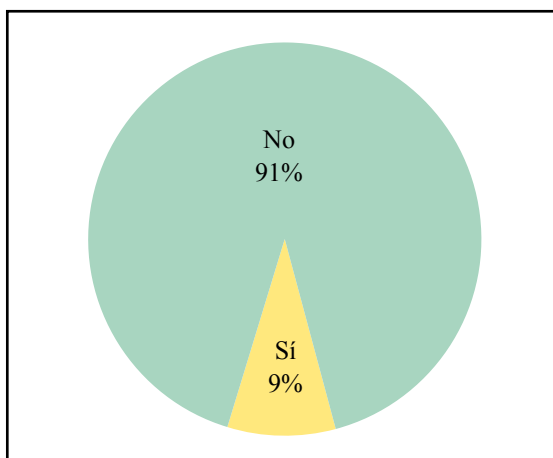


Gráfico de sectores 3.  
Porcentaje por alumno repetidor.

### 1.1.3. Porcentajes por alumno repetidor

El gráfico 3 muestra cómo casi el total de los alumnos encuestados no está repitiendo curso, supone un 91% del total frente al 9% que sí se encuentra repitiendo el curso de segundo de bachillerato.

\*\*\*

Como síntesis de los datos socio-demográficos que disponemos, el perfil del alumno medio para la clase de latín en segundo de bachillerato es una chica de 17 años no repetidora.

## 1.2. Análisis de frecuencia de las variables

A partir de los análisis de frecuencia, se han extraído los porcentajes de valoración que los alumnos han otorgado a los diferentes ítems. En este contexto nos referimos a “ítem” cuando hablamos de las preguntas del instrumento de recogida de datos (cuestionario) a las que responden los alumnos.

• **Ítem 1. ¿Te gusta cómo son las clases de latín?**

El gráfico 4 muestra que un 42% de los alumnos han valorado con 4 puntos las clases de latín, seguida por el 31% que las ha valorado con 5 puntos. De manera general, el alumnado valora de forma positiva las clases de lengua latina que reciben.

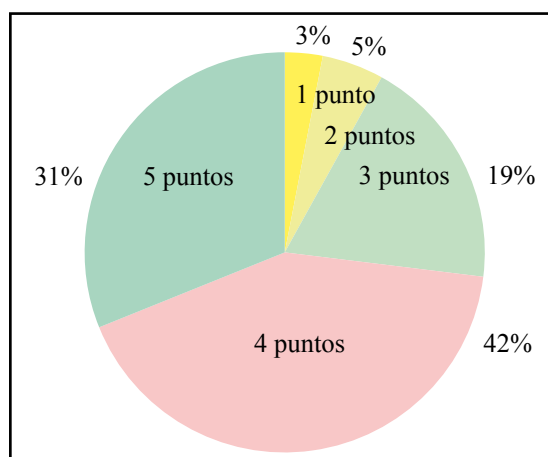


Gráfico de sectores 4.  
Porcentaje de valoración ítem 1.

• **Ítem 2. La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?**

El gráfico 5 muestra que un 40% de los alumnos valora con 5 puntos la manera en que le enseñan a aprender, seguida de un 34% que lo valora con 4 puntos. De forma general, se puede afirmar que el alumnado está satisfecho con el modo en que el profesor plantea la asignatura.

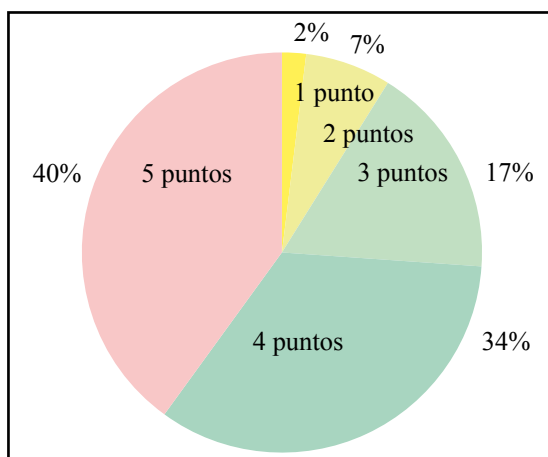


Gráfico de sectores 5.  
Porcentaje de valoración ítem 2.

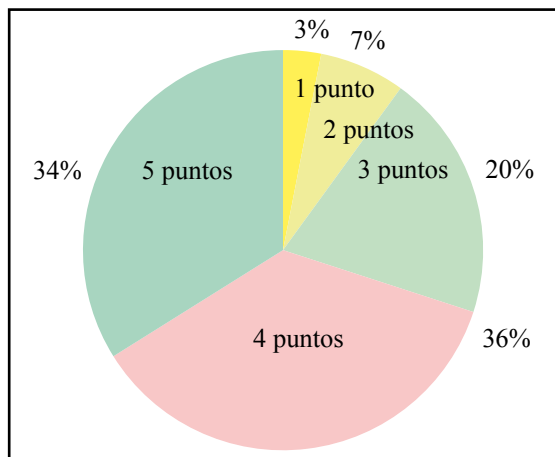


Gráfico de sectores 6.  
Porcentaje de valoración ítem 3.

• **Ítem 3. La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?**

El gráfico 6 muestra que el 36% de los alumnos valora con 4 puntos la organización y estructura de la clase, seguida por un 34% que lo valora con 5 puntos. De manera general, se puede afirmar que el alumnado está satisfecho con la organización y estructura de las clases.

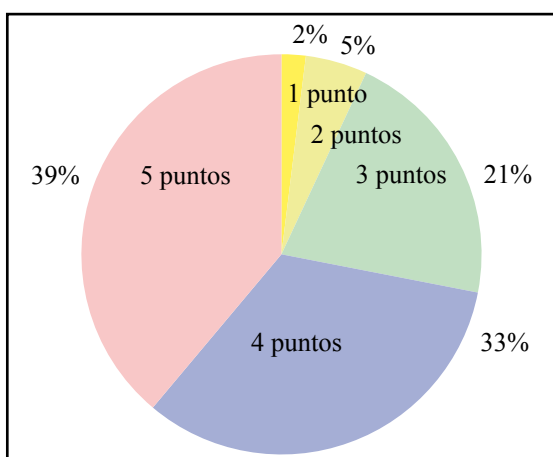


Gráfico de sectores 7.  
Porcentaje de valoración ítem 4.

• **Ítem 4. Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?**

El gráfico 7 muestra que un 39% de los alumnos valora con 5 puntos los materiales que se emplean en el aula, seguidos por el 33% de alumnos que lo valoran con 4 puntos, y el 21% que lo valora con 3 puntos. Se observa que la puntuación se encuentra repartida hacia una estimación media-alta.

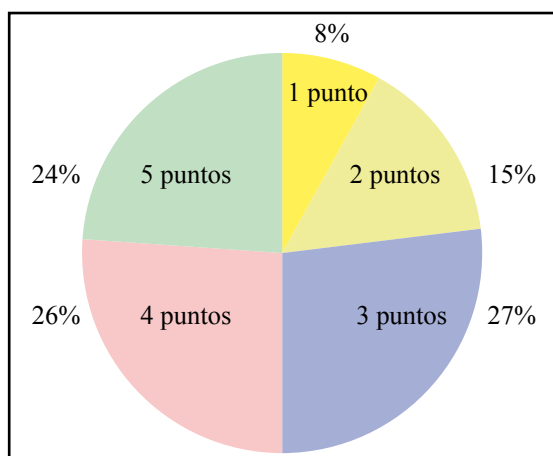


Gráfico de sectores 8.  
Porcentaje de valoración ítem 5.

• **Ítem 5. ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio?**

El gráfico 8 muestra que el equilibrio entre la teoría y la práctica en el aula es valorado por los alumnos de manera equitativa, por lo que el porcentaje medio se sitúa entre los 3 y 4 puntos. Se destaca que la satisfacción con este ítem no es tan alta como en las anteriores.

• **Ítem 6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?**

El gráfico 9 muestra que los alumnos valoran de forma baja el uso de las TIC y recursos digitales en el aula, por lo que se deduce que su uso no es tan habitual como les gustaría. La tendencia en esta respuesta es una baja valoración.

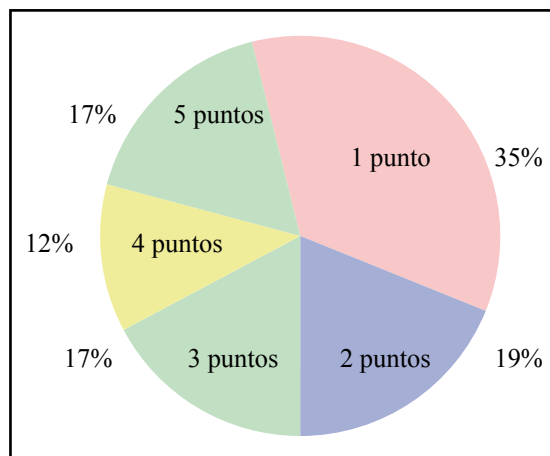


Gráfico de sectores 9.  
Porcentaje de valoración ítem 6.

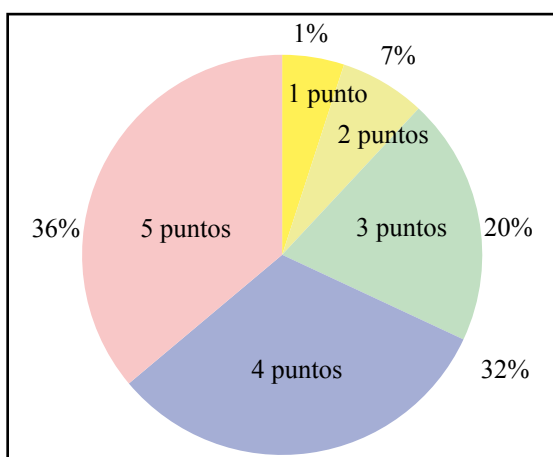


Gráfico de sectores 10.  
Porcentaje de valoración ítem 7.

• **Ítem 7. ¿Te gusta aprender latín?**

El gráfico 10 muestra que a un 36% de los alumnos les gusta mucho aprender latín, un 32% lo valora con 4 puntos. La tendencia es una alta valoración ante el hecho de estudiar lengua latina.

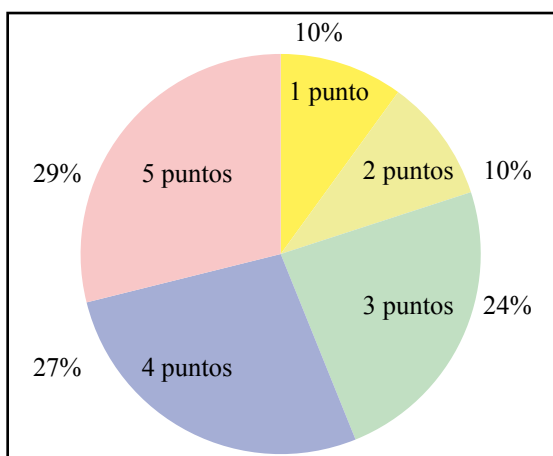


Gráfico de sectores 11.  
Porcentaje de valoración ítem 8.

• **Ítem 8. ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?**

El gráfico 11 muestra que un 29% de los alumnos valora con 5 puntos el interés creciente por la materia, seguida por un 27% que lo valora con 4 puntos y el 24% que lo valora con 3 puntos. La media de este ítem se sitúa en un interés creciente medio-alto por el estudio del latín.

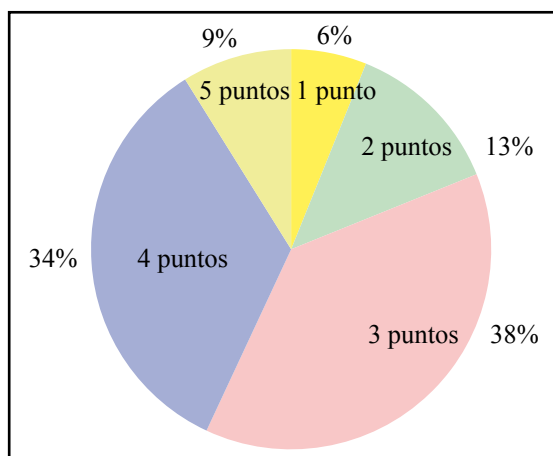


Gráfico de sectores 12.  
Porcentaje de valoración ítem 9.

• **Ítem 9. El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?**

El gráfico 12 muestra que un 38% del alumnado valora con 3 puntos la motivación por el tipo de ejercicios que se plantean en el aula. Un 34% lo valora con 4 puntos. La valoración por la motivación que producen los ejercicios que se realizan en el estudio de la lengua latina es media.

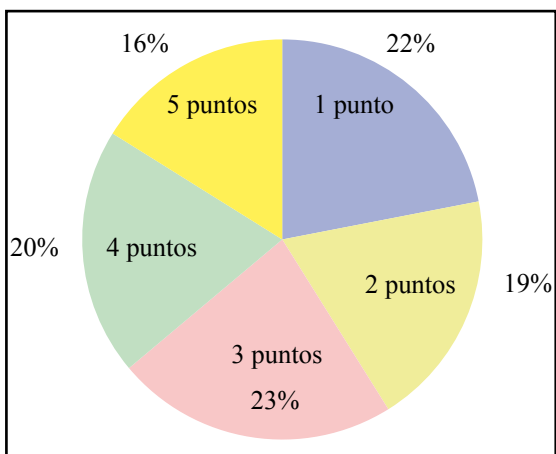


Gráfico de sectores 13.  
Porcentaje de valoración ítem 10.

• **Ítem 10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?**

El gráfico 13 muestra que los alumnos valoran el hecho de hablar latín en clase como aspecto positivo en el aprendizaje. Las puntuaciones están repartidas, la mayor puntuación es 3 puntos con un 23%, seguida por un 22% que le otorga 1 punto a este ítem. En esta pregunta se han perdido 56 respuestas porque existía la opción de no contestarla. Supone un 8,2% del total, por lo que las medias se realizan sobre la muestra  $n = 627$  alumnos.

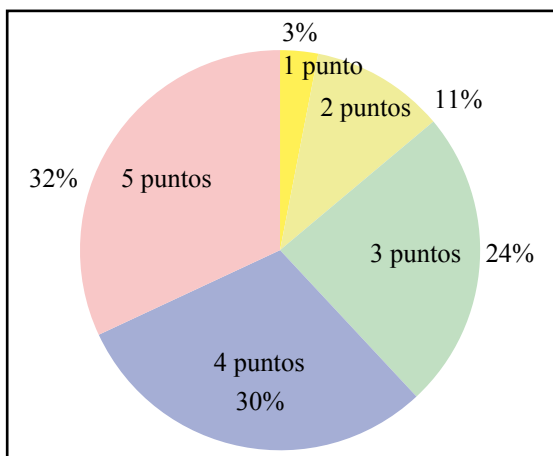


Gráfico de sectores 14.  
Porcentaje de valoración ítem 11.

• **Ítem 11. ¿Participas a menudo en las clases de latín?**

El gráfico 14 muestra que el 32% de los alumnos valora con 5 puntos su participación en clase, seguida por un 30% que la valora con 4 puntos. Se observa que la participación en la clase es alta.

• **Ítem 12. Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas?**

El gráfico 15 muestra que un 36% de los alumnos valora con 4 puntos el hecho de poder aplicar los contenidos que se estudian en la materia de latín sobre otras asignaturas. El 31% lo valora con 5 puntos, por lo que este ítem tiene una valoración media-alta.

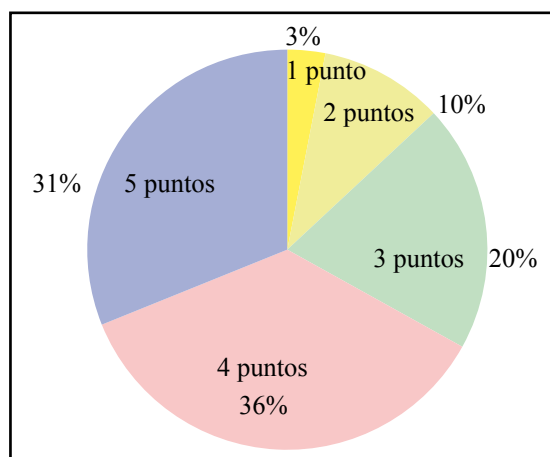


Gráfico de sectores 15.  
Porcentaje de valoración ítem 12.

• **Ítem 13. ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?**

El gráfico 16 muestra que un 33% de los alumnos valora con 3 puntos la facilidad para traducir un texto breve sin diccionario, lo que sitúa a este ítem en una valoración media.

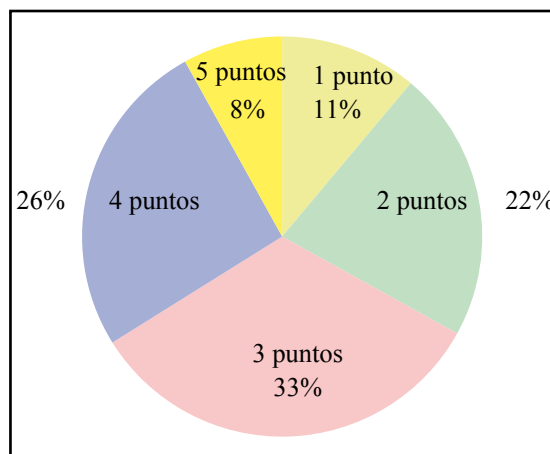


Gráfico de sectores 16.  
Porcentaje de valoración ítem 13.

• **Ítem 14. Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores.**

El gráfico 17 muestra que un 35% de los alumnos valora con 4 puntos la nota media obtenida en los dos primeros trimestres del curso, lo que supone una nota media de notable. El 27% lo valora con 3 puntos, por lo que la media se sitúa entre el bien-notable.

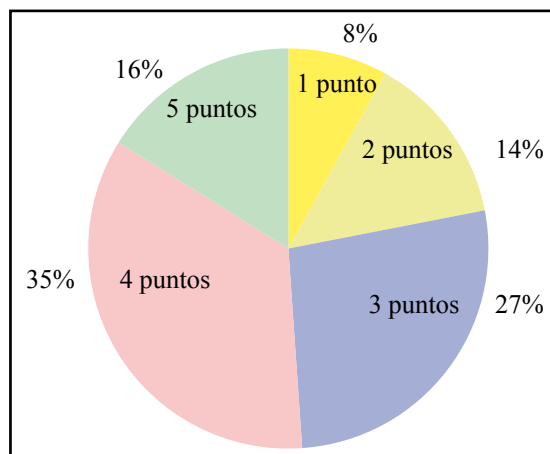


Gráfico de sectores 17.  
Porcentaje de valoración ítem 14.

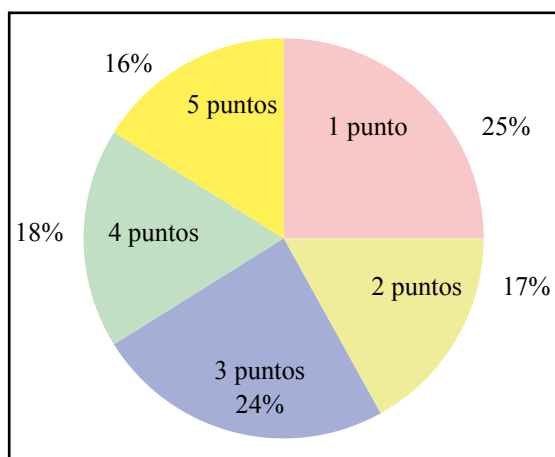
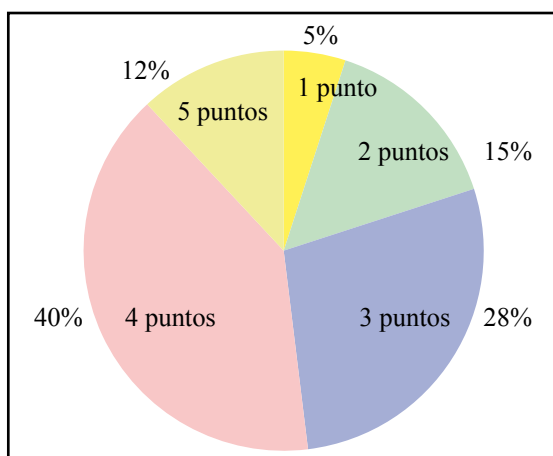


Gráfico de sectores 18.  
Porcentaje de valoración ítem 15.

• **Ítem 15. ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?**

El gráfico 18 muestra que un 25% de los alumnos siente poco o ningún interés en seguir estudiando latín al acabar el curso. Un 24% continuaría estudiando con una valoración media de 3 puntos, por lo que en este ítem se valora la continuación en el estudio de una manera media-baja.





• **Ítem 16. ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?**

El gráfico 19 muestra que un 40% de los alumnos valora con 4 puntos la nota media posible en las PAU, lo que sitúa esta media en un notable.

Gráfico de sectores 19.  
Porcentaje de valoración ítem 16.

• **Media de valoraciones**

Mediante la tabla 1, podemos observar las medias de puntuación de los ítems, siendo el más elevado el ítem 4 (Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?) con una media de 4,03. La media más baja se sitúa en 2,57 para el ítem 6 (¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?).

| ÍTEM | PREGUNTA  | MEDIA |
|------|---|-------|
| 1    | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?   | 3,93  |
| 2    | La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?                      | 4,02  |
| 3    | La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?                       | 3,91  |
| 4    | Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?                            | 4,03  |
| 5    | ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio?  | 3,43  |
| 6    | ¿En clase se utilizan las TIC ordenadores y recursos digitales?                         | 2,57  |
| 7    | ¿Te gusta aprender latín?   | 3,88  |
| 8    | ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?                  | 3,55  |
| 9    | El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?                        | 3,26  |
| 10   | ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?                   | 2,91  |
| 11   | ¿Participas a menudo en las clases de latín?  | 3,76  |
| 12   | Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas? | 3,81  |
| 13   | ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?                              | 2,98  |
| 14   | Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores                  | 3,35  |
| 15   | ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?   | 2,83  |
| 16   | ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?                               | 3,40  |

Tabla 1. Media de valoraciones

### 1.2.1. Breves conclusiones

A continuación, expondremos unas breves conclusiones de los datos obtenidos, en relación con el método y los materiales, la motivación y los resultados.

- **Con respecto al método y los materiales:**

En cuanto al método empleado, se puede comentar que los alumnos encuestados valoran de forma positiva las clases de lengua latina. Están de acuerdo con la manera que tiene el profesor de impartir las clases, en cómo se organiza y la estructura, así como con los materiales que presenta. Aún así, piensan que no está del todo equilibrada la práctica y la teoría, no se invierte el mismo tiempo en las dos vertientes de estudio. Según los alumnos, el uso de las TIC y los recursos digitales en el aula no son muy frecuentes en este ámbito.

- **Con respecto a la motivación:**

En cuanto a la motivación, se puede afirmar que a la mayoría de los alumnos les gusta aprender latín y el interés por la materia asciende, paulatinamente, así como la participación en clase. Sin embargo, la motivación que sienten en la realización de los ejercicios planteados se sitúa en un grado medio, y el uso del latín activo en el aula no es considerado como un aspecto relevante en el aprendizaje, siendo las opiniones muy diversas, esto puede deberse a que son pocos los docentes que realizan un tipo de prácticas con características propias en el uso del latín activo.

- **Con respecto a los resultados:**

En cuanto a los resultados, el alumnado es consciente de los conocimientos que adquiere mediante el aprendizaje de esta materia y valora su aplicación en otras asignaturas. La mayoría de los alumnos considera que tiene una dificultad media para traducir un texto sin diccionario, lo que se ajusta a la nota obtenida a lo largo del curso, que es media-alta, y se estima de igual manera la posibilidad de extraer esta media de nota en las pruebas de selectividad, aunque no existe un excesivo interés por continuar estudiando latín al acabar el curso, es decir, en los estudios superiores.

### 1.3. Análisis de las relaciones

En este apartado, se facilita una síntesis del análisis de las relaciones. En primer lugar, la relación entre la edad del alumnado y el resto de variables.

|      |   |
|------|---|
| EDAD | Se observa que existe relación significativa entre la edad y el ítem 1 (0,018); ítem 2 (0,15); ítem 3 (0,15) que tienen relación con la valoración positiva de las clases de latín, así como la manera que tiene el profesor de impartir la materia y la organización y estructura que dispone en el aula. Igualmente tiene una correlación positiva con el ítem 6 (0,37) sobre el uso de las TIC y los recursos digitales; con el ítem 7 (0,37) sobre la valoración positiva de aprender latín; con el ítem 9 (0,41) sobre la motivación por la forma y estilo de los ejercicios; el ítem 12 (0,002) valora la aplicación de los contenidos de la materia en otras asignaturas; el ítem 14 (0,000) referido a la nota media extraída durante el curso. |
|------|---|

Tabla 2. Correlación edad y valoraciones.

A continuación, mediante la tabla número 3, se muestra la relación entre las diferentes variables. En primer lugar, se expone la pregunta o ítem de referencia. En segundo lugar, el comentario sobre la relación de la pregunta (de referencia) con el resto de los ítems. En tercer lugar, la columna de la derecha señala la pregunta o el ítem con el que se relaciona el comentario. En algunos casos, la pregunta de referencia está relacionada con más de un ítem.

| ÍTEM | PREGUNTA   | COMENTARIO  | VARIABLE COMENTADA  |
|------|--|---|---|
| 1    | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?  | Esta variable tiene relación significativa con todas las variables excepto:<br>• ítem 6 (0,181) en el que se expone el uso de las TIC en el aula.   | 6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?   |
| 2    | La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?                     | Esta variable tiene relación significativa con todas las variables excepto:<br>• ítem 10 (0,199) que se refiere al hecho de hablar latín en clase como aspecto positivo en el aprendizaje.  | 10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?   |
| 3    | La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?                      | Esta variable tiene relación significativa con todas las variables excepto:<br>• ítem 6 (0,114) sobre el uso de las TIC.<br>• ítem 10 (0,112) sobre hablar latín en clase.  | 6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?<br>10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?  |
| 4    | Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?                           | Esta variable tiene relación significativa con el resto excepto:<br>• edad (0,529).   | Edad  |
| 5    | ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio? | Esta variable tiene relación significativa con el resto de variables excepto:<br>• edad (0,330).<br>• ítem 6 sobre el uso de las TIC (0,085).<br>• ítem 10 (0,095) sobre hablar latín en clase.   | Edad<br>6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?<br>10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?  |
| 6    | ¿En clase se utilizan las TIC ordenadores y recursos digitales?                        | Esta variable tiene relación significativa con las variables:<br>• edad (0,037).<br>• ítem 2 (0,002) que se refiere a la manera en que se enseña latín.<br>• ítem 4 (0,001) sobre los materiales que se emplean en el aula.<br>• Ítem 7 (0,025) en el que se valora el aprendizaje de la materia.<br>• ítem 8 (0,043) sobre el interés creciente por la materia.<br>• ítem 9 (0,018) sobre la motivación por la realización de los ejercicios.<br>• ítem 12 (0,001) sobre la valoración por la aplicación de los contenidos.<br>• ítem 13 (0,038) sobre la facilidad para traducir sin diccionario. | Edad<br>2. La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?<br>4. Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?<br>7. ¿Te gusta aprender latín?<br>8. ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?<br>9. El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?<br>12. Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas?<br>13. ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario? |
| 7    | ¿Te gusta aprender latín?  | Esta variable tiene una relación significativa con el resto de las variables.   | Edad y todos los ítems 1 a 16   |

|    |   |  |   |
|----|---|--|---|
| 8  | ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?                  | Esta variable tiene una relación significativa con el resto de variables excepto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• edad (0,072).</li> </ul>  | Edad  |
| 9  | El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?                        | Esta variable tiene relación significativa con el resto de variables.  | Edad<br>todos los ítems 1 a 16  |
| 10 | ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?                   | Esta variable tiene relación significativa con: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ítem 1 (0,013) sobre la valoración general de las clases de latín.</li> <li>• ítem 4 (0,024) sobre la valoración por los materiales utilizados en clase.</li> <li>• ítem 7 (0,000) que valora el estudio de la materia.</li> <li>• ítem 8 (0,001) que expone un interés creciente por la materia.</li> <li>• ítem 11 (0,000) que trata la participación en clase</li> <li>• ítem 12 (0,001) sobre la aplicación de los contenidos.</li> <li>• ítem 13 (0,000) sobre la facilidad de traducir un textos sin diccionario.</li> <li>• ítem 15 (0,000) que expone el interés a seguir estudiando latín al acabar el curso.</li> <li>• ítem 16 (0,001) que valora la posible nota en las PAU.</li> </ul> | 1. ¿Te gusta cómo son las clases de latín?<br>4. Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?<br>7. ¿Te gusta aprender latín?<br>8. ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?<br>11. ¿Participas a menudo en las clases de latín?<br>12. Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas?<br>13. ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?<br>15. ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?<br>16. ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU? |
| 11 | ¿Participas a menudo en las clases de latín?  | Esta variable se relaciona de forma significativa con todos los ítems excepto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• edad (0,147).</li> <li>• ítem 6 (0,242) sobre el uso de las TIC.</li> </ul>  | Edad<br>6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?   |
| 12 | Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas? | Esta variable se relaciona de forma significativa con el resto de variables.   | Edad<br>todos los ítems 1 a 16  |
| 13 | ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?                              | Esta variable se relaciona de forma significativa con todas las variables excepto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• edad (0,534).</li> </ul>   | Edad  |
| 14 | Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores                  | Esta variable se relaciona de forma significativa con el resto de las variables excepto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ítem 6 (0,235) sobre el uso de las TIC.</li> <li>• ítem 10 (0,113) sobre hablar latín en clase como aspecto positivo para el aprendizaje.</li> </ul>   | 6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?<br>10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?  |
| 15 | ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?   | Esta variable se relaciona con: <ul style="list-style-type: none"> <li>• edad (0,090).</li> <li>• ítem 6 (0,428) sobre el uso de las TIC.</li> </ul>   | Edad<br>6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?   |
| 16 | ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?                               | Esta variable está relacionado con todas las variables excepto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• edad (0,56).</li> <li>• ítem 6 (266) sobre el uso de las TIC.</li> </ul>  | Edad<br>6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?   |

Tabla 3. Correlación entre las variables.

A modo de síntesis, podemos entender que, de forma coincidente, las variables menos relacionadas entre sí responden a los ítems 6 y 10, que tratan el uso de los recursos digitales y el uso de latín activo en el aula. Este dato puede indicar que estos dos aspectos no están suficientemente tratados por el profesorado en clase.

Se puede destacar también que el uso del latín activo en el aula está relacionado con los resultados del alumnado. Observamos que este uso activo de la lengua se relaciona, de forma significativa, con la facilidad de traducir textos sin diccionario y con el interés por seguir estudiando latín al terminar el curso.

### **1.4. Diferencia de valoraciones según grupos de edad**

Para estudiar las valoraciones de las variables por grupos de edad, se han dividido en cuatro grupos, ordenados de menor a mayor:

- Primer grupo de 15-16 años.
- Segundo grupo de 17 años.
- Tercer grupo de 18 años.
- Cuarto grupo de 19 años o más.

Recordamos cómo en el gráfico número 1 indicábamos el porcentaje de participantes por grupos de edad, siendo el más numeroso el de 17 años con un 39% del total, seguido por el grupo de 18 años con un 35%. Con menos participación encontramos el grupo de 19 años o más, con un 18% del total y el de 15-16 años con un 8% del total. A continuación, exponemos cuatro gráficos de barras (20, 21, 22, 23) con las medias de valoración de los ítems por grupos. Para analizar estos gráficos, se presenta un cuadro descriptivo de la media de valoraciones más altas y una breve conclusión.



El gráfico 20 muestra que la media de valoraciones del primer grupo de edad (15-16 años) tiene como máxima valoración la participación en clase con un 3,59 y, como mínima, el uso de recursos digitales en el aula con un 2,17 de media.

Gráfico de barras 20.  
Valoraciones del primer grupo: 15-16 años.



El gráfico 21 muestra que el grupo de 17 años otorga la máxima valoración a los ítems 2 y 4, que tratan la manera que tiene el profesor de impartir la materia y los materiales que utilizan en clase. Ambos, tienen un 3,99 de valoración. La mínima valoración se refiere al ítem 6 que trata el uso de recursos digitales en el aula, puntuado con una media de 2,61.

Gráfico de barras 21.  
Valoraciones del segundo grupo: 17 años.



En el gráfico 22 se puede observar que la máxima valoración, se encuentra en la respuesta sobre los materiales que se emplean en el aula con un 4,24 de media. La media más baja sigue la tendencia anterior y valora con un 2,6 el uso de las TIC y los recursos digitales en el aula.

Gráfico de barras 22.  
Valoraciones del tercer grupo: 18 años.



En el gráfico 23 se observa la media de valoraciones del último grupo, de más edad (con 19 años o más) que valora de forma más alta la manera en que les enseñan latín, con un 4,09 de media. La valoración más baja sigue la tendencia del resto de grupos con un 2,6 de media, en la respuesta referente al uso de las TIC y los recursos digitales en el aula.

Gráfico de barras 23.  
Valoraciones del cuarto grupo: 19 años o más.



### 1.4.1. Síntesis de las valoraciones por grupos de edad

En la tabla 4 se muestra la síntesis de las valoraciones por grupos de edad.

| ÍTEM | PREGUNTA  | VALORACIONES POR GRUPOS DE EDAD   |
|------|---|---|
| 1    | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?   | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 18 años con un 4,07 de media.  |
| 2    | La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?                      | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 18 años con un 4,17 de media.  |
| 3    | La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?                       | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 18 años con un 4,09 de media.  |
| 4    | Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?                            | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 18 años con un 4,24 de media.  |
| 5    | ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio?  | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 19 años o más con un 3,59 de media.  |
| 6    | ¿En clase se utilizan las TIC ordenadores y recursos digitales?                         | En esta pregunta, las valoraciones son relativamente bajas. Aún así, la valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 17 años con un 2,61 de media, seguida por los grupos de 18 y 19 años con sendos 2,60 puntos de media.         |
| 7    | ¿Te gusta aprender latín?   | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 18 años con un 3,97 de media.  |
| 8    | ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?                  | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 18 años con un 3,65 de media.  |
| 9    | El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?                        | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 19 años con un 3,35 de media.  |
| 10   | ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?                   | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 19 años con un 3,08 de media.  |
| 11   | ¿Participas a menudo en las clases de latín?  | Por primera vez la valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 17 años con un 3,85 de media.  |
| 12   | Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas? | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 18 años con un 3,99 de media.  |
| 13   | ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?                              | Por primera vez, la valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 15-16 años con un 3,41 de media. Esta valoración puede ser debida a que en esa edad la dificultad de los textos para traducir es menor que en el siguiente curso. |
| 14   | Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores                  | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 17 años con 3,49. El resto de valoraciones se aproxima a esta media, con la excepción del grupo de 19 años o más que expone un 2,88 de media.                                      |
| 15   | ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?   | La valoración más alta ha sido proporcionada por el grupo de 17 años con un 2,97 de media.  |
| 16   | ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?                               | La valoración más alta ha sido proporcionada por los grupos de 17 y 18 años, ambos con un 3,50 de media, lo que se traduce en la percepción de que podrían extraer una nota de bien-notable en las PAU.   |

Grupo 15-16
  Grupo 17
  Grupo 18
  Grupo 19 o mas

Tabla 4. Síntesis de valoraciones por grupos de edad.



Con un intervalo de confianza del 95%, se puede afirmar que los grupos de más edad (18-19 años o más) valoran en alto grado la mayoría de ítems. Consideran positivo el aprendizaje, la manera de enfocar las clases, los materiales y el equilibrio entre la teoría y la práctica. Sienten mayor motivación a la hora de realizar los ejercicios y el interés ha ido en aumento progresivo a lo largo del curso. Se puede suponer que el esfuerzo que conlleva el estudio de la lengua latina, en su recta final antes de la selectividad, es valorado por los alumnos como una manera de superar esta prueba.

El grupo de edad de 17 años valora de forma positiva el uso de las TIC y los recursos digitales, así como la participación en clase. Este grupo afirma haber conseguido la mejor media de nota en las dos primeras evaluaciones. También son los que puntúan de forma más alta la voluntad de seguir estudiando latín. La nota media más elevada puede suponer que el nivel de exigencia en primero de bachillerato (curso al que se correspondería esta edad) es menor que en el segundo curso. Las buenas notas puede que tengan relación con la motivación para seguir estudiando la lengua latina en un futuro.

El grupo de edad más baja, entre 15 y 16 años, puntúa de manera positiva la facilidad para traducir textos breves sin diccionario. Esto puede suceder porque en un primer contacto con la lengua latina los textos expuestos suelen ser de menor dificultad o adaptados, según el método empleado.

#### 1.4.2. Pruebas paramétricas

Realizando la prueba de *estadístico de Levene* tratamos de indicar si existe homogeneidad en las varianzas. En los casos que no exista homogeneidad, no se puede interpretar la prueba que se analiza a nivel de medias. En este caso no existe homogeneidad en las varianzas en los ítems 1, 7 y 10 como muestra la tabla 5:

| ÍTEM | PREGUNTA  | PRUEBA DE <i>LEVENE</i> SIG. |
|------|---|------------------------------|
| 1.   | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?                               | ,031                         |
| 7.   | ¿Te gusta aprender latín?   | ,014                         |
| 10.  | ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje? | ,042                         |

Tabla 5. Prueba de *Levene* (grupos de edad).

Una vez contrastadas las varianzas homogéneas, se realiza la prueba *Anova* para comprobar si hallamos diferencias entre los grupos en la variable. Para las preguntas que han resultado significativas se ha realizado la prueba de *Scheffé*, para las comparaciones múltiples, en la que se analizan las diferencias entre grupos. Los resultados se exponen en la tabla 6, en la que se pueden ir leyendo los ítems, a mano izquierda, para facilitar su comprensión.

| ÍTEM | PREGUNTA  | DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS   |
|------|---|--|
| 1    | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?   | Grupo: 15-16<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |
| 2    | La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?                      | Grupo: 15-16<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |
| 3    | La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?                       | Grupo: 15-16<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |
| 4    | Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?                            | Grupo: 15-16<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |
| 7    | ¿Te gusta aprender latín?   | Grupo: 15-16<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |
| 8    | ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?                  | Grupo: 15-16<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |
| 9    | El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan a realizarlos?          | Grupo: 15-16<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |
| 12   | Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas? | Grupo: 15-16<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |
| 13   | ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?                              | Grupo: 15-16<br>valora más hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.           |
| 14   | Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores en latín.        | Grupo: 19 años o más<br>valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos. |
| 16   | ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?                               | Grupo: 17 años<br>valora más hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos.         |

Grupo 15-16
  Grupo 17
  Grupo 18
  Grupo 19 o mas

Tabla 6. Prueba de *Scheffé* (grupos de edad).

Según el análisis a las preguntas perceptibles de realizar la prueba de las comparaciones múltiples, las diferencias más significativas las encontramos entre los grupos de 15-16 años con respecto al resto de las edades en la mayoría de los ítems, quienes lo han puntuando en una media más baja. Sin embargo, hallamos una excepción en el ítem 13 sobre el uso del diccionario para la traducción, en el que este grupo valora más hasta la media. Una posible explicación se debe a que los contenidos que aprenden con esta edad, que correspondería a cuarto de ESO o primero de bachillerato, no son tan arduos como los de segundo de bachillerato. En consecuencia, responden que les es más fácil traducir un texto sin diccionario. Alejándose de esta tendencia están los ítems 14 y 16, que se refieren a las notas que han sacado los alumnos durante el curso y, sobre la nota que creen posible conseguir en el examen de las PAU. En la primera cuestión, el grupo de 19 años o más valora menos la media de nota extraída en el curso. En relación al ítem 16, sobre la nota de las PAU, el grupo de 17 años valora más su posible media.

### 1.5. Diferencias de valoración según género

Para analizar las diferencias de valoración entre grupos, divididos por géneros, se ha realizado la prueba *T de Student*. Según las estadísticas de grupos, se expone el gráfico de barras 24 donde se visualiza las medias para las variables.

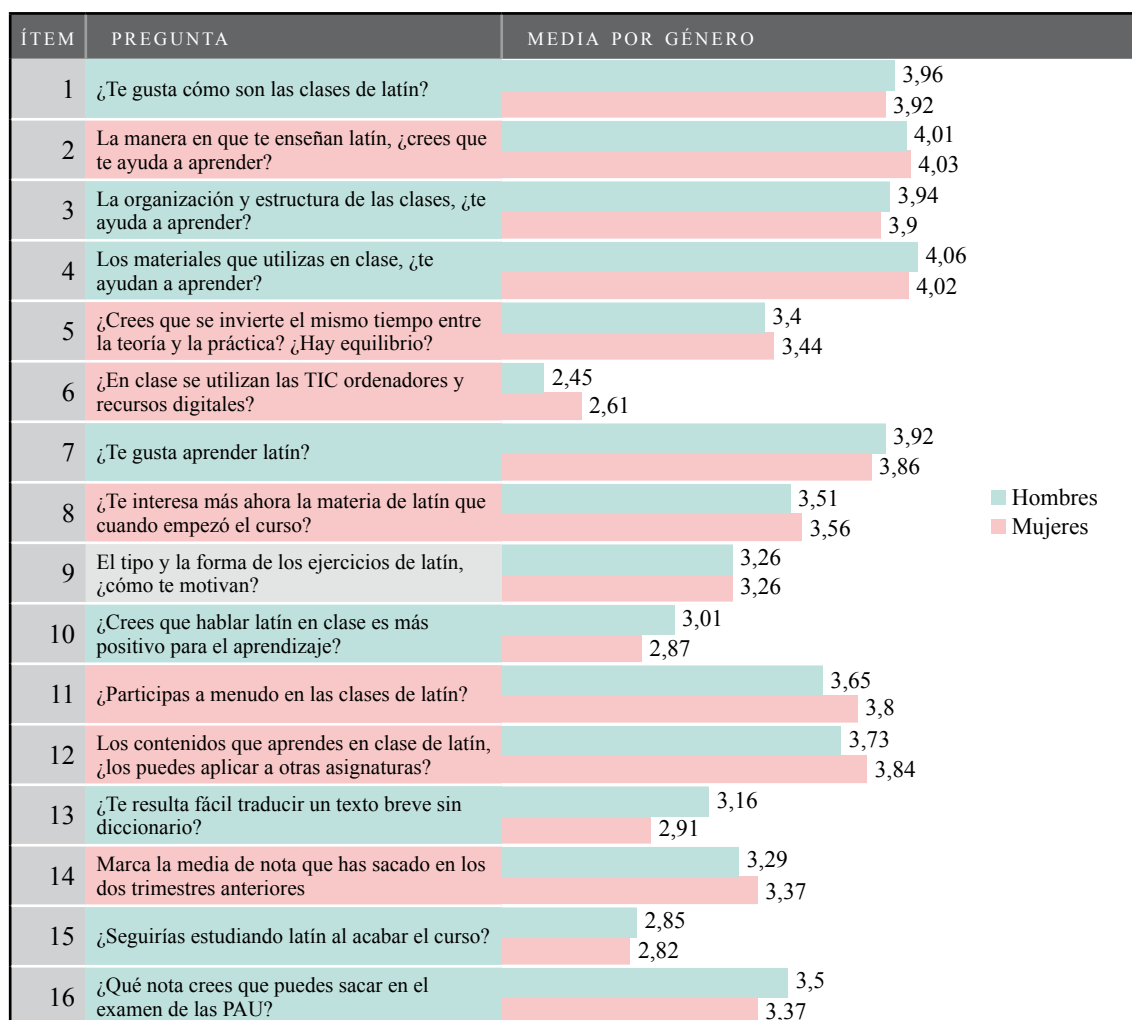


Gráfico de barras 24. Medias por género.

A continuación se muestra, mediante la tabla 7, una breve explicación de la media por grupos, siendo la muestra  $n = 683$  alumnos, divididos en 514 mujeres y 169 hombres.

| ÍTEM | PREGUNTA  | VALORACIONES POR GÉNERO  |
|------|---|--|
| 1    | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?   | El grupo de hombres valora de forma más alta las clases de latín con un 3,96 de media frente a un 3,92 de las mujeres.                                       |
| 2    | La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?                      | El grupo de mujeres valora de forma más alta la manera en que les enseñan con un 4,03 de media frente 4,01 de los hombres.                                   |
| 3    | La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?                       | El grupo de hombres valora de forma más alta la organización y estructura de las clases con un 3,94 de media frente a un 3,90 de las mujeres.                |
| 4    | Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?                            | El grupo de hombres valora de forma más alta los materiales que se utilizan en clase con un 4,06 de media 4,02 de las mujeres.                               |
| 5    | ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio?  | El grupo de mujeres valora de forma más alta el equilibrio entre teoría y práctica con un 3,44 de media frente a un 3,40 de los hombres.                     |
| 6    | ¿En clase se utilizan las TIC ordenadores y recursos digitales?                         | El grupo de mujeres valora de forma más alta el uso de recursos digitales con un 2,61 de media frente a un 2,45 de los hombres.                              |
| 7    | ¿Te gusta aprender latín?   | El grupo de hombres valora de forma más alta el aprendizaje de la lengua latina con un 3,92 de media frente a un 3,86 de las mujeres.                        |
| 8    | ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?                  | El grupo de mujeres valora de forma más alta el interés creciente por la materia con un 3,56 de media frente a un 3,51 de los hombres.                       |
| 9    | El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?                        | Tanto los hombres como las mujeres valoran de la misma forma la motivación por la realización de los ejercicios con un 3, 26 de media.                       |
| 10   | ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?                   | El grupo de hombres valora de forma más alta hablar latín en clase con un 3,01 de media frente a un 2,87 de las mujeres.                                     |
| 11   | ¿Participas a menudo en las clases de latín?  | El grupo de mujeres tiene una mayor participación en clase con un 3,80 de media frente a un 3,65 de los hombres.   |
| 12   | Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas? | El grupo de mujeres valora de forma más alta la aplicación de contenidos de latín en otras asignaturas con un 3,84 de media frente a un 3,73 de los hombres. |
| 13   | ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?                              | El grupo de hombres presenta más facilidad para traducir un texto sin diccionario con un 3,16 de media frente a un 2,91 de las mujeres.                      |
| 14   | Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores                  | El grupo de mujeres ha obtenido una nota media durante el curso más alta con un 3,37 de media frente a un 3,29 de los hombres.                               |
| 15   | ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?   | El grupo de hombres estaría más dispuesto a seguir estudiando latín con un 2,85 de media frente a un 2,82 de las mujeres.                                    |
| 16   | ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?                               | El grupo de hombres piensa que sacaría más nota en las PAU con un 3,50 de media frente a un 3,37 de las mujeres.   |

Hombres
  Mujeres

Tabla 7. Medias por géneros.

Después de mostrar los estadísticos de grupo, se realizó la prueba de muestras independientes. Encontramos que, según la prueba de *Levene*, no se puede interpretar la prueba *T* en las siguientes preguntas, expuestas en la tabla 8, porque las varianzas no son iguales.

| ÍTEM | PREGUNTA  | PRUEBA DE <i>LEVENE</i> SIG. |
|------|---|------------------------------|
| 1.   | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?                               | ,001                         |
| 10.  | ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje? | ,016                         |

Tabla 8. Prueba de *Levene* (género).

Según la prueba *T*, la diferencia entre grupos es significativa únicamente en el ítem 13, que se expone que el grupo de género masculino considera más fácil traducir un texto sin diccionario.

| ÍTEM | PREGUNTA   | PRUEBA DE <i>T</i> SIG. |
|------|--|-------------------------|
| 13.  | ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario? | ,013                    |

Tabla 9. Prueba *T* (género).

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas podemos afirmar, de forma general, que el grupo de hombres ha valorado con una media alta un número más amplio de ítems, aunque los resultados no se encuentran muy diferenciados con el de las mujeres. El ítem que más valoración expone es el número 4 (Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?) en el que el grupo de hombres ha valorado con un 4,06. El ítem que obtiene una puntuación más baja es el ítem 6 (¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?) con un 2,45 por parte del grupo de hombres.

### 1.6. Análisis de frecuencia por comunidades autónomas

Para este análisis se proporciona, en primer lugar, la media de frecuencia en la participación de los alumnos, según la comunidad autónoma en la que estudian. En segundo lugar, se realizó la prueba *Anova* de un factor para el análisis descriptivo de los datos, que nos indican la media establecida en cada ítem por cada comunidad. Esta información está representada en 16 gráficos de barras. También se expone una tabla de medias para realizar, seguidamente, un breve análisis descriptivo. En tercer lugar, se realizó un análisis para indicar las diferencias significativas mediante pruebas paramétricas, que se utilizan cuando suponemos que la distribución de los datos de cada muestra tienen cierta distribución particular. Se realizaron las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples que buscan establecer las diferencias entre grupos, mediante la prueba de *Levene* y la prueba *ANOVA* que expone la diferencia entre grupos por variables, junto con la prueba de *Scheffé* para buscar las diferencias significativas entre los grupos, en este caso, entre las comunidades autónomas.

Participaron en el estudio alumnos de 14 CCAA diferentes siendo Cataluña la más participativa, seguida de Andalucía y Valencia. La muestra menor se recogió en La Rioja y Euskadi, como se observa en el gráfico 25.

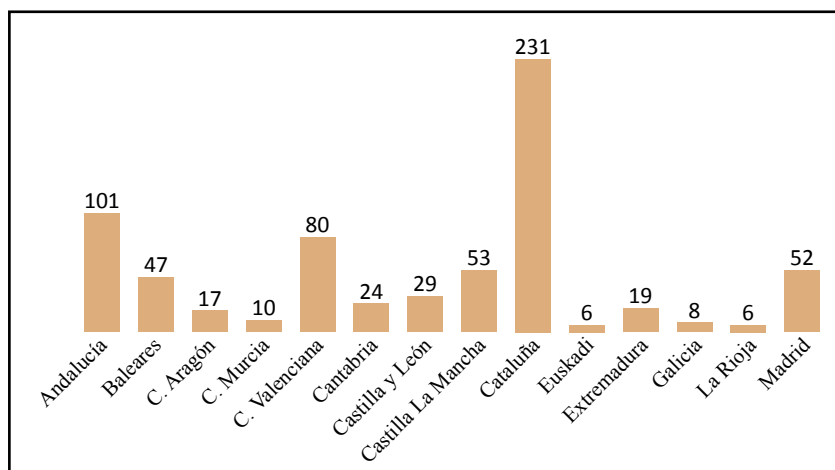


Gráfico de barras 25. Frecuencia de participación por CCAA.

1.6.1. Análisis de medias por comunidad autónoma

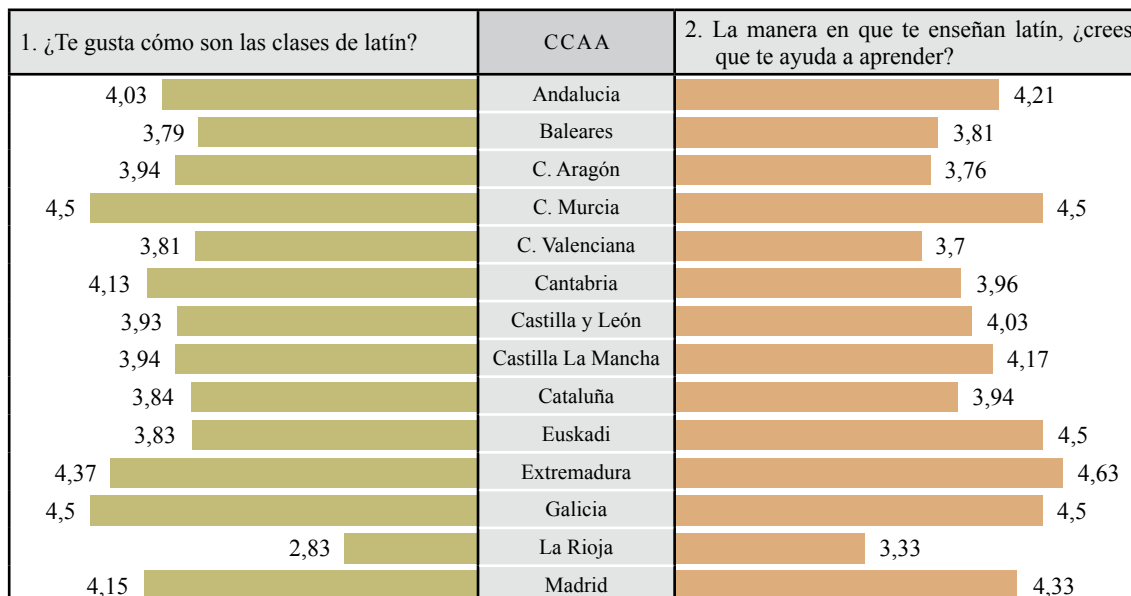


Gráfico de barras 26. Medias por CA del ítem 1 y 2.

Para el ítem 1, las CCAA que presentan la media más alta son Galicia y Murcia con un 4,5 de valoración. La CA que presenta una media más baja es La Rioja con un 2,83. La media total extraída en este ítem es de 3,93 puntos.

Para el ítem 2, la CA que presenta la media más alta, valorando con un 4,63 la manera como les enseñan es Extremadura. La CA que lo valora de forma más baja es La Rioja con un 3,33 de media. La media total extraída para este ítem es de 4,02 puntos.

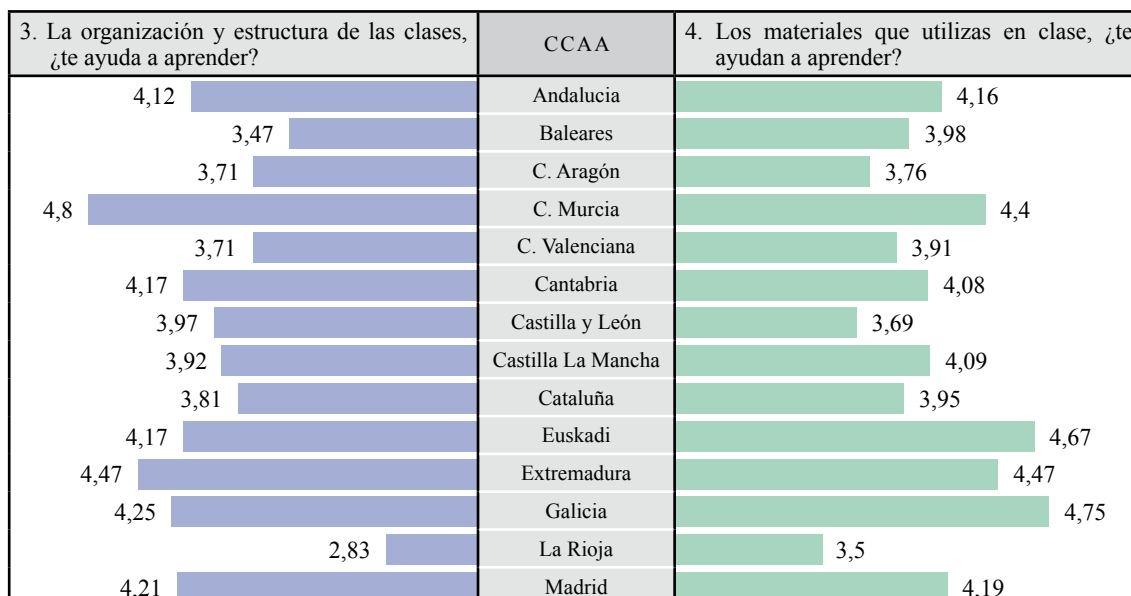


Gráfico de barras 27. Medias por CA del ítem 3 y 4.

Para el ítem 3, la CA que más media presenta es Murcia con un 4,8 de media, y la que presenta una valoración más baja es La Rioja con un 2,83 de media. La media total para este ítem es de 3,91 puntos.

Para el ítem 4, la CA que más media presenta es Galicia con un 4,75 y la que presenta una media más baja es La Rioja con 3,5. La media total para este ítem es de 4,03 puntos.

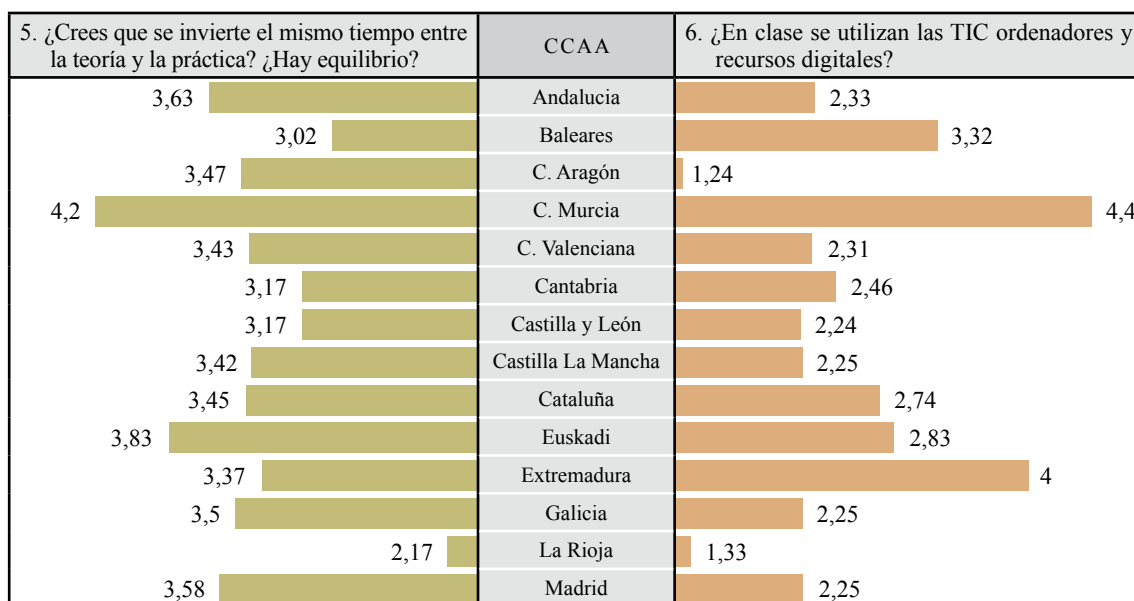


Gráfico de barras 28. Medias por CA del ítem 5 y 6.

Para el ítem 5, la CA que más media presenta es Murcia con un 4,2 y la que presenta una media más baja es La Rioja con 2,17. La media total para este ítem es de 3,43 puntos.

Para el ítem 6, la CA que más media presenta es Murcia con un 4,4 y la que presenta una media más baja es Aragón con un 1,24 seguido de La Rioja con 1,33. La media total para este ítem es de 2,57 puntos.

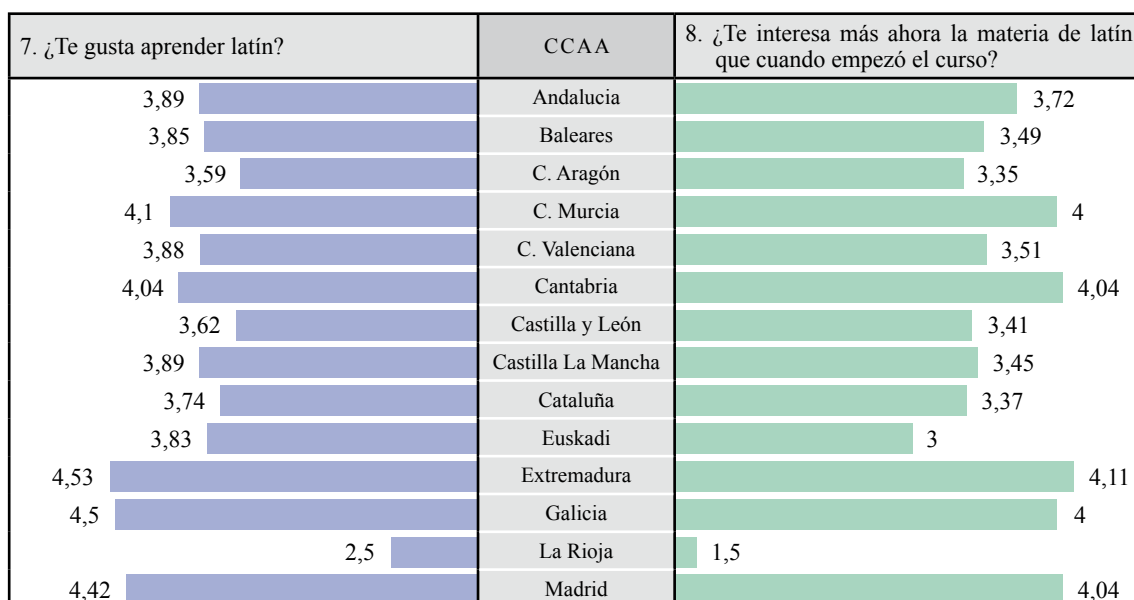


Gráfico de barras 29. Medias por CA del ítem 7 y 8.

Para el ítem 7, la CA que más media presenta es Extremadura con un 4,53 y la que presenta una media más baja es La Rioja con 2,5. La media total para este ítem es de 3,88 puntos.

Para el ítem 8, la CA que más media presenta es Extremadura con un 4,11 y la que presenta una media más baja es La Rioja con 1,5. La media total para este ítem es de 3,55 puntos.

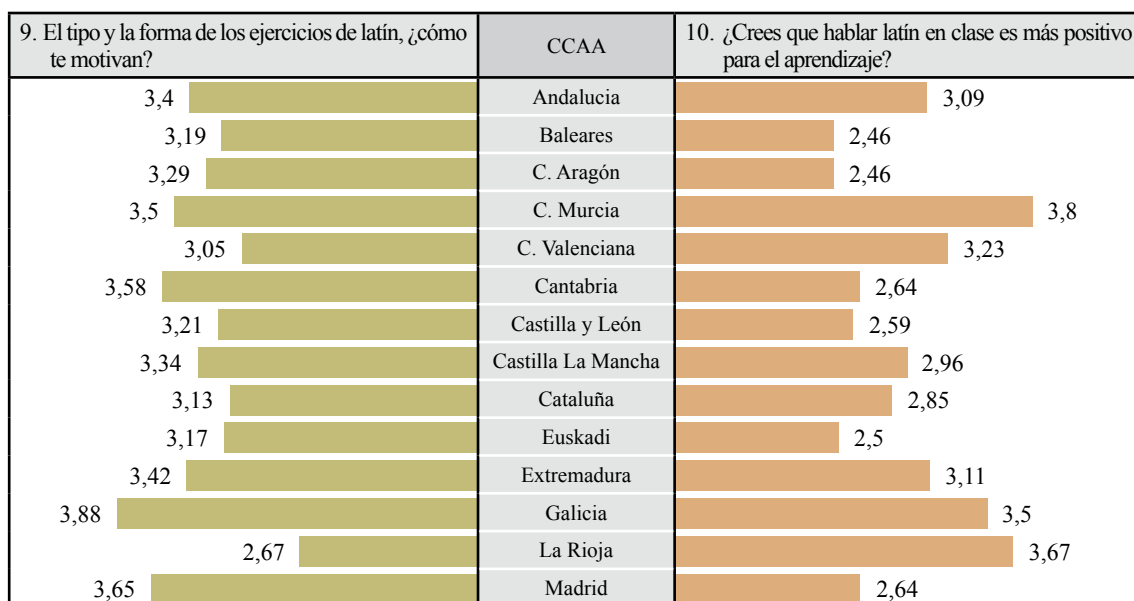


Gráfico de barras 30. Medias por CA del ítem 9 y 10.

Para el ítem 9, la CA que más media presenta es Galicia con un 3,88 y la que presenta una media más baja es La Rioja con 2,67. La media total para este ítem es de 3,26 puntos.

Para el ítem 10, la CA que más media presenta es Murcia con un 3,8 seguida por La Rioja con un 3,67. Las que presentan una media más baja son Baleares y Aragón que han valorado por igual con un 2,46. La media total para este ítem es de 2,91 puntos.

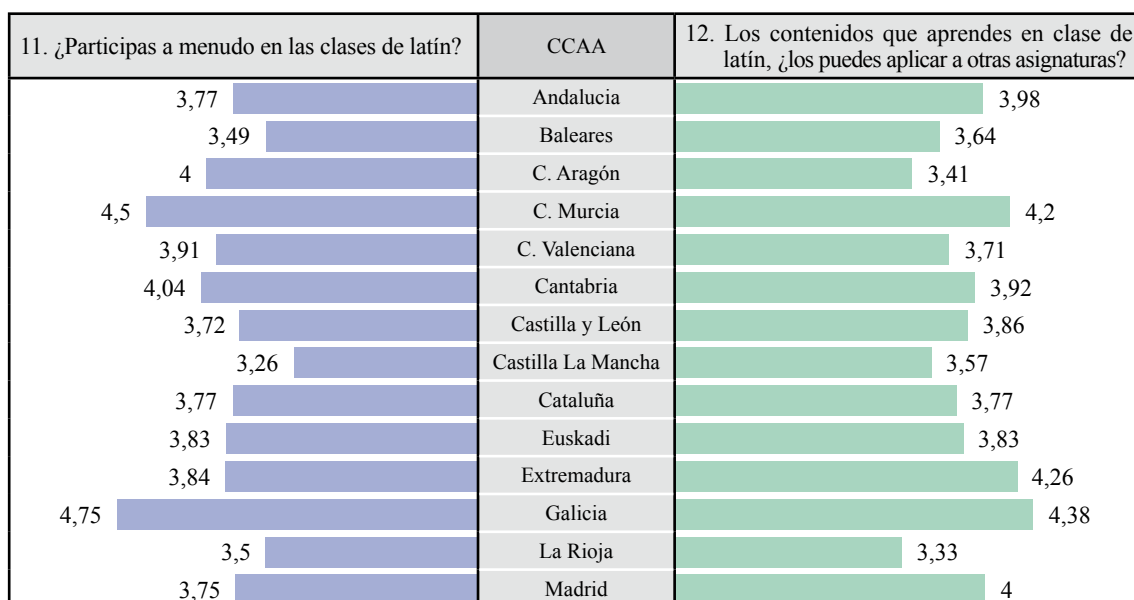


Gráfico de barras 31. Medias por CA del ítem 11 y 12.

Para el ítem 11, la CA que más media presenta es Galicia con un 4,75. La que presenta una media más baja es Castilla La Mancha que ha valorado con un 3,26. La media total para este ítem es de 3,76 puntos.

Para el ítem 12, la CA que más media presenta es Galicia con un 4,38. La que presenta una media más baja es La Rioja que ha valorado con un 3,33. La media total para este ítem es de 3,81 puntos.



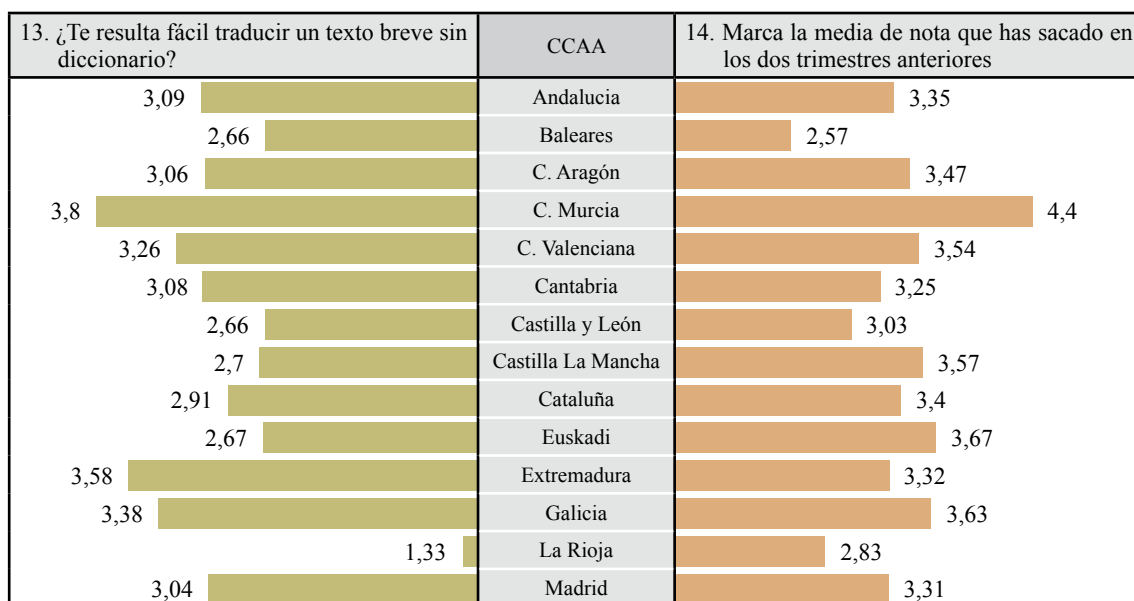


Gráfico de barras 32. Medias por CA del ítem 13 y 14.

Para el ítem 13, la CA que más media presenta es Murcia con un 3,8. La que presenta una media más baja es La Rioja que ha valorado con un 1,33 seguida de Baleares y, Castilla y León que puntúan con 2,66. La media total para este ítem es de 2,98 puntos.

Para el ítem 14, la CA que más media presenta es Murcia con un 4,4. La que presenta una media más baja es Baleares que ha valorado con un 2,57. La media total para este ítem es de 3,35 puntos.

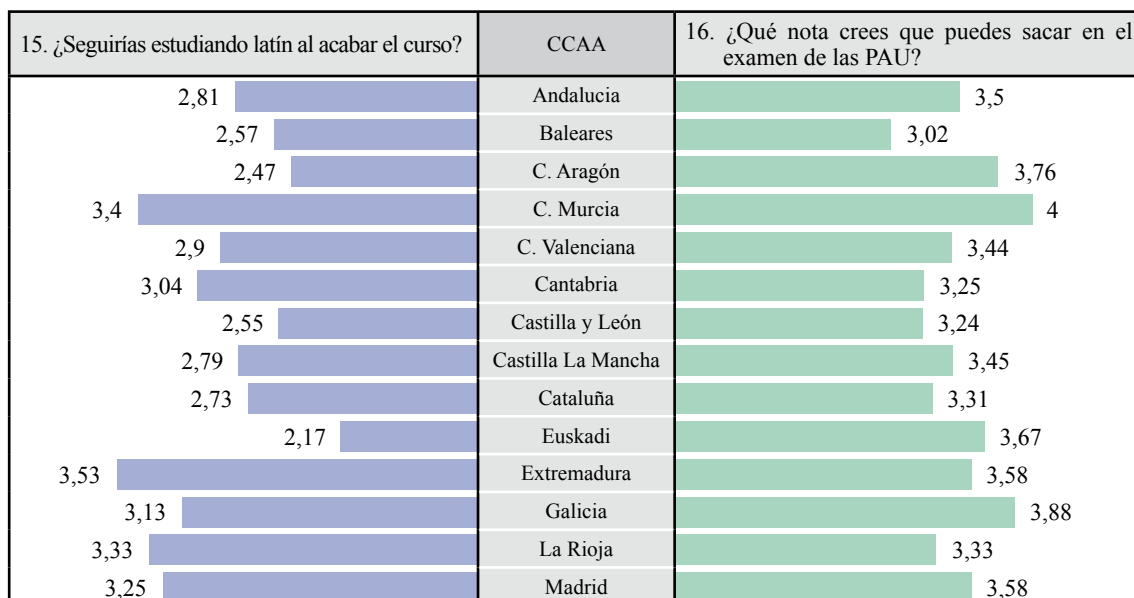


Gráfico de barras 33. Medias por CA del ítem 15 y 16.

Para el ítem 15, la CA que más media presenta es Extremadura con un 3,53. La que presenta una media más baja es Euskadi que ha valorado con un 2,17. La media total para este ítem es de 2,83 puntos.

Para el ítem 16, la CA que más media presenta es Murcia con un 4. La que presenta una media más baja es Baleares que ha valorado con un 3,02. La media total para este ítem es de 3,4 puntos.

A modo de resumen se exponen, en la tabla 10, las medias proporcionadas a cada ítem.

| ÍTEM | PREGUNTA  | MEDIAS |
|------|---|--------|
| 1    | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?   | 3,93   |
| 2    | La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?                      | 4,02   |
| 3    | La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?                       | 4,91   |
| 4    | Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?                            | 4,03   |
| 5    | ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio?  | 3,43   |
| 6    | ¿En clase se utilizan las TIC ordenadores y recursos digitales?                         | 2,57   |
| 7    | ¿Te gusta aprender latín?   | 3,88   |
| 8    | ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?                  | 3,55   |
| 9    | El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?                        | 3,26   |
| 10   | ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?                   | 2,91   |
| 11   | ¿Participas a menudo en las clases de latín?  | 3,76   |
| 12   | Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas? | 3,81   |
| 13   | ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?                              | 2,98   |
| 14   | Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores                  | 3,35   |
| 15   | ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?   | 2,83   |
| 16   | ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?                               | 3,4    |

Tabla 10. Medias por ítem.

### 1.6.2. Breves conclusiones

A continuación, expondremos unas breves conclusiones de los datos obtenidos en relación con el método y los materiales, la motivación y los resultados.

• **CON RESPECTO AL MÉTODO Y LOS MATERIALES:**

Los ítems que valoran la metodología empleada siguen la tendencia en la que los resultados más altos están en la comunidad autónoma de Murcia para los ítems 1, 2, 3; Galicia en los ítems 2 (junto con Euskadi) y 4 sobre de modo de dar la clase y los materiales. En el ítem 6, que valora los recursos TIC, Extremadura es la que presenta una valoración más alta.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | ÍTEMS CON VALORACIÓN MÁS ALTA CON RESPECTO AL MÉTODO Y LOS MATERIALES   |
|--------------------|---|
| Murcia             | 1. ¿Te gusta cómo son las clases de latín?<br>2. La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?<br>3. La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender? |
| Galicia            | 2. La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?<br>4. Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?  |
| Euskadi            | 2. La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?<br>4. Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?  |
| Extremadura        | 6. ¿En clase se utilizan las TIC, ordenadores y recursos digitales?   |

Tabla 11. Ítems con valoración más alta por comunidad autónoma (método).

En las valoraciones más bajas encontramos a la comunidad autónoma de La Rioja, en todos los casos. La valoración general para los ítems 1-6 (referentes al método) es alta, con excepción del ítem 6 que trata el uso de las TIC y los recursos digitales, pues es el que obtiene una más baja valoración.

• CON RESPECTO A LA MOTIVACIÓN:

Los ítems que valoran la motivación que el alumnado siente por su proceso de aprendizaje, en la materia de latín, han sido valorados de forma más alta por dos comunidades: Extremadura (ítems 7 y 8), que valoran la materia y el interés creciente por ella; Galicia (ítems 9 y 11) que valoran los ejercicios y la participación en clase.

En el ítem 10, la valoración más alta se encuentra en La Rioja rompiendo la tendencia de las bajas valoraciones. Esto puede deberse a que consideren que hablar latín en clase podría suponer una motivación extra, ya que todas sus valoraciones son bajas y se percibe una posible infravaloración del curso. Para tomar otra valoración, observamos que Valencia es una comunidad autónoma que también puntúa de forma alta el hecho de hablar latín en clase.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | ÍTEMS CON VALORACIÓN MÁS ALTA CON RESPECTO A LA MOTIVACIÓN   |
|--------------------|--|
| Extremadura        | 7. ¿Te gusta aprender latín?<br>8. ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?  |
| Galicia            | 9. El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?<br>11. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje? |
| La Rioja           | 10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?  |
| Valencia           | 10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?  |

Tabla 12. Ítems con valoración más alta por comunidad autónoma (motivación).

Sobre las bajas valoraciones, La Rioja sigue la misma tendencia con excepción de los ítems 10 y 11. Para el ítem 10 las valoraciones más bajas las otorgan Baleares y Aragón; en el ítem 11 tiene la valoración más baja Castilla La Mancha.

La valoración general para los ítems 7-11 (referentes a la motivación) es alta, con excepción del ítem 10 que trata el uso del latín activo como aspecto positivo para el aprendizaje.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | ÍTEMS CON VALORACIÓN MÁS BAJA CON RESPECTO A LA MOTIVACIÓN   |
|--------------------|--|
| La Rioja           | 7. ¿Te gusta aprender latín?<br>8. ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?<br>9. El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan? |
| Baleares           | 10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?  |
| Aragón             | 10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?  |
| Castilla La Mancha | 11. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?  |

Tabla 13. Ítems con valoración más baja por comunidad autónoma (motivación).

• CON RESPECTO A LOS RESULTADOS:

En los ítems que valoran los resultados a corto y largo plazo, Galicia destaca en el ítem 12 sobre la aplicación de los contenidos. Extremadura en los ítems 13 y 15 que indican la facilidad para traducir un texto sin diccionario y la voluntad de seguir estudiando latín en el futuro. Murcia valora de forma alta los ítems 14 y 16, que trata las notas extraídas en el curso y la posible nota de las PAU.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | ÍTEMS CON VALORACIÓN MÁS BAJA CON RESPECTO A LOS RESULTADOS  |
|--------------------|--|
| Galicia            | 12. Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas?  |
| Extremadura        | 13. ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?<br>15. ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?                        |
| Murcia             | 14. Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores.<br>16. ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU? |

Tabla 14. Ítems con valoración más alta por comunidad autónoma (resultados).

Sobre las bajas valoraciones, La Rioja se mantiene en su tendencia baja ante los ítems 12 y 13. Baleares puntúa de forma baja los ítems 14 y 16, que tratan las notas extraídas; y en la misma línea hallamos a Euskadi con el ítem 15, que valora la voluntad de seguir estudiando latín en el futuro.

La valoración general de los ítems 12-16 (referentes a los resultados) es media-alta, destacando como valoración más baja la voluntad de seguir estudiando latín al acabar el curso.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | ÍTEMS CON VALORACIÓN MÁS BAJA CON RESPECTO A LOS RESULTADOS  |
|--------------------|--|
| La Rioja           | 12. Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas?  |
| Baleares           | 14. Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores.<br>16. ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU? |
| Euskadi            | 15. ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?  |

Tabla 15. Ítems con valoración más baja por comunidad autónoma (resultados).

### 1.7. Pruebas paramétricas

En relación a las pruebas paramétricas empleadas en este estudio, se ha realizado la prueba de *Levene* para la homogeneidad de las varianzas. Este hecho nos indica si se cumple esta condición cuando Sig. = 0,05 o superior. En este caso, únicamente cumplen esta condición los ítems 4, 9, 12, 14 y 15, por lo que se puede interpretar la prueba *Anova*.

| ÍTEM | PREGUNTA  | PRUEBA DE <i>LEVENE</i> SIG. |
|------|---|------------------------------|
| 4.   | Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?                            | ,397                         |
| 9.   | El tipo y la forma de los ejercicios, ¿te motivan a realizarlos?                        | ,202                         |
| 12.  | Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas? | ,111                         |
| 14.  | Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores                  | ,246                         |

Tabla 16. Prueba de *Levene* (comunidades autónomas).

La prueba *Anova* nos indica la diferencia entre los grupos entre la variable en cuestión cuando Sig. = 0,05 o inferior. En este caso encontramos esta diferencia en todos los ítems excepto en el ítem 12, 15, 16, como muestra la tabla 17.

| ÍTEM | PREGUNTA  | PRUEBA ANOVA SIG. |
|------|---|-------------------|
| 12.  | Los contenidos que aprendes en clase de latín, ¿los puedes aplicar a otras asignaturas? | ,105              |
| 15.  | ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?   | ,109              |
| 16.  | ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU?                               | ,085              |

Tabla 17. Prueba *Anova* (comunidades autónomas).

Se realizó también la prueba *post hoc* de comparaciones múltiples, que busca establecer diferencias entre grupos mediante la prueba de *Scheffé*, que se expone en la tabla 18.

| ÍTEM | PREGUNTA   | GRUPOS                | SUBCONJUNTOS   |
|------|--|-----------------------|--|
| 1.   | ¿Te gusta cómo son las clases de latín?  | Grupo 1               | La Rioja   |
|      |  | Grupo 2               | Murcia y Galicia   |
|      |  | Grupo 3               | resto de comunidades                                       |
| 2.   | La manera en que te enseñan latín, ¿crees que te ayuda a aprender?                     | Subconjunto homogéneo |  |
| 3.   | La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?                      | Grupo 1               | La Rioja   |
|      |  | Grupo 2               | Murcia   |
|      |  | Grupo 3               | resto de comunidades                                       |
| 4.   | Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?                           | Subconjunto homogéneo |  |
| 5.   | ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio? | Grupo 1               | La Rioja   |
|      |  | Grupo 2               | Murcia   |
|      |  | Grupo 3               | resto de comunidades                                       |
| 6.   | ¿En clase se utilizan las TIC ordenadores y recursos digitales?                        | Grupo 1               | La Rioja y Aragón  |
|      |  | Grupo 2               | Murcia y Extremadura                                       |
|      |  | Grupo 3               | resto de comunidades                                       |
| 7.   | ¿Te gusta aprender latín?  | Grupo 1               | La Rioja   |
|      |  | Grupo 2               | Madrid y Galicia   |
|      |  | Grupo 3               | resto de comunidades                                       |
| 8.   | ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso?                 | Grupo 1               | La Rioja   |
|      |  | Grupo 2               | Extremadura, Cantabria, Madrid, Galicia, Murcia, Andalucía |
|      |  | Grupo 3               | resto de comunidades                                       |
| 9.   | El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan?                       | Subconjunto homogéneo |  |
| 10.  | ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?                  | Subconjunto homogéneo |  |
| 11.  | ¿Participas a menudo en las clases de latín?   | Subconjunto homogéneo |  |
| 13.  | ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?                             | Grupo 1               | La Rioja   |
|      |  | Grupo 2               | Murcia, Extremadura, Galicia, Valencia                     |
|      |  | Grupo 3               | resto de comunidades                                       |
| 14.  | Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores                 | Subconjunto homogéneo |  |

|  |  |
|--|--|
|  | Valora menos hasta la media y no comparte valoración con el resto de grupos. |
|  | Valoran más hasta la media y no comparten valoración con el resto de grupos. |

Tabla 18. Prueba de *Scheffé* (comunidades autónomas).

En relación a las pruebas de comparaciones múltiples se puede comentar que los ítems 2, 4, 9, 10, 11 y 14 no presentan diferencias entre medias significativas, siendo este subconjunto homogéneo. Para el resto de ítems, se puede afirmar que la media de los grupos es distinta de las restantes o que hay diferencias entre sí. Se destaca a La Rioja que valora menos hasta la media (junto con Aragón en el ítem 6). En relación a los grupos que valoran más hasta la media se repite el caso de Murcia (a excepción del ítem 7), seguido por Galicia y Extremadura.

### 1.7.1. Análisis de la pregunta abierta

A continuación, se hará referencia a la categorización y vaciado de las respuestas extraídas de la cuestión número 17:

- Comenta algún aspecto que consideres relevante de las clases de latín, y que requiera ser explicado más detalladamente.

Esta pregunta o cuestión ha sido la única con formato abierto del cuestionario. Ha sido diseñada con la voluntad de ofrecer al alumnado la oportunidad de comentar, libremente, aspectos que les resultaran relevantes y que no estuvieran incluidos en las preguntas cerradas.

Al ser una pregunta abierta no todos los alumnos la respondieron, se recogieron un total de  $n = 201$ . Para analizarla, se partió de catalogar los ítems más repetidos, buscando categorías temáticas. Algunos de los alumnos englobaban más de un aspecto en su respuesta. Este tipo de comentarios se han diferenciado en la categorización, reuniendo un total 232 respuestas. Desde el total de respuestas, se observó que se repetían 15 temas, que quedan agrupados como categorías, en el gráfico 34, y se comentan a modo de breves conclusiones.

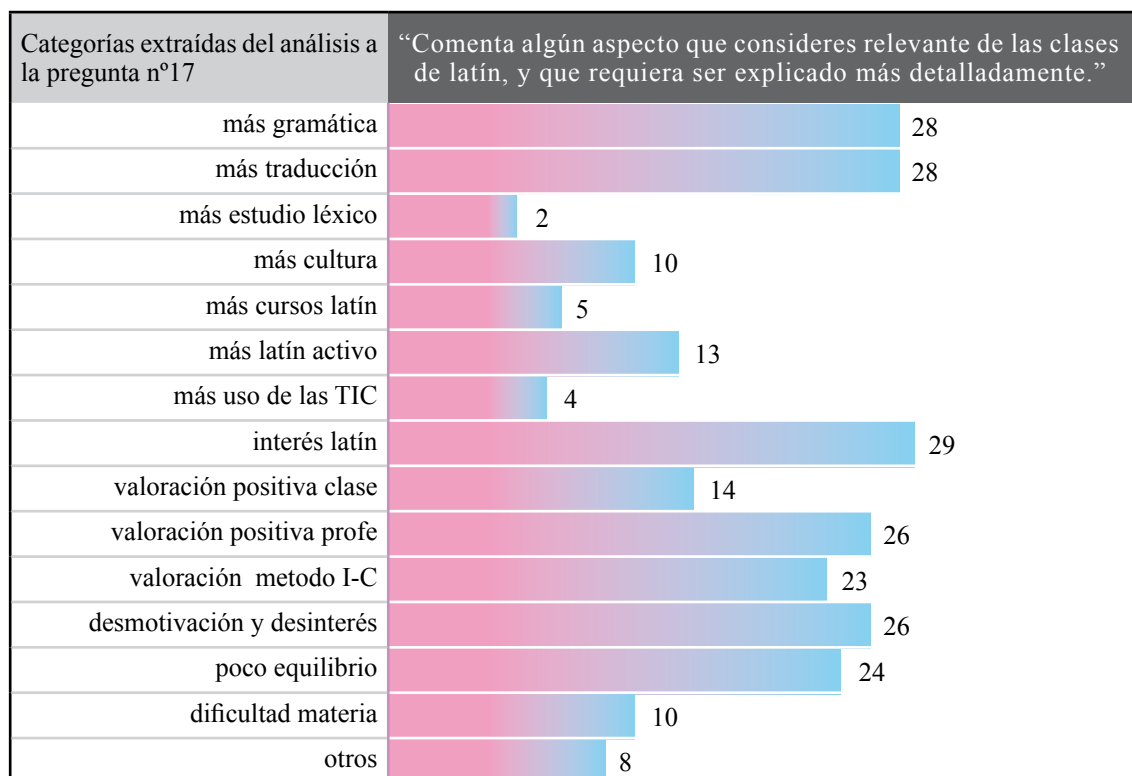


Gráfico de barras 34. Categorías extraídas del análisis a la pregunta número 17.

### 1.7.2. Breves conclusiones

Concluiremos este apartado mostrando unas breves conclusiones de los datos obtenidos en relación con el método y los materiales, la motivación y los resultados.

#### • CON RESPECTO AL MÉTODO Y LOS MATERIALES:

La mayoría del alumnado que comentó esta categoría lo hizo refiriéndose a aspectos metodológicos. Se percibe una diferencia de valoración en relación a la clase y al profesor. Con respecto a la metodología empleada, se valora de forma positiva el método inductivo-contextual, destacando como aspecto negativo el cambio de metodologías al avanzar los cursos. Otros alumnos valoran de forma positiva el método gramatical que emplea su profesor, dando más importancia a la práctica de ejercicios semejantes a la prueba de selectividad y a su preparación, afirmando que este tipo de prácticas les hace sentirse seguros.

Una opinión repetida es el desequilibrio en las clases entre la práctica y la teoría. Según el alumnado, en general, se abusa de las traducciones y los ejercicios explicando la gramática de forma rápida para pasar a la práctica. Los alumnos expresan que prefieren más explicación gramatical detallada y sistematizada, y más práctica de traducción, con técnicas que les ayuden a adquirir vocabulario. Con respecto al léxico, los alumnos desearían estudiar más etimología para conseguir adquirir vocabulario y no depender tanto del diccionario. En algunos casos expresan el deseo de que se hablara más latín en clase como medio de adquisición de vocabulario y aumento de la motivación.

Los alumnos expresan su deseo de aumentar el uso de las TIC. Los que emplean estas técnicas en el aula, lo valoran como muy positivo. También se destaca el interés por los temas culturales, pues comentan que les gustaría adquirir más teoría relacionada con mitología y literatura.

#### • CON RESPECTO A LA MOTIVACIÓN:

Los alumnos dan mucha importancia al compañerismo, el ambiente y la participación. La mayoría valora estos aspectos de forma positiva, así como también la figura del profesor que se considera eje fundamental del aprendizaje. Con respecto al profesor, se otorga más importancia a la manera en cómo este enfoca la asignatura y a su interés personal por el alumnado, centrándose también en las técnicas que les invitan a participar en el aula.

Otros alumnos valoran de forma negativa el aprendizaje en la clase, asumiendo una valoración negativa del profesor, con lo que en conjunto provoca desmotivación y desinterés por la materia, cuestionándose su utilidad en un futuro. Se destaca el mal ambiente en la clase, la metodología poco adecuada y el planteamiento sobre los estudios que se cursarán, que hacen percibir al latín como una materia ardua con la que no se contará en un futuro profesional. En consecuencia, algunos alumnos no ven el sentido de cursarla.

#### • CON RESPECTO A LOS RESULTADOS:

Se puede destacar que entre las categorías recogidas, la que ocupa el primer lugar es el interés creciente del latín como asignatura, su aplicación a otras materias y a la vida en general. Un parte mínima de alumnado ha comentado otros aspectos, como la relación con los planes de estudios de muchas carreras universitarias, en las que el latín no pondera, situación que provoca que se convierta en una materia excluyente.

Algunos alumnos opinan que se debería empezar antes el estudio de la lengua latina y adelantar contenidos a cuarto de ESO y primero de bachillerato. Los motivos son dos: el primero, por el interés progresivo que despierta, el segundo debido a la dificultad que tiene el estudio de la materia.

### 1.8. Resultados generales

A continuación, y para cerrar este primer punto, presentamos algunos resultados generales extraídos del análisis del cuestionario a los alumnos.

• **EN CUANTO A LOS DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS:**

Los resultados correspondientes a la muestra global (n = 683) indican que el grupo más numeroso equivaldría al de la mujeres con edad de 17 años que no está repitiendo segundo de bachillerato.

• **EN CUANTO A LA FRECUENCIA DE LAS VARIABLES:**

Se constata que la mayoría de los alumnos valoran de forma positiva el aprendizaje de la lengua latina. Las valoraciones generales son altas a excepción de las relacionadas con los materiales, entre las que se encuentran el uso de las TIC en el que el 35% del alumnado otorga la mínima puntuación.

• **EN CUANTO A LA RELACIÓN DE LAS VARIABLES:**

Los datos reflejan que existe una correlación significativa entre la media de edad del alumnado y las variables que tienen relación con el método y la práctica de la lengua latina. Los resultados indican que no se constatan diferencias significativas entre el uso de las TIC y el resto de las variables, así como el uso del latín activo con el resto de las variables.

• **EN CUANTO A LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE EDAD:**

Se verifica que el 39 % del alumnado pertenece a la franja de edad de 17 años. En relación a la valoración de los ítems, la puntuación media más elevada de este grupo está relacionada con la manera en que el profesor imparte la materia. La diferencia entre grupos pone de manifiesto que la máxima diferencia de valoración está en el grupo de menos edad 15-16, con respecto al resto de los grupos.

• **EN CUANTO A LAS DIFERENCIAS ENTRE GÉNEROS:**

De forma general, tanto los hombres como las mujeres valoran de forma positiva la mayoría de las variables, siendo destacable que los hombres valoran más ítems con mayor puntuación. Esta información se vuelve a recoger en la tabla 19.

| GRUPO   | ÍTEMS MAYOR VALORACIÓN  |
|---------|---|
| Hombres | 1. ¿Te gusta cómo son las clases de latín?<br>3. La organización y estructura de las clases, ¿te ayuda a aprender?<br>4. Los materiales que utilizas en clase, ¿te ayudan a aprender?<br>7. ¿Te gusta aprender latín?<br>9. El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿cómo te motivan a realizarlos?<br>10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?<br>13. ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario?<br>15. ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso?<br>16. ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU? |

Tabla 19. Ítems con mayor valoración en el grupo Hombres.

• **EN CUANTO A LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS:**

Por lo que nos muestra el gráfico de barras 25<sup>147</sup>, la CA más participativa ha sido Cataluña. La valoración de los ítems ha sido media-alta, siendo Murcia una de las comunidades que más valoración ha asignado. En el caso contrario, La Rioja destaca por las bajas puntuaciones.

<sup>147</sup> Consúltese página 168.



## 2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A LOS DOCENTES

En este segundo apartado, referido a los docentes, se exponen los datos que provienen de los cuestionarios<sup>148</sup>. Por una parte, se realizó un análisis descriptivo y, por otra, un análisis temático del contenido. La presentación general que dispone este informe se basa en la presentación mediante gráficos de sectores. Estos gráficos se encuentran seguidas por explicaciones adecuadas al contenido. La información, que se expone, engloba los siguientes bloques temáticos:

- Comunidades autónomas participantes.
- Características socio-demográficas, que muestra la variable de tipo personal (la edad).
- Características profesionales (titulaciones; tiempo que lleva en la enseñanza; tiempo que lleva en el centro; departamento al que pertenece; número de alumnos que tiene en el aula; perfil del alumnado).
- Datos sobre la metodología que emplea (método que utiliza; desde cuándo lo utiliza; cómo lo conoció).
- Valoraciones (grado de satisfacción; motivación personal; motivación del alumnado).
- Resultados (resultados del alumnado; dificultades en las CB).
- Pruebas de Acceso a la Universidad (resultados de las PAU; limitaciones a causa de las PAU; propósito de cambio de las PAU; posible repercusión de este cambio).
- Otros aspectos relevantes comentados por el profesorado.

### 2.1. Comunidades Autónomas participantes

Un total de 186 docentes de 17 comunidades autónomas diferentes participaron en este estudio siendo Cataluña la más participativa, seguida por Andalucía, Valencia, Madrid, Castilla la Mancha y Baleares, como se expone en la tabla 20.

| CCAA               | DOCENTES |
|--------------------|----------|
| ANDALUCÍA          | 24       |
| ARAGÓN             | 2        |
| ASTURIAS           | 3        |
| BALEARS            | 10       |
| CANTABRIA          | 8        |
| CASTILLA LA MANCHA | 15       |
| CASTILLA Y LEÓN    | 9        |
| CATALUÑA           | 63       |
| EUSKADI            | 2        |
| EXTREMADURA        | 4        |
| HUESCA             | 1        |
| GALICIA            | 5        |
| ISLAS CANARIAS     | 1        |
| LA RIOJA           | 1        |
| MADRID             | 17       |
| NAVARRA            | 1        |
| VALENCIA           | 20       |
| Total              | 186      |

Tabla 20. CCAA participantes.

<sup>148</sup> Consúltese capítulo II, punto 2.3. página 110.

## 2.2. Edad del docente

De los 186 profesores encuestados, tres no contestaron a esta pregunta por lo que la muestra se recoge sobre un número de  $n = 183$  docentes, en el gráfico 35. De estos, un 3% tiene entre 20 y 30 años; un 18% entre 30 y 40; un 56% entre 40 y 50 años; un 21% entre 50 y 60 años y un 2% más de 60. La franja de edad en la que se encuentran más profesores es entre 40 y 50 años, por lo que se deduce que más de la mitad de los profesores encuestados dispone de amplia experiencia en su campo.

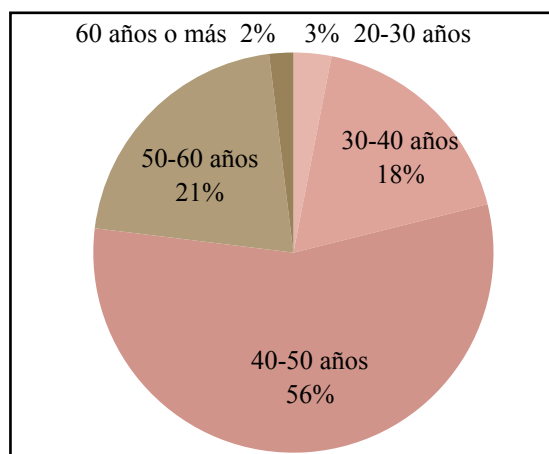


Gráfico de sectores 35.  
Edad del docente.

## 2.3. Titulaciones del docente

El gráfico 36 muestra que de los 186 docentes encuestados, un 85% es licenciado en Filología Clásica, un 2% tiene además un doctorado en esta materia, frente al 12% que tiene otra licenciatura y, de estos, un 1% tiene un doctorado en otra materia. El 12%, que pertenece a otras licenciaturas, se dividen entre los docentes que tienen una licenciatura en Filosofía y Letras (sección de Filología Clásica) y trabajan en centros públicos, y los docentes que tienen otro tipo de licenciaturas y trabajan en centro privados o concertados. Hay que observar que para trabajar en un centro público se exige una licenciatura en la especialidad a impartir, mientras que la política de los centros privados no cumple esta exigencia.

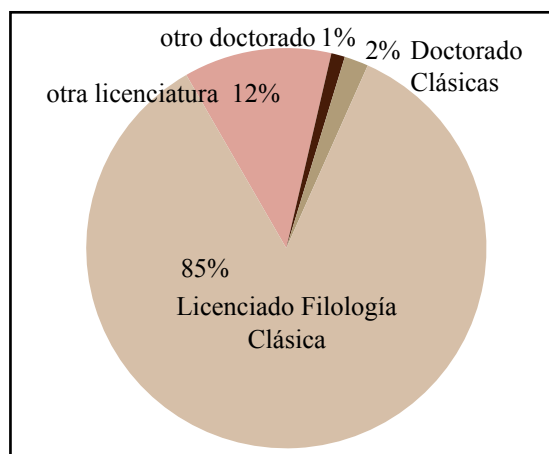


Gráfico de sectores 36.  
Titulación del docente.

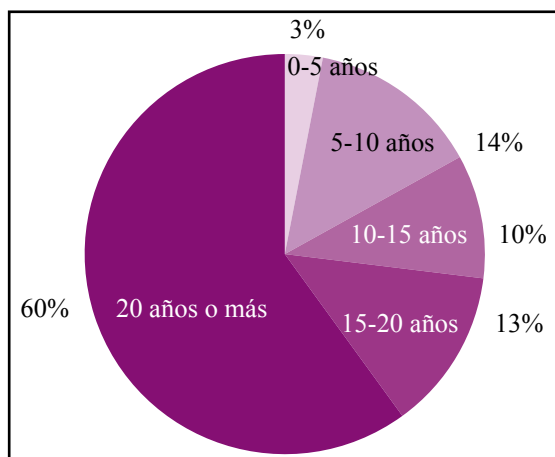


Gráfico de sectores 37.  
Tiempo que lleva en la enseñanza

## 2.4. Tiempo que lleva en la enseñanza

El gráfico 37 muestra que de los 186 docentes participantes, un 3% lleva un periodo de tiempo inferior a 5 años en la docencia; un 14% lleva entre 5 y 10 años; un 10% entre 10 y 15 años; un 13% entre 15 y 20 años, y un 60% más de 20 años. La mayoría de los docentes llevan más de 20 años en la enseñanza, lo que se ajusta a la franja de edad que tiene la mayoría de los profesores encuestados.

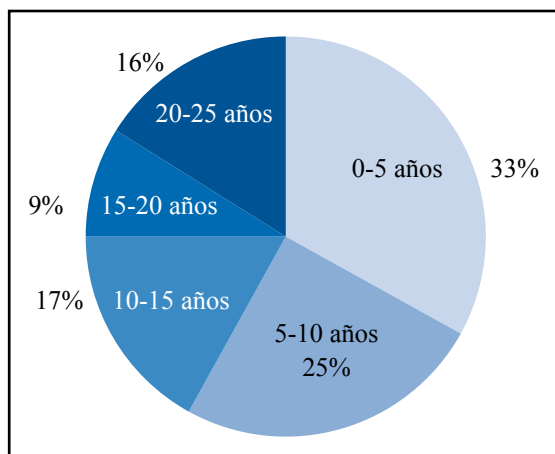


Gráfico de sectores 38.  
Tiempo que lleva en el centro.

## 2.5. Tiempo que lleva en el centro

El gráfico 38 muestra que del total de 186 profesores encuestados un 33% lleva menos de 5 años trabajando en el mismo centro; un 25% lleva entre 5 y 10 años; un 17% lleva entre 10 y 15 años; un 9% entre 15 y 20 años y un 16% entre 20 y 25 años. Esto indica que más de la mitad de los docentes lleva en el mismo centro un período de entre 1 y 10 años, y menos de la mitad entre 10 y 20 años. El estado de interinidad, de muchos profesores, explicaría esta situación, al cambiar de centro para cubrir sustituciones y vacantes sin tener plaza asignada.

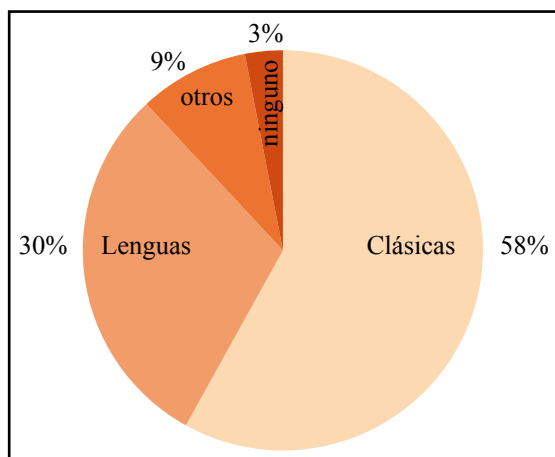


Gráfico de sectores 39.  
Departamento al que pertenece.

## 2.6. Departamento al que pertenece

El gráfico 39 muestra que de los 186 profesores encuestados un 58% dispone de un departamento de lenguas clásicas en el centro; un 30% se encuentran incluidos en los departamentos de las diferentes lenguas; un 9% están en otros departamentos y un 3% no tiene ninguno. Los departamentos de lenguas clásicas suelen estar formados por uno o dos miembros (en algún caso tres) de la misma especialidad, que en principio cubren las materias de latín, griego y cultura clásica. En muchos casos el departamento es unipersonal. Ante esta situación, se suele integrar el departamento de clásicas como un seminario de otro departamento, normalmente de lenguas, pero también de otras materias como sociales, música. Hay que destacar que, en algunos casos, no existe tal departamento.

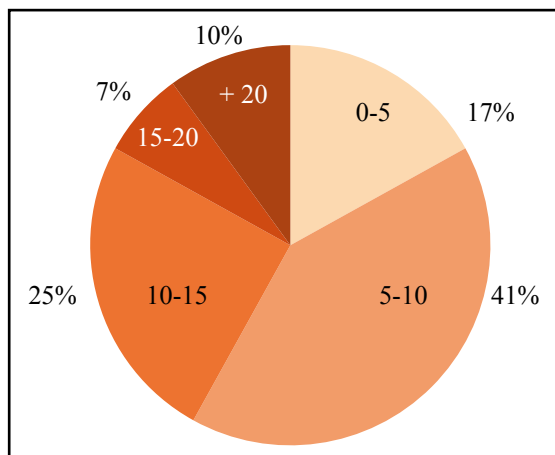


Gráfico de sectores 40.  
Número de alumnos en clase.

## 2.7. Número de alumnos en la clase de segundo de bachillerato

De los 186 profesores encuestados, un único profesor no respondió a esta pregunta por lo que el gráfico 40 se sitúa en un total de  $n = 185$ . De los docentes que respondieron, un 17% tiene menos de 5 alumnos, el 41% tiene entre 5-10 alumnos, el 25% entre 10-15; el 7% entre 15 y 20 alumnos y el 10% más de 20 alumnos. La mayoría de los profesores tienen entre 5 y 15 alumnos en sus clases, un dato generalmente común entre los estudiantes de lengua latina en bachillerato.

### 2.8. Perfil del alumnado

El gráfico 41 muestra que de los 186 profesores encuestados, tres no respondieron a la pregunta por lo que el gráfico se realiza sobre  $n = 183$  docentes. Un 14% de los profesores admite que sus alumnos tienen un perfil de estudiante bajo; el 26% destaca que hay repetidores en el aula, y un 49% considera a sus alumnos con un perfil medio; el 10% piensa que sus estudiantes tienen un nivel alto y un 1% responde que sus alumnos son excelentes. La mayoría de los docentes sitúa a sus alumnos en el perfil de estudiantes con capacidades medias donde, normalmente, se encuentran repetidores de cursos anteriores o del mismo curso, sin que se detalle si este dato resulta positivo o negativo, o qué influencia tiene para el resto de los compañeros de la clase o para su propia labor docente.

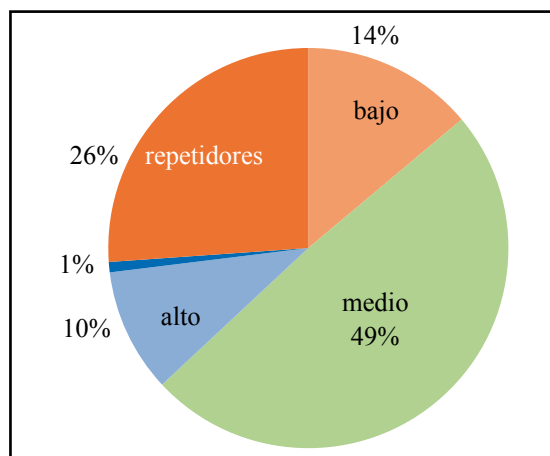


Gráfico de sectores 41.  
Perfil del alumnado.

\*\*\*

El perfil del profesorado que ha realizado el cuestionario responde a un profesor/a de entre 40 y 50 años, licenciado en Filología Clásica, que lleva más de 20 años en la enseñanza aunque no en el mismo centro. En el centro donde trabaja dispone de un departamento de lenguas clásicas, tiene alrededor de 10 alumnos en la clase de latín con un nivel medio de conocimientos y aptitud.

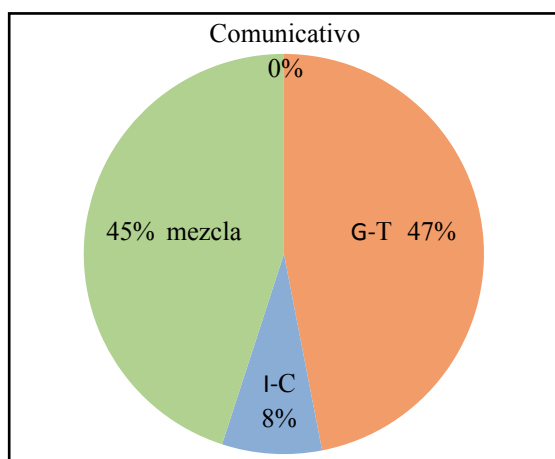


Gráfico de sectores 42.  
Método que emplea.

### 2.9. Método que emplea

El gráfico 42 muestra que del total de los profesores encuestados, un 47% afirma que emplea el método Gramática-Traducción; un 8% afirma emplear el método Inductivo-Contextual y un 45% emplea una mezcla de los dos métodos o materiales propios. La muestra de los profesores que emplean el método comunicativo no se considera relevante en el gráfico, ya que únicamente un profesor respondió con la opción “método comunicativo”.

### 2.10. Tiempo desde cuándo lo utiliza

El gráfico 43 muestra que de los profesores encuestados, un 20% afirma que emplea el mismo método desde hace menos de 5 años; un 22%, entre 5 y 10 años; un 13%, entre 10 y 15 años; un 11%, entre 15 y 20 años, y un 34%, más de 20 años. Los datos muestran que los docentes afianzan el método que emplean cuánto más experiencia tienen, si bien el grupo que hace menos tiempo que se ha decantado por una metodología más innovadora, ocupa casi una cuarta parte del total. Esta situación puede deberse a los profesores noveles que imparten clase o a un cambio de metodología en un profesorado más experto.

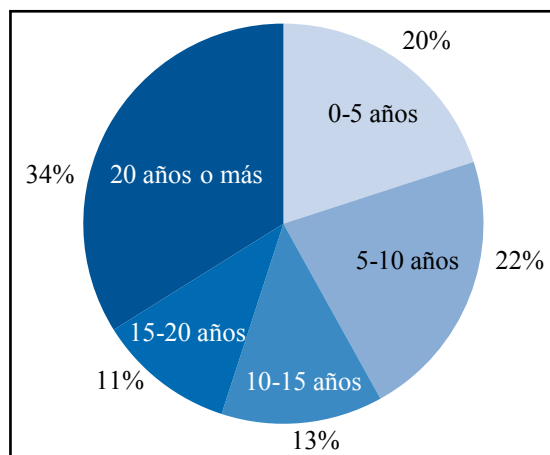


Gráfico de sectores 43. Tiempo desde cuándo lo utiliza.

### 2.11. En el caso de que use el método I-C, ¿cómo conoció el método?

De los 186 profesores encuestados, 77 respondieron a esta pregunta en el cuestionario. Estas respuestas no son excluyentes ya que la información nos llega desde diferentes ámbitos. Se han incluido, en el gráfico 44, profesores que han contestado a la pregunta y que afirman no usarlo en la actualidad, pero dan información acerca de cómo han conocido el método I-C. Al realizar esta pregunta, se entiende que todos los profesores han aprendido el método G-T en la universidad, por lo que no era necesario que proporcionaran ese dato. El 25% de los profesores que emplean el método I-C lo ha conocido gracias a internet, sobre todo a través de las páginas web de la Asociación Cultural culturaclasica.com con sede en Andalucía, también a través de diferentes páginas como culturaclasica.net, youtube, YLE radio y chironweb. La asociación Chiron<sup>149</sup>: Cultura Clásica 2.0. es un importante proyecto colaborativo de docentes de clásicas españoles, presidida desde el año 2006 por el profesor Carlos Cabanillas, impulsor a su vez del *Circulus Latinus Lusitanus*.

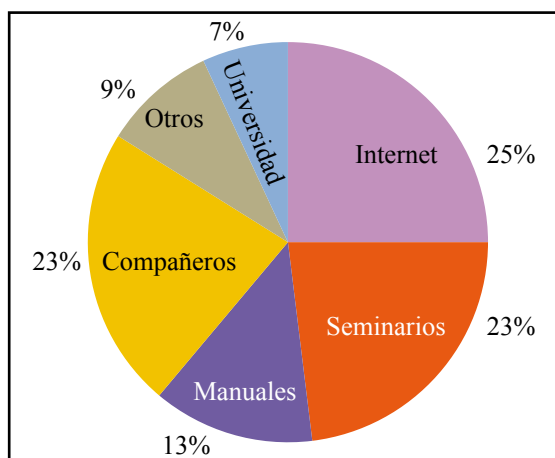


Gráfico de sectores 44. Cómo conoció el método I-C

El 23% conoce el método a través de seminarios, jornadas para la actualización de lenguas, cursos de innovación pedagógica y formación docente. Estos cursos se organizan por instituciones como el ICE de la UAB, la Asociación Española de Estudios Clásicos, el Forum Aúriga, o la Asociación Cultural culturaclasica.com, entre otros. El 23% ha conocido el método por la recomendación de otros compañeros de profesión, en grupos de trabajo colaborativos y diferentes reuniones. Un 13% de los docentes afirma haber conocido el método a través de diversos manuales y libros de texto, algunos de los ejemplos que ofrecen los docentes son los libros de H. Ørberg *Lingua Latina per se Illustrata*; los libros de la editorial Oxford *Reading Greek* y

<sup>149</sup> Consúltese URL: <http://chironweb.org>

*Reading Latin*; el libro *Eridanus* y los libros creados por el grupo Carbonell, Matas, Alberich en Cataluña. Únicamente un 7% de los docentes conoció el método mientras estudiaba en la universidad, y otro 9% a través de otros medios como la intuición personal, por el propio estudio o creación de materiales.

\*\*\*

Más de la mitad de los docentes encuestados afirmaron emplear un método no focalizado en la gramática, ya sea realizando una mezcla metodológica o mediante el método I-C. La elección del método se afianza entre los profesores que llevan en la docencia entre diez y veinte años. La aproximación a otros métodos se realiza desde tres vertientes: vía internet, a través de seminarios o jornadas de reciclaje, o a través de información obtenida por compañeros.

#### 2.12. Grado de satisfacción con el método que emplea

El gráfico 45 muestra que el grado de satisfacción que presentan los docentes en relación al método que emplean está dividido en cinco valores. Un 2% tienen una satisfacción muy baja, y un 4% baja. El 23% tienen un grado de satisfacción media y un 51% alto; el 20% lo tienen muy alto. Los datos muestran que la mayoría de los profesores están satisfechos con la opción metodológica escogida.

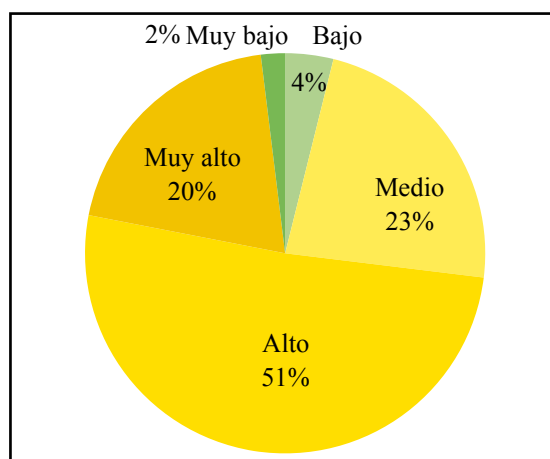


Gráfico de sectores 45.  
Grado de satisfacción con el método.

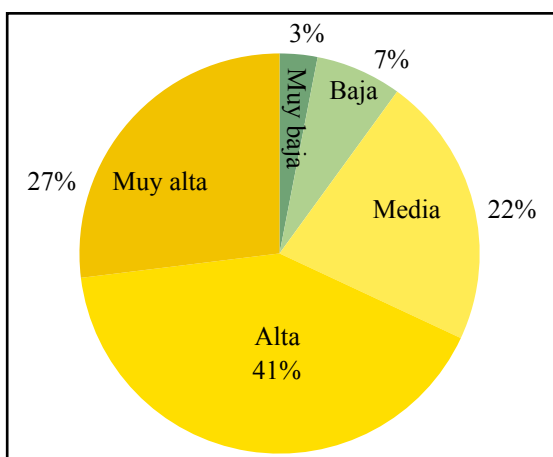


Gráfico de sectores 46.  
Grado de motivación con el método.

#### 2.13. Grado de motivación con el método que emplea

De los 186 docentes encuestados,  $n = 184$  responden a esta cuestión relacionada con la motivación que sienten frente a la metodología empleada. Según el gráfico 46, el 3% afirma que la motivación es muy baja y el 7% que es baja. El 22% otorga una valoración media, el 41% lo valora como alta motivación y el 27% la consideran muy alta. El grado de motivación se corresponde con el grado de satisfacción, que han expuesto en la cuestión anterior, por lo que estos dos datos se refuerzan. En conclusión, la mayoría de los docentes se sienten motivados con el método escogido.

### 2.14. Grado de motivación para el alumnado

Esta pregunta respondía al formato de pregunta abierta por lo que algunos profesores valoraron el grado de motivación del alumnado, añadiendo también los supuestos motivos de esta valoración.

El gráfico 47 muestra que de los 186 docentes encuestados, un 41% piensan que la metodología que emplean en el aula resulta motivadora para el alumnado. Los profesores que siguen el método G-T afirman que los alumnos se encuentran motivados y conformes porque aprenden más gramática. Ello comporta que se sientan seguros a la hora de enfrentarse a un texto y llevar a la práctica lo aprendido. Consideran que, empleando este método, existe más claridad en las explicaciones lo que provoca que sepan a qué atenerse. Los profesores piensan que a los alumnos les parecen interesantes los textos originales, que reflejan una sociedad y una manera de entender el mundo, así como la conexión que tienen estos textos con aspectos de la civilización romana. Conseguir traducir estos textos con coherencia y poder entenderlos es lo que les proporciona, en su opinión, mayor satisfacción.

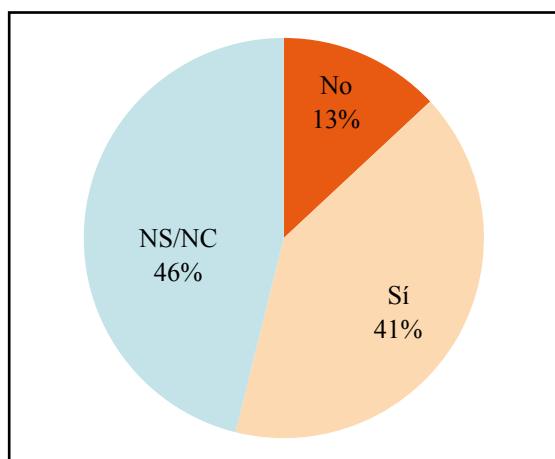


Gráfico de sectores 47.  
Grado de motivación del alumnado.

Un 13% de los docentes afirma que el método que emplean no resulta motivador para el alumnado, piensan que no es un método participativo, resulta aburrido y repetitivo. Los alumnos se agotan de la mecánica, se preguntan sobre la utilidad y lo encuentran desalentador por el trabajo que conlleva, ya que la mayoría no dominan la gramática, y desde que comienzan hasta que adquieren competencia para traducir pasa demasiado tiempo. Los textos que se trabajan son poco atractivos, alejados de perseguir la construcción de mensajes comprensibles, como ocurre en las lenguas modernas.

Los docentes, que más emplean el método I-C, afirman que sus alumnos prefieren este método porque es amigable, dinámico, ameno, más fácil y menos monótono. Consideran que las actividades que se plantean son atractivas y variadas, fomentan la curiosidad, la participación y la colaboración ayudando positivamente a la cohesión grupal. Los alumnos pueden intervenir y ser creativos, siendo capaces de usar activamente el latín aunque sea a través de frases sencillas y cotidianas. Ello provoca que tengan la sensación de que, poco a poco, aprenden un idioma del mismo modo que aprenden otras materias. Según los profesores, con este método se supera la idea de que la lengua ha de adquirirse desde el aprendizaje de la gramática y se asume que el aprendizaje es significativo. El alumno es consciente de su progresión en el dominio de la lengua. Percibe que avanza sin tener la necesidad de memorizar reglas ni aprender conceptos, sino a través de la deducción y de la dificultad gradual en los textos presentados, que son capaces de leer directamente sin que se conviertan en un problema a resolver. Por otra parte, los docentes comentan que algunos alumnos comienzan a desmotivarse según se avanza en el manual. Argumentan dos posibles motivos, uno referido a la dificultad que presentan los textos, y otro sugiere que el acercamiento a la lengua desde una forma inductiva presupone que los alumnos tienen conocimientos que en realidad no han adquirido.



Un 46% de los docentes considera que no tiene los suficientes datos para valorar la motivación de su alumnado porque, al no tener referencia de otros métodos, no pueden comparar. Consideran que la motivación no tiene relación con la metodología empleada sino con la manera que aborda las clases el profesor, con la propia motivación intrínseca del alumnado, su actitud, aptitud y ritmo de aprendizaje. La confianza y el conocimiento mutuo, entre alumnos y profesor, favorece el aprendizaje. Así los profesores que han dado latín a sus alumnos en cuarto de ESO, primero y segundo de bachillerato consideran que sus alumnos están satisfechos independientemente del método empleado. En relación a las demandas del alumnado. Por una parte, el alumnado sugiere el empleo métodos sistemáticos y claros y por otra, métodos menos complicados. La combinación de ambos intenta conseguir lo mejor de los dos, aunque al parecer existen alumnos insatisfechos en ambas metodologías.

#### 2.15. Resultados de los alumnos

De los 186 docentes encuestados,  $n = 182$  contestaron a esta pregunta. El gráfico 48 muestra que, de estos, un 3% considera los resultados de sus alumnos como muy malos o pésimos. Son grupos en los que existe absentismo escolar y entre los que no existen hábitos de estudio, reflejándose en el ambiente y en los resultados. Sólo un docente afirma que, en estos resultados, influye el método de estudio. A su parecer, el método de G-T que emplea no es el adecuado para este grupo de estudiantes.

Un 7% de los docentes considera los resultados de sus alumnos bajos, malos o flojos, considerándose frustrados e insatisfechos. Estos resultados son debidos a la falta de hábitos de trabajo, la desidia, los problemas de base e incluso los problemas a nivel emocional del grupo, independientemente de la metodología que se emplee.

El 39% de docentes consideran los resultados de sus alumnos como mediocres, discretos, regulares, normales o aceptables. Son grupos que han obtenido aprobados justos por la falta de trabajo, pudiendo mejorar en su rendimiento y resultados. Los docentes lo acusan a la diversidad del alumnado o el nivel desigual, en algunos casos los alumnos aún siendo grupos considerados con nivel bajo han conseguido resultados satisfactorios.

Un 44% de los docentes están satisfechos con los resultados de sus alumnos, los valoran como buenos, muy buenos, bastante buenos o notables. Son grupos trabajadores que han aprendido, en los que sus resultados están acordes con el esfuerzo y la preparación de la materia. Según la opinión de estos docentes, sus alumnos han disfrutado con el temario. Han alcanzado el objetivo de analizar y traducir un texto, por tanto de hacer una buena prueba de selectividad.

Un 7% de los docentes está muy satisfechos con los resultados considerándolos muy positivos. Se trata de grupos con mucho interés y buenos resultados, todos los alumnos aprueban con una media comprendida entre el notable y el excelente.

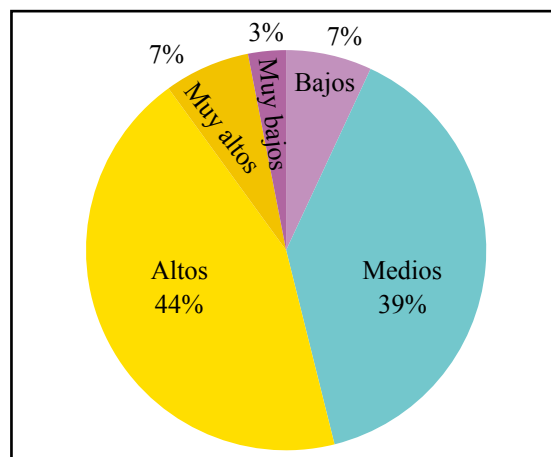


Gráfico de sectores 48.  
Resultados de los alumnos.



### 2.16. Dificultades que encuentran los profesores para desarrollar las CB

De los 186 profesores encuestados,  $n = 184$  contestaron a esta pregunta. Como muestra el gráfico 49, el 29% no tiene ningún problema a la hora de favorecer el desarrollo de las competencias básicas, nunca se lo ha planteado, o no les condicionan, ya que según comentan no se incluyen dentro del currículo de bachillerato. En otros casos, consideran que la materia de latín favorece el desarrollo de todas las competencias, pues se desenvuelve en un contexto ideal para englobar, con distintos enfoques, la pluralidad de las competencias básicas.

Un 13% considera que la rigidez de las pruebas de las PAU y la burocracia, las diferentes leyes y las normativas vigentes, dificultan el desarrollo de las competencias básicas por el condicionamiento que supone. Los seguidores del método I-C comentan que este método es ideal para tratar las competencias reales según los marcos europeos de referencia de las lenguas, las programaciones didácticas creadas a tal efecto demuestran que pueden tratarse todas las competencias<sup>150</sup>.

Un 32% de los docentes considera que el mayor problema es la falta de base del alumnado, que se arrastra desde la educación primaria y provoca que los alumnos de secundaria y bachillerato tengan graves deficiencias en el conocimiento general de su propia lengua, entorpeciendo el aprendizaje de la lengua latina. Estas lagunas dificultan la posibilidad de traducir textos de forma coherente, de comprender y reflexionar sobre conceptos

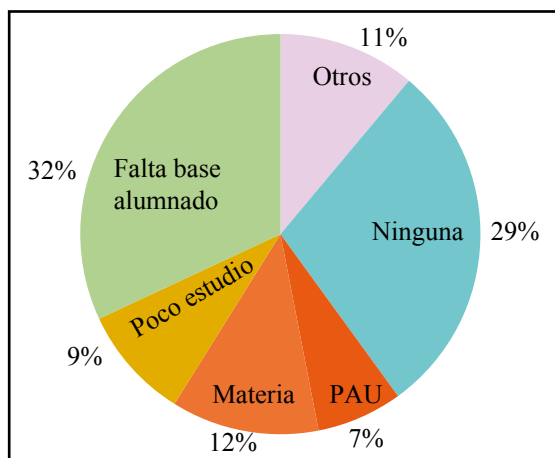


Gráfico de sectores 49.  
Dificultades para desarrollar competencias básicas.

de la lengua, haciendo perder tiempo al profesorado en explicaciones gramaticales y sintácticas que deberían estar adquiridas. Además, piensan que el estudio de la lengua latina refuerza los conocimientos lingüísticos en otras materias, por lo que se considera que deberían estudiar latín desde cuarto de ESO obligatoriamente.

Un 9% considera que el principal problema es la falta de tiempo en el currículo de bachillerato, se exige mucha materia para pocos años de estudio, y falta tanto perseverancia como constancia en el trabajo por parte de los alumnos. La materia requiere una práctica de traducción que conlleva un esfuerzo diario y continuo, y muchas veces los alumnos no están dispuestos a realizarlo.

Un 11% encuentra dificultades en otros ámbitos, como en la poca formación de los propios docentes que necesitan un profundo reciclaje, la falta de experiencia que provoca inseguridad; la motivación del alumnado que llega a las aulas, su falta de interés y curiosidad ante la materia; las competencias digitales y uso de las TIC, los pocos recursos en los centros y las propias limitaciones del profesorado; el uso de manuales caros y no adecuados.

<sup>150</sup> Consúltese URL: <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm>

### 2.17. Satisfacción con los resultados de las PAU

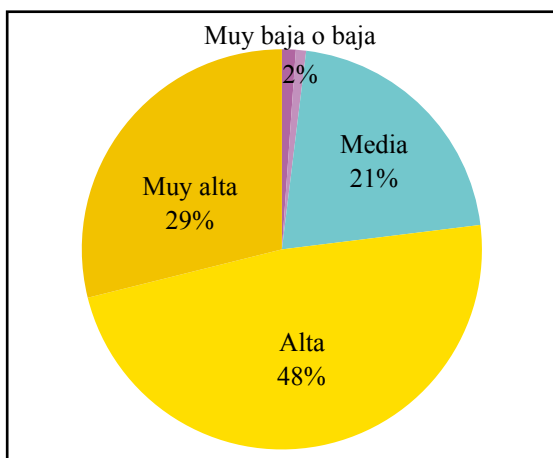


Gráfico de sectores 50.  
Satisfacción con los resultados de las PAU.

De los 186 docentes encuestados,  $n = 184$  contestaron a esta pregunta. El gráfico 50 muestra que del total, el 2% afirma que su satisfacción con los resultados, que han obtenido sus alumnos en la selectividad, es baja o muy baja. Un 21% considera que está medianamente satisfecho con los resultados de sus alumnos en las PAU. El 48% de los docentes siente una alta satisfacción con los resultados y un 29% presenta muy alta satisfacción. Más de la mitad de los profesores están satisfechos o muy satisfechos con los resultados de sus alumnos, lo que corrobora la valoración de satisfacción y motivación por el método empleado. Representamos esta relación en forma de esquema.

\*\*\*

Según los datos, los docentes mantienen un alto grado de satisfacción y motivación respecto al método empleado. Los resultados de los alumnos también han sido satisfactorios durante el curso escolar y se prevé que superen con éxito la prueba de selectividad. Únicamente, no existe un alto porcentaje de profesores que consideren a sus alumnos como motivados o muy motivados en las clases.

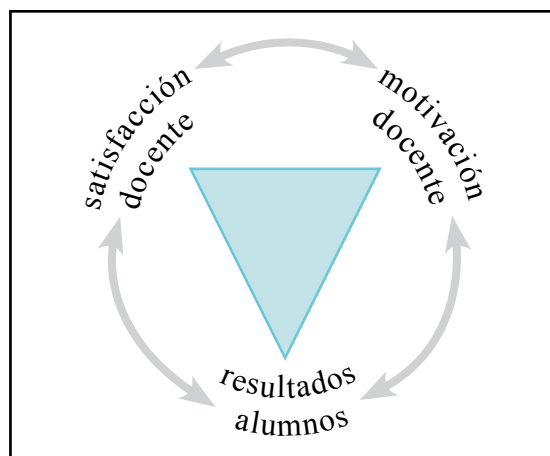


Figura 14. Cuadro de relaciones profesorado-alumnado.

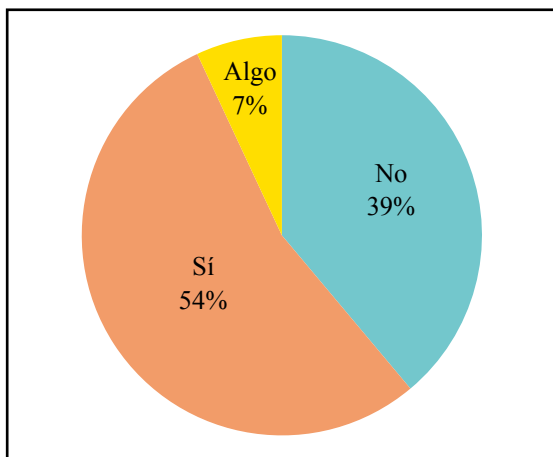


Gráfico de sectores 51. Limitaciones a causa de las PAU.

### 2.18. Limitaciones a causa de las PAU

Expuestos los datos en el gráfico 51, podemos advertir que un 54% de los encuestados siente muchas limitaciones a causa de la prueba de selectividad; el 39% no se siente limitado en su forma de trabajar en clase, y un 7% se siente algo limitado.

### 2.18.1. Profesores que sienten limitaciones a causa de las PAU

El grupo de docentes que afirma sentir limitaciones expuso sus argumentos: en relación a su tarea docente, al contenido de la prueba, a la metodología que emplean, a sus alumnos y a la falta de tiempo para cumplir los objetivos oficiales.

- **EN RELACIÓN A SU TAREA DOCENTE:**

Los docentes expresan su sentimiento, en relación a las pruebas de las PAU, mediante algunos adjetivos como presión y obligación en lo que se espera que hagan, pues el único objetivo parece ser la superación de la prueba. Los profesores se sienten muy limitados y con poco margen de actuación. La obligación de dedicarse al análisis sintáctico provoca un sentimiento de estar encorsetado y aburrido en su trabajo.

Esta presión, que afirman sentir, no permite probar cambios metodológicos, sintiéndose coartados, pues la voluntad de innovar y hacer una apuesta por un cambio se queda en muchos casos en un tímido acercamiento. Los profesores han de adaptarse a la realidad, pensando en su responsabilidad con los alumnos, esto hace que utilicen el método I-C únicamente como complemento, centrándose en trabajar para superar la prueba de un modo más tradicional. Existe el problema de que hay profesores perdidos al no saber cómo adaptar las necesidades de la prueba al método I-C que han comenzado a utilizar. Afirman que no saben realizar un avance progresivo, comenzar con el método desde cuarto de ESO y completarlo en el bachillerato.

El condicionamiento que presentan los profesores por la prueba supera la voluntad de intentar olvidarla según avanza el curso, pues es algo que siempre se tiene *in mente*, y muchas veces existe el miedo al cambio en relación a los resultados. Muchos profesores piensan que si no se prepara a los alumnos con la metodología tradicional, no superarán la prueba. Los propios docentes perciben, en ocasiones, a los propios colegas de profesión como un obstáculo porque algunos son reacios a los diversos enfoques. El reciclaje profesional, que exigen los cambios metodológicos, son difíciles de conseguir y esto también provoca rechazo en el colectivo.

- **EN RELACIÓN A LA PRUEBA:**

Por una parte, los docentes consideran que las exigencias del programa oficial son altas, puesto que abarcan mucho contenido. Por otra parte, la prueba está planteada para la traducción, con lo que sólo se miden las competencias gramaticales del alumno y no su capacidad general. Al estar su formato adecuado al método tradicional, se percibe como anclada en el pasado y como una traba para el desarrollo del método I-C, determinando que el acercamiento gramatical resulta una metodología poco atractiva para los alumnos.

El objetivo que plantea la prueba es la traducción de textos clásicos cerrados. Para esta empresa, se considera necesario abordarlos desde métodos tradicionales que no ofrecen posibilidades de impartir la materia de una manera diferente. Centrarse en el aspecto gramatical provoca la renuncia a temas de literatura, historia y mitología, también a la traducción de poesía, aforismos y otras gamas de textos y autores de preferencia para el profesorado. Los docentes proponen una prueba con otras características, más variada, con un tipo de preguntas más amplias, más abierta a los conocimientos y las habilidades adquiridas.

- **EN RELACIÓN A LA METODOLOGÍA:**

Las pruebas de las PAU condicionan el desarrollo de los dos cursos del bachillerato. Los profesores que siguieron el método I-C consideran necesario el cambio de metodología a

lo largo del curso de segundo de bachillerato, concentrándose en trabajar los autores que se van presentar en las PAU. Para esto se comienza a hacer práctica de traducción lo que impide que las clases sean flexibles y variadas. La necesidad de alterar la metodología y no poder seguir trabajando de una misma manera se valora como algo negativo, pues en lugar de enseñar latín la sensación es de estar entrenando o adiestrando a los alumnos. Los profesores, que emplean el método I-C, trabajan con textos que no se adaptan a las PAU y consideran que los autores no son fáciles de afrontar partiendo de este método.

- **EN RELACIÓN A SUS ALUMNOS:**

En primer lugar, el poco alumnado en las clases de latín y las carencias competenciales del mismo supone un obstáculo para la enseñanza, así como la falta de práctica y de madurez para realizar las traducciones que se les exigen al acabar el bachillerato. En segundo lugar, a los alumnos les supone una dificultad el tipo de textos que se presentan en la prueba de selectividad, escogidos bajo un sistema aleatorio, a menudo encuentran vocabulario y situaciones que les son desconocidas. Por último, los grupos que han aprendido a lo largo del curso con el método I-C tienen que hacer un esfuerzo para aprender la gramática ya que no están acostumbrados. También el profesor tiene la necesidad de enseñarles a usar el diccionario para traducir los textos clásicos. El cambio de los textos adaptados a los clásicos puede ser traumático para el alumno, que puede dejar de tener confianza en lo que ha aprendido.

- **ASPECTOS DE TIEMPO:**

Uno de los aspectos más repetidos es la sensación de falta de tiempo, consideran que en dos años no se puede preparar a los alumnos para alcanzar todos los objetivos que se plantean. Se transmite un estado de ansiedad a los alumnos y también al profesor. Las sesiones impartidas son insuficientes para el dominio de la lengua, con lo que se estudia un máximo contenido en un tiempo récord y se transmite un estado de ansiedad tanto en los alumnos como en el profesor. La falta de tiempo provoca llegar a un método de instrucción para conseguir abarcar todo el contenido exigido.

### **2.18.2. Profesores que no sienten limitaciones a causa de las PAU**

Un 39% de los docentes encuestados afirman que no sienten limitaciones ante las pruebas de las PAU. Encuentran la prueba adecuada, correcta y bien planteada en la elección de textos. Destacan la libertad para trabajar los autores y la posibilidad de combinar métodos de enseñanza. A estos docentes les resulta cómoda su preparación, la previsión que supone y la capacidad de adaptación a las necesidades del alumno. También se destaca como positivo la delimitación de los contenidos y el objetivo que esta prueba marca como indicador del camino a seguir.

En cuanto a la metodología empleada, consideran positivo el hecho de que la prueba y la metodología coinciden, por lo que trabajando exámenes similares a las PAU, y de una forma enfocada a pasar la prueba, se consiguen buenos resultados y permite demostrar las competencias del alumno. En algunos casos se afirma que trabajando así, el nivel de la clase queda por encima de las exigencias de la selectividad y, en ocasiones, se considera el trabajo en el aula como un entrenamiento del alumnado.

De los profesores encuestados, un 7% se sienten cómodos y acostumbrados a preparar a sus alumnos para pasar esta prueba, aunque destacan el cansancio que supone la necesidad de trabajar con los mismos autores clásicos y el problema de la falta de

tiempo que se tiene para esto. Los profesores que combinan los dos métodos, aunque no lo consideran un problema, afirman la necesidad de cambiar al método tradicional en los últimos meses del curso de segundo de bachillerato, y la necesidad de enseñar los ejercicios, de la misma manera que se presentan en la prueba.

Se percibe como negativo la arbitrariedad de los autores seleccionados y lo inédito de estos para los alumnos que se presentan. Sugieren un cambio de formato hacia una prueba más competencial, con ejercicios de habilidades de deducción etimológica, por ejemplo.

### 2.19. Posible adaptación de las PAU a nuevas metodologías

En el gráfico 52 se expone que un 42% de los encuestados cambiarían la prueba de selectividad, para adaptarla a nuevas metodologías en uso. El 39 % piensa que no debe variar su formato, y un 19% no tiene claro que se debería hacer. Lo que se corresponde con el porcentaje que afirma sentirse condicionado o limitado por la realización de dicha prueba.

El 42% de los profesores encuestados afirma que la prueba de acceso a la universidad debería ser más abierta y reestructurarse. Algunos docentes piensan que debería cambiar dentro de unos límites y otros cambiar todo el diseño por completo, partiendo de replantear el estudio del latín en la secundaria. Afirman que sería positivo tener en consideración un posible cambio, dando la opción de un método activo y manteniendo, al mismo tiempo, la opción tradicional. Los docentes consideran que la traducción de autores clásicos queda por encima de las posibilidades del alumnado y que deberían considerarse otras opciones.

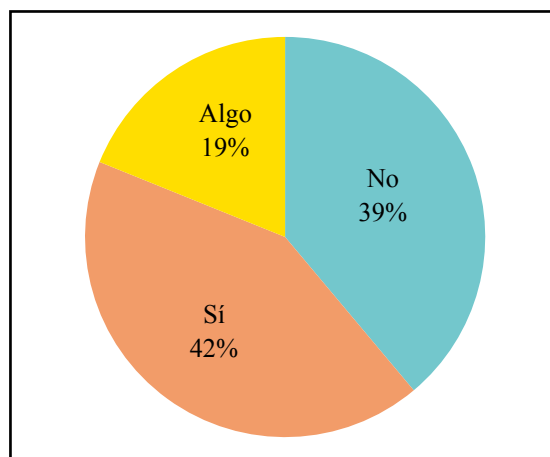


Gráfico de sectores 52. Posible adaptación de las PAU a nuevas metodologías.

Valorando la actual prueba, concluyen que se debería dar la posibilidad a los profesores que quieren aplicar el método I-C y a su alumnado, para que pudiera escoger la opción que más se ajuste a su trabajo en clase. Entienden como coherente que un cambio de metodología implique un cambio en el modelo de la prueba. La lógica lleva a la relación entre la forma de trabajar del alumno y lo que después se le pedirá, por lo que esta opción resultaría más adecuada a su trabajo diario.

Aún expresando su voluntad por una variación, los profesores plantean este cambio como realmente difícil para los coordinadores de las PAU, e incluso imposible o no factible. Afirman que sería complejo a la hora de unificar criterios de corrección y formato, llevaría a un lento debate ya que también se debería tener en cuenta los resultados.

Se ha constatado que, en las reuniones de coordinación para las pruebas de selectividad de algunas comunidades autónomas, se había planteado la opción de adaptar la prueba a las diferentes metodologías, transformándose en algunos casos en una petición

formal<sup>151</sup>. La Universidad de Valencia fue una de las pioneras en demandar un cambio en la prueba, ya en el curso 2009-10, añadieron a esta petición una propuesta para el modelo de prueba<sup>152</sup>.

Algunos docentes afirman llevar años pidiéndolo y luchando por ello, pero no es posible ofrecerla debido, muchas veces, a que existen profesores y compañeros reacios a este cambio. Las propuestas hasta ahora no han sido aceptadas aunque se ha abierto una vía al diálogo, en cambio en otras comunidades autónomas simplemente no existe este debate.

El 39% de los profesores encuestados consideran la prueba correcta y adecuada. Afirman que la prueba ha de ser igual para todos, para que la evaluación sea más objetiva y no se entre en agravios comparativos al pensar que los resultados no serían equívocos. Se ha de considerar un criterio único para valorar por igual, así este cambio no sería realista, al considerarlo difícil, complicado e imposible de realizar.

Consideran que las metodologías se tienen que adaptar y conseguir un mismo objetivo, que los alumnos sepan enfrentarse a un texto y tengan conocimientos de aspectos de la cultura romana. De esta manera, los objetivos perseguidos se han de valorar en una prueba común, las diferentes metodologías no deben determinar ni reflejarse en una prueba diseñada para estas. Se observa que si el profesor transmite seguridad y les prepara no deberían tener problemas a la hora de realizarla. El profesor también debería ser un pequeño especialista en los autores a impartir y no se considera que el planteamiento de la prueba sea ningún obstáculo para desarrollar diferentes metodologías.

En cuanto al contenido a traducir por los alumnos, algunos profesores plantean la posibilidad de cambiar la prueba a una traducción de un nivel menos alto o a textos elaborados para marcar unos criterios realistas, mientras que otros piensan que nunca se deberían sustituir los textos originales, sin olvidarse de que el latín es una lengua de cultura y no una lengua viva.

El 19% de los profesores encuestados desconocen si este cambio sería positivo o negativo al tener falta de información. Afirman que este tipo de cambios aunque puedan ser interesantes son complicados, llevan a un largo debate con numerosas dificultades ya que se tendría que medir muy bien y valorar los resultados.

Lo que se propone es adaptar la prueba a las características reales del alumnado, marcando un latín básico que se debe dominar para adecuarlo al nivel que tienen, la denominada “obsesión” por traducir textos clásicos originales hace que resulte muy difícil o poco atractivo para los alumnos. Proponer un examen según el Marco Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas.

Algunos docentes reflexionan sobre la idea de que hay que adaptarse a la realidad y, si el profesor está convencido y siente motivación, no tiene por qué temer ante los resultados

---

<sup>151</sup> En la Universidad de Valencia se estableció un diálogo acerca de la conveniencia de realizar modificaciones en la Opción B del examen de Latín II, dada su escasa aceptación de entre los estudiantes, y adecuar el planteamiento de dicha opción B a las nuevas metodologías que se han ido implantando en las aulas durante estos últimos años. Se realizó una votación al respecto y la Asamblea de Valencia acordó por 58 votos a favor, 0 en contra y 15 abstenciones, proponer a las asambleas de Alicante, Castellón y Elche la formación de una comisión conjunta con el fin de estudiar y consensuar una reforma de la opción B del examen de latín II que dé cabida a nuevas líneas metodológicas. Acta de la reunión de coordinación PAU de la Comisión de Materia con el profesorado de los centros de secundaria. 27 de octubre de 2010, Valencia. Consúltese acta completa en el Anexo II.7. página 401.

<sup>152</sup> Consúltese Anexo II.8. Propuesta de actualización de la prueba de latín en las nuevas PAU, página 406.

de la prueba, cualquier examen debería poder demostrar la capacidad de sus alumnos. Otros, por el contrario, observan que no debería haber prueba, simplemente debería desaparecer, considerando *ad absurdum* pretender formar en dos años a estudiantes con conocimientos filológicos.

### 2.20. Repercusión de un posible cambio de las PAU

El gráfico 53 muestra que el 51% de los docentes encuestados considera como positivo o muy positivo el supuesto de que se eliminara la prueba de selectividad, en relación a la metodología empleada y a su actuación como docente.

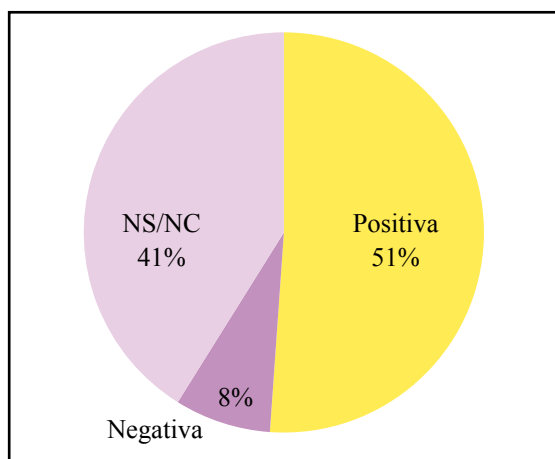


Gráfico de sectores 53. Repercusión de un posible cambio de las PAU.

Los docentes afirman que se sentirían más libres, cómodos, relajados y con confianza. Esa libertad se reflejaría a la hora de experimentar distintos métodos de enseñanza sin agobios ni apremio. Algunos profesores usarían el método I-C y no tendrían que partir por la mitad la metodología en segundo de bachillerato con lo que se podría llevar el método hasta el final y conseguir mejores resultados. No tendrían la presión de la prueba por lo que podrían experimentar sin miedo y supondría la supresión de la última barrera para llevar a cabo las clases desde la más absoluta libertad.

Destacan que se podrían realizar planteamientos diferentes, siendo más flexible la elección de temas que podrían ajustarse y adaptarse a los intereses del alumnado, profundizando en la materia, motivándoles más y mejor y consiguiendo mejores resultados. Favorecería el aprendizaje y, al trabajar de una forma más intuitiva, se enseñaría de otra manera, diversificando la enseñanza, que se aprovecharía más. Se abrirían las posibilidades metodológicas y didácticas, introduciendo recursos lúdicos, actividades creativas y de tipo comunicativo. Además, se incluiría el latín oral con lo que se conseguirían clases más amenas y motivadoras.

Los docentes piensan que se daría más importancia a aspectos de legado y literatura que de otra manera no da tiempo a abordar, eliminándose los aspectos áridos de la lengua y equilibrándose los contenidos gramaticales y los contenidos culturales; se crearía la posibilidad de adaptar lo programado por la ley favoreciendo un aprendizaje más espaciado de la lengua y la cultura, lo que conlleva que se afiancen los conceptos. La posibilidad de tener un abanico más amplio de autores y variedad de textos enriquecería el aprendizaje de la materia.

El 8% de los docentes encuestados afirma que la supresión de la prueba tendría efectos negativos, las razones que exponen son que sería perjudicial para los alumnos y para la materia en sí. Los alumnos no tendrían tanto interés al no estar condicionados por una prueba, por lo que no se lo tomarían en serio, aprenderían menos y tendrían peores resultados. Los profesores bajarían el nivel de exigencia, haciendo menos hincapié en el análisis sintáctico por lo que la parte de lengua se vería perjudicada, existiendo el peligro de que la clase de latín se convierta en un divertimento. En cuanto a la asignatura, no

se tendría la necesidad de cursarla, esto haría peligrar su permanencia en el currículum. Concluyen que una evaluación externa es necesaria porque ayuda a concretar objetivos.

Un 41% de los docentes encuestados no sabe qué repercusiones tendría, o consideran que no tendría ninguna ya que no cambiarían la forma de trabajar, aún así perciben aspectos tanto positivos como negativos en su eliminación.

Recapitulando, por una parte, algunos profesores sentirían una libertad inimaginable a la hora de impartir su materia, pero esta libertad es un arma de doble filo porque afectaría en el cambio de los objetivos. Un posible cambio, tendría efectos en el contenido y profundización de los temas, se favorecería la enseñanza del aspecto cultura, histórico y filosófico en detrimento del puramente lingüístico. Aunque valoran como positivo no tener la presión y la posibilidad de replantearse la elección de más autores, ven negativo la repercusión que esto tendría en los estudios de bachillerato y el peligro de que desapareciera del currículum. Temen también que no se mantuviera el poco alumnado en las clases o que este no llegara a tener el título de bachiller alcanzando un nivel óptimo de latín. Por otra parte, la eliminación de la prueba podría suponer otro tipo de prueba de acceso, creadas por las facultades o algún tipo de examen de reválida, con lo que estarían sujetos desde las leyes respectivas e igualmente condicionados.

\*\*\*

Con respecto a las PAU, más de la mitad de los profesores se sienten limitados metodológicamente por tener que realizar estas pruebas, por lo que cambiarían el modelo de prueba y este cambio se percibe como positivo<sup>153</sup>.

### 2.21. Otros aspectos relevantes

Como se muestra en el gráfico 54, un 31% de los docentes matizó algún aspecto del método I-C; un 8% comentó algún aspecto del método G-T; un 31% explicó algún aspecto de la mezcla metodológica; un 9% volvió a comentar el aspecto de la temporalidad; un 21% se refirió a aspectos de la política educativa y la visión de las lenguas clásicas que tiene la sociedad.

- **EN RELACIÓN AL MÉTODO INDUCTIVO-CONTEXTUAL:**

Los profesores que han usado este método afirman que es más motivador para el alumnado, incluso docentes que han llevado a las PAU a sus alumnos usando este método confiesan que sus resultados han sido positivos. Algunos otros, animados a innovar, piensan ponerlo en práctica en algún momento futuro. Según comentan, el método I-C permite diversificar las actividades y atender mejor la diversidad del alumnado. Al contrario de lo que se cree, da importancia a la gramática que se explica, a posteriori.

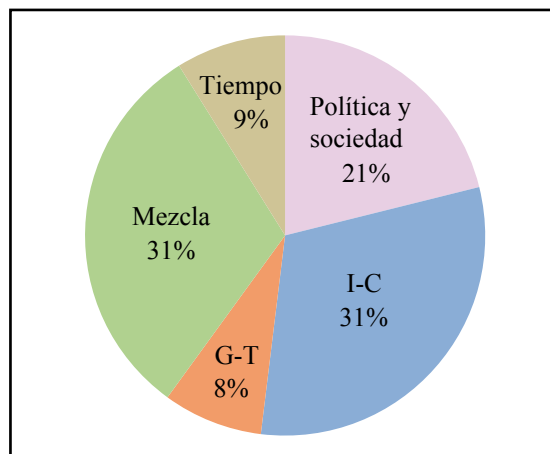


Gráfico de sectores 54. Otros aspectos relevantes.

<sup>153</sup> Como modelo de la actual prueba de las PAU se han escogido los exámenes de las comunidades de Valencia y Madrid. Consúltese Anexo II.9 y Anexo II.10. páginas 410 y 414.



Los profesores partidarios de emplear latín activo admiten que se pretende recuperar el latín como lengua de interrelación cultural, una lengua que se habló y que podemos seguir hablando. Se trata a la lengua latina como un vínculo real de la comunicación que ha habido, entre los diferentes pueblos y culturas de todos los tiempos. Esta idea es más apropiada para el aprendizaje de cualquier lengua y en el caso del latín, los alumnos perciben la lengua latina como algo natural, coherente y de utilidad.

Por lo que respecta a las pruebas de selectividad, piensan que se debe cambiar la mentalidad de la mayoría de los ponentes de las PAU y adaptarlas a este método. Uno de los problemas es que aún no es muy conocido y que hay muchos profesores reacios a cambiar porque requiere dedicación y formación. También sería deseable que se usara en las universidades. Existe el deseo de tener más información acerca de este método, y de que les hubiesen formado en centros del profesorado.

Los docentes perciben que los métodos comunicativos pueden tener problemas al encajarlos en el currículum y por la competencia productiva de los profesores, ya que el latín no es una herramienta de comunicación. En cuanto a los problemas que se han encontrado en la aplicación del método I-C, los profesores afirman que el método resulta repetitivo y tedioso, y el paso a la selección de autores del libro *Roma Aeterna*<sup>154</sup> es demasiado complicado para el alumnado. Otro punto en contra es que para la enseñanza a distancia se considera difícil de aplicar.

#### • EN RELACIÓN AL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN:

Los profesores opinan que el método G-T facilita los recursos gramaticales del alumnado, aunque las exigencias en este campo se deberían trabajar desde primaria para obtener buenos resultados. El problema que presenta el método puede ser la elección de textos y la traducción de frases sin contexto, con el estudio de cuadros morfológicos que ha dejado al latín como un estudio del pasado nada atractivo. Consideran que esta forma de estudiar es pernicioso y los resultados resultan pésimos, ya que se estudia sintaxis y morfología sin tener conocimientos sobre la lengua.

#### • EN RELACIÓN A LA MEZCLA DE METODOLOGÍAS:

Los profesores, que realizan una mezcla de métodos en sus clases, buscan hacer una mezcla atractiva, acercando el latín a otras materias y aproximándolo a la trascendencia en el mundo actual.

En su mayoría, trabajan el método Ørberg en cuarto de ESO y primero de bachillerato. En segundo de bachillerato, emplean el método tradicional para preparar las pruebas de selectividad. Los profesores comentan que el método I-C presenta tanto aspectos positivos como negativos. Por ejemplo, es ameno pero tienen carencias de contenidos culturales. Los docentes utilizan diferentes recursos como la lectura de textos traducidos para que los alumnos aprendan a querer la literatura, buscando la manera de trabajar las lecturas.

Afirman que el profesor es fundamental para que el alumnado aprecie el mundo clásico de forma adecuada y motivadora. El docente tiene que desarrollar la capacidad de adaptación al alumnado, esa adaptación exige variación y aceptación, si el profesor se aburre y no está motivado, se transmite al grupo. Por parte del profesorado es necesario el reciclaje, el trabajo colaborativo, una enseñanza interdisciplinar, competencial y digital aunque se afirma que las TIC no están tan desarrolladas para las lenguas clásicas.

---

<sup>154</sup> *Roma Aeterna* es el segundo de los manuales de H. Ørberg, presenta textos originales de autores clásicos.

- **EN RELACIÓN AL TIEMPO:**

Los docentes recalcan que no pueden dedicar tiempo a aspectos interesantes del latín, entre otros motivos porque se ha de emplear tiempo de la programación en explicar nociones de lengua castellana que los alumnos no han asimilado. Consideran, asimismo, que la literatura está mal planteada porque se han de memorizar autores y obras que no da tiempo a leer. Definitivamente, resultan insuficientes dos años de enseñanza de la lengua latina para conseguir todos los objetivos que se plantean en el bachillerato, sería vital que los alumnos estudiaran latín en cuarto de ESO para poder ralentizar el ritmo de la clase.

- **POLÍTICA Y SOCIEDAD:**

Los docentes consideran que las leyes de educación van en detrimento de las humanidades. Su valoración es negativa, hay desprestigio e infravaloración en el programa educativo de las enseñanzas medias.

Por una parte, el latín no ha sufrido la reforma que necesita. Está latente que existe una distancia entre los jóvenes y su mentalidad. Una asignatura como el latín debería abordarse desde una perspectiva más práctica. Para estos jóvenes, las asignaturas que se consideran más fáciles o que ponderan más para los estudios universitarios son una competencia, sobre todo en las carreras técnicas. A los alumnos se les obliga a elegir la vía de sociales cuando muchos podrían elegir latín, pero si lo hacen, les cierran las opciones para cursar grados universitarios. Se deberían unificar los aspectos académicos a nivel nacional y tener el reconocimiento por parte de la sociedad para dejar temer por la supervivencia de la materia. El mismo título de la materia se debería cambiar, ya que los profesores de latín no es sólo lengua lo que quieren transmitir. Por otra parte, el profesorado opina que se hace un esfuerzo para adaptarse a las necesidades del alumnado, para aportar un bagaje lingüístico y cultural, pero ese esfuerzo viene provocado a menudo por la existencia de una prueba externa. Consideran también que faltan materiales más interesantes y menos costosos por parte de las editoriales.

### 3. ANÁLISIS DEL DISCURSO

El análisis del discurso realizado se basa en las respuestas que ofrecieron los docentes a la pregunta abierta, número 13, del cuestionario<sup>155</sup>. En primer lugar, se expone el análisis de las categorías y, en segundo lugar, el análisis léxico de concordancia.

En relación a la categorización, el conjunto de datos contabilizados se expone en la tabla de frecuencia 21, que muestra la categoría asignada junto con el total de comentarios asociados a esta. Únicamente cinco docentes, del total de profesores encuestados (n = 186), no respondieron a esta pregunta, por lo que no se han integrado en el recuento<sup>156</sup>.

| N  | CATEGORÍAS | CREENCIAS DEL PROFESORADO                                 |
|----|------------|---|
| 28 | 1          | Creencias sobre el perfil y el papel del profesor         |
|    | 2          | Creencias sobre los alumnos                               |
| 21 | 2.1        | Los conocimientos que tienen los alumnos                  |
| 28 | 2.2        | El propio aprendizaje de los alumnos                      |
| 38 | 2.3        | El estado emocional de los alumnos                        |
|    | 3          | Creencia sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua |
| 30 | 3.1        | El factor tiempo  |
| 37 | 3.2        | La sistematización de contenidos                          |
| 56 | 3.3        | El aspecto emocional                                      |
| 40 | 3.4        | La relación con el aprendizaje de otras lenguas           |
| 13 | 3.5        | El factor de la intuición                                 |
| 18 | 3.6        | La adquisición real de contenidos                         |
| 44 | 3.7        | La práctica de la traducción                              |
| 15 | 3.8        | La práctica de ejercicios                                 |
| 13 | 3.9        | La memorización   |
| 18 | 4          | Creencias sobre la enseñanza de destrezas                 |
| 15 | 5          | Creencias sobre el léxico                                 |
| 46 | 6          | Creencias sobre la gramática y su enseñanza               |
| 13 | 7          | Creencias sobre la enseñanza vocacional de lenguas        |
| 11 | 8          | Creencias sobre la formación del profesorado              |
|    | 9          | Creencias sobre aspectos externos                         |
| 10 | 9.1        | Creencias sobre el programa y el currículum               |
| 39 | 9.2        | Creencias sobre la selectividad                           |

Tabla 21. Frecuencia (N) por categorías.

Como se puede apreciar en la tabla de frecuencia número 21, las 5 categorías que más se repitieron (a partir de 39 respuestas asociadas) fueron las categorías: 3.3., 3.4., 3.7., 6 y 9.2. Esta frecuencia en las categorías muestra las creencias y preocupaciones más notables por partes de los docentes. Recordamos que la categoría 3.3. se refiere al estado emocional del alumnado, es decir, si las clases resultan monótonas o amenas, atendiendo a la posibilidad de que este aspecto pueda repercutir sobre la motivación en el estudio. La categoría 3.4. destaca cómo el aprendizaje de la lengua latina tiene una utilidad práctica en el estudio de otras lenguas, tanto la lengua materna como otras lenguas extranjeras, que se estén estudiando o que se estudiarán en un futuro. La categoría 3.7. pone de manifiesto que la práctica de traducción se considera muy relevante. Uno de los motivos que alegan es la obligatoriedad de este ejercicio en el examen de selectividad. La categoría 6 revela la importancia que tiene el aprendizaje de aspectos gramaticales y de sintaxis. Por último, la categoría 9.2. destaca la prueba de selectividad, como uno de los aspectos más significativos para los docentes.

<sup>155</sup> En relación a la pregunta número 13 del cuestionario realizado a los docentes: ¿Qué aspectos positivos y negativos que cree que tiene el método que utiliza?

<sup>156</sup> Es el caso de los docentes: 31, 106, 141, 158, 174.

### 3.1. Análisis de las frecuencias

Para este análisis se recogen las categorías identificadas. En primer lugar, un gráfico presenta las diferentes respuestas atendiendo a su positividad o su negatividad. En segundo lugar, se muestran ejemplos de cada categoría mediante una tabla. En ella se presentan dos ejemplos de positividad y dos ejemplos de negatividad. Se añade, además, el número del docente y el método empleado. En tercer lugar, se incluye un breve comentario al respecto.

### 3.2. Categoría 1. Creencias sobre el perfil y el papel del profesor

Mediante el gráfico número 55, se expone el porcentaje de docentes que respondieron a la categoría número 1. En este caso, se destaca una positividad más alta relacionada con la percepción de la labor docente, aunque también hay una alta vertiente negativa, ambos valores se encuentran prácticamente igualados en porcentaje.

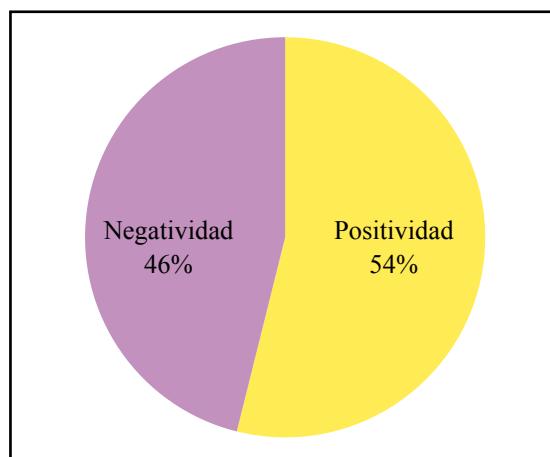


Gráfico de sectores 55. Categoría 1.

En su aspecto positivo (P), los docentes consideran que una actitud optimista e implicada en el trabajo tiene como resultado la satisfacción, tanto a nivel laboral como personal. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 14 y 102 en la tabla 22.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 14      | Mixto  | (...) Intento que cada clase sea muy provechosa para los alumnos, a veces son ellos los que deciden como hacerla, por esto voy mezclando métodos. |
| 102     | Mixto  | Al ser un grupo pequeño cada alumno va a su ritmo y yo me adapto a ellos, siendo la atención muy personalizada y el trato con ellos excelente.    |

Tabla 22. Categoría 1. Positividad.

En su aspecto negativo (N), los profesores perciben su labor docente como una imposición. Por una parte, las directrices administrativas y la legislación educativa vigente se consideran, en ocasiones, una obligación que no permite salir de una pauta muy marcada. Por otra parte, la implicación del docente con sus alumnos no se percibe como un rasgo positivo; sino que atender al grupo, en toda su complejidad, supone una obligación extra o una carga añadida. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes número 70 y 176 en la tabla 23.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 70      | Mixto  | (...) no logro que los peores alumnos sean mejores; no logro todo el provecho de los que son mejores...                                  |
| 176     | Mixto  | (...) te has de adaptar a los diferentes niveles del aula, lo que implica ralentizar, a veces, el ritmo o si no, ir a ritmos diferentes. |

Tabla 23. Categoría 1. Negatividad.

### 3.3. Creencias sobre los alumnos

A continuación, se exponen tres categorías relacionadas con las creencias que tienen los profesores sobre sus alumnos, esto es, respecto a los conocimientos que poseen, sobre el proceso de aprendizaje que mantienen y, por último, sobre el estado emocional que presentan.

#### 3.3.1. Categoría 2.1. Los conocimientos que tienen los alumnos

La categoría 2.1. se refiere a las creencias que tienen los profesores sobre los alumnos. En particular, sobre los conocimientos de base que tienen o sobre los que han adquirido. El gráfico 56 muestra cómo, en la mayoría de los casos, los comentarios sobre los conocimientos de los alumnos son negativos. Casi todos los profesores opinan que los alumnos, que llegan a cursar latín en el bachillerato, no disponen de suficiente conocimientos lingüísticos básicos para afrontar la asignatura de forma cómoda y satisfactoria.

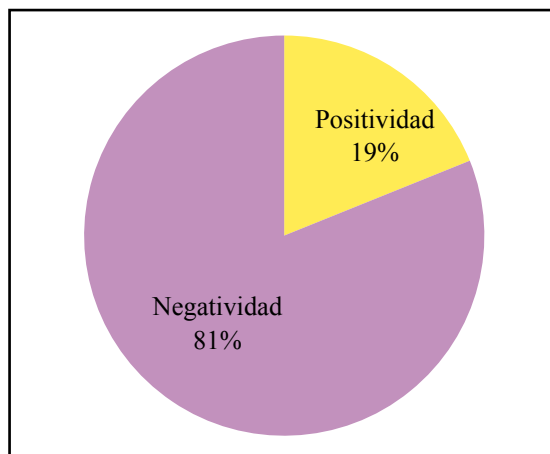


Gráfico de sectores 56. Categoría 2.1.

En su aspecto positivo (P), los profesores consideran que sus alumnos han conseguido un nivel de conocimientos satisfactorio, lo que favorece el ritmo de la clase en general. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 12<sup>157</sup> y 23 en la tabla 24.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 12      | I-C    | (...) adquieren un nivel muy bueno.   |
| 23      | G-T    | El alumno entiende en teoría lo que se le explica, a la hora de aplicarlo lo hace bien... |

Tabla 24. Categoría 2.1. Positividad.

En su aspecto negativo (N), los profesores expresan que los alumnos tienen muchos vacíos gramaticales, lo que dificulta y ralentiza su labor docente. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 18 y 19 en la tabla 25.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 18      | Mixto  | El aspecto más negativo es el problema de base de la lengua vehicular de los alumnos... |
| 19      | Mixto  | (...) a menudo hay alumnos en bachillerato que no han hecho latín nunca...              |

Tabla 25. Categoría 2.1. Negatividad.

<sup>157</sup> El informante número 12 aparece repetido en dos ocasiones. Consúltese capítulo III, punto 3.3.2. Categoría 2.2. página 201.

### 3.3.2. Categoría 2.2. El propio aprendizaje de los alumnos

La categoría 2.2. está asociada con la creencia de los profesores sobre los alumnos. En particular, sobre cómo se percibe el proceso de aprendizaje de los alumnos. En el gráfico 57, se destaca que la mayoría de los profesores responden con argumentos negativos, por lo que consideran que, en general, la forma que tienen de enseñar resulta a sus alumnos difícil, ya sea por los contenidos o por la manera de exponerlos.

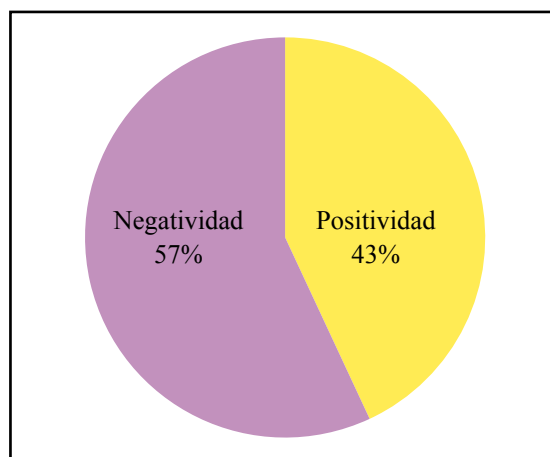


Gráfico de sectores 57. Categoría 2.2.

En su positividad (P), los profesores consideran que a sus alumnos el aprendizaje les resulta sencillo, lo que facilita el proceso. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 68 y 71 en la tabla 26.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 68      | G-T    | Sencillo, gradual...   |
| 71      | Mixto  | Entiendo que el aprendizaje con este método es más sencillo... |

Tabla 26. Categoría 2.2. Positividad.

En su negatividad (N), el aprendizaje puede resultar difícil, abstracto o exigente, pudiendo provocar una desmotivación en el alumnado. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 12 y 46 en la tabla 27.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 12      | I-C    | (...) lo negativo es que se necesita mucho trabajo diario. |
| 46      | Mixto  | (...) a los alumnos se les hace difícil seguirlo...        |

Tabla 27. Categoría 2.2. Negatividad.

### 3.3.3. Categoría 2.3. El estado emocional de los alumnos

La categoría 2.3. trata las creencias que tienen los profesores sobre sus alumnos. En particular, sobre el estado emocional que presentan relacionado la materia que imparten. El gráfico 58 muestra una división ajustada de los docentes, entre los que responden con aspectos relacionados a la positividad o los que responden con aspectos relacionados a la negatividad, aunque se destaca en un grado más alto la positividad.

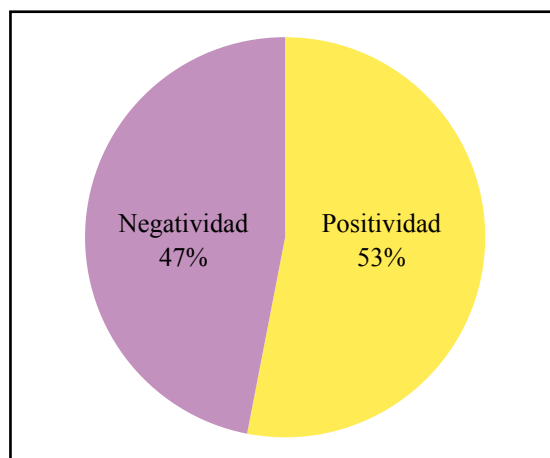


Gráfico de sectores 58. Categoría 2.3.

En su positividad (P), el docente considera que el alumno está implicado con el trabajo del aula, lo que favorece su rendimiento y el ambiente de trabajo general. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 32 y 87 en la tabla 28.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 32      | I-C    | El alumno se implica en el proceso desde el primer momento y participa de forma activa en las clases.                 |
| 87      | I-C    | Otro aspecto positivo es la dinámica con la que desarrollan las clases, con la continua participación de los alumnos. |

Tabla 28. Categoría 2.3. Positividad.

En su negatividad (N), los alumnos no se muestran implicados con el trabajo de clase, lo que afecta a su rendimiento y al ambiente de la clase. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 84 y 101 en la tabla 29.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 84      | Mixto  | (...) quienes no trabajan en casa no consiguen avanzar.   |
| 101     | Mixto  | La desventaja es que tienen que estudiar y a este grupo en concreto no les interesa el estudio en absoluto. |

Tabla 29. Categoría 2.3. Negatividad.

### 3.4. Creencia sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua

A continuación, se muestra el análisis sobre las nueve categorías asociadas a las creencias que posee el docente, sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Estas se refieren a:

- La influencia del factor temporal en la enseñanza de la lengua
- La sistematización de los contenidos
- El aspecto emocional en el aula
- La relación del aprendizaje del latín con el aprendizaje de otras lenguas
- La relación entre el aprendizaje y la intuición

- La enseñanza y la adquisición de los contenidos
- La práctica de la traducción
- La práctica de ejercicios
- La práctica de memorización

### 3.4.1. Categoría 3.1. El factor tiempo

La categoría 3.1. hace referencia a cómo percibe el docente al factor del tiempo en el trabajo diario. Se refiere a los extensos currículos, los horarios y la valoración sobre la rapidez o lentitud del método de enseñanza que practican. No se valora, en esta categoría, la relación entre el factor temporal y el aprendizaje significativo, ya que en algunos casos un aprendizaje lento puede tener mejores resultados a la larga y en otros casos, un aprendizaje rápido puede ser igualmente efectivo. El gráfico 59 muestra que existen más valoraciones negativas sobre este aspecto, llegando al 80% del total de respuestas. Por tanto, la mayoría de docentes encuentran dificultoso encajar el currículum con el tiempo real de la clase, teniendo en cuenta además los conocimientos previos que posee el alumnado.

Según las respuestas del profesorado, en su positividad (P), el método empleado provoca un aprendizaje rápido. Ello influye en una sensación de avance en el alumnado con lo que se percibe que puede influir en su motivación. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 60 y 118 en la tabla 30.

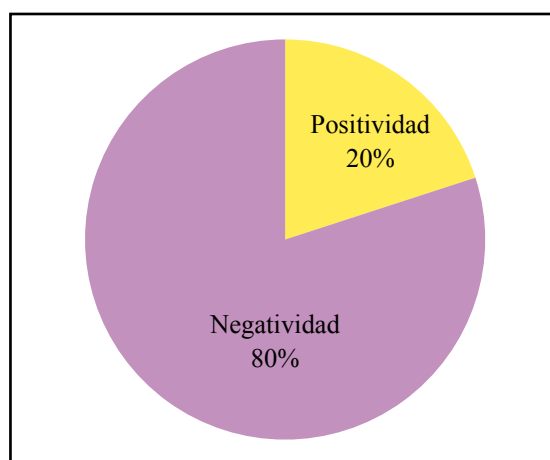


Gráfico de sectores 59. Categoría 3.1.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 60      | G-T    | La ventaja del método es que permite avanzar muy rápido ...   |
| 118     | Mixto  | Creo que al mezclar el método gramática-traducción con el inductivo-contextual las clases resultan más amenas y se avanza más rápido. |

Tabla 30. Categoría 3.1. Positividad.

Por una parte, en su aspecto negativo (N), el método empleado provoca un aprendizaje lento que se torna repetitivo y desmotiva tanto al profesor como al alumno. Por otra parte, los docentes consideran que el tiempo lectivo es demasiado ajustado para realizar el programa exigido y preparar la prueba de selectividad. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 25 y 119 en la tabla 31.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 25      | Mixto  | Que no me deja el tiempo necesario para tratar más temas de legado y literatura con más profundidad, leyendo más obras y autores importantes. |
| 119     | G-T    | Lo negativo es que el método es demasiado lento...  |

Tabla 31. Categoría 3.1. Negatividad.



### 3.4.2. Categoría 3.2. La sistematización de contenidos

La categoría 3.2. está asociada a la sistematización de los contenidos. Como se observa en el gráfico 60, la positividad es el aspecto más destacado. La alta positividad implica que los docentes consideran que la presentación de los contenidos de una manera organizada, clara y sistemática, facilita el aprendizaje del alumnado.

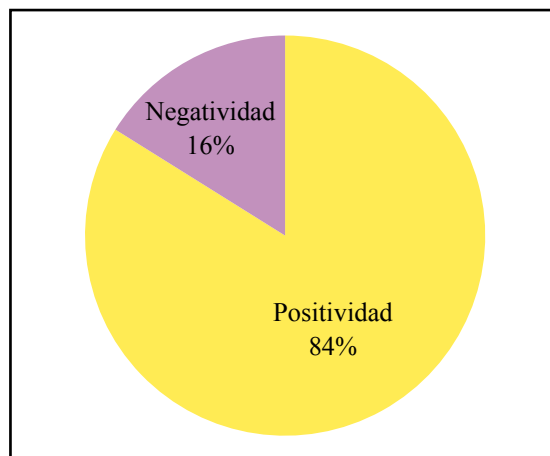


Gráfico de sectores 60. Categoría 3.2.

En su aspecto positivo (P), el método empleado presenta los contenidos de una manera organizada y sistemática. Esta estructura facilita el aprendizaje del alumnado Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 3 y 21 en la tabla 32.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 3       | Mixto  | (...) los alumnos, con la explicación gramatical, van más guiados.  |
| 21      | Mixto  | Hago una mezcla porque a los alumnos les gusta tener una explicación previa y metódica donde poder consultar las dudas. |

Tabla 32. Categoría 3.2. Positividad.

En su aspecto negativo (N), el desorden de los contenidos, la desorganización y la falta de una estructura clara, crea en los alumnos una sensación de caos, inseguridad o pérdida, que se puede traducir en el abandono de la asignatura. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 53 y 130 en la tabla 33.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 53      | Mixto  | La mezcla de ambos métodos hace que, a veces, el alumno se muestre un poco perdido... |
| 130     | Mixto  | (...) la sensación de caos que a veces percibo en ellos.                              |

Tabla 33. Categoría 3.2. Negatividad.

### 3.4.3. Categoría 3.3. El aspecto emocional

La categoría 3.3. se relaciona con el estado emocional que provoca, de manera general en el aula, el aprendizaje de la lengua latina. El gráfico 61 expone cómo en estas respuestas se destaca la negatividad. La mayoría de los docentes consideran que la manera de enseñar lengua es poco atractiva y tiende a resultar aburrida, tanto para el alumno como para el profesor.

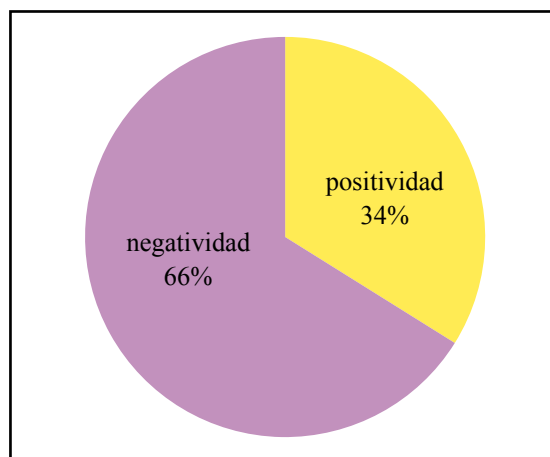


Gráfico de sectores 61. Categoría 3.3.

En su aspecto positivo (P), se considera que, mediante el método empleado, el aprendizaje resulta ameno, divertido, entretenido y motivador tanto para el docente como para el alumno. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 5 y 63 en la tabla 34.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 5       | I-C    | Acerca más el latín y no se les hace tan pesado.          |
| 63      | Mixto  | Resulta más ameno en clase y el alumno se interesa más... |

Tabla 34. Categoría 3.3. Positividad.

En su aspecto negativo (N), el método empleado provoca un aprendizaje tedioso y aburrido, tanto para el docente como para el alumno. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 42 y 54 en la tabla 35.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 42      | G-T    | Es aburrido en ocasiones y hace que perdamos a algunos posibles buenos alumnos. |
| 54      | G-T    | Resulta poco atractivo...   |

Tabla 35. Categoría 3.3. Negatividad.

### 3.4.4. Categoría 3.4. La relación con el aprendizaje de otras lenguas

La categoría 3.4. responde a las creencias que posee el profesorado, respecto a la relación que tiene el estudio del latín con el aprendizaje de otras lenguas, tanto las lenguas románicas que los alumnos hablan como otras lenguas extranjeras que pueden estudiar, en especial las flexivas. También se considera que el estudio del latín, acercándose al enfoque comunicativo, que se emplea en el estudio del resto de lenguas extranjeras, resulta motivador para el alumno, ya que se aproxima a su realidad. El gráfico 62 muestra cómo se da la combinación de argumentos positivos y negativos y se destaca una alta positividad, llegando al 90%.

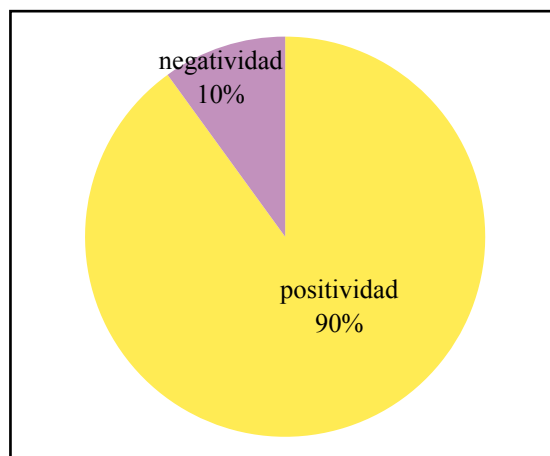


Gráfico de sectores 62. Categoría 3.4.

En su positividad (P), el estudio de la lengua latina, mediante la metodología empleada, ayuda al estudio de las otras lenguas, en su comprensión de las reglas gramaticales y la sintaxis. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 15 y 17 en la tabla 36.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 15      | G-T    | (...) soporte para otras materias (castellano, catalán, inglés y francés)...  |
| 17      | Mixto  | Creo que lleva a una reflexión más profunda sobre la morfología y la sintaxis no sólo de las lenguas clásicas sino del castellano o cualquier otra lengua en general. |

Tabla 36. Categoría 3.4. Positividad.

En su negatividad (N), el estudio de la lengua latina, alejado de la metodología empleada para las lenguas modernas, puede provocar un rechazo del alumnado. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 10 y 76 en la tabla 37.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 10      | G-T    | (...) se encuentra muy alejado de la lengua viva.   |
| 76      | G-T    | (...) además, creo que los alumnos quedan con la falsa sensación de que el latín es una lengua muy diferente de las lenguas modernas. |

Tabla 37. Categoría 3.4. Negatividad.

### 3.4.5. Categoría 3.5. El factor de la intuición

La categoría 3.5. responde a las creencias que posee el profesorado con respecto a la enseñanza de la lengua. En particular, la metodología empleada puede favorecer o desfavorecer a los alumnos, según sean más o menos intuitivos. En esta ocasión, el gráfico 63 destaca la positividad. Así, el aprendizaje intuitivo se considera como una ventaja para el alumnado, permitiéndole reflexionar y ser partícipe del proceso de aprendizaje.

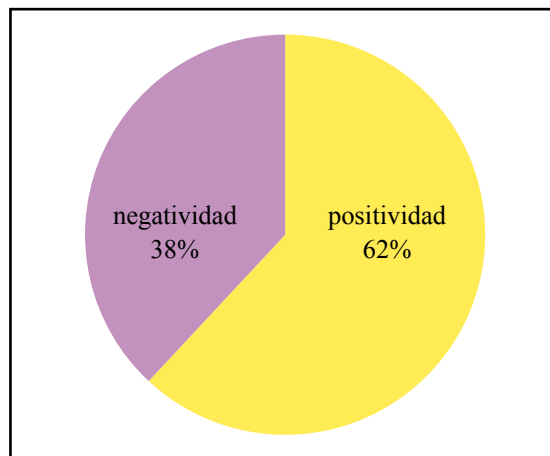


Gráfico de sectores 63. Categoría 3.5.

En su positividad (P), el aprendizaje resulta más intuitivo, por lo que favorece la reflexión y el descubrimiento en el proceso de adquisición. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 81 y 88 en la tabla 38.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 81      | Mixto  | Positivos: la intuición que desarrolla...                       |
| 88      | Mixto  | Genera en el alumno un pensamiento inductivo muy interesante... |

Tabla 38. Categoría 3.5. Positividad.

En su negatividad (N), el método no favorece el desarrollo de la intuición ni la reflexión, por lo que puede resultar un aprendizaje mecánico. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 61 y 79 en la tabla 39.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 61      | Mixto  | Este de gramática-traducción concentra, tal como se administra hoy todos los defectos del sistema educativo: es reproductivo, mata la iniciativa, humilla al alumno al trabajar con textos que a duras penas comprende y que desde luego no le interesan. |
| 79      | G-T    | Como punto negativo, orilla la intuición y el aprendizaje significativo.  |

Tabla 39. Categoría 3.5. Negatividad.

### 3.4.6. Categoría 3.6. La adquisición real de contenidos

La categoría 3.6. se relaciona con las creencias que tienen los profesores sobre la adquisición de los contenidos. Los docentes consideran que la metodología empleada puede estar relacionada con el aprendizaje significativo, o la ausencia de este. El gráfico 64 se destaca la positividad, aunque no de un modo muy representativo.

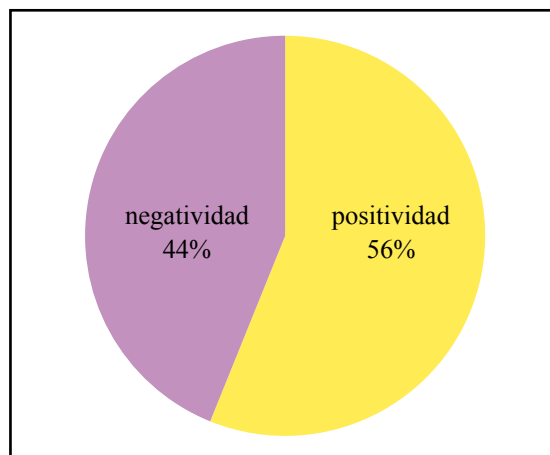


Gráfico de sectores 64. Categoría 3.6.

En su positividad (P), los docentes consideran que el aprendizaje es significativo y eficaz. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 8 y 66 en la tabla 40.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 8       | Mixto  | (...) posee la ventaja de una mejor asimilación del contenido. |
| 66      | I-C    | El aprendizaje es gradual. el aprendizaje es firme...          |

Tabla 40. Categoría 3.6. Positividad.

En su negatividad (N), el aprendizaje no resulta significativo, no se asimila y se olvida al poco tiempo. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 73 y 94 en la tabla 41.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 73      | Mixto  | (...) se les olvida rápidamente las cosas, no retienen tanto como antes, hay que repetirlo mucho y de un año para otro es como si empezaras de nuevo. |
| 94      | G-T    | Por contra, realmente no aprenden latín, sino a interpretar latín según unos códigos gramaticales.  |

Tabla 41. Categoría 3.6. Negatividad.

### 3.4.7. Categoría 3.7. La práctica de la traducción

La categoría 3.7. está relacionada con las creencias de los profesores sobre la práctica de la traducción. La traducción, en la asignatura de la lengua latina, se convierte en un punto clave ya que es una de las exigencias de la prueba de la selectividad. Conseguir realizar una traducción óptima de un texto clásico es uno de los objetivos principales de la materia y, en realizar esta práctica, se invierte una gran cantidad de tiempo y esfuerzo. En este caso, el gráfico 65 destaca la alta positividad. En general, los docentes consideran que sus alumnos alcanzan el objetivo de traducir textos latinos.

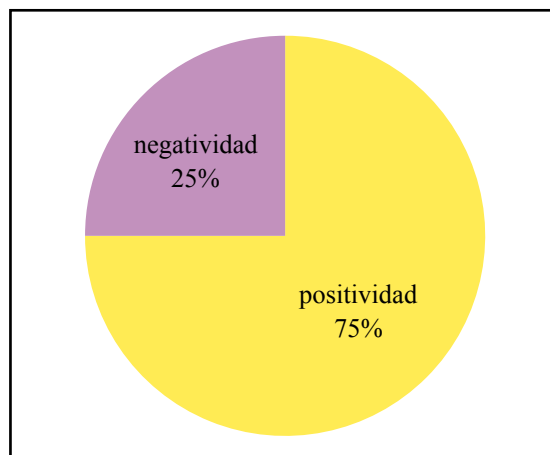


Gráfico de sectores 65. Categoría 3.7.

En su positividad (P), la práctica de la traducción resulta adecuada. Los profesores también consideran positivo poder aplicar las explicaciones gramaticales a textos originales de autores clásicos, que contienen un valor cultural *per se*. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 1 y 7 en la tabla 42.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 1       | Mixto  | (...) llegan a un nivel de traducción aceptable...                             |
| 7       | G-T    | (...) el avance en la traducción es más o menos uniforme y sin complicaciones. |

Tabla 42. Categoría 3.7. Positividad.

En su negatividad (N), la práctica de la traducción resulta inadecuada, los alumnos no llegan a conseguir los objetivos propuestos. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 11 y 16 en la tabla 43.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 11      | G-T    | Mayores dificultades para la traducción.           |
| 16      | G-T    | (...) dificultades para hacer buenas traducciones. |

Tabla 43. Categoría 3.7. Negatividad.

### 3.4.8. Categoría 3.8. La práctica de ejercicios

La categoría 3.8. está asociada a las creencias que poseen los profesores sobre la práctica de ejercicios variados. El gráfico 66 muestra como la gran mayoría de los profesores consideran positiva la práctica de ejercicios que proponen y realizan, ya que resultan efectivos para aprender lengua latina.

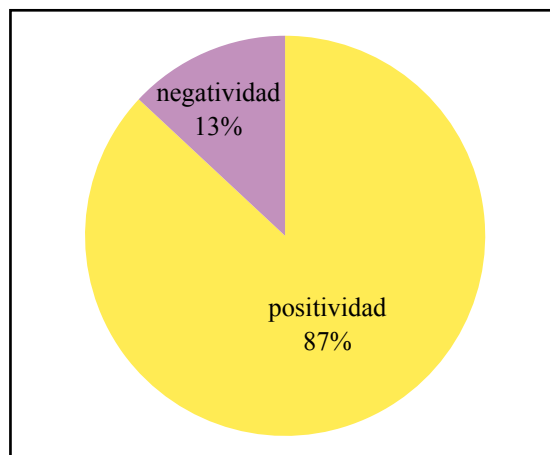


Gráfico de sectores 66. Categoría 3.8.

En su positividad (P), los profesores consideran que los ejercicios son adecuados y efectivos. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 74 y 82 en la tabla 44.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 74      | G-T    | Cada explicación gramatical (tanto en un nivel morfológico como sintáctico) se aplica en un ejercicio <i>ad hoc</i> ... |
| 82      | G-T    | Teoría y práctica se combinan muy bien y dan buenos resultados...   |

Tabla 44. Categoría 3.8. Positividad.

En su negatividad (N), los profesores consideran que los ejercicios son inadecuados. Creen que hay escasez de ellos o que se necesitan hacer muchos para conseguir llegar al nivel de conocimientos exigidos. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 132 y 169 en la tabla 45.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 132     | Mixto  | (...) insuficiente explicación de los contenidos gramaticales y sin ejercicios de léxico y evolución. |
| 169     | Mixto  | El aspecto negativo es no disponer a veces de todos los medios y recursos necesarios.                 |

Tabla 45. Categoría 3.8. Negatividad.

### 3.4.9. Categoría 3.9. La memorización

La categoría 3.9. está asociada a la creencia sobre la práctica de la memorización por parte de los alumnos. El gráfico 67 muestra que las respuestas se dividen entre valoraciones positivas y negativas, aunque el porcentaje de valoración negativa es algo más alto. De los comentarios se deriva que, en ocasiones, la tendencia recae en el abuso de la memorización de contenidos.

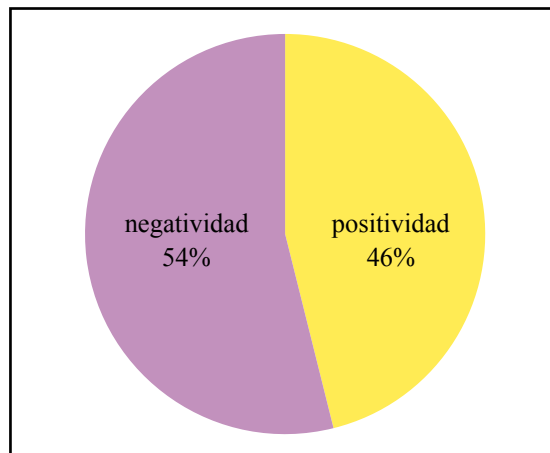


Gráfico de sectores 67. Categoría 3.9.

En su positividad (P), los profesores consideran la práctica de memorizar útil, necesaria y adecuada para el aprendizaje. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 67 y 78 en la tabla 46.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 67      | G-T    | Positivo: (...), ejercicio de memoria,...                                     |
| 78      | Mixto  | (...) hago que los alumnos los aprendan de memoria y así lo interiorizan, ... |

Tabla 46. Categoría 3.9. Positividad.

En su negatividad (N), la práctica de la memorización resulta inadecuada por dos motivos principales: es escasa o excesiva. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 69 y 91 en la tabla 47.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 69      | G-T    | (...) memoriza declinaciones y conjugaciones sin aplicar una perspectiva de utilidad en los textos. |
| 91      | Mixto  | Negativo: se practica poco la memoria.  |

Tabla 47. Categoría 3.9. Negatividad.



### 3.5. Categoría 4. La enseñanza de destrezas

La categoría 4 expresa las creencias de los profesores sobre la enseñanza de las diferentes destrezas: comprensión lectora; comprensión oral; expresión escrita; expresión oral. Las metodologías empleadas en la enseñanza de la lengua latina se diferencian claramente en este aspecto. Por una parte, el enfoque que presenta el método I-C se puede ocupar de las destrezas orales y, por otra, se considera que el método G-T no atiende a la adquisición de este tipo de destrezas. El gráfico 68 muestra que algo más de la mitad de los profesores expresan positividad, por lo que consideran que la metodología empleada facilita la adquisición de algunas destrezas, normalmente la comprensión lectora de textos de autores clásicos.

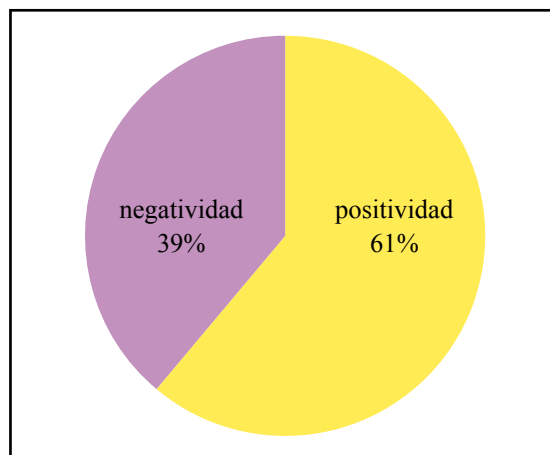


Gráfico de sectores 68. Categoría 4.

En su positividad (P), el método empleado facilita la adquisición de destrezas o bien, se ocupa de ellas. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 35 y 139 en la tabla 48.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 35      | I-C    | Los alumnos son capaces no solo de traducir, sino sobre todo de producir y entender.   |
| 139     | Mixto  | Lo más positivo es que algunos alumnos intentan leer textos a nivel de selectividad en lugar de comenzar buscando palabras y después uniéndolas. |

Tabla 48. Categoría 4. Positividad.

En su negatividad (N), el método empleado dificulta la adquisición de destrezas o no se ocupa de ellas. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 40 y 52 en la tabla 49.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 40      | G-T    | Los alumnos no aprenden a hablar ni a usar el latín como una lengua viva. |
| 52      | G-T    | No se aprende el uso del latín como lengua hablada.                       |

Tabla 49. Categoría 4. Negatividad.

### 3.6. Categoría 5. El léxico

La categoría 5 se refiere a las creencias que poseen los docentes sobre el aprendizaje del léxico y la adquisición de vocabulario. El gráfico 69 muestra cómo, con una discreta media, los profesores consideran que la metodología que emplean favorece la adquisición del léxico.

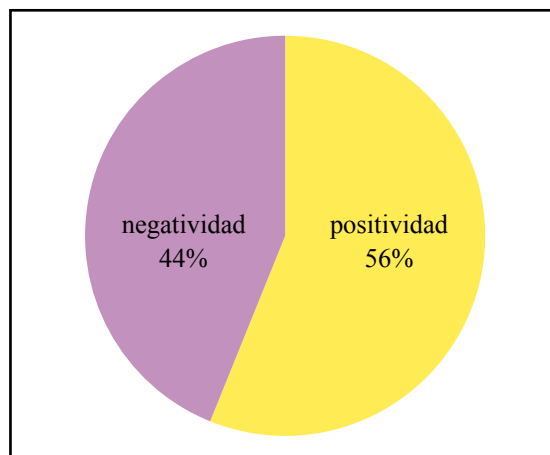


Gráfico de sectores 69. Categoría 5.

En su aspecto positivo (P), los docentes consideran que la metodología empleada ayuda en la adquisición del léxico, lo que facilita la comprensión de los textos y dinamiza la práctica de la traducción. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 24 y 117 en la tabla 50.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 24      | I-C    | La metodología, la forma de adentrarse en la lengua y de ampliar vocabulario. |
| 117     | I-C    | Se aprende mucho más vocabulario de una forma sencilla...                     |

Tabla 50. Categoría 5. Positividad.

En su negatividad (N), los docentes consideran que la metodología empleada no ayuda en la adquisición del vocabulario, por lo que el alumno depende en exceso de glosarios y diccionarios. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 148 y 149 en la tabla 51.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 148     | Mixto  | (...) se hacen dependientes del léxico...                                     |
| 149     | G-T    | El aspecto negativo es que nos hace demasiado dependientes del diccionario... |

Tabla 51. Categoría 5. Negatividad.

### 3.7. Categoría 6. La enseñanza de gramática

La categoría 6 está relacionada con las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la gramática. Las opiniones son diversas sobre este tema, ya que encontramos numerosos comentarios al respecto. La gramática es uno de los puntos que genera más interés y argumentos combinados. El gráfico 70 muestra cómo más de la mitad de los profesores, consideran que el aprendizaje gramatical es necesario y efectivo. Algunos docentes, son conscientes de la importancia que tiene para el estudio de la lengua. Sin embargo, expresan su desacuerdo por la excesiva atención a la gramática.

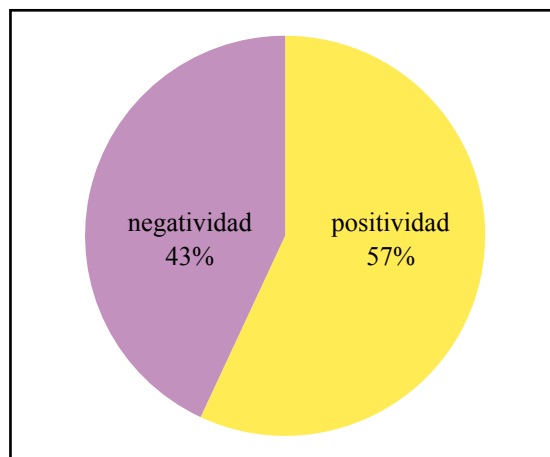


Gráfico de sectores 70. Categoría 6.

En su positividad (P), los profesores consideran que el estudio de la gramática es adecuada y mediante su aprendizaje se obtienen diversas habilidades prácticas. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 6 y 9 en la tabla 52.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 6       | G-T    | Entender los conceptos de gramática y su aplicación en la sintaxis... |
| 9       | Mixto  | Aprenden mucha gramática ...  |

Tabla 52. Categoría 6. Positividad.

En su negatividad (N), los profesores consideran que el estudio de la gramática es inadecuada, principalmente, por dos factores: es escasa o excesiva. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 56 y 136 en la tabla 53.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 56      | G-T    | En el nivel en el que nos encontramos, no se debería ver toda la gramática latina, sino sólo aquellas estructuras gramaticales esenciales para la correcta comprensión de los textos clásicos. |
| 136     | Mixto  | (...) los aspectos estrictamente gramaticales quedan un poco dañados....   |

Tabla 53. Categoría 6. Negatividad.

### 3.8. Categoría 7. La enseñanza vocacional de lenguas

La categoría 7 está asociada con las creencias que poseen los docentes sobre la enseñanza de lenguas como profesión. En el gráfico 71 se destaca cómo casi la mitad de los docentes encuestados no están satisfechos con su labor docente.

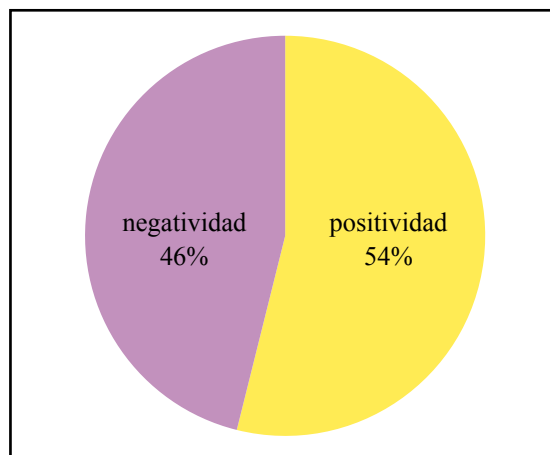


Gráfico de sectores 71. Categoría 7.

En su positividad (P), los profesores consideran que su profesión es satisfactoria. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 27 y 172 en la tabla 54.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 27      | Mixto  | (...) el que al utilizar diferentes métodos, las clases no me resultan rutinarias, todo lo contrario... |
| 172     | G-T    | Es el método que domino y con el que me siento cómoda ...   |

Tabla 54. Categoría 7. Positividad.

En su negatividad (N), los profesores no están satisfechos con su profesión por diversos motivos, entre ellos, argumentan el cansancio que produce. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 73<sup>158</sup> y 181 en la tabla 55.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 73      | Mixto  | (...) hay que repetirlo mucho y de un año para otro es como si empezaras de nuevo. |
| 181     | Mixto  | (...) que siempre hay que estar espoleándolos, y cansa.                            |

Tabla 55. Categoría 7. Negatividad.

<sup>158</sup> El informante número 73 aparece repetido en dos ocasiones. Consúltese capítulo III, punto 3.4.6. Categoría 3.6. página 208.

### 3.9. Categoría 8. La formación del profesorado

La categoría 8 está asociada a las creencias del profesorado sobre su propia formación docente. El gráfico 72 muestra que por una parte, se destaca cómo, poco menos de la mitad de los docentes, consideran que tienen un déficit de formación. Por otra parte, la instrucción recibida se ajusta a la práctica docente que realizan por lo que, en muchos casos, no se percibe necesario ampliar esta formación.

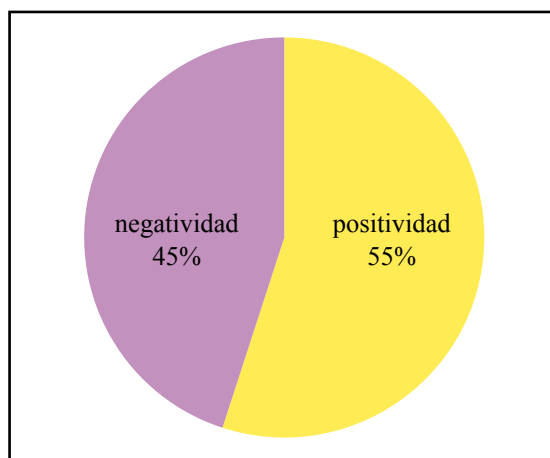


Gráfico de sectores 72. Categoría 8.

En su positividad (P), la formación recibida se considera como adecuada o la necesidad de reciclarse se percibe como motivadora. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 58 y 115 en la tabla 56.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 58      | G-T    | Es el que yo utilicé y el que puedo transmitir...        |
| 115     | G-T    | Es el método tradicional para aprender lenguas clásicas. |

Tabla 56. Categoría 8. Positividad.

En su negatividad (N), la formación recibida no resulta adecuada o se considera escasa. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 38 y 144 en la tabla 57.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 38      | G-T    | (...) no conozco otros métodos.                             |
| 144     | I-C    | (...) hace falta mucha formación por parte del profesorado. |

Tabla 57. Categoría 8. Negatividad.

### 3.10. Creencias sobre aspectos externos

A continuación, se muestran dos categorías relacionadas con las creencias que poseen los docentes respecto a algunos aspectos externos, es decir, fuera de su ámbito de control y relacionados con las instituciones educativas y la administración. La primera categoría se refiere a la adecuación del programa curricular. La segunda trata la adaptación a la prueba de la selectividad.

#### 3.10.1. Categoría 9.1. El programa y el currículum

La categoría 9.1. está asociada a las creencias de los profesores sobre el programa y el currículum. El gráfico 73 muestra que, la mayoría de los profesores, responden a esta categoría citando el aspecto negativo. Los docentes se refieren al intento de ajustar el tiempo de clase con la gran cantidad de contenidos que presenta el currículum de la asignatura.

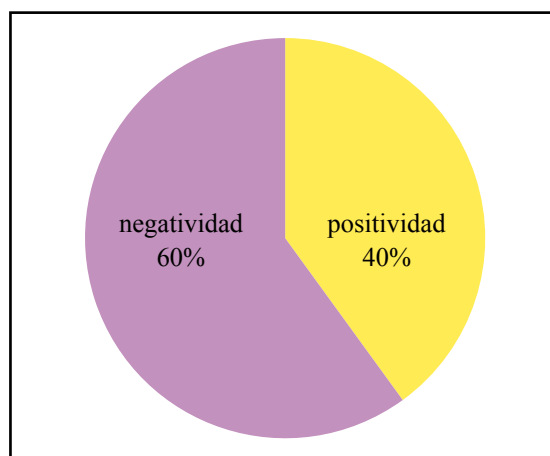


Gráfico de sectores 73. Categoría 9.1.

En su positividad (P), el método empleado se ajusta a la programación y el currículum. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 54<sup>159</sup> y 65 en la tabla 58.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 54      | G-T    | (...) se ajustan a lo que está recogido actualmente en los programas. |
| 65      | G-T    | Cumplir con los objetivos de etapa...                                 |

Tabla 58. Categoría 9.1. Positividad.

En su negatividad (N), el método empleado no se ajusta a la programación ni al currículum, relacionándose con el tiempo escaso del que se dispone. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 77 y 98 en la tabla 59.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 77      | Mixto  | A partir de la mitad de segundo de bachillerato hay que abandonarlo porque no se ajusta al programa de la selectividad. |
| 98      | G-T    | (...) el problema es siempre la selectividad y el programa.   |

Tabla 59. Categoría 9.1. Negatividad.

<sup>159</sup> El informante número 54 aparece repetido en dos ocasiones. Consúltese capítulo III, punto 3.4.3. Categoría 3.3. página 205

### 3.10.2. Categoría 9.2. La selectividad

La categoría 9.2. está asociada con las creencias del profesorado sobre la selectividad. El gráfico número 74 destaca que más de la mitad de los profesores considera que la metodología se ajusta a la prueba de selectividad, por lo que no supone un problema su preparación.

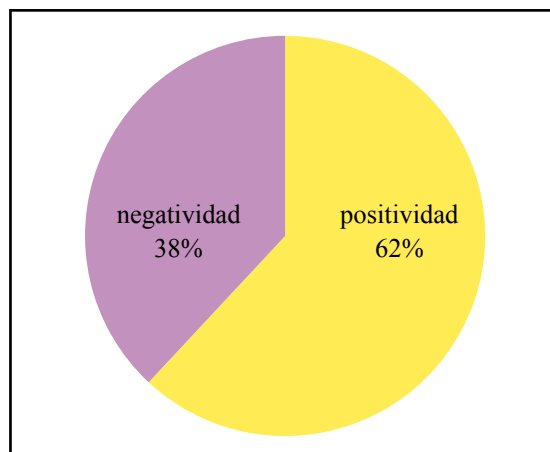


Gráfico de sectores 74. Categoría 9.2.

En su aspecto positivo (P), la metodología se ajusta al formato de la prueba de selectividad, por lo que resulta cómodo prepararla. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 36 y 44 en la tabla 60.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 36      | G-T    | Utilizo este método porque es el que se aplica en la prueba de selectividad,                         |
| 44      | G-T    | De cara a selectividad, este punto de seguridad es muy importante para determinado tipo de alumnado. |

Tabla 60. Categoría 9.2. Positividad.

En su negatividad (N), la metodología no se ajusta al formato de la prueba de selectividad o resulta más complicado adecuarlo. Véanse, como ejemplo, las respuestas de los docentes 41 y 72 en la tabla 61.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 41      | Mixto  | Utilizo una mezcla de métodos porque estamos coartados por el tipo de prueba que ponen en selectividad.  |
| 72      | Mixto  | Como aspectos negativos destaco la dificultad que entraña la preparación del examen de selectividad, con unos contenidos más propios del método tradicional. Por ello me veo obligada a enlazar ambos métodos. |

Tabla 61. Categoría 9.2. Negatividad.

### 3.11. Breves conclusiones

Según los porcentajes extraídos de las respuestas, podemos comentar que los profesores muestran, a nivel general, más aspectos positivos que negativos sobre los métodos que emplean. La gran mayoría de categorías establecidas exponen argumentos favorables. Por tanto, los docentes se sienten implicados con su labor docente y satisfechos por su actuación profesional, acorde a los estudios previos realizados. Así, consiguen que sus alumnos también se impliquen en el proceso de aprendizaje y que este resulte significativo, desarrollando la reflexión, la intuición, y las diferentes destrezas o recursos que les que puedan ser útiles.

Un amplio número de profesores están de acuerdo en considerar que el estudio de la lengua latina favorece el aprendizaje de otras lenguas. Estos comentarios asociados a la categoría 3.4. han conseguido el porcentaje más elevado, en un 90%. Los docentes coinciden también en que la presentación de los contenidos sistematizados facilita la adquisición de los mismos, sobre todo en aspectos gramaticales y sintácticos. Las explicaciones, reforzadas mediante ejercicios adecuados, consiguen dos objetivos relevantes: por una parte, la adquisición del léxico (aunque con un discreto 56%) y, por otra, la habilidad para la traducción que llevará, finalmente, a consolidar los objetivos de etapa, realizando un óptimo examen de selectividad.

En cuanto a los aspectos negativos, un gran número de docentes (81%) se muestran de acuerdo con la falta de base lingüística del alumnado. Este hecho, sumado al poco tiempo de que disponen para ajustar el programa y el currículum al curso, provoca que se tienda a realizar un aprendizaje memorístico mediante el cual el alumno encuentra difícil el aprendizaje y lo considera poco motivador (recogido mediante adjetivos como aburrido, repetitivo, tedioso).



### 3.12. Las Representaciones Sociales

Las representaciones sociales están relacionadas con las creencias. Existen dos ideas que están fuertemente arraigadas en el colectivo docente y, en general, aceptadas por la sociedad. En primer lugar, la lengua latina se percibe como una lengua muerta, a la que únicamente se puede acceder a través de análisis sintáctico y traducción. Esto supone un *hándicap* en su estudio, ya que no se encuentra una utilidad real, ni una posible vía de comunicación. En este caso, los docentes expresan esta idea contraponiendo la visión de una lengua viva con la de una lengua muerta. En segundo lugar, y relacionada con esta primera idea, los docentes (12, 32, 177) exponen la idea de la semejanza de la lengua latina con un jeroglífico o código que se ha de descifrar, y no como una lengua real. Este pensamiento implica que el estudio del latín es dificultoso y requiere un gran esfuerzo para conseguir unos objetivos mínimos.

En este análisis de los datos, se han localizado nueve casos en los que se encuentran el tipo de representación social (RS) comentado. Se exponen, en la siguiente tabla, las respuestas de los docentes que ejemplifican estas ideas respecto al estudio de la lengua latina.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO  |
|---------|--------|---|
| 7       | G-T    | Se tiende a teorizar el idioma, de forma que se pierde la sensación de ser algo vivo.   |
| 12      | I-C    | Lo positivo es que los alumnos acaban creyendo que el latín es un idioma, no un producto de laboratorio.  |
| 32      | I-C    | El alumno se implica en el proceso desde el primer momento y participa de forma activa en las clases, el latín deja de ser un mero objeto arqueológico para ser observado como una lengua extranjera más, no le veo aspectos negativos dignos de mención. |
| 40      | G-T    | (...) los alumnos no aprenden a hablar ni a usar el latín como una lengua viva.   |
| 46      | Mixto  | Aspectos positivos: hace del latín una lengua viva...   |
| 112     | Mixto  | Como aspectos positivos resalto la mayor implicación del alumnado en el aprendizaje y la ruptura de prejuicios relativos a la lengua latina como lengua muerta.   |
| 140     | I-C    | (...) los alumnos perciben un latín vivo...   |
| 175     | G-T    | (...) adquisición de estructuras lingüísticas vivas, no recreadas. Identificación en la praxis de traducción de la teoría sintáctica y percepción de las excepciones teóricas como hechos de lengua, como fenómenos vivos de la lengua antigua ...        |
| 177     | G-T    | (...) ven el texto como un código indescifrable (a primera vista, si lo traducen bien se sienten muy satisfechos de haber superado el escollo), los textos originales los ven extraños, como si en latín no se pudieran hacer frases sencillas.           |

Tabla 62. Representaciones Sociales.

### 3.13. La Disonancia Cognitiva

La disonancia cognitiva es aquel estado en el que se contraponen los deseos reales con las acciones que se realizan. Normalmente, se busca el modo de que ese estado, que provoca cierta ansiedad, termine cambiando las actitudes o buscando una justificación apropiada. No es muy común que los profesores expresen claramente este estado, si bien, en este estudio se han localizado seis casos donde docentes exponen sus ideas y se refieren a una sensación de condicionamiento y responsabilidad. Ello les impide tomar la decisión de ajustarse a la metodología que, realmente, preferirían emplear. En la siguiente tabla, se exponen los comentarios de los seis docentes en los que se han localizado estados manifiestos de disonancia cognitiva.

| DOCENTE | MÉTODO | COMENTARIO   |
|---------|--------|--|
| 41      | Mixto  | Utilizo una mezcla de métodos porque estamos coartados por el tipo de prueba que ponen en selectividad. Me hubiera gustado continuar con el método inductivo-contextual. Creo que los alumnos aprenden latín de forma más natural y atractiva.   |
| 57      | Mixto  | El método que utilizo en segundo de bachillerato es adaptado a la selectividad en Murcia: traducción y demás tipos de cuestiones que hay que preparar para la selectividad. A mí me gustaría tener más libertad para poder continuar con el método Ørberg en segundo de bachillerato, pero no puedo si quiero preparar bien a mis alumnos para dichas pruebas, porque hay bastante diferencia.   |
| 96      | G-T    | Preferiría continuar con el método inductivo-contextual, pero debido al temario establecido para la selectividad, con unos textos seleccionados para su análisis y traducción, es complicado hacerlo con una metodología que no sea la de gramática-traducción. Este método es poco motivador.   |
| 110     | G-T    | Limita el aprendizaje del latín y lo supedita todo demasiado a la gramática. Lo uso este año porque es el usado por el profesor anterior en la plaza.  |
| 122     | G-T    | Creo que es mucho mejor el método inductivo en general. El problema es que el examen de la selectividad nos condiciona. El problema con el método que utilizo es que les sirve para la selectividad, pero no para aprender.  |
| 134     | G-T    | Es el mejor método para aprender latín, si realmente quiere aprender latín y trabajar fuerte desde la primera lección. Lo dejé de lado porque los objetivos del bachillerato no son dominar la lengua latina sino conseguir traducir unos textos arreglados con un diccionario, aún así con dos años y habiendo más literatura, historia, cultura y arqueología. Es un verdadero disparate. Sólo haciendo las dos terceras partes del primer libro “familia romana” de Ørberg los alumnos sabían más latín con el método tradicional. Ahora, para traducir es otra historia. |

Tabla 63. Disonancia Cognitiva.

Se puede destacar cómo cuatro, de los seis docentes localizados, expresan su deseo de utilizar el método I-C, pero no lo llevan a cabo a causa del deber que supone preparar el examen de selectividad. De estos comentarios se deriva que los profesores no se sienten cómodos o preparados para cumplir los objetivos de etapa empleando el método que ellos, personalmente, consideran más apropiado para el aprendizaje de la lengua latina.

Como hemos comentado, la justificación que argumentan los docentes es, en primer lugar, la necesidad de preparar al alumnado para la prueba de selectividad. En segundo lugar, la metodología heredada. Los profesores suelen continuar con los libros de texto, métodos y, en muchas ocasiones, las planificaciones que realizaba el profesor precedente. Los docentes que trabajan como interinos son los que más se encuentran en esta situación que les condiciona, también a la hora de tomar decisiones metodológicas.

### 3.14. Análisis de concordancia. Palabra clave: positivos

Para realizar el análisis de concordancia de la palabra clave *positivo*, hemos diseñado tres tablas de frecuencia, diferenciando el léxico en un plano morfológico según: sustantivos, adjetivos y verbos. En primer lugar, se presenta la tabla número 64 que muestra la frecuencia de los sustantivos empleados. Las palabras destacadas se enseñan, posteriormente, acompañadas de sus segmentos en las tablas 65, 66 y 67. A continuación, se ofrece la frecuencia de adjetivos en la tabla número 68 y los segmentos destacados en la tabla 69. Por último, exponemos en la tabla número 70 la frecuencia de los verbos. Apoyando este análisis se encuentra la tabla número 71 de segmentos asociados. En las tablas se exponen las palabras por número de frecuencia. En el caso de que se repita el número de frecuencia, el orden es alfabético.

#### 3.14.1. Tabla de frecuencia: sustantivos

A continuación, presentamos la primera tabla de frecuencia con los sustantivos (un total de 10) empleados por los profesores. En este caso, únicamente se han tenido en cuenta los sustantivos repetidos en más de cuatro ocasiones.

|    |  |
|----|--|
| 27 | alumno (o lema)                        |
| 19 | gramática                              |
| 9  | lengua                                 |
| 9  | método                                 |
| 7  | latín                                  |
| 6  | nombres de diferentes lenguas (o lema) |
| 5  | selectividad                           |
| 5  | traducción (o su plural)               |
| 4  | texto (o su plural)                    |
| 4  | vocabulario                            |

Tabla 64. Frecuencia de sustantivos.

##### 3.14.1.1. Comentarios

En relación a los sustantivos, la palabra más repetida es *alumno* (*alumnos*, *alumnado*), lo que nos indica que el profesorado se muestra atento a la evolución de sus alumnos, y es consciente de que tienen una relación directa con su grupo de estudiantes. La siguiente palabra, con más alta frecuencia, es *gramática*. Puede indicar que, para el profesorado, las explicaciones gramaticales y su estudio tiene un lugar predominante. La codificación previa, realizada sobre esta pregunta, ya indicaba que el estudio de la gramática es un tema muy comentado por el grupo de docentes. Los profesores suelen argumentar el estudio gramatical, focalizando sus ventajas e inconvenientes. Normalmente, los argumentos negativos se dividen en dos planos: un exceso o escasez de contenidos gramaticales.

Podemos comentar cómo otro de los temas recurrentes localizados es la utilidad en el aprendizaje de la lengua latina. Según los profesores, el latín proporciona una base lingüística aplicable al estudio de otras lenguas (románicas o no). Considerando esta opinión, se ha tomado y equiparado para el recuento el nombre de las lenguas a las que los profesores aluden: *español*, *lengua española*, *castellano*, *lengua castellana*, *atalán*,

*lengua catalana*. Este aspecto se retomará posteriormente en el análisis de respuestas modales<sup>160</sup>.

La palabra *selectividad* aparece en cinco ocasiones. Indica que, para los profesores, resulta importante *preparar* a sus alumnos en esta prueba. Esto se recoge mediante los segmentos que exponemos en la tabla número 65, en los que se puede atender al verbo que acompaña a la palabra. En referencia al método, consideramos que en estos casos existe una relación directa entre su elección y la preparación para la prueba<sup>161</sup>.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO  |
|---------------|---|
| 32            | es el que se aplica en la prueba de selectividad        |
| 37            | positivo se ajusta mejor al examen de selectividad      |
| 86            | preparamos a los alumnos para el examen de selectividad |
| 130           | positivos prepara a los alumnos para la selectividad    |
| 141           | positivos prepara a los alumnos para selectividad       |

Tabla 65. Segmentos asociados a la palabra *selectividad*.

La palabra *traducción* aparece en cinco ocasiones y la palabra *texto* en cuatro. Las alusiones a la práctica de traducción o a los textos con los que se trabajan tiene sentido, ya que el examen de selectividad propone un texto original de un autor clásico para su traducción. Por este motivo, el trabajo en el aula con textos de similares características es considerado como una práctica necesaria. En algunos segmentos de la tabla número 66, se puede apreciar cómo estas dos palabras (traducción y texto) aparecen combinadas.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO  |
|---------------|---|
| 74            | positivo es que algunos alumnos intentan leer textos              |
| 82            | positivos el método permite que el alumno traduzca textos largos  |
| 116           | positivo el machaque continuado de textos deja poso               |
| 133           | positivos es que son capaces de traducir cualquier tipo de textos |

Tabla 66. Segmentos asociados a la palabra *texto*.

Por último, destacamos la palabra *vocabulario*. Por una parte, la asimilación del léxico facilita y dinamiza otros aspectos del aprendizaje, como el trabajo con textos clásicos. Por otra parte, la no asimilación del léxico puede ralentizar el trabajo con textos, pues el alumnado depende del uso del diccionario. En los segmentos que exponemos, en la tabla número 67, podemos apreciar la importancia que tiene para los docentes.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO  |
|---------------|---|
| 95            | positivos la intuición que desarrolla el vocabulario          |
| 109           | positivos la cantidad de vocabulario que aprenden los alumnos |
| 119           | positivos ampliar vocabulario                                 |
| 166           | positivos se aprende mucho más vocabulario                    |

Tabla 67. Segmentos asociados a la palabra *vocabulario*.

<sup>160</sup> Consúltense punto 3.14.5. página 231.

<sup>161</sup> Las referencias de los sujetos respondientes se han numerado de forma distinta en el análisis DTM.

### 3.14.2. Tabla de frecuencia: adjetivos

Para la segunda tabla de frecuencia, se han tomado en consideración los adjetivos y/o adjetivos verbales (un total de 23) que han empleado los profesores para definir los diferentes métodos. En este caso la frecuencia mínima es de una aparición en el corpus, pues lo que se pretende es ofrecer una muestra del vocabulario empleado, unificados (lematizados) en la tabla número 68, en su forma masculina singular.

|   |             |   |              |
|---|-------------|---|--------------|
| 3 | útil        | 1 | difícil      |
| 2 | gradual     | 1 | efectivo     |
| 2 | sencillo    | 1 | entretenido  |
| 2 | vivo        | 1 | explicado    |
| 1 | adaptado    | 1 | fácil        |
| 1 | ameno       | 1 | firme        |
| 1 | auténtico   | 1 | improductivo |
| 1 | completo    | 1 | inmejorable  |
| 1 | conocido    | 1 | mejorable    |
| 1 | continuado  | 1 | práctico     |
| 1 | científico  | 1 | variado      |
| 1 | desmotivado |   |              |

Tabla 68. Frecuencia de adjetivos.

#### 3.14.2.1. Comentarios

Podemos observar que los adjetivos empleados por los profesores son variados. El más repetido es *útil* (en tres ocasiones), aunque los adjetivos *efectivo* y *práctico* se pueden tomar en el mismo plano semántico. Otro de los adjetivos repetidos es *sencillo*, y como en el caso anterior, los adjetivos *conocido* y *fácil* podrían igualarse a nivel semántico. Aunque en relación a este último adjetivo, hay que destacar que se presenta junto con su antónimo (*fácil/difícil*), y el mismo caso se da con los adjetivos (*mejorable/inmejorable*). También se observan relaciones de significado equivalente entre los adjetivos *ameno* y *entretenido*.

Por último, hay que matizar que el adjetivo *vivo* se ha empleado en dos ocasiones. Los profesores aseguran que presentar la lengua latina como una lengua viva, es uno de los aspectos positivos de emplear métodos activos, y resulta favorable para el alumnado. Recogemos este último comentario mediante la tabla de segmentos número 69.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO   |
|---------------|--|
| 45            | positivos hace del latín una lengua viva                   |
| 147           | positivo es que puede encara el latín como una lengua viva |

Tabla 69. Segmentos asociados al adjetivo *viva*.

En conclusión, de la frecuencia en el uso de los adjetivos empleados por los profesores, se puede inferir que la metodología que reúne más aspectos positivos es aquella que resulta efectiva en el aprendizaje y en los objetivos a cubrir, que favorece la presentación de contenidos de una manera sencilla, a la par que entretenida.

### 3.14.3. Tabla de frecuencia: verbos

Para la tercera tabla de frecuencias número 70 se han recogido las formas verbales del corpus. Con el objetivo de delimitar el análisis, se han recuperado los 38 verbos más próximos (inmediatamente después) a la palabra clave *positivo*. En este caso, se mantiene la forma original del verbo, empleado por el profesor, puesto que la variedad de tiempos verbales y personas puede definir la percepción de la situación del docente. En los casos de recuento, se indican las diferentes formas que se han tomado en consideración. También se han respetado las formas reflexivas o pasivas empleadas por el profesorado.

|    |                           |   |              |
|----|---------------------------|---|--------------|
| 13 | es (3ªsing. 3ª pl.)       | 1 | fomentamos   |
| 8  | aprende (3ªsing. 3ª pl.)  | 1 | hace         |
| 4  | puede (3ªsing. 3ª pl.)    | 1 | logra        |
| 3  | refuerza (3ªsing. 1ª pl.) | 1 | mejora       |
| 2  | ayuda                     | 1 | motiva       |
| 2  | permite                   | 1 | pienso       |
| 2  | prepara (3ªsing. 1ª pl.)  | 1 | podría       |
| 2  | queda                     | 1 | propicia     |
| 2  | veo (1ªsing. 3ªsing.)     | 1 | resalto      |
| 1  | ampliar                   | 1 | se ajusta    |
| 1  | creo                      | 1 | se aprende   |
| 1  | da                        | 1 | se consolida |
| 1  | desarrolla                | 1 | se convierte |
| 1  | se ajusta                 | 1 | se entiende  |
| 1  | destacaría                | 1 | se hace      |
| 1  | encuentran                | 1 | se trabaja   |
| 1  | entender                  | 1 | sistematiza  |
| 1  | estar                     | 1 | tienen       |
| 1  | evitar                    | 1 | trabajar     |

Tabla 70. Frecuencia de adjetivos.

#### 3.14.3.1. Comentarios

En relación a los verbos, podemos comentar que son variados, aunque el más empleado es el verbo copulativo *ser*. Tiene sentido ya que, normalmente, le sigue una definición o explicación de lo que el profesor considera positivo en el método que emplea. Sin embargo, resulta más significativa la segunda forma en la lista de frecuencia. La forma *aprende/aprenden* se repite en ocho ocasiones, y consideramos que en el uso de este verbo está implicado el alumno, de igual modo que en la siguiente forma (*puede*). Esta observación tiene relación con la tabla de frecuencia de sustantivos, que encabeza la palabra *alumno*<sup>162</sup>. Así, el interés radica en lo que puede aprender el alumno en el aula.

Destacamos que, únicamente, se han contabilizado tres casos en los que el profesor se expresa en la primera persona del plural. Una de las opciones para emplear el verbo en

<sup>162</sup> Cosúltese punto 3.14.1. Tabla número 64, página 222.

plural es que se incluya junto al alumnado, hecho que denota una mayor implicación en su labor con el grupo. Otra opción, es que se incluya junto a un grupo de profesores o compañeros, lo que puede indicar que se siente implicado, pero en este caso con el colectivo docente. Exponemos estos casos a continuación, mediante la tabla de segmentos número 71.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO  |
|---------------|---|
| 86            | preparamos a los alumnos para el examen de selectividad |
| 165           | fomentamos el interés por la materia                    |
| 169           | positivos reforzamos y repasamos continuamente          |

Tabla 71. Segmentos asociados a verbos.

### 3.14.4. Análisis de concordancia. Palabra clave: negativo

Para realizar el análisis de concordancia de la palabra clave *negativo*, hemos diseñado cuatro tablas de frecuencia, diferenciando el léxico en un plano morfológico según: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. En este caso, se ha añadido una tabla de frecuencia de adverbios y un posterior análisis en base a tablas de segmentos, porque se ha considerado que tenía especial relevancia en el análisis de los aspectos negativos. En las tablas 72, 74, 76 y 78, se exponen las palabras por número de frecuencia, en el caso de que se repita el número de frecuencia, el orden es alfabético.

#### 3.14.4.1. Tabla de frecuencia: sustantivos

A continuación, presentamos la primera tabla de frecuencia con los sustantivos (un total de 3) empleados por los profesores. En este caso, al igual que para los sustantivos asociados a la palabra clave *positivo*, se han tenido en cuenta los sustantivos repetidos en más de cuatro ocasiones.

|    |                 |
|----|-----------------|
| 19 | alumno (o lema) |
| 12 | método          |
| 4  | gramática       |

Tabla 72. Frecuencia de sustantivos.

##### 3.14.4.1.1. Comentarios

Basándonos en la tabla de frecuencia de sustantivos, asociados a la palabra clave *negativo*, podemos destacar que las tres palabras más repetidas son: alumno, método y gramática. El sustantivo *alumno* es el más repetido (en un total de 19 ocasiones), del mismo modo que en el caso de los sustantivos asociados a la palabra clave *positivo*. Al estar seguida, en orden de frecuencia, por la palabra *método*, podríamos entender que los profesores relacionan directamente el método empleado con el efecto que tiene en el alumnado.

En relación a la última palabra, la *gramática* vuelve a ser un punto importante en los discurso de los profesores, ahora desde un plano únicamente negativo. Observamos, en la tabla número 73, los segmentos en los que se incluye el vocablo.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO  |
|---------------|---|
| 13            | negativos si se abusa de la gramática                   |
| 15            | negativos se les hace un poco pesado tanta gramática    |
| 70            | negativos se depende mucho de la gramática              |
| 130           | negativos a veces la sintaxis y la gramática dificultan |

Tabla 73. Segmentos asociados a la palabra *gramática*.

### 3.14.4.2. Tabla de frecuencia: adjetivos

Para la segunda tabla de frecuencia, se han tomado en consideración los adjetivos y/o adjetivos verbales (un total de 16) que han empleado los profesores para definir los diferentes métodos. En este caso la frecuencia mínima es de una aparición en el corpus, pues lo que se pretende es ofrecer una muestra del vocabulario empleado, unificados (lematizados) en la tabla número 74, en su forma masculina singular.

|   |                   |   |                |
|---|-------------------|---|----------------|
| 4 | aburrido          | 1 | débil          |
| 4 | difícil ( o lema) | 1 | dependiente    |
| 3 | motivador         | 1 | descorazonador |
| 2 | lento             | 1 | dinámico       |
| 2 | monótono          | 1 | frecuente      |
| 1 | ameno             | 1 | motivador      |
| 1 | artificial        | 1 | pesado         |
| 1 | centrado          | 1 | tedioso        |

Tabla 74. Frecuencia de adjetivos.

#### 3.14.4.2.1. Comentarios

En relación a los adjetivos empleados por los profesores, los más repetidos son: *aburrido*, *difícil* y *lento*. Aunque podemos comentar que los adjetivos (*aburrido/monótono/pesado/tedioso*) tienen el mismo significado semántico.

Hay que destacar el uso de algunos adjetivos que, por su sentido, responden a una característica positiva, pero que acompañados del adverbio cuantificador *poco* o del adverbio negativo *no* invierten su significado para indicar negatividad. Es el caso de *motivador*, *ameno* y *dinámico*, como podemos observar en los siguientes segmentos de la tabla 75.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO                            |
|---------------|-------------------------------------|
| 2             | negativos es poco motivador         |
| 14            | negativos es poco motivador         |
| 60            | negativos es poco motivador         |
| 120           | negativos poco ameno                |
| 178           | si no es dinámica se pueden aburrir |

Tabla 75. Segmentos de adjetivos.



**3.14.4.3. Tabla de frecuencia: verbos**

Para la tercera tabla de frecuencias se han recogido las formas verbales del corpus. Con el objetivo de delimitar el análisis, se han recuperado los 12 verbos más próximos (inmediatamente después) a la palabra clave *negativo*, que han sido empleados por los profesores. En la tabla número 76, se mantiene la forma original del verbo empleado por el profesor, puesto que la variedad de tiempos verbales y personas puede definir la percepción de la situación del docente. También se han respetado las formas reflexivas o pasivas empleadas por el profesorado.

|    |          |   |             |
|----|----------|---|-------------|
| 22 | es       | 1 | observo     |
| 1  | demanda  | 1 | orilla      |
| 1  | destaco  | 1 | requiere    |
| 1  | está     | 1 | resulta     |
| 1  | exige    | 1 | se depende  |
| 1  | necesita | 1 | se practica |

Tabla 76. Frecuencia de verbos.

**3.14.4.3.1. Comentarios**

El verbo más empleado es el verbo copulativo ser en la 3ª persona del singular (un total de 22 veces). Como en el caso del análisis de la palabra clave positivo, el sentido radica en la definición o explicación que el docente ofrece a continuación del verbo. El resto de formas verbales aparecen en una ocasión, pero podemos comentar que las formas *demanda*, *exige*, *necesita* y *requiere*, se pueden situar en un mismo plano semántico. Podemos destacar que los profesores perciben la metodología como exigente tanto para ellos mismos como para sus alumnos.

Hemos diferenciado, de forma paralela, las perífrasis verbales localizadas a continuación de la palabra clave *negativo*. Mediante la observación de estas formas, en la tabla 77, encontramos un mensaje más completo, aunque volvemos a percibir la idea de un aprendizaje *lento* y *pesado*, como se ha destacado en el comentario sobre los adjetivos del corpus<sup>163</sup>.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO   |
|---------------|--|
| 7             | negativos cuesta dar una idea de continuidad                 |
| 15            | negativos se les hace un poco pesado                         |
| 30            | negativos se han de intercalar contenidos                    |
| 72            | negativos podría ser lo descorazonador que resulta           |
| 83            | negativo cuesta aprender vocabulario                         |
| 99            | negativos se han de memorizar muchas cosas                   |
| 113           | negativo puede ser la repetición                             |
| 128           | negativo se ha de tener mucho cuidado de no caer la rutina   |
| 152           | negativos puede resultar algo lento                          |
| 165           | negativo te has de adaptar a los diferentes niveles del aula |

Tabla 77. Segmentos de perífrasis verbales.

<sup>163</sup> Consúltese punto 3.14.4.2.1. Comentarios a la tabla de frecuencia de adjetivos en página 227.

### 3.14.4.4. Tabla de frecuencia: adverbios

En este corpus de concordancia, según la palabra clave *negativo*, hemos localizado el empleo de diferentes adverbios, destacando los que han sido utilizados en más de cuatro ocasiones. Entre estos están el adverbio negativo *no*; el adverbio cuantificador *poco*; y el adverbio de adición *más*. Para observar la frecuencia en su contexto, se han seleccionado, por separado, los adverbios y se exponen en las tablas de segmentos 79, 80 y 81.

|    |      |
|----|------|
| 15 | no   |
| 14 | poco |
| 4  | más  |

Tabla 78. Frecuencia de adverbios.

#### 3.14.4.4.1. Comentarios

En la tabla de segmentos número 79, observamos los contextos en los que se encuentra la palabra clave *negativo* y el adverbio negativo *no*. Podemos comentar que uno de los aspectos repetidos es que los profesores consideran que sus alumnos *no aprenden*, situación que generalmente preocupa a los docentes. En tres de los segmentos comprobamos que los profesores se expresan con el verbo en primera persona del singular, por lo que la implicación en el comentario es completa. Son los casos: 35, 80 y 143.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO  |
|---------------|---|
| 35            | negativos que <b>no</b> me deja el tiempo necesario                           |
| 37            | negativo los alumnos <b>no</b> aprenden a hablar ni a usar el latín           |
| 52            | negativos algunos alumnos <b>no</b> promocionan                               |
| 53            | negativos <b>no</b> se aprende el uso del latín como lengua hablada           |
| 80            | negativos <b>no</b> logro que los peores alumnos sean mejores <b>no</b> logro |
| 96            | negativos la sintaxis <b>no</b> constituye en eje primordial del método       |
| 123           | <b>no</b> les queda del todo claro conceptos                                  |
| 128           | se ha de tener mucho cuidado de <b>no</b> caer la rutina                      |
| 129           | negativo es <b>no</b> disponer a veces de todos los medios y recursos         |
| 141           | negativos <b>no</b> aprenden vocabulario                                      |
| 143           | negativos <b>no</b> trabajo lo suficiente la memorización de vocabulario      |
| 168           | <b>no</b> se aprende  |
| 178           | si <b>no</b> es dinámica se pueden aburrir                                    |
| 161           | negativos el alumnado <b>no</b> llega a una competencia lectora               |

Tabla 79. Segmentos de adverbio: *no*.

En la tabla de segmentos número 80, exponemos los contextos que asocian la palabra clave *negativo* con el adverbio *poco*. El empleo de este adverbio se puede utilizar con la intención de suavizar el comentario, como se intuye en los casos: 15 y 44. Atendiendo a estos segmentos, encontramos aspectos que hasta ahora no se habían destacado, como los comentarios sobre la poca cultura (haciendo referencia al libro de texto), o la necesidad de tener un grupo reducido de alumnos en clase.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO  |
|---------------|---|
| 2             | negativos es <b>poco</b> motivador                          |
| 14            | negativos es <b>poco</b> motivador                          |
| 15            | negativos se les hace un <b>poco</b> pesado tanta gramática |
| 44            | negativo es que puede resultar un <b>poco</b> monótono      |
| 60            | negativos es <b>poco</b> motivador                          |
| 62            | negativo a causa de la <b>poca</b> base lingüística         |
| 73            | negativo <b>poca</b> cultura en el libro                    |
| 79            | negativo quizás es que dedica <b>poco</b> tiempo al estudio |
| 94            | negativo necesita <b>pocos</b> alumnos                      |
| 105           | negativo <b>poca</b> comprensión <b>poca</b> fluidez        |
| 113           | negativo puede ser la repetición y <b>poca</b> flexibilidad |
| 119           | negativo se practica <b>poco</b> la memoria                 |
| 120           | negativos <b>poco</b> ameno                                 |

Tabla 80. Segmentos de adverbio: *poco*.

En la tabla número 81, se exponen cuatro segmentos en los que se localiza el adverbio *más* junto a la palabra clave *negativo*. Podemos destacar, por una parte, cómo en el caso del informante 95 se señala adición con respecto al adjetivo *lento*, refiriéndose al método, algo que ya se ha visualizado en la tabla de adjetivos<sup>164</sup>. Por otra parte, el caso 103 indica que el profesor necesita aumentar su preparación para realizar el trabajo, haciendo referencia a la exigencia que demanda el método, aspecto que se ha comentado previamente en el punto 3.14.4.3.

| Nº REFERENCIA | SEGMENTO  |
|---------------|---|
| 36            | negativos que me encuentro y <b>más</b> últimamente                 |
| 74            | negativo que para funcionar bien del todo se necesitaría <b>más</b> |
| 95            | negativo es <b>más</b> lento  |
| 103           | negativo demanda <b>más</b> preparación                             |

Tabla 81. Segmentos de adverbio: *más*.

<sup>164</sup> Consúltese el punto 3.14.4.2. Tabla de frecuencia de adjetivos en página 227.

### 3.14.5. Tablas léxicas de respuestas modales

En este análisis se han seleccionado las unidades características de las respuestas modales mediante palabras (lemas) y segmentos. No únicamente se han localizado las formas gráficas homógrafas (por ejemplo: gramática), sino que se han reagrupado y se incluyen en el recuento, lemas o palabras que pertenecen a la familia léxica (por ejemplo: gramatical, gramaticales).

| Edad en 3 clases | Método que emplea | Grado de satisfacción |
|------------------|-------------------|-----------------------|
| 40 años o menos  | G-T               | Poca                  |
| Entre 41-50 años | I-C               | Media                 |
| 51 o más años    | Mezcla            | Mucha                 |

Figura 15. Categorías de las variables.

En este caso, las respuestas se han reagrupado en función de las categorías de las variables que se han caracterizado: edad, método empleado y grado de satisfacción con el método empleado. Por tanto, la finalidad última de este análisis radica en establecer las diferencias respecto a las palabras más características de cada grupo configurado por la variable.

Dentro de las tres categorías establecidas para cada variable (edad, método que emplea y grado satisfacción), se presentan cuatro respuestas prototípicas por cada una. Las respuestas que se presentan son originales e íntegras<sup>165</sup>. De este modo se obtienen, sin categorización previa, los elementos característicos: la categoría de los individuos, los segmentos representativos y la respuesta modal. De la visualización de las tablas 82, 83 y 84<sup>166</sup> de respuestas modales, según la categoría que engloban los individuos, se pueden extraer algunas conclusiones y comentarios, como veremos a continuación.

---

<sup>165</sup> El corpus textual no presenta mayúsculas ni signos de puntuación.

<sup>166</sup> Consúltense páginas 232, 234 y 237, respectivamente.

3.14.5.1. Respuestas modales: edad

| LISTA DE RESPUESTAS MODALES DE LAS TRES CATEGORIAS EN LA PARTICION EDAD   |
|---|
| <p><b>Categoría 1. 40 años o menos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. hace falta dominar la gramática para llegar a la traducción y esto supone muchas horas y dominar la gramática de la lengua propia</li> <li>2. aspectos positivos la base del método gramática - traducción la conforman los textos de los autores clásicos que además son los textos de los que el alumnado se examinará en la prueba de selectividad por otra parte siempre se puede y se debería conectar la gramática latina con la gramática de la o las lenguas de uso del alumnado aspectos negativos en el nivel en el que nos encontramos no se debería ver toda la gramática latina sino sólo aquellas estructuras gramaticales</li> <li>3. aspectos positivos traducción de textos originales y adquisición de estructuras lingüísticas vivas no recreadas identificación en la praxis de traducción de la teoría sintáctica y percepción de las explicaciones teóricas como hechos de lengua como fenómenos vivos de la lengua antigua aspectos negativos no trabajo suficiente la memorización de vocabulario</li> <li>4. positivos la cantidad de vocabulario que aprenden los alumnos así como la naturalidad y soltura con la que manejan los aspectos gramaticales de la lengua latina con lo que un alumno es capaz de comprender la mayor parte de un texto latino en una primera lectura otro aspecto positivo es la dinamicidad con la que desarrollan las clases con la continua participación de los alumnos negativos la dificultad de adaptar el ritmo de clase para alumnos que se incorporan de otras modalidades de otros centros en los han estudiado con otra metodología o para alumnos que simplemente no han sido constantes en el estudio y en el último curso acumulan muchas lagunas es un método que requiere mucha implicación y constancia por parte del alumnado</li> </ol> |
| <p><b>Categoría 2. Entre 41-50 años</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. creo que todo es positivo</li> <li>2. es como todo siempre se ha de ir cambiando o modificando según el tipo de alumnado</li> <li>3. negativos cuesta aprender vocabulario positivos refuerza el conocimientos sintáctico en las lenguas propias</li> <li>4. positivos sencillo gradual entretenido no demasiado teórico mucha práctica</li> </ol>  |
| <p><b>Categoría 3. 51 años o más</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. es eficaz si los alumnos quieren trabajar</li> <li>2. al ser un grupo pequeño cada alumno va a su ritmo y yo me adapto a ellos siendo la atención muy personalizada y el trato con ellos excelente en cuanto al seguimiento de la programación es completo pero cada uno tiene unos objetivos distintos alcanzados hay quien ya tiene todos y otros van más lentos</li> <li>3. para el alumno es sistemático y eso le facilita el aprendizaje</li> <li>4. es el que siempre he utilizado y me es más cómodo un aspecto negativo puede ser la repetición y poca flexibilidad pero al mismo tiempo puedes desviarte hacia otros métodos y trabajar la materia de una manera diferente</li> </ol>   |

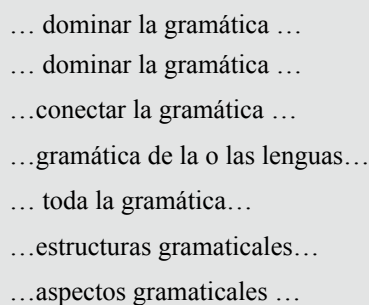
Tabla 82. Respuestas modales en la partición edad.

### 3.14.5.1.1. Comentarios

En general, y en relación a la edad, se observa que a menor edad las respuestas son más largas y vehementes, por lo que sugiere que a mayor edad se da otra actitud, quizás más sosegada.

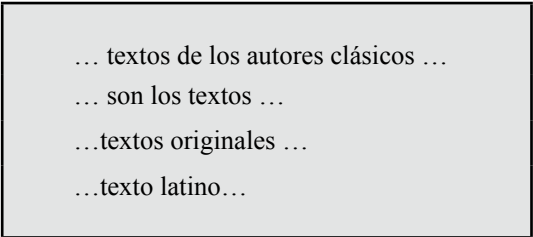
#### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 1. EDAD 40 AÑOS O MENOS

En la categoría 1, que engloba los profesores que tienen 40 años o menos, encontramos algunas de las palabras características que se han observado, anteriormente, mediante la categorización manual del corpus de respuestas. Estas son, entre otras: *gramática*, *traducción-textos*, *selectividad*, *otras lenguas*, *vocabulario*, *ritmo*, *alumnos*. Entre estas palabras, hay algunas que se repiten más que otras y este hecho demuestra dónde pone énfasis el profesor. Destacamos la palabra *gramática* como la más repetida (en un total de 7 ocasiones), también es relevante observar los segmentos que incluye esta palabra. En estos se destaca la importancia que tiene asimilar los conceptos gramaticales y, al mismo tiempo, aplicarlo a la gramática de las otras lenguas.



... dominar la gramática ...  
... dominar la gramática ...  
...conectar la gramática ...  
...gramática de la o las lenguas...  
... toda la gramática...  
...estructuras gramaticales...  
...aspectos gramaticales ...

Figura 16. Segmentos relacionados a la palabra *gramática*.



... textos de los autores clásicos ...  
... son los textos ...  
...textos originales ...  
...texto latino...

Figura 17. Segmentos relacionados a la palabra *textos*.

Tanto la palabra *texto* como la palabra *traducción* muestran una frecuencia de cuatro repeticiones. La importancia radica en que los textos son de autores clásicos originales, por lo que se deduce que el dominio de la gramática tiene como última función la traducción de estos textos. En relación a este aspecto, atendemos a las palabras que acompañan a la palabra *texto*, como se recoge en los siguientes segmentos destacados.

#### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 2. EDAD ENTRE 41-50 AÑOS

En la categoría 2, que engloba los profesores que tienen entre 41 y 50 años, el vocabulario y, en general, los argumentos son más escasos. No se atiende tanto a los aspectos negativos, se incide en el tipo de alumnado y en el refuerzo que la lengua latina proporciona a otras lenguas.

#### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 3. EDAD 51 AÑOS O MÁS

En la categoría 3, que engloba los profesores que tienen 51 años o más, resulta relevante que una de las palabras repetidas es *alumno* (o en su plural *alumnos*), y a la capacidad de adaptarse a ellos. Resaltamos otro de los aspectos positivos que aquí se perciben, la voluntad de utilizar un método fácil para el alumnado y cómodo para el profesor.

3.14.5.2. Respuestas modales: método

| LISTA DE RESPUESTAS MODALES DE LAS TRES CATEGORIAS EN LA PARTICION MÉTODO   |
|---|
| <p><b>Categoría 1. Gramática-Traducción</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. hace falta dominar la gramática para llegar a la traducción y esto supone muchas horas y dominar la gramática de la lengua propia</li> <li>2. es positivo porque con el análisis y la traducción de frases y de textos se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la explicación de la teoría de la gramática</li> <li>3. en el mejor de los casos entienden la gramática pero a la hora de estudiar les cuesta mucho aunque el análisis sintáctico lo hagan correctamente</li> <li>4. frecuentemente es demasiado gramatical para los conocimientos que ellos tienen de gramática española se avanza poco y despacio como positivo les ayuda a comprender mejor la gramática también al aprendizaje futuro de otras lenguas</li> </ol>   |
| <p><b>Categoría 2. Inductivo-Contextual</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. positivos el aprendizaje es gradual el aprendizaje es firme permite utilizar múltiples técnicas educativas en clase el profesor encuentra más razón de ser a su trabajo el aprendizaje del vocabulario es constante negativos el método tiene un encaje dificultoso con las exigencias de la selectividad</li> <li>2. aspectos positivos el lingua latina per se ilustra es un método ameno y divertido que están acompañados de ilustraciones pueden ser entendidos por los alumnos sin la ayuda del diccionario los de su contexto los alumnos pueden aprender gran cantidad de vocabulario aspectos negativos la sintaxis no constituye un eje primordial del método aunque si tangencial la morfología sí que ocupa un lugar más importante del libro ya que cada uno de los capítulos presenta uno o más aspectos morfológicos pero de todas maneras exige una atención especial por parte del profesor yo siempre hago exámenes de morfología de declinaciones de verbos de pronombres etc pero siempre cuando los alumnos los han visto utilizado de manera activa y pasiva y entendido al contrario de lo que pasa con el método tradicional en que el alumno aprende de memoria el uso de los casos y las declinaciones enteras antes de utilizarlas como único instrumento para poder analizar y traducir una frase el paso de textos contextualizados a otros descontextualizados resulta un paso traumático en el aprendizaje del alumno que de repente se siente perdido al enfrentarse a un fragmento del que no tiene ninguna referencia es por esto que es vital que el profesor infunda confianza en sus alumnos que saben mucho más del que en un principio creen informándoles de que en la selectividad pueden utilizar diccionario por este motivo y dado que el método fomenta el aprendizaje de vocabulario sin el uso del diccionario de cara a la selectividad es necesario que el profesor enseñe a utilizar al alumno el diccionario y el apéndice gramatical que lo acompaña</li> <li>3. positivos el conocimiento de la lengua es mucho más profundo y real la metodología atractiva en el caso del orberg el alumnado entiende y se divierte con el argumento negativos puede resultar algo lento sobre todo al principio de su uso cuando apremia el examen de selectividad la amenaza de este examen puede generar estrés también en el profesorado acostumbrado a un método mucho más expeditivo</li> <li>4. logra un médium muy elevado si se considera de donde parte si los mejores optan por superarse se han logrado éxitos considerables el mayor logro es el buen ambiente y las ganas de trabajar y el trabajo que se desarrolla se trabaja siempre y mucho</li> </ol> |
| <p><b>Categoría 3. Mezcla de varios métodos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. no tiene nada especial me adapto al alumnado</li> <li>2. que al mezclar el método gramática-traducción con el inductivo-contextual las clases resultan más amenas y se avanza más rápido</li> <li>3. es más eficaz</li> <li>4. resulta más ameno en clase y el alumno se interesa más pero como inconveniente está el paso a textos clásicos</li> </ol>   |

Tabla 83. Respuestas modales en la partición del método.

### 3.14.5.2.1. Comentarios

#### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 1. GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

En la categoría 1, asociada a los profesores que emplean el método G-T, se puede destacar que la palabra *gramática* o su lema *gramatical* aparece 7 veces, por lo que su conocimiento o desconocimiento tiene mucha importancia para los profesores que emplean este método. Hay que destacar que la palabra *gramática* está asociada de una manera más relevante al aspecto positivo del método, lo que se aprecia en los segmentos extraídos.

Aunque también se puede destacar a la asociación de la palabra en un contexto negativo, como se aprecia en los siguientes segmentos destacados.

Además, los profesores aluden tanto a los conocimientos que el alumno posee de la propia lengua, como a la base lingüística que el latín otorga para el aprendizaje de otras lenguas. Uno de los puntos clave, para los profesores, en la instrucción de la lengua latina.

#### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 2. INDUCTIVO-CONTEXTUAL

En la categoría 2, asociada a los profesores que emplean el método I-C, se destaca como aspecto positivo el aprendizaje (*firme, real, profundo*) con el sentido de significativo. También se alude al aprendizaje del vocabulario (la palabra aparece 3 veces) y se atiende a la motivación del *alumnado* (esta palabra o su lema aparece 8 veces) en relación a un tipo de aprendizaje (*ameno y divertido, atractivo*).

...conocimientos adquiridos en la explicación de la teoría de la gramática  
... entienden la gramática  
... ayuda a comprender mejor la gramática ...

hace falta dominar la gramática ...  
... es demasiado gramatical ...

...pueden ser entendidos por los alumnos ...  
...los alumnos perciben ...  
...los alumnos pueden aprender ...  
...alumnos lo han visto...  
... el alumno aprende...  
...el aprendizaje del alumno...  
...alumnos que saben ...  
...el alumno entiende y se divierte ...

Figura 18. Segmentos relacionados a la palabra *gramática* (contexto positivo).

Figura 19. Segmentos relacionados a la palabra *gramática* (contexto negativo).

Figura 20. Segmentos relacionados a la palabra *alumno*.



Hemos destacado las formas verbales (y en un caso el sustantivo) más próximas que acompañan a la palabra *alumno*. El resultado, observable en estos segmentos, define el aprendizaje del alumno como activo mediante el uso de este método.

En una vertiente más negativa, aparece la palabra *selectividad* (en 4 ocasiones) y la dificultad de adaptarse a la prueba siguiendo esta metodología. Se muestran, a continuación, los segmentos asociados a esta palabra.

...encaje dificultoso con las exigencias de la selectividad ...  
...en la selectividad pueden utilizar diccionario ...  
...la selectividad es necesario que el profesor enseñe ...  
...el examen de selectividad la amenaza...

Figura 21. Segmentos relacionados a la palabra *selectividad*.

#### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 3. MEZCLA DE VARIOS MÉTODOS

En la categoría 3, asociada a los profesores que emplean un método mixto, se destaca la brevedad en las respuestas y el interés radica, en parte, en la alta motivación tanto del profesor como del alumnado, tal y como se puede ver en los siguientes segmentos que destacan el uso del adverbio *más* indicando adición o superioridad. El elemento negativo a tener en cuenta es el paso de textos adaptados a textos clásicos originales.

más amenas ...  
más rápido...  
más eficaz ...  
más ameno ...  
...se interesa más...

Figura 22. Segmentos relacionados a la palabra *más*.

### 3.14.5.3. Respuestas modales: satisfacción con el método

| LISTA DE RESPUESTAS MODALES DE LAS TRES CATEGORIAS EN LA PARTICION SATISFACCIÓN  |
|--|
| <b>Categoría 1. Poca</b>   |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. ns nc</li><li>2. el método gramática-traducción da buenos resultados en general pero es aburrido para los alumnos que acaban cansándose de la traducción y de la teoría sobre todo influye el hecho de que nos dediquemos a la traducción de textos de César ya que es el autor que aparece en selectividad</li><li>3. los únicos aspectos positivos son de carácter meramente práctico conseguir que el alumno tenga buena preparación para la selectividad también es verdad que el alumnado parece más cómodo a veces con este método aparte de esto no creo que sea mejor que los demás</li><li>4. preferiría continuar con el método inductivo-contextual pero debido al temario establecido para la selectividad con unos textos seleccionados para su análisis y traducción es complicado hacerlo con una metodología que no sea la de gramática-traducción este método es poco motivador</li></ol>  |
| <b>Categoría 2. Media</b>  |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. negativos no logro que los peores alumnos sean mejores no logro todo el provecho de los que son mejores si los mejores no optan por querer ser mejores</li><li>2. en el inductivo contextual de primero casi todo son ventajas con excepción de los textos que son quizá demasiado largos y repetitivos en segundo la ventaja es seleccionar el vocabulario más frecuente e confeccionar algunas frases para la retroversión</li><li>3. positivo permite que el alumno sepa relacionar gramática y traducción sepa qué está traduciendo y por qué y tenga los esquemas mentales del funcionamiento de la lengua aumenta las competencias lingüísticas en latín castellano y otras lenguas extranjeras negativo es frecuente el uso de traducciones descontextualizadas que en sí mismas no tienen mucho sentido con el objeto de practicar construcciones gramaticales se pierde la idea de que el fin es entender el texto no solo traducir</li><li>4. positivo es que son capaces de traducir cualquier tipo de textos porque tienen buena base de gramática el problema es siempre la selectividad y el programa</li></ol> |
| <b>Categoría 3. Mucha</b>  |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. aspectos positivos desarrolla la capacidad lógica y la memoria enseña a valerse del sentido común aspectos negativos riesgo de abuso del método memorístico por parte del alumnado</li><li>2. es más eficaz</li><li>3. positivos claridad y esquema claro negativos falta de capacidad de memorización en el alumnado</li><li>4. el aspecto negativo es que nos hace demasiado dependientes del diccionario y del conocimiento gramatical el aspecto positivo es que esta enseñanza y aprendizaje está más estructurado y se encuentran más materiales</li></ol>  |

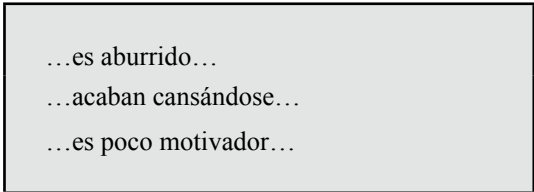
Tabla 84. Respuestas modales en la partición satisfacción.

#### 3.14.5.3.1. Comentarios

##### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 1. Poca Satisfacción

La satisfacción está establecida en tres categorías diferentes, de menor a mayor: poca, media, mucha. Los profesores agrupados en la categoría 1, que presentan una satisfacción baja respecto a la metodología que emplean, utilizan diferentes adjetivos, verbos o sintagmas para expresarlo, como vemos en los siguientes segmentos<sup>167</sup>.

Tanto la palabra *alumno*, o su lema, como la palabra *selectividad* se repiten en tres ocasiones. La reiteración en este tema puede suponer que los profesores, de esta categoría, se muestren más preocupados por la preparación de sus alumnos para la prueba de acceso, llegando a condicionarles, como es el caso de la respuesta número cuatro, que se ha localizado también como caso manifiesto de disonancia cognitiva<sup>168</sup>.



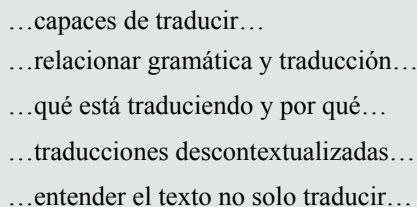
...es aburrido...  
...acaban cansándose...  
...es poco motivador...

Figura 23. Segmentos relacionados a la categoría: satisfacción con el método.

##### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 2. MEDIA Satisfacción

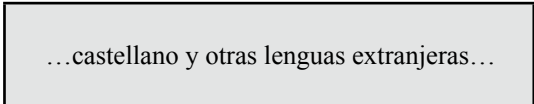
La categoría 2, que engloba a los profesores con una satisfacción media, muestra que estos docentes atienden a diversos aspectos. Por una parte, observamos que se repite en cinco ocasiones la palabra *traducción* (*traducciones, traducir, traduciendo*). Lo que significa que otorgan importancia a la práctica de la traducción, aceptado como un fin en sí mismo del aprendizaje. Lo exponemos junto a las palabras que la acompañan en diferentes segmentos.

Por otra parte, se destaca la facilidad para el aprendizaje de otras lenguas que proporciona la lengua latina. Idea que se recoge mediante el siguiente segmento.



...capaces de traducir...  
...relacionar gramática y traducción...  
...qué está traduciendo y por qué...  
...traducciones descontextualizadas...  
...entender el texto no solo traducir...

Figura 24. Segmentos relacionados a la palabra *traducción*.



...castellano y otras lenguas extranjeras...

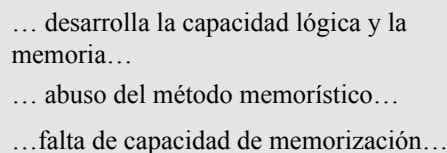
Figura 25. Segmentos relacionados al aprendizaje de otras lenguas.

<sup>167</sup> La respuesta modal 1 categoría 1 es característica en esta categoría con respecto a las otras. Se estima, dentro de la normalidad, la valoración de las personas que no contestan a la pregunta.

<sup>168</sup> Consúltense punto 3.13. página 221.

#### · RESPUESTAS MODALES A LA CATEGORÍA 3. MUCHA SATISFACCIÓN

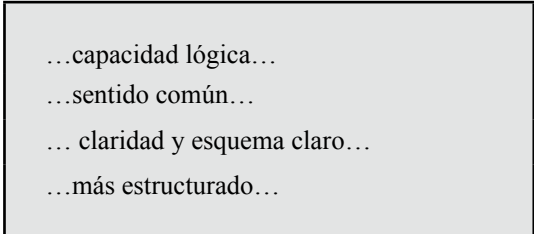
La categoría 3, que engloba a los profesores con una alta satisfacción en relación al método empleado, muestra unas respuestas más breves y con menos argumentos. Los aspectos positivos y negativos están relativamente equilibrados. Esto se refleja con la palabra *memoria* y su lema, que se repite en tres ocasiones (*memoria*, *memorístico*, *memorización*). Una vez en su aspecto positivo y dos en su aspecto negativo, como se recoge en los siguientes segmentos.



... desarrolla la capacidad lógica y la memoria...  
... abuso del método memorístico...  
...falta de capacidad de memorización...

Figura 26. Segmentos relacionados a la palabra *memoria*.

En relación a otros aspectos positivos, localizamos la alusión a las capacidades que desarrolla el estudio de la lengua latina en el alumno, como parte de su educación integral. Estas afirmaciones coinciden y están recogidas en el currículum de la actual ley de educación, que argumenta el estudio de la lengua latina de este modo<sup>169</sup>: (...) *tiene en sí mismo un alto valor formativo como instrumento de estructuración mental* (...).



...capacidad lógica...  
...sentido común...  
... claridad y esquema claro...  
...más estructurado...

Figura 27. Segmentos relacionados con el estudio de la lengua..

#### 3.14.6. Conclusiones

Según el exhaustivo análisis realizado, podemos comentar que los profesores se muestran atentos al aprendizaje de sus alumnos, y son conscientes de que la elección en la metodología conlleva una responsabilidad, ya que el alumnado es el último afectado por sus decisiones. De forma general, y durante el curso de segundo de bachillerato, se tiene como último objetivo la asimilación de las técnicas y vocabulario necesario para realizar la traducción de textos clásicos. Como se ha comentado, previamente, esta es una de las características que presenta la actual prueba de acceso a la universidad. Los docentes parecen conscientes de las dificultades que encontrará el alumno durante el proceso de aprendizaje porque consideran que puede resultar excesivamente monótono y memorístico, cargado de contenidos gramaticales. La posibilidad de que sea más dinámico y ameno se valora con agrado, así como la observación de que los alumnos puedan aplicar lo comprendido en clase de lengua latina a otras materias, consiguiendo una aplicación transversal de contenidos.

Las diversas respuestas otorgan una visualización de los aspectos negativos y positivos más relevantes en los profesores. Algunos son reiterativos y otros únicamente aparecen en una categoría destacada. Como conclusión, queremos recoger el aspecto más repetido, o el más representativo, pues comprendemos que es un factor asumido, de forma general, por todo el colectivo docente de lengua latina. Observamos que los profesores valoran, con mucha viveza, el refuerzo que el estudio de la lengua latina proporciona en el aprendizaje de otras lenguas, ya sea las propias del alumno o diferentes lenguas extranjeras. Esta

<sup>169</sup> En los procedimientos generales de la materia de Latín I y II, del BOE. Núm. 147. 18 junio 2008. p. 27599.

idea se localiza en la tabla 82 categoría 1 y 2<sup>170</sup>; tabla 83 categoría 1<sup>171</sup>; tabla 84 categoría 2<sup>172</sup>. Anteriormente, también se había recogido esta convicción en el análisis de la categorización<sup>173</sup> y en las tablas de concordancias de los aspectos positivos<sup>174</sup>.

Debemos recordar que la referencia a la base lingüística, que proporciona el latín en el estudio de las lenguas, se recoge en el BOE como uno de los argumentos empleados para su estudio. Así, los profesores, por una parte, reiteran la idea proporcionando su valoración y, por otro, se ajustan a lo establecido por la ley. De este modo se recoge en diversas ocasiones en el currículum de bachillerato para los procedimientos generales<sup>175</sup>: *La enseñanza del Latín en el bachillerato (...) contribuye eficazmente al aprendizaje de las lenguas modernas de origen romance, o de otras influidas por el latín*. Y, también se recogen en el BOE<sup>176</sup>: (...) *proporciona una sólida base científica para el estudio y perfeccionamiento progresivo en el manejo de otras lenguas*.

Una de las dudas que puede generar tal afirmación consiste en establecer si se debería posicionar el latín (materia general del bloque de asignaturas troncales en el itinerario del bachillerato humanístico) como punto de referencia para el apoyo de otras materias (lenguas propias y extranjeras). Este hecho, como se ha visto, está reflejado en el currículum y, en parte, asumido por el colectivo de profesores. Pero consideramos que no queda claro si la importancia de su estudio se desvía del valor intrínseco que el aprendizaje de esta lengua puede presentar. Esta observación se recoge también en el extracto de las entrevistas realizadas a los profesores, donde se comenta que los docentes de lengua latina no deben considerarse como un apoyo a la lengua vernácula<sup>177</sup>.

Por último, hemos observado que los docentes suelen interpretar el éxito o fracaso de los alumnos desde diversos planos. Existen casos en los que se proyecta, a través de las respuestas, una implicación del docente con el alumnado y una responsabilidad en sus resultados. En otras ocasiones, los profesores pueden asociar el fracaso de los alumnos a factores externos como las características de los alumnos (falta de base o conocimientos, dificultades, desmotivación, etc.) o a otros factores localizados en este estudio, como la falta de tiempo o el amplio currículum. Aunque en este trabajo no nos detendremos a analizar con detenimiento este aspecto, estamos de acuerdo con el modelo que presentan Clark y Peterson<sup>178</sup> (1990), donde se sugiere la existencia de un modelo recíproco de relación entre el pensamiento y la actividad docente con la conducta del alumno y sus resultados, que reforzará las teorías que el docente ha adquirido y afectará en los resultados posteriores del alumno. Este modelo también recoge la idea de que algunos docentes pueden interpretar el éxito de sus alumnos como un reflejo de su propia actuación en el aula (toma de decisiones, materiales, etc.). Interpretaciones que sirven para ensalzar su ego, mediante argumentos de tendencia “a favor propio”.

---

<sup>170</sup> Consúltese página 232.

<sup>171</sup> Consúltese página 234.

<sup>172</sup> Consúltese página 237.

<sup>173</sup> Consúltese punto 3.4.4. página 206.

<sup>174</sup> Consúltese punto 3.14. página 222.

<sup>175</sup> En los procedimientos generales de la materia de Latín I y II, del BOE. Núm. 147. 18 junio de 2008. p. 27599.

<sup>176</sup> En BOE-A-2015-37. Núm. 3. 3 de enero de 2015, p. 349, punto 23.

<sup>177</sup> Consúltese. punto 4.4. Tabla 88, página 244.

<sup>178</sup> En Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

## 4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para el análisis de las entrevistas se ha tomado la transcripción de las mismas como fuente clave de información. Después de revisarlas detenidamente se optó por extraer la información más relevante de las respuestas y exponerlas en forma de síntesis. Estas respuestas se muestran en las tablas 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91 y 92, que recogen respuestas a ocho cuestiones diferentes:

- Método que emplea
- Aspectos favorables del método
- Aspectos desfavorables del método
- Objetivos del método
- Características del método
- La formación del profesorado
- Los problemas del profesorado
- Los neologismos

Algunos profesores no han respondido de forma directa a las cuestiones que se planteaban (es el caso del P3 a la cuestión 1 y el caso del P9 a la cuestión 7), por lo que no queda recogida la respuesta. Después de cada tabla de respuestas, se expone un comentario a modo de breve conclusión.

### 4.1. Método que emplea

| PROFESOR | CUESTIÓN 1: | MÉTODO QUE EMPLEA   |
|----------|-------------|---|
| P1       | ...         | no es ningún método o sea es decir es simplemente e:: vamos a ver e:: tomar un poco lo que se hace y emplearlo  |
| P2       | ...         | metodología propia materiales materiales propios entonces realmente es un método comunicativo e:: intentamos imitar e:: la enseñanza de los idiomas extranjeros de alguna forma |
| P3       | ¿ ...?      |   |
| P4       | ...         | hay ahora desde los ochenta el método comunicativo y muchas cosas son derivadas de eso  |
| P5       | ...         | lo que aplico es los mismos métodos que yo he mamado en la escuela oficial de idiomas que son principalmente ya digo los métodos comunicativos                                  |
| P6-P7    | ...         | inductivo contextual  |
| P8       | ...         | son sistemas de compromiso ... es un método de compromiso mixto   |
| P9       | ...         | es una mezcla en realidad   |

Tabla 85. Extracto de entrevistas. Cuestión 1: método que emplea.

Los nueve profesores entrevistados emplean en sus clases características de los métodos activos. Como podemos observar en la tabla 85, únicamente, tres de los profesores ponen nombre al método empleado: P5 utiliza el método comunicativo y P6 - P7 afirman utilizar el método I-C; P3 no contestó directamente a esta pregunta, pero en el momento de la entrevista impartía un curso intensivo empleando los mismos materiales que P2, por lo que se entiende que es un modelo derivado del método comunicativo. Los 5 profesores restantes comentaron emplear métodos mixtos adaptados al tipo de alumnado, y a la situación en la que se encuentran. Se deriva de estas respuestas que la mayoría de los profesores valoran emplear materiales propios que les permita adaptarse a la situación de aula.

4.2. Aspectos favorables del método

| PROFESOR | CUESTIÓN 2: ASPECTOS FAVORABLES DEL MÉTODO QUE EMPLEA   |
|----------|---|
| P1       | ... la rapidez en el aprendizaje ... en la adquisición de dos cosas del hablar y por tanto de la capacidad de leer  |
| P2       | ... sí sí hay e:: didáctica una ciencia de la enseñanza de los idiomas ... hay gente con con unas habilidades una competencia comunicativa muy buena de la que podemos a aprender   |
| P3       | ... favorece que se puedan practicar las cuatro habilidades lingüísticas las dos activas y las dos pasivas y cada una de ellas influye sobre las demás de tal forma que se consigue incluso aunque no:: estés interesado en hablar latín como lengua un mayor conocimiento de del idioma puedes entender mejor los textos   |
| P4       | ... se establece un diálogo de verdad ... es un u::na un trabajo completo un todo porque digo que completo que la habilidades de leer escribir escuchar ... hay que encontrar tu forma de decir con latín más sencillo posible y ves que a:: hay adquisición de vocabulario   |
| P5       | ... entiendes que lo que está estudiando que se llama latín es una lengua ... asimilan un montón de palabras de vocabulario ... entiendes mejor la lengua porque no simplemente traduces  |
| P6-P7    | ... motivación del alumnado satisfacción para el profesor e:: tener la certeza de que estás enseñando una lengua independientemente de que sea una lengua moderna o una lengua antigua : y de que estás consiguiendo e:: comunicar y no solamente trabajar con con textos muertos y no solamente con una cultura con una literatura que es a lo que queremos llegar al final y:: con los mismos recursos que se emplean en la enseñanza de cualquier otra lengua ... el dominio de estructuras sintácticas de morfología ... control del léxico |
| P8       | ... yo lo disfruto y por primera vez en mi vida me siento profesora de latín : y con eso para mí es suficiente  |
| P9       | ... por lo menos no quedan decepcionados y no quedan con esa idea un poco rancia del griego antiguo tienen la idea de que es una lengua ... por lo menos no tiene esa barrera que impone a mi parecer la didáctica tradicional  |

Tabla 86. Extracto de entrevistas. Cuestión 2: aspectos favorables del método.

En relación a las fortalezas o **aspectos favorables** del uso de los métodos activos, en la tabla 86 exponemos cómo los profesores comentan que al tratar la lengua latina bajo el modelo de una lengua moderna se consiguen desarrollar las habilidades propias del lenguaje. Este uso se apoya en los estudios sobre didáctica, donde se argumenta que el uso activo de la lengua en un contexto de inmersión favorece el aprendizaje. Por otra parte, se considera muy importante el aumento de la motivación tanto del alumno como del profesor.

4.3. Aspectos desfavorables del método

| PROFESOR | CUESTIÓN 3: ASPECTOS DESFAVORABLES DEL MÉTODO QUE EMPLEA   |
|----------|--|
| P1       | ... el hecho de que se tarda más en cubrir la gramática ... la investigación que aún me queda por hacer  |
| P2       | ... hay palabras que son muy habituales en nuestra vida cotidiana que no existían hace dos mil años  |
| P3       | ... no hay un comunidad de hablantes establecida ... eso tiene algunas dificultades por una parte a la hora de por ejemplo de las selecciones de vocabulario ... el tema del examen de selectividad  |
| P4       | ... hace mucha falta en investigación académica e investigación del lenguaje   |
| P5       | ... la gran tragedia es que que en españa sobre todo sólo tenemos dos años ... los frutos reales reales del método se consiguen a los dos tres años ... no llegas a coger los frutos ... los frutos reales que es llegar a entender el legado clásico que tiene dos mil quinientos años entender tal y como ellos hablaban todo lo que decían que son miles y miles y miles y miles de textos sin traducir todavía ... tal vez haces mucho inca pie en la lengua y quizás quizás pues queda un poco:: atrás el tema de cultura |
| P6-P7    | ... yo creo que el único que me he encontrado es el miedo que tienen algunos alumnos y sobre todo algunos profesores a:: si si:: van a tener la suficiente preparación para luego enfrentarse ... a las pruebas de acceso a la universidad ... la única desventaja que tiene es el miedo   |
| P8       | ... sobre todo es frustrante para el profesor ... trabajando estos métodos mis compañeros muchos de ellos terminan tirando la toalla ... se sienten frustrados porque no pueden utilizar la lengua latina como pueden utilizar el inglés o el francés  |
| P9       | ... hay resistencia por parte de los colegas que no comparten ese método hay resistencia de parte de los estudiantes que muchas veces se sienten perdidos porque no tienen los puntos de referencia habituales y me exigen que yo les de fichas de gramática completa  |

Tabla 87. Extracto de entrevistas. Cuestión 3: aspectos desfavorables del método.

En relación a las debilidades o **aspectos desfavorables** de los métodos activos, los profesores proporcionan diferentes datos. En la tabla 87, por una parte, se alude a la necesidad de llevar a cabo trabajos de investigación rigurosos, por ejemplo en el ámbito del léxico empleado. En general, los métodos comunicativos para la lengua latina tienen el problema de que no existe, en principio, ninguna comunidad de hablantes establecida. Esto puede suponer una dificultad a la hora de poner en práctica su uso y con respecto a la adquisición de vocabulario. En el ámbito cotidiano, se crea la necesidad de usar neologismos de los que algunos profesores no son partidarios.

Por otra parte, se comenta la necesidad de disponer de más tiempo para llegar a dominar todos los aspectos de la lengua. Mediante este acercamiento a la lengua se avanza de manera progresiva, aunque al tener en nuestro país solo dos años de bachillerato no se consiguen desarrollar todas las habilidades de un modo firme, ya que los profesores han de preparar las pruebas de acceso a la universidad. Ante esta situación tanto profesores como alumnos pueden sentir temor y frustración.

En el ámbito universitario, también se puede dar una situación de desencanto por parte de los profesores, ya que se encuentran con la objeción y resistencia de sus propios compañeros, y con la percepción de que el trabajo que supone es muy exigente. Los alumnos universitarios también son susceptibles de mostrar reticencias, al no estar acostumbrados a esta práctica y considerar más cómodo un enfoque tradicional.



4.4. Objetivo del método

| PROFESOR | CUESTIÓN 4: OBJETIVO DEL MÉTODO QUE EMPLEA  |
|----------|---|
| P1       | ... tener acceso a la cultura   |
| P2       | ... leer mejor los textos ahora bien también se puede disfrutar   |
| P3       | ... lo oriento para que sea capaz de saber latín globalmente como una lengua luego cada uno lo puede utilizar como le parezca solamente para leer textos o para para utilizarlo para hablar porque creo que enfocándolo así se puede utilizar luego de la forma que crea cada uno más conveniente |
| P4       | ... que seamos cada vez más participativos en esa comunidad de usuarios con acceso a dos mil años de de producción literaria acceso a textos a documentos a todo  |
| P5       | ... leer esos textos en su propio idioma es una joya  |
| P6-P7    | ... nosotros no tenemos que ser el apoyo de una lengua vernácula tenemos que apoyarnos en la didáctica de la lengua extranjera ver cómo se imparte una lengua no nativa a alumnos   |
| P8       | ... para el alumno que termine disfrutando  |
| P9       | ... que al cabo de dos años puedan hacer frente a un texto griego y su traducción comentar la traducción y decir si la traducción es mala o buena esa es mi meta  |

Tabla 88. Extracto de entrevistas. Cuestión 4: objetivos del método.

En la tabla 88 destacamos cómo el **objetivo** fundamental, en el que están de acuerdo los profesores entrevistados, es que el uso de los métodos directos no se fundamenta en emplear el lenguaje de forma oral para comunicarse, sino para acercarse a la comprensión de los textos como medio de difusión de la cultura. Y no sólo de la cultura en época clásica, sino de todo tipo de documentos. Se entiende como un punto de partida hacia un nuevo renacimiento, en el que la lectura de los textos originales tanto de literatura, ciencia, música, legislación, filosofía, etc. pueden marcar una nueva forma de abrir las puertas a la investigación.

4.5. Características del método

| PROFESOR | CUESTIÓN 5: CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO QUE EMPLEA   |
|----------|---|
| P1       | ... es muy ecléctico el método ... sin ningún dogmatismo sin ninguna rigidez y con inventividad y adaptándose al público que hay adaptándose a la situación ... pues ir usando todo lo que funciona   |
| P2       | ... te dan unas reglas sencillitas la pones en práctica la haces tuya y después vas a a por otra luego lo combinas la primera la segunda y así vas a:: vas haciendo una especie de castillo   |
| P3       | ... con el vocabulario sobre todo y vamos por la fluidez en general   |
| P4       | ... se utiliza el lenguaje en conjunto para hacer cosas concretas básicamente esas dos cosas junto con otras personas y para hacer cosas concretas  |
| P5       | ... puedes explicar puedes decir o puedes transmitir por escrito lo que tú quieras a alguien a otra persona sirve para transmitir lo que tú tienes al otro  |
| P6-P7    | ... el alumno asume esas estructuras como propias y es capaz de reconocerlas en cualquier prueba externa la interna la damos por hecho e:: con muchísima menor dificultad   |
| P8       | ... cambia completamente la perspectiva de las lenguas clásicas ... es una lengua con unas características muy especiales hay personas que dicen que hay que enseñar las lenguas clásicas como si fueran lenguas modernas : m:: no son lenguas modernas y por tanto tienen otro método ... les saludo les escribo siempre en latín ellos hacen lo que pueden mi blog se lo enseño en latín que se puede hablar de cosas cotidianas en latín y eso es suficiente |
| P9       | ... improviso en realidad mucho en clase porque con la oralidad me da la sensación de que funciona mucho mejor de vez en cuando hacemos un ejercicio escrito ... lo que yo hice en realidad es enseñar la gramática de una manera muy tradicional porque están las declinaciones las conjugaciones etcétera salvo que no utilizo el orden común y corriente de presentación maciza  |

Tabla 89. Extracto de entrevistas. Cuestión 5: características del método.

Las **características** más relevantes que destacan los profesores, recogidas en la tabla 89, se basan en que los métodos activos tienen como punto fundamental la oralidad. Este hecho permite dar paso a una comunicación real entre profesor alumno o entre grupos de alumnos y, por tanto, se apoya en la improvisación y en la flexibilidad con el espacio y los materiales.

4.6. La formación del profesorado

| PROFESOR | CUESTIÓN 6: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO  |
|----------|---|
| P1       | ... no le veo otra posibilidad que el método presencial ... yo lo que haría es empezar desde el principio con el método natural desde el principio ... si no sabes hablar es mejor no hacerlo hay que esperar a saber hablar entonces primero hay que hacer los cursos  |
| P2       | ... esto exige un trabajo formativo muy muy ingente ... el tiempo es limitado ... somos muy vergonzosos ... si quieres implantar un método comunicativo tienes que tener profesores que puedan difundir ese método comunicativo si sino a duras penas lo van a poder hacer  |
| P3       | ... tal como:: e:: tal como e:: se sale preparado por ejemplo de una carrera como filología clásica que es de donde vienen la mayoría de los profesores aunque no todos e:: no se sale con la preparación suficiente para hacer esto ... introducir estos métodos en la enseñanza reglada del del latín de filología clásica ... bastante gente de clásicas que piensa que e:: digamos sabe cosas que no se da cuenta de que no sabe hasta que no se ve forzado a utilizar la lengua  |
| P4       | ... voy a decir la filosofía ... si tienes una filosofía en que comprendes que la gente ... que no sea la clase centrada en el profesor y mucho tampoco en profesor alumno pero entre alumnos yo soy un participante apenas de la clase ellos tienen que arquitectar el el ambiente para que se utilice el lenguaje lo más frecuente posible y de forma más distinta  |
| P5       | ... hay que dar un paso adelante un paso de humildad y entender que tu primer año va a ser un desastre  |
| P6-P7    | ... organizando cursos donde esos profesores puedan acudir y encontrar e:: los recursos e:: los procedimientos los compañeros que ya que ya controlan que ya controlan el funcionamiento del curso y que pueden ver con sus propio ojos que es mucho más fácil de lo que ellos imaginaban ... aquel que no se sienta seguro tiene una opción tan fácil como aprender al mismo tiempo que el alumno ... desde hace tres o cuatro años nos pidieran que diéramos el salto y que organizáramos ya lo que nos estaban demandando que ya no eran unas jornadas de tres días sino un curso de formación |
| P8       | ... pero no todos los alumnos están abiertos tampoco a eso ... ni les gustará y a lo mejor les gustará pero como están presionado por el resto de asignaturas por el resto de profesores trabajo agobiante y esto implica trabajar mucho (...) tienen muchísimo miedo a enfrentarse a un texto sin diccionario porque eso previamente implica que has tenido que aprender de memoria un vocabulario básico aunque sea por el uso o como quieras y eso le da muchísimo miedo a los alumnos   |
| P9       | ... hay resistencia por parte de los colegas que no comparten ese método hay resistencia de parte de los estudiantes que muchas veces se sienten perdidos porque no tienen los puntos de referencia habituales y me exigen que yo les de fichas de gramática completa   |

Tabla 90. Extracto de entrevistas. Cuestión 6: la formación del profesorado.

Observamos mediante la tabla 90, en relación a la **formación del profesorado**, se comenta que uno de los objetivos sería formar profesores bajo método directo, si se desea impartir clase empleando oralidad. Este método es exigente con el profesor, por lo que el estudio y la preparación son indispensables, pero se puede conseguir mediante cursos presenciales para adquirir diferentes habilidades, en especial la destreza oral en personas con una fuerte base filológica. Se ha de tener en cuenta que las nuevas generaciones no suelen presentar rechazo, a menos que se perciba como un fuerte trabajo por hacer, y la motivación es alta, elementos fundamentales para iniciarse en el método. Se espera que las personas que consigan adentrarse desarrollen un tipo de investigación novedosa debido a la profundidad adquirida y al nuevo prisma con el que se acercaran a los textos. Se considera que se han de poseer también conocimientos filosóficos y psicolingüísticos de adquisición de segundas lenguas para comprender los usos y objetivos del lenguaje. Será necesario partir de la autocrítica para comprender hasta qué punto es necesaria la formación en cada caso, qué lagunas quedarán expuestas al emplear este tipo de métodos, y cuál es la mejor manera de cubrir el déficit formativo.

4.7. Los problemas del profesorado

| PROFESOR | CUESTIÓN 7: PROBLEMAS DEL PROFESORADO  |
|----------|--|
| P1       | ... a lo mejor la solución es algo híbrido   |
| P2       | ... es evidente los profesores reproducimos métodos con los que nos han enseñado no? exige ser ser autocrítico no este no es un buen método y no están aprendiendo ... esa mentalidad ese vicio filológico no pasas de las tres minu- no te permites a ti mismo el avanzar   |
| P3       | ... hay que esforzarse mucho e::n estar seguro de:: que hablas correctamente gramaticalmente para que no aprendan desde el principio errores gramaticales bueno en todos los niveles pero quizás más los los principiantes   |
| P4       | ... hay una desvinculación pero abismal entre investigación en la enseñanza del lenguaje y filología ... los alumnos no tienen el miedo que tenemos nosotros no tienen toda esa carga  |
| P5       | ... estamos en un estadio todavía previo primero tenemos que despertar y que la gente vea que que el sistema anterior está equivocado y cuando toda la gente vea que el latín se tienen que estudiar como se estudia el inglés vale? entonces se podrán hacer esas cosas   |
| P6-P7    | ... la:: titulación de filología clásica eh? no lo ha formado para enseñar una lengua como si lo han hecho otras filo-filologías como puede ser la inglesa ... nos hemos encontrado gente de venti tantos años que se consideraban jubilados educativamente hablando porque sabían en la práctica que iban a dar la misma clase todos los años de la misma manera con la misma forma y con el mismo método que le habían enseñado en la universidad ... por vergüenza muchos de nuestros compañeros no han tenido hasta que han dicho oye pues vamos vamos a sacar las cartas sobre la mesa es verdad que yo he acabado un quinto de carrera cuando eran cinco años y yo no leía bien a virgilio y yo no entendía bien a horacio y yo no era capaz de seguir a cicerón |
| P8       | ... esfuerzo que implica preparar una clase completamente en latín en la universidad en un nivel superior sabiendo que estás aislada prácticamente es muy exigente y el fruto que obtiene al final no ni ni ellos aprenden todo lo que deberían aprender y se quedan como frustrados   |
| P9       | ¿...?  |

Tabla 91. Extracto de entrevistas. Cuestión 7: los problemas del profesorado.

En la tabla 91 vemos, en relación a los **problemas del profesorado**, que los profesores recomiendan una base formativa. A partir de ahí, cuando el docente se sienta competente y seguro podrá abordar la enseñanza activa del latín. El aprendizaje autodidacta puede suponer una solución, aunque se considera realmente fundamental el asistir a las clases de forma presencial pues es importante la asimilación del *input*, que proviene del profesor guía.

Se reflexiona acerca de si lo que se pretende es enseñar una lengua o enseñar un programa. Es posible que si se ha de cumplir un exigente programa en tiempo limitado, los aspectos de práctica oral y su progresiva asimilación deban quedar relegados. Encontrar el punto de equilibrio deberá ser trabajo del docente en base a sus conocimientos y técnicas. Las condiciones adversas que se reflejan en las aulas dificultan, muchas veces, la puesta en práctica de técnicas propias de L2, aspectos como la programación y la falta de tiempo, la presión por la necesidad de preparar la prueba de selectividad, la inseguridad en la ejecución de las tareas, pero sobre todo el propio alumnado y su falta de motivación puede suponer un gran *hándicap*. Por otra parte, los cambios de dinámicas se considera que fortalecen el aprendizaje entre iguales y ayudan a aumentar la motivación intrínseca del sujeto. La forma de enseñanza híbrida sería de alguna manera una solución, de forma que las diferentes metodologías supongan un trasvase de conocimientos, intentando que queden cubiertos todos los aspectos hasta donde el profesor llegue, y pueda de esta forma avanzar con ellos.

Introducir este tipo de técnicas junto con aspectos psicopedagógicos se considera fundamental para tener un conocimiento real de la tarea que se está llevando a cabo. La introducción en la enseñanza reglada sería una manera óptima de posibilitar a los profesores una nueva vía de acceso a las aulas. Se considera una opción para intentar variar el cauce de desmotivación y rechazo que, muchas veces, produce el estudio de las lenguas clásicas por otro de asimilación de conocimientos, comprensión de los textos, acercamiento a las raíces del mediterráneo occidental, válidas para una amplia gama de estudios superiores.

#### 4.8. Los neologismos

| PROFESOR | CUESTIÓN 8: LOS NEOLOGISMOS  |
|----------|--|
| P1       | ... necesitamos neologismos ahora lo que hay que evitar es destrozar el lenguaje ... evitar crear neologismos a mi me parece que es matar el lenguaje porque el lenguaje lo necesitamos ahora  |
| P2       | ... es inevitable utilizar los neologismos   |
| P3       | ... también que:: se pueda enseñar el latín con una base de por ejemplo del del modelo de:: del latín clásico sin grandes cambios gramaticales de vocabulario  |
| P4       | ... lo que me interesa es aprender el sermo comunis ... comprendemos el sermo comunis podemos entender la diferencia y apreciar el sermo literaris ... busco las palabras que más frecuentes y usar un latín que todos me entiendan una palabra que no es pública no me interesa una palabra rara no me interesa   |
| P5       | ... siempre ir a expresiones clásicas lo más clásicas posibles ... la discusión para mi es banal porque no existía en esa época ... nosotros nos dedicamos a enseñar a los autores clásicos por tanto las palabras que necesitamos ya están ... con una condición una! y es que todos los términos nuevos tengas su fundamento encuentren su fundamento en un autor clásico o sea que no sea porque me lo he inventado |
| P6-P7    | ... para hablar de de la realidad cotidiana ... cuando hablamos de lenguas muertas eh? nos referimos a que las estructuras sintácticas morfológicas ya están fijas no a que no se pueda seguir añadiendo léxico a medida que se van inventando palabras  |
| P8       | ... fabricar un neologismo para mí no es ningún problema si ya lo hacían los humanistas y ya lo hacían los propios romanos por qué no lo podemos hacer nosotros ... lo principal no es el vocablo para mí es la estructura gramatical en la que insertas el neologismo   |
| P9       | ... hay una tradición de neologismos en latín y aunque eso no sea mi opción  |

Tabla 92. Extracto de entrevistas. Cuestión 8: los neologismos.

En la tabla 92, sobre el uso del léxico y los **neologismos** hay dos líneas que se diferencian. Por una parte, una primera línea no encuentra su uso conveniente, por diversos motivos:

En primer lugar, la lengua latina tiene suficiente vocabulario para manejar el idioma, y con un profundo estudio léxico, incluyendo los textos medievales y posteriores, se pueden encontrar conceptos que no estén expresados en la literatura clásica. No hay porqué cerrar el círculo en torno a un tipo de fondo literario, cuando se conoce que existe mucha más producción.

En segundo lugar, no existe la necesidad de hablar de todos los pequeños avances de la técnica si este no es el objetivo para el que se aprende. Si lo que se desea es comprender textos y su lectura, se pueden obviar ciertos vocablos en su estudio. La

necesidad pondría la línea a la adaptación de vocabulario. Algunos estudiosos piensan que sólo se deben usar las lenguas clásicas para referirse al mundo antiguo y no para conversar sobre el día a día.

Por otra parte existen defensores en el uso de los neologismos y se argumentan diferentes razones, destacamos las más relevantes:

En primer lugar, su uso se entiende como una necesidad de adaptación de la lengua, es uno de los procesos que lleva su desarrollo y no hay por qué pararlo ni cerrarse a él. Los neologismos se han usado siempre en la historia, hay que tener en cuenta que los autores clásicos ya los empleaban, lo que se debe hacer es preservar las características de la propia lengua, con el consiguiente empleo de sus raíces y derivativos, para no caer en la acumulación de palabras que no sigan las normas propias en la formación de palabras.

En segundo lugar, se considera fundamental y necesario para describir la realidad que nos rodea. Puede ser una necesidad de los estudiantes más interesados o curiosos. Aunque para alguien que desee hablar latín, más que adentrarse en sus textos puede crear frustración si no se entienden todos los aspectos que conlleva la producción de nuevas palabras.

En tercer lugar, la cuestión del léxico siempre es una cuestión relevante. El vocabulario, en su uso activo, tiene nuevas características que antes no se planteaban. En la línea de adquisición de los métodos directos, el aprendizaje del léxico se presenta de forma gradual para facilitar un avance progresivo en la comprensión del estudiante. Los estudios de índices de frecuencia hacen que sea interesante con vistas a una lectura y estudio posterior de los textos clásicos.

#### 4.9. Breves conclusiones

Con respecto a los objetivos específicos que se habían planteado en esta investigación, la información extraída del análisis de las entrevistas responde, en parte, a algunas de estas cuestiones.

1. Indagar si el método y los materiales que emplea el profesor tiene relación con la motivación del alumnado.

Según los profesores entrevistados, tanto el método I-C como los métodos mixtos consiguen, en algunos casos, una alta motivación del alumnado y del profesorado. Aunque esto no es determinante porque en otras ocasiones se percibe un rechazo, o reticencia de los mismos colectivos, ante el uso de metodologías activas. La reticencia del profesorado es más determinante en el ámbito universitario.

De las respuestas obtenidas, no se percibe que los materiales empleados por los profesores tengan una relación directa con la motivación del alumnado. Esta motivación vendrá determinada por el modo de emplearlos y la propia motivación del docente, aunque se extrae que existen casos en los que el profesor ha tenido la voluntad de emplear materiales, que acompañen a un tipo de metodología activa, y la respuesta del alumnado no ha sido la esperada. Lo que ha determinado la necesidad de introducir materiales específicos para un estudio gramatical estructurado.

2. Contrastar si los materiales que emplea el profesor están en consonancia con el método empleado.

Los materiales que emplean los profesores entrevistados han sido creados a partir de la propia experimentación y suelen poder ser adaptables a distinto tipo de alumnado. Únicamente los profesores que emplean el método I-C siguen como base el manual estándar creado por H. Ørberg.

3. Examinar los resultados que obtienen los alumnos dependiendo del método y los materiales empleados.

Los profesores entrevistados comentaron que los resultados, en general, eran buenos por lo que, en parte se avala el uso de la metodología escogida, aunque no se puede determinar si esos mismos resultados se obtendrían empleando otro tipo de metodología.

4. Describir la percepción que tiene el profesorado con respecto a su actuación docente.

Los profesores entrevistados están muy satisfechos con su labor docente. Consideran que han partido de dar un paso hacia atrás, de un estado de humildad y reconocimiento de sus propias limitaciones, para pasar a un desarrollo y estudio de la nueva metodología escogida. Este proceso de investigación y experimentación ha tenido en todos los casos un desenlace positivo que continúa en la actualidad y se continuará desarrollando en proyectos futuros.

**CAPÍTULO IV**  
**CONCLUSIONES GENERALES**





### CONCLUSIONES

Como parte final de este trabajo, y después de los resultados que acabamos de ver y comentar, se considerarán los objetivos que se formularon en el segundo capítulo para determinar si se cumplen y en qué grado. También se platearán las posibles vías de investigación que de ellos se derivan.

El objetivo general de la investigación era determinar si el método empleado para la enseñanza y aprendizaje de la lengua latina repercute en la motivación del alumnado y, de la misma manera, si esta motivación se refleja en sus resultados. Este propósito general se desglosaba en los objetivos específicos:

1. Indagar si el método y los materiales que emplea el profesor tiene relación con la motivación del alumnado.
2. Contrastar si los materiales que emplea el profesor están en consonancia con el método empleado.
3. Examinar los resultados que obtienen los alumnos dependiendo del método y los materiales empleados.
4. Describir la percepción que tiene el profesorado con respecto a su actuación docente.

Para poder analizar en qué grado se cumple el primer objetivo, hemos revisado las respuestas de profesores y alumnos que contestaron los cuestionarios. A partir de estas, se observa que la motivación del alumnado no está claramente determinada por la metodología empleada, sino más bien por la implicación que el docente presenta con el grupo, y a la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, que se percibe de forma muy positiva tanto por el conjunto de docentes como por el de alumnos. Se concluye que la motivación del alumno no tiene una relación directa con el tipo de material, sino más bien con la forma de presentación del contenido. Tanto profesores como alumnos se muestran de acuerdo en la necesidad de una exposición clara y sistemática del material. Docentes y alumnado valoran, en especial, la preparación de la prueba de selectividad con ejercicios similares que favorezcan el sentimiento de seguridad.

A modo de reflexión, consideramos que uno de los aspectos que más puede motivar a un alumno para aprender lenguas clásicas no es tanto el método que emplee el profesor como tener claro el objetivo, la finalidad. El método (como su propia etimología indica) es solo un camino para llegar a un fin. Evidentemente aun teniendo los objetivos y el fin claros, un profesor podría equivocarse en el método/camino empleado y dar rodeos inútiles hasta llegar a su meta, pero esto podría derivarse de la juventud o de la inexperiencia. Si se tienen claros los objetivos y una buena formación, el camino (método) debería ser fácilmente accesible. En este sentido, un profesor que considera que el fin de aprender lenguas clásicas es “traducir” los clásicos de la Antigüedad es muy difícil que adopte metodologías activas o que le interese desarrollar la competencia oral o escrita de la lengua. Una vez que se tiene claro cuál es el objetivo de aprender latín, habrá que averiguar entonces, si los métodos y materiales son los adecuados.

El segundo objetivo intentaba establecer si los profesores disponen de los materiales ajustados al método que emplean. Atendiendo a las respuestas de los docentes, los materiales que emplean sí se ajustan a la metodología escogida. Como se ha comentado

anteriormente, los grupos establecidos metodológicamente se dividen en tres: gramática-traducción, inductivo-contextual y método mixto.

- Los profesores que afirman emplear el método gramática-traducción revelan el uso de recursos sistematizados con el objetivo de presentar los contenidos ordenados, tales como tablas gramaticales, ejercicios aplicados a cada regla gramatical y ejercicios de traducción similares a los de la prueba de selectividad. Apoyando este sistema, el alumno dispone de apéndices gramaticales y diccionarios.
- Los profesores que afirman emplear el método inductivo-contextual trabajan utilizando el libro de H. Ørberg, *Familia Romana*, por lo que se ajustan a un recurso muy concreto. Como característica, este método permite el uso del latín activo, en forma oral, aunque no muchos docentes lo ponen en práctica, debido generalmente a la falta de formación al respecto. Este recurso no es valorado como punto fundamental ni en cuanto al aprendizaje ni en cuanto a la motivación por parte del alumno que, como hemos visto, valora más las explicaciones claras y los ejercicios que aseguren la superación de la prueba de selectividad. Los profesores tampoco consideran este aspecto como necesario, aunque sí se aprecia que provoca un acercamiento del latín, más próximo al estudio de una lengua moderna, por lo que la lengua toma características novedosas. Tanto alumnos como profesores lo reciben con una nueva actitud más receptiva.
- Los profesores que afirman emplear el método mixto tienen recursos variados. Algunos afirman realizar un cambio metodológico entre el método inductivo-contextual y el de gramática-traducción cuando se han de cumplir los objetivos para el examen de selectividad. Otros, emplean diferentes materiales de propia creación o adaptados, con el objetivo de ajustarse a las demandas y perfil del alumnado y, al mismo tiempo, sentirse cómodos con su labor docente, sin recurrir a nuevas fórmulas que puedan crearles estados de ansiedad.

El tercer objetivo requería examinar si los resultados que obtienen los alumnos tienen relación con el método y los materiales empleados por el profesor. Hallamos evidencias de que los profesores consideran que existe relación entre el método y los materiales empleados y los resultados que obtienen los alumnos, tanto al terminar el ciclo de bachillerato como en el examen de la selectividad. Profesores y alumnos coinciden en valorar positivamente la metodología empleada y los resultados obtenidos, con lo que la medida de continuar en la misma línea es una decisión que se retroalimenta.

El cuarto, y último, objetivo pretendía precisar la percepción que tiene el profesorado con respecto a su actuación docente. Atendiendo a las respuestas que facilitaron los profesores, estos se sienten satisfechos con respecto al método empleado y con los resultados obtenidos por los alumnos. Por una parte, los docentes que emplean el método gramática-traducción dividen sus opiniones entre la satisfacción de los resultados y los sentimientos que valoran de forma negativa el método, considerando la memorización, repetición y los aspectos muy marcados o cerrados que han de cubrir. Por otra parte, los docentes que emplean el método inductivo-contextual valoran de forma positiva tanto los resultados como la motivación que produce en el alumnado, pero la ansiedad que produce la preparación de la selectividad se percibe como uno de los rasgos negativos. Si bien, los que más satisfechos y motivados se consideran, son aquellos que se implican con el alumnado, buscando nuevos recursos y creando o adaptando materiales que consigan llegar al grupo del que se sienten responsables. Estos profesores intentan sortear las limitaciones y consideran que las necesidades

fomentan la búsqueda y el reciclaje, dando sentido a su profesión. En este aspecto, las opiniones recibidas por los docentes de secundaria se ajustan también a las opiniones de los expertos entrevistados.

Mediante la revisión de los cinco objetivos podemos responder al objetivo general, concluyendo que **la metodología empleada por el profesor sí tiene relación con los resultados del alumno, pero no con su motivación**. En consecuencia, atendiendo a los datos, se extrae que la satisfacción del profesorado y alumnado es más relevante por el hecho de unos resultados satisfactorios, pero que la motivación de los alumnos no juega un papel principal, pues prima la consecución de objetivos, tales como terminar la etapa de estudios o realizar el examen de selectividad.

A raíz de los resultados obtenidos en este estudio, y de las conclusiones que acabamos de exponer, se podrían aproximar nuevas investigaciones que trataran la trascendencia de las cuestiones planteadas, pues creemos que este trabajo puede constituir una aportación relevante para el conocimiento de un campo de estudio poco explorado, como es el caso de la didáctica de las lenguas clásicas.

A partir de la observación de las creencias de los profesores, este trabajo ha revelado que se puede optimizar el desarrollo formativo de los futuros docentes de lengua latina, facilitando nuevas orientaciones y poniendo de manifiesto problemáticas surgidas. La consideración de que, en el sistema de creencias del profesorado, existen estados de desestabilización o reestructuración, promovidos por nuevos procesos de reflexión y por la interacción entre el profesorado, puede facilitar la creación de fundamentos que favorezcan un conocimiento inédito, más profundo y relevante en la didáctica de la lengua latina. También existe la posibilidad de abrir novedosas vías de investigación en relación con los materiales en uso, dato que se apoya en lo sugerido en las entrevistas de expertos sobre metodología activa.

Además de los proyectos comentados anteriormente, consideramos que una interesante plataforma de investigación podría desarrollarse desde los diferentes másters universitarios que se ofertan, como formación para el profesorado de educación secundaria, en la especialidad de lenguas clásicas. A este respecto, podemos destacar a modo de ejemplo que la Universidad de Valencia imparte en su Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria: especialidad en Lenguas y Culturas Clásicas (Griego y Latín), la asignatura optativa “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de lenguas y culturas clásicas”<sup>179</sup>, una relevante aportación por parte del ámbito académico superior para los futuros profesores de lenguas clásicas.

Finalmente, es momento de expresar y valorar el aprendizaje personal y académico que conlleva realizar un trabajo de investigación de estas características. Compartir las experiencias y opiniones de las personas que, voluntariamente, accedieron a trabajar en ella, implica ante todo una nueva actitud reflexiva. En consecuencia, confiamos en que la presente investigación sirva para alentar el estudio, en mayor profundidad, sobre el uso de nuevas metodologías en el campo de las lenguas clásicas.

---

<sup>179</sup> Código de asignatura 40522. Consúltese URL: <http://www.uv.es/uvweb/master-profesorat-secundaria/ca/programa-master/especialitats-master/llegues-cultures-classiques-grec-llati-1285886982752.html>



## **BIBLIOGRAFÍA**



- ABAD, R., FRANCISCO FERNÁNDEZ, M., NAYA FERNÁNDEZ, S. ET AL. (2006). *Introducción a la estadística y sus aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- ABASCAL FERNÁNDEZ, E. Y FRANCO MANERO, M<sup>a</sup>.A. (2002). “Análisis textual de encuestas: aplicación al estudio de las motivaciones de los estudiantes en la elección de su titulación.” *Metodología de Encuestas*, Vol. 4, No. 2, 195-209. Recuperado de: <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/download/924/865>
- ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. (1976). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- ACEVEDO DÍAZ, J.A. (1994). “Los futuros profesores de enseñanza secundaria ante la sociología y la epistemología de las ciencias. Un enfoque CTS.” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 19, 111-125. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117814>
- (2006). “Modelos de relaciones entre ciencia y tecnología: un análisis social e histórico.” *Rev. Eureka. Enseñ. Divul., Cien*, 3(2), 198-219. Recuperado de: [http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16197/Acevedo\\_2006.pdf?sequence=1](http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16197/Acevedo_2006.pdf?sequence=1)
- ACEVEDO DÍAZ, J.A., VÁZQUEZ, A., MANASSERO MAS, M<sup>a</sup>.A., ACEVEDO ROMERO, P. (2002). “Persistencia de las actitudes y creencias CTS en la profesión docente.” *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, No. 1, 1-27. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/28092795\\_Persistencia\\_de\\_las\\_actitudes\\_y\\_creencias\\_CTS\\_en\\_la\\_profesin\\_docente](http://www.researchgate.net/publication/28092795_Persistencia_de_las_actitudes_y_creencias_CTS_en_la_profesin_docente)
- ADRADOS, F.R. (1952). “¿Dos años el griego en el Bachillerato?” *Revista de Educación*, II, No. 4, 9-12.
- (1994/1989). *Didáctica de las Humanidades Clásicas*. (8<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ediciones Clásicas.
- (2003). *Defendiendo la enseñanza de los clásicos griegos y latinos, casi unas memorias (1944-2002)*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- AGUDELO, S.P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de maîtrise en Études hispaniques Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/258061406/56/Criterios?sh=f5349ceea6bd8f4b>
- AGUIRRE, J. (2010). “El sofista de Platón y la concepción aristotélica del ser.” *Laguna*, 26, 53-62. Recuperado de: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/26%20-%202010/03%20Aguirre.pdf>
- ALAMINOS CHICA, A. Y CASTEJÓN COSTA J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil.
- ALASINO, N. (2011). “Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación.” *Revista Ibero-americana de Educación*, No. 56/4, 1-11. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf>
- ALBERICH, J. (2003). *Delos 2*. Barcelona: Vicens Vives.
- ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, A. (2012). “Virtuosa docencia: un reto para la innovación en clásicas.” *Methodos*, 1, 245-266. Recuperado de: [http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos\\_a2012n1/methodos\\_a2012n1p245.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p245.pdf)
- ALONSO CASINO, R.(2005). “El pensamiento lingüístico de Humboldt y su influencia en el siglo XX.” *Interlingüística*, 16 (1), 125-135. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514211.pdf>
- ALONSO CORTÉS, A. (2002/2008). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- ALVARADO, E. (1956). “Teoría del lenguaje de Otto Jespersen.” *Thesaurus*, Tomo XI, 1-3, 93-123. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/11/TH\\_11\\_123\\_101\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/11/TH_11_123_101_0.pdf)
- ÁLVAREZ PIÑEIRO, M. (2008). “La Teoría del curriculum y la metodología precedente.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 4, 1-3. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-4-2008>
- AMBRÒS I PALLARÈS, A. (2002). *La paraula, la imatge i el so*. (Tesis doctoral). Departament de didàctica de la llengua i la literatura, Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/41391>
- AMÓN, J. (1978/1987). *Estadística para psicólogos 2. Probabilidad. Estadística inferencial*. (5<sup>a</sup> ed.). Madrid: Pirámide.
- ANDREW, S.O. (1913). *Lingua Latina, Praeceptor A master's book*. UK: University of Oxford. Recuperado de: <http://archive.org/details/praeceptormaster00andrich>
- ANÓNIMO. (s. III?). *Hermeneumata Pseudodositheana*. Recuperado de: [http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S\\_post03/Dositheus/dos\\_col0.html](http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post03/Dositheus/dos_col0.html)



- ANTELO IGLESIAS, A. (2002). *Estudios y ensayos de historia medieval*. Madrid: UNED.
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- ARDUINI, S. (1989). "Lenguaje, tipología y cultura. Edward Sapir." *E.L.U.A.*, 5, 275-290. Recuperado de: [http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/relecturas-elua\\_05\\_18.pdf](http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/relecturas-elua_05_18.pdf)
- ARISTÓTELES. (1978/1993). *Moral, a Nicómano*. (6ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- (1988). *La política*. Madrid: Gredos.
- (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- AROSTEGUI, J. (1991). *La Europa de los nacionalismos*. Madrid: Anaya.
- ARY, D., JACOBS, L. CH., RAZARIEH, A. (1979/1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- ASHTON, P. (1984). "Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education." *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. doi: 10.1177/002248718403500507. Recuperado de: <http://jte.sagepub.com/content/35/5/28.full.pdf+html>
- ASHTON, P.T., WEBB, R.B. (1985). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- ATKINSON, J.W. ET AL. (1964). *Introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- AUSUBEL, D.P., NOVACK, J.D., HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- BALEGHIZADEH, S. (2014). "Focus on form in an EFL communicative classroom." *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 119-128. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/43097073\\_Focus\\_on\\_Form\\_in\\_an\\_EFL\\_Communicative\\_Classroom](http://www.researchgate.net/publication/43097073_Focus_on_Form_in_an_EFL_Communicative_Classroom)
- BALLESTER, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- BALLESTEROS GÓMEZ, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria ESO. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral) Departamento de didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1299/01.CBG\\_1def.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1299/01.CBG_1def.pdf?sequence=1)
- BANDURA, A. (1993). "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist." *Bookrags Staf*, 28 (2), 117-148. Recuperado de: <http://jamiessmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/PrimarySources/Bandura5.pdf>
- BARCELÓ, P. (2001). *Breve historia de Grecia y Roma*. Madrid: Alianza.
- BARDIN, L. (1986/2002). *Análisis de contenido*. (3º ed.). Madrid: Akal
- BARDINA, X., FARRÉ, M. (2009). *Estadística descriptiva*. Bellaterra, Barcelona: UAB Servei de Publicacions.
- BARRIOS ESPINOSA, M.E. (2005). "La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE." *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, No. 28, 33-54. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28\\_02.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_02.pdf)
- BARSS, J.E. (1912). "Dr. Rouse's Exemplification of the Direct Method of Teaching Latin." *The Classical Weekly*, Vol. 6, No. 6, 16, 42-45. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4386633>
- BARUDIO, G. (1983/ 1986). *La época del absolutismo y la Ilustración, 1648-1779*. (4ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno.
- BÉCUE, M., LEBART, L., RAJADELL, N. (1992). "El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según 10 escolares de enseñanza primaria." *Anuario de Psicología*, No. 55, 7-22. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61168/88733>
- BENNASAR, B. (1998). *La Europa del Renacimiento*. Madrid: Anaya.
- BENNASAR, B. ET AL. (1980/1998). *Historia Moderna*. (4ª ed.). Madrid: Akal.
- BENOT, E. (1853/1858). *Nuevo método del Dr. Ollendorff adaptado al inglés*. Cádiz: Imprenta y librería de la revista médica. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9z9f4>
- (1900?). *Arquitectura de las lenguas*. Madrid: Juan Muñoz Sánchez (ed.). Recuperado de: <http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/consulta/registro.cmd?id=8566>

- BERG, L.B. (1989/2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Allyn and Bacon, Pearson Education Company. Recuperado de: [http://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences\\_bruce-l-berg-2001.pdf](http://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences_bruce-l-berg-2001.pdf)
- BERKO GLEASON, J., BERNSTEIN RATNER, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGrawHill.
- BERMEJO TORO, A., PRIETO URSÚA, M. (2005). "Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor." *Revista española de pedagogía*, No. 232, 493-510. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1373232.pdf>
- BEUCHOT PUENTE, M. (1996/2010). *El problema de los universales*. (3ª ed.). México: Universidad Autónoma de Estado de México.
- BIERWISCH, M. (1971/1974). *El estructuralismo: Historia, problemas y métodos*. (3ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- BLÁZQUEZ MARTÍNEZ, J.M. (1973). "Causas de la decadencia y hundimiento del Mundo Antiguo." *Jano*, 98, 113-123. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/causas-de-la-decadencia-y-hundimiento-del-mundo-antiguo-0/>
- BLECUA DEL ÁLAMO, L., NOGUEROL CAÑAS, M. (2012). "Experiència docent en l'aplicació del mètode *Lingua Latina per se illustrata*, de Hans Ørberg." *Methodos*, 1, 129-132. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos\\_a2012n1/methodos\\_a2012n1p129.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p129.pdf)
- BOARDMAN, J. (1964/1975). *Los griegos en ultramar: comercio y expansión colonial antes de la era clásica*. Madrid: Alianza.
- BOARDMAN, J., GRIFFIN, J., MURRAY, O. (1988). *Historia Oxford del mundo clásico 2. Roma*. Madrid: Alianza.
- BOLÍVAR, A. (2005). "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas." *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, 2-39. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- BORG, M. (2001). "Key concepts in ELT Teachers' beliefs." *ELT Journal*, Vol. 55/2, 186-188. Recuperado de: <http://203.72.145.166/elt/files/55-2-10.pdf>
- BORG, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do." *Language Teaching*, 36, 81-109. doi: 10.1017/S0261444803001903. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London, UK: Continuum.
- (2011). "The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs." *System* 39, 370-380. doi: 10.1016/j.system.2011.07.009. Recuperado de: <http://simon-borg.co.uk/wp-content/uploads/2012/12/Borg-2011-System.pdf>
- (2011a). "Book review: Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners." *ELT Journal*, 65(4), 485-487. Recuperado de: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/65/4/485.short>
- (2011b). "Teacher learning on the Delta." *Research Notes*, 45, 19-25. Recuperado de: <http://www.cambridgeenglish.org/images/23163-research-notes-45.pdf>
- BOSCH J.L., TORRENTE, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Madrid: CIS.
- BOTELLA RODRÍGUEZ, M., GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, P. (2007). "Los inicios de la enseñanza de las lenguas para fines específicos en el real colegio de cirugía de la armada de Cádiz." *Ibérica*, 14, 59-78. Recuperado de: [http://www.aelfe.org/documents/14-04\\_botella.pdf](http://www.aelfe.org/documents/14-04_botella.pdf)
- BOWEN, J. (1976/1985). *Historia de la educación occidental. Tomo I. El mundo antiguo. 2000 a.C. -1054 d.C. Oriente próximo y Mediterráneo*. Barcelona: Herder.
- (1975/1986). *Historia de la educación occidental. Tomo II. La civilización de Europa, siglos VI a XVI*. Barcelona: Herder.
- (1981/1985). *Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*. Barcelona: Herder.
- BRAVO, G. (1994). *Historia del mundo antiguo: Una introducción crítica*. Madrid: Alianza.
- BREZINKA, W. (1986). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- BRIANT, P. (1989). *Alejandro Magno, de Grecia al Oriente*. Madrid: Aguilar Universal.

- BROPHY, J. (1983). "Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations." *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- (1985). Teacher's Expectations, Motives, and Goals for Working with Problem Students. 175-212. En Ames, C. y Ames R. *Research on Motivation in Education*. Vol. 2: The classroom milieu. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- (1998a). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUÑA, M. (2010). "Sobre la historia de la enseñanza del francés a hispanohablantes." *Cédille, Revista de estudios franceses*, 6, 304-308. Recuperado de: <http://webpages.ull.es/users/cedille/seis/bruna.pdf>
- BÜHLER, J. (2005). *La cultura en la Edad Media: El primer renacimiento de occidente*. Barcelona: Círculo Latino.
- CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, J. (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- CALSAMIGLIA BLANCÁFORT, H., TUSÓN VALLS, A. (1999/2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CALVO, T. (1986). *De los sofistas a Platón. Política y pensamiento*. Madrid: Cincel.
- CALVO FERNÁNDEZ, V. (2002). *Gramática Proverbiandi*. (Tesis doctoral) Departamento de Filología Latina, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/3374/1/AH3001601.pdf>
- CALLEJÓN MARTÍNEZ, L. (2009). "Hacia un método eficaz de enseñanza de lenguas extranjeras." *Innovación y experiencias educativas*, No. 16, 1-8. Recuperado de: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/LAUDELINA\\_CALLEJON\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/LAUDELINA_CALLEJON_1.pdf)
- CAMBRA, M. (2000). "Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva." En CAMPS, A. ET AL. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó. 160-172.
- (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Francia: Didier.
- CAMBRA, M., BALLESTEROS, C. PALOU, J. ET AL. (2000). "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral." *Cultura y educación*, 17/18, 25-40. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=268920>
- CAMBRA, M., PALOU, J., RIERA, M., CIVERA, I. (2000a). "Els professors de llengua: entre el desig i la realitat." En CAMBRA, M., CAMPS, A., RÍOS, I. *Recerca i Formació en Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Barcelona: Graó. 173-182.
- CAMBRA, M., FONS, M., PALOU, J., CIVERA, I. (2008). "Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües." En CAMPS, M., MILIAN, M. (coords.). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó. 41-56.
- CAMPS, A. (1993). "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico." *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48438.pdf>
- (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- (2012). "La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos." *Monográfico: Revista iberoamericana de educación*, No. 59, 23-41. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie59a01.pdf>
- CAPITAN, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson.
- CARBÓN SIERRA, A., VALLINA DE ARMAS, B. (1995). "En torno a las ideas de Félix Varela sobre la enseñanza del latín. Su artículo *Gramáticas latinas*." *Faventia*, 1711, 143-149. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=489927>
- CARBONELL I MANILS, J. (2012). "El llatí a les Proves d'Accés a les Universitats de Catalunya (PAU). L'harmonització de contraris." *Methodos*, 1, 17-29. Recuperado de: <http://pagines.uab.cat/methodos/biblio/author/63?sort=keyword&order=asc>

- CARBONELL MARTÍNEZ, S. (2010). "La crisis del griego antiguo y los métodos antidepresivos." *Estudios Clásicos*, 137, 85-95. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/46920553/La-crisis-del-griego-y-los-metodos-antidepresivos>
- (2012). "La pràctica oral en l'aula de grecantic." *Methodos*, 1, 39-47. Recuperado de: <http://pagines.uab.cat/methodos/content/la-pr%C3%A0ctica-oral-en-l%E2%80%99aula-de-grec-antic>
- (2012a). "Desaprendiendo griego antiguo: una propuesta didáctica para un primer curso con Athenaze." *Thamyris*, No. 3, 229-249. Recuperado de: [www.thamyris.uma.es/Thamyris3/CARBONELL.pdf](http://www.thamyris.uma.es/Thamyris3/CARBONELL.pdf)
- CARRERA DE LA RED, A. (1988). "Conciencia lingüística del Brocense." *Thesaurus*, Tomo XLIII, 1, 121-132. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/43/TH\\_43\\_001\\_121\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/43/TH_43_001_121_0.pdf)
- CASERO MARTÍNEZ, A. (2006). *Análisis estadístico en psicopedagogía*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- CASTELLOTE, S. (1997). *Reformas y Contrarreformas en la Europa del S.XVI*. Madrid: Akal.
- CASTRO NOGUEIRA, L., CASTRO NOGUEIRA, M.A., MORALES NAVARRO, J. (2005/2008). *Metodología de las ciencias sociales: Una introducción crítica*. Madrid: Tecnos.
- CHICKERING, E. (1917). *First Latin reader*. New York: Charles Scribner's sons. Recuperado de: <http://archive.org/details/firstlatinreader00chicrich>
- CHICKERING, E., HOADLEY, H. (1914). *Beginner's Latin by the direct method*. New York: Charles Scribner's sons. Recuperado de: <http://archive.org/details/beginnerslatinby00chicrich>
- CHOMSKY, N. (2002). *Chomsky esencial*. Barcelona: Planeta.
- CHURCHILL, W. (1930). *My early life*. New York: Charles Scribner's sons.
- CEDRIÁN NIETO, B. (1991). *Del consejo de instrucción pública al consejo escolar del estado. Origen y revolución. 1836-1986*. Madrid: UNED.
- CICERON. (1920/1967). *De Oratore*. UK: Loeb Classic Library. Edición digital (2007). Recuperado de: [http://archive.org/stream/cicerodeoratore01ciceuoft/cicerodeoratore01ciceuoft\\_djvu.txt](http://archive.org/stream/cicerodeoratore01ciceuoft/cicerodeoratore01ciceuoft_djvu.txt)
- (2002). *Sobre el orador*. Madrid: Gredos.
- CIFUENTES HONRUBIA, J.L. (1992). "Teoría de prototipos y funcionalidad semántica". *E.L.U.A.*, 8, 133-177. Recuperado de: <http://www.ua.es/personal/cifu/publicaciones/Teoriadeprototipos.pdf>
- CICU, L. (2003). "Il Lento naufragio della cultura classica." *Sandalion*, Vol. 23-25, 163-180. Recuperado de: <http://eprints.uniss.it/4560/>
- COHEN, L., MANION, L. (1989/1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CLEMENS, M. (1996). "Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhem von Humboldt." *Rev. int. estud. Vascos*, 41, 2, 335-350. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/41/41335350.pdf>
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA. (1998). *El pedagogo*. Madrid: Gredos.
- COL, DEL J.J. (1994). *Vivae latinitatis voces, Locutionesque e scriptis magisterii ecclesiastici collectae et cum sermone hispano comparatae*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Superior "Juan XXIII" de Bahía Blanca. Recuperado de: [http://www.juan23.edu.ar/delcol/pdf/Vivae\\_Latinitatis\\_Voces.pdf](http://www.juan23.edu.ar/delcol/pdf/Vivae_Latinitatis_Voces.pdf)
- (1994a). *Recentis latinitatis Specimina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Superior "Juan XXIII" de Bahía Blanca. Recuperado de: [http://www.juan23.edu.ar/delcol/pdf/Recentis\\_Latinitatis\\_specimina.pdf](http://www.juan23.edu.ar/delcol/pdf/Recentis_Latinitatis_specimina.pdf)
- (1998). *¿Latín hoy?* Buenos Aires, Argentina: Instituto Superior "Juan XXIII" de Bahía Blanca. Recuperado de: [http://www.juan23.edu.ar/institucional/rector/publicaciones/.../Latin\\_Hoy.pdf](http://www.juan23.edu.ar/institucional/rector/publicaciones/.../Latin_Hoy.pdf)
- (2007). *Diccionario auxiliar español-latino para el uso moderno del latín*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Superior "Juan XXIII" de Bahía Blanca. Recuperado de: <http://www.juan23.edu.ar/latin/>
- COLÁS, M<sup>a</sup>.P., BUENDÍA, L. (1992/1998). *Investigación educativa*. (3<sup>a</sup> ed.). Sevilla: Alfar.
- COMENIUS, J.A. (1631/1815). *Janua Linguarum*. Parisiis: Joannes Franciscus Bastien. Recuperado de: <http://gallica.bnf.fr/m/ark:/12148/bpt6k62092005/f10.image>
- (1643). *Janua Linguarum Reserata*. Amstelodami: Apud Ludovicum Elzevirium. Recuperado de: <http://www.archive.org/details/jacomeniianuali00come>



- (1659/1887). *The Orbis Pictus*. Syracuse, New York: C. W. Bardeen. Recuperado de: <http://www.archive.org/details/cu31924032499455>
- (1992). *Pampedia. Educación Universal*. Madrid: UNED.
- CONTRERAS AGUIRRE, S.A. (2008). "Cicerón: Retórica y Filosofía Moral. Verdad y Argumentación jurídico en el *Orator Perfectus*." *A parte Rei*, 59, 1-12. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/contreras59.pdf>
- CORBETTA, P. (2007/2010). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: MacGrawHill.
- CORETH, E., EHLEN, P., HAEFFNER, G., RICKEN, F. (1989). *La filosofía del siglo XX*. Barcelona: Herder.
- COROMINAS, J. (1961/1997). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. (8º ed.). Madrid: Gredos.
- CORVISIER, A. (1977/1982). *Historia Moderna*. (4ª ed.). Barcelona: Labor.
- CORVO SÁNCHEZ, M.J. (2005). "Gramáticos y gramáticas humanistas en el contexto internacional del Occidente europeo." En *Estudos em Homenage mao Professor Doutor Mário Vilela*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 685-694. Recuperado de: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/9381/3/homenagemmvillelavol2completo000065982.pdf#page=221>
- CRESPO, J. (2007). *Estudio y edición digital de Eduardo Benot. Prólogo a J. Troullioud. Cuadros sinópticos*. Málaga: Proyecto de Investigación I+D, HUM-2004-00721. Recuperado de: [http://www.ecom45.satd.uma.es/files\\_obras/CUADROS\\_SINOPTICOS.PDF](http://www.ecom45.satd.uma.es/files_obras/CUADROS_SINOPTICOS.PDF)
- DEANE, P. (1968/1977). *La primera Revolución Industrial*. (4ª ed.). Barcelona: Península.
- DECI, E., RYAN, R.M. (2000). "The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. Recuperado de: [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf)
- (eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- DE JUAN GONZALEZ, L. (2012). "El treball cooperatiu a l'aula de llatí". *Methodos*, 1, 133-143. Recuperado de: [http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos\\_a2012n1/methodos\\_a2012n1p133.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p133.pdf)
- DESESSARD, C. (1966). *Méthode Quotidienne "Assimil" Le Latin sans peine*. Paris: Assimil. Recuperado de: <http://csclub.uwaterloo.ca/~rfburger/language/Assimil%20-%20Le%20Latin%20Sans%20Peine%201966%20PDF%20omp3s/Assimil%20-%20Le%20Latin%20Sans%20Peine/Assimil%20-%20Le%20Latin%20Sans%20Peine.pdf>
- DEWEY, J. (1995/2002). *Democracia y educación*. (5ª ed.). Madrid: Morata.
- DÍAZ BARRIGAL, A. (1983). "Los procesos de frustración en la tarea docente." Cap. 4. En DÍAZ BARRIGAL, A. *Tarea Docente: Una perspectiva grupal y Psicosocial*. México: Nueva Imagen, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DÍAZ DE RADA IGÚZQUIZA, V.(2002). *Tipos de encuesta y diseños de investigación*. Pamplona: Ediciones Universidad Pública de Navarra.
- DÍAZ IBÁÑEZ, J. (2001). "El pontificado y los reinos peninsulares durante la Edad Media. Balance historiográfico." *En la España Medieval*, 24, 465-536. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ELEM/article/view/ELEM0101110465A>
- DÍAZ, L.C., MARTÍNEZ, I.P., ROA, G.I., SANHUEZA, J.M. (2010). "Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico." *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9, No. 25, 421-436. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- DIEZ-ÍTZA, E. (1993). *El lenguaje: Estructuras, modelos, procesos y esquemas. Un enfoque pragmático*. Oviedo: Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.
- DILLMAN. (1978). *Mail and telephone surveys: The total design method*. New York, USA: John Wiley and Sons.
- En BOCH, J.L. Y TORRENTE, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Madrid: CIS.
- DOLZ, J., GAGNON, R., MOSQUERA, S. (2009). "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción." *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 21, 117-141. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/19718>
- DOMÍNGUEZ LÁZARO, M. (1990). "La educación durante la ilustración española." *Norba*, 10, 173-186. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/109845.pdf>
- DORADO DOMÍNGUEZ, E.J. (2007). *Latine Scire II*. Bucaramanga, Colombia: SIC.

- DÖRNYEI, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom; Understanding L2 motivation: On with the challenge!" *The Modern Language Journal*, 78, 273-284 y 515-523. doi: 10.2307/330107. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/330107>
- (1998). "Motivation in second and foreign language learning." *Language Teaching*, 31, 117-135. doi: 10.1017/S026144480001315X. Recuperado de: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S026144480001315X](http://journals.cambridge.org/abstract_S026144480001315X)
- (ed.) (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURKHEIM, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- (1988). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- EDELSTEIN, G., SALIT, C., GABBARINI, P. (2009). "Lo metodológico en la enseñanza. Una lectura desde los clásicos." *Cuadernos de Educación*, VII, No. 7, 87-102. Recuperado de: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/775/730>
- EDMUND BARSS, J. (1912). "Dr. Rouse's Exemplification of the Direct Method of Teaching Latin." *The Classical Weekly*, Vol. 6, No. 6, 42-45. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4386633>
- EDWARD, O. (1908). "Reading versus Translating. II." *The School Review*, Vol.16, No. 10, 664-669. Published by: The University of Chicago Press. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1077127>
- PARDO, C., ORTIZ, J., CRUZ, D. (2012). "Análisis de datos textuales con DtmVic." *XXII Simposio Internacional de Estadística Bucaramanga*, 17 al 21 de julio, 2- 42. Recuperado de: <http://www.dtmvic.com/doc/ADTcDtmVic.pdf>
- ELLIS, R. (2005). *Instructed second language acquisition, a literature review report to the ministry of education*. New Zealand: Ministry of Education.
- ENGELSING, E.M. (2014). "Línguas clássicas e metodologia de ensino." *Organon*, Porto Alegre, Vol. 29, No. 56, 99-121. Recuperado de: <http://www.seer.ufgrs.br/organon/article/viewFile/44148/29890>
- ERASMUS ROTERODAMUS, D. (1693). *Colloquia Familiaria*. Roterodami: Typis Regneri Leers. Recuperado de: <http://ia902606.us.archive.org/23/items/ned-kbn-all-00002505-001/ned-kbn-all-00002505-001.pdf>
- (1829). *Colloquia Familiaria et Encomium Moriae*. New York: Lipsiae. Recuperado de: <http://ia600504.us.archive.org/16/items/desideriierasmi00erasgoog/desideriierasmi00erasgoog.pdf>
- ESPÍ, M.J., AZURMENDI, M.J. (1996). "Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera." *RESLA*, 11, 63-76. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/106214.pdf>
- ESPINO MARTÍN, J. (2003). "Racionalismo e Ilustración en la enseñanza del latín: evaluación de las gramáticas escolapias en la segunda mitad del siglo XVIII." *Cuadernos de Filología Clásica Estudios Latinos*, Vol. 23, No. 2, 423-435. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CFCL/article/viewFile/CFCL0303330423A/16640>
- (2010). "Enseñanza del latín e historia de las ideas. La revolución de Port-Royal y su repercusión en Francia y España durante el siglo XVIII." *Minerva*, 23, 261-284. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3359971.pdf>
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- FANSELOW, J.F. (1988). "Let's See: Contrasting Conversations About Teaching." *Tesol Quarterly*. Vol. 22, No. 1, 113-130. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587064/pdf>
- FERNÁNDEZ AGUIRRE, K. (2003). "Análisis textual: generación y aplicaciones." *Metodología de Encuestas*, Vol. 5, No. 1, 55-66. Recuperado de: <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/viewFile/933/874>
- FERNÁNDEZ GALLARDO, L.(1999). "En torno a los *studia humanitatis* en la Castilla del Cuatrocientos. Alonso de Cartagena y los autores antiguos." *En la España Medieval*, No. 22, 213-246. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ELEM/article/viewFile/ELEM9999110213A/22825>
- (2002). "Latín y vulgar. Ideas sobre la lengua en la castilla del siglo XV." *Revista de poética medieval*, 8, 11-76. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=662270>
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2006). "¿Cómo analizar datos cualitativos?" *Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca*

- Bulletí La Recerca*. Ficha 7, 1-13. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- FERRANDEZ, FERRERES, SARRAMONA. (1986). *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- FERRATER MORA, J. (1964). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Montecasino.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- FILÓSTRATO. (1982/1999). *Vidas de los sofistas*. Madrid: Gredos.
- FORMENT, E. (2003). *Santo Tomás de Aquino. El orden del ser*. Madrid: Tecnos.
- FOSTER, B.O. (1913). "Live Latin." *The Classical Journal*, Vol. 8, No. 4, 151-159. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3287437>
- FRINET, C. (1970). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella/Estela.
- FREUD, S. (1915). *A General Introduction to Psychoanalysis*. New York: Washington Square Press.
- FULLAT, O. (1992). *Filosofías de la educación: Paideia*. Barcelona: CEAC.
- GALINO CARRILLO, A. (1993). "Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)." *Perspectivas*, Vol. XXIII, Nos. 3-4, 808-821. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3097655>
- GALLARDO BARBARROJA, M. (2005). "La perspectiva intercultural en los manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el siglo XIX." *Actas V Congreso SEHL*, 429-441. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2530831>
- GARAGALZA, L. (2003). "Filosofía y lenguaje en la obra de Wilhelm von Humboldt." *Rev. int. estud. vascos*, 48, 1, 237-248. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/48/48237248.pdf>
- GARCÍA ARETIO, L. (1989). *La educación, teorías y conceptos, perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.
- GARCÍA BARBANCHO, A., LOZANO LÓPEZ, V. (1978). *Estadística de las ciencias humanas*. Madrid: UNED.
- GARCÍA ESTEBANEZ, E. (1986). *El Renacimiento: Humanismo y sociedad*. Madrid: Cincel.
- GARCÍA HOZ, V. (dtor.) (1992). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA LÓPEZ, J. (2008). "La need achievement teoría clásica para la explicación de la motivación para el rendimiento escolar." *Ensayos*, 19, 345-363. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3003545.pdf>
- GARCÍA MARQUÉS, A. (2007). *En defensa de la razón*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- GARCÍA VIDAL, J., GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993). *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*. Madrid: Eos.
- GARDNER, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R.C., LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: NewburyHouse.
- GARRET, H.E. (1979). *Estadística en psicología y educación*. Barcelona: Paidós.
- GARRITZ, A., TRINIDAD-VELASC, R. (2004). "El conocimiento pedagógico del contenido." *Revista Educación Química*, 15, 2, 2-6. Recuperado de: <http://andoni.garritz.com/documentos/garritz-trinidad.pdf>
- GARZÓN, A., RODRÍGUEZ, A. (1989). *El Individuo y los Procesos Colectivos*. Cap. 1. Citado en MAYOR, J., PINILLOS, J.L. *Tratado de Psicología. Actitudes, Creencias y Valores*. Madrid: Alhambra Universidad. 1-40.
- GAYRAUD, M. (2010). "L'apprentissage du grec et du latin dans l'Empire romain d'après un manuscrit de la Bibliothèque Universitaire de Montpellier." *Communications présentées en Académie des Sciences et Lettres de Montpellier*, 35-44. Recuperado de: [http://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie\\_edition/fichiers\\_conf/GAYRAUD-2010-0.pdf](http://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie_edition/fichiers_conf/GAYRAUD-2010-0.pdf)
- GENICOT, L. (1970). *Europa en el siglo XII*. Barcelona: Labor.

- GIBBON, E. (2000/2001). *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano*. (3ª ed.). Barcelona: Alba.
- GIDDENS, A. (1998). *Capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Idea universitaria.
- GIL FERNÁNDEZ, L. (1968). "El humanismo español del siglo XVI." *Actas del III Congreso Español de Estudios Clásicos* (SEEC), Madrid, 28 de marzo-1 de abril de 1996, 211-297. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1232767>
- (1980). "Gramáticos, humanistas, domines." *El Basilisco*, No. 9, 20-30. Recuperado de: <http://www.fgbueno.es/bas/bas10903.htm>
- GIL FLORES, J. (1994/2011). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- GIL FLORES, J., PERERA RODRÍGUEZ, V. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos.
- GIMENO, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.
- GINER, S. (1967/2008). *Historia del pensamiento social*. (12ª ed.). Madrid: Ariel.
- GINER GUERRI, S. (1985). *San José de Calasanz*. Madrid: Católica.
- GINESTET, M., PAREDES, L. (2012). "La reforma educativa de la reforma: nuevas formas de regulación de las almas y de la población en Europa occidental a partir del siglo XV." *Heurística*, No. 15, 88-99. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37292>
- GIRALT, S. (2012). "Un wiki de textos llatins." *Methodos*, 1, 169-179. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/99123>
- GÓMEZ ESPELOSÍN, F.J. (2005). *Diccionario de términos del mundo antiguo*. Madrid: Alianza.
- GÓMEZ-HORTIGÜELA AMILLO, A. (2014). "La vida *sine querella* de Juan Luis Vives." *eHumanista*, 26, 345-356. Recuperado de: [http://www.ehumanista.ucsb.edu/volumes/volume\\_26/ehumanista%2026/PDFs/3%20coronel/ehum26.2.gomez-hortiguella.pdf](http://www.ehumanista.ucsb.edu/volumes/volume_26/ehumanista%2026/PDFs/3%20coronel/ehum26.2.gomez-hortiguella.pdf)
- GÓMEZ LLAUGER, N. (2012). "Sintaxi llatina: proposta didáctica com a reflexió del procés d'aprenentatge." *Methodos* 1, 155-169. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/99122>
- GÓMEZ MUÑOZ, G. (2010). *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso*. (Memoria de investigación). Máster en formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_semestre/2010\\_BV\\_11\\_09Gomez\\_Munoz.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b8](http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_09Gomez_Munoz.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b8)
- GONDRA REZOLA, J.M. (1998). "La teoría del aprendizaje analítico de Thorndike." *Revista de Historia de la psicología*, Vol. 19, Nos. 2-3, 21-26. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=68712>
- (2006). "El refuerzo en los Principios de conducta de Clark L. Hull." *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 27, Nos. 2/3, 313-321. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2260022>
- GONZÁLEZ OSORNO, V. (2009). "La educación y su finalidad en el pensamiento ilustrado. El caso de Kant y Herder." *Pampedia*, 5, 59-70. Recuperado de: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-5/educacion-finalidad.pdf>
- GONZALO SÁNCHEZ-MOLERO, J.L. (1997). *El erasmismo y la educación de Felipe II (1527-1557)*. (Tesis doctoral) Dpto. de Historia Moderna. Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/H/0/H0044201.pdf>
- GRIMAL, P. (1993). *La vida en la Roma antigua*. Madrid: Paidós Orígenes.
- GROSSMAN, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and Teacher Education*. New York: Teacher's College Press.
- GRUBER-MILLER ET AL. (2006). *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*. Oxford: Oxford University Press.
- GUERRERO RUÍZ, P., LÓPEZ VALERO, A. (1993). "La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 21-27. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117784>
- GUIJARRO GONZÁLEZ, S. (2008). "El saber de los claustros. Las escuelas monásticas y catedralicias en



- la Edad Media.” *Revista Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 731, 443-455. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/195>
- GUMPERZ, J., HYMES, D. (eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUTHRIE, W.K.C.(1992). *Historia de la Filosofía Griega. Platón, segunda época y la Academia*. Madrid: Gredos.
- (1993). *Historia de la Filosofía Griega. Introducción a Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- GUTIÉRREZ, M. (30 de marzo de 2015). “La UB cierra el título de Filología Románica por falta de alumnos.” *La Vanguardia*. Edición digital. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/vida/20140430/54407392651/ub-cierra-filologia-romantica-falta-alumnos.html>
- HAINSTOCK, E.G.(1972/1977). *Enseñanza Montessori en el hogar*. (6ª ed.). México: Diana.
- HALE, J.R. (1973/1980). *La Europa del renacimiento 1480-1520*. (5ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno.
- HAHN, C. (2012). “Latin in the Homeschooling Community.” *Teaching Classical Languages*, Vol. 4. Issue 1, 26-51. Recuperado de: [http://tcl.camws.org/sites/default/files/Hahn\\_0.pdf](http://tcl.camws.org/sites/default/files/Hahn_0.pdf)
- HARRISON WOODWARD, W. (1897/1921). *Vittorino da Feltre and other Humanist Educators*. (4ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- HEERS, J. (1984). *Historia de la Edad Media*. Barcelona: Labor.
- HEILAND, H. (1993). “Friedrich Frobel (1872-1852).” *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIII, 3-4, 501-519. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/frobels.PDF>
- HERNÁNDEZ REINOSO, F.L. (1999). “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje.” *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/950>
- HILL, B. (2006). “Latin for students with severe foreign language learning difficulties”. Cap. 3. En GRUBER-MILLER, J. (ed.). *When dead tongues speak: Teaching beginning Greek and Latin*. New York: Oxford University Press.
- HOBBS, T.(1987/1993). *Del ciudadano y Leviatán*. (3ª ed.). Madrid: Tecnos.
- HOBSBAWN, E.(1971/1978). *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. (8ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno.
- (1989). *La era del Imperio 1875-1914*. Barcelona: Labor universitaria.
- (2004). *Entrevista sobre el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.
- HOHENDORF, G. (1993). “Wilhelm von Humboldt (1767-1835).” *Perspectivas*, Vol. XXIII, Nos. 3-4, 707-719. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/humbolds.pdf>
- HOLGADO REDONDO, A. (1987). “Retórica y humanismo.” *Excerpta philologica*, en Conferencia del ciclo retórica y política de la antigüedad, 1-17. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/10367/17214750.pdf?sequence=1>
- HULL, C.L. (1943). *Principles of behavior*. New York: ApletonCenturyC.
- (1952). *A behaviour system*. New Haven: Yale University Press.
- HUMBOLDT, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Península.
- IRADIEL, P. (1991). *Las claves del Feudalismo, 860-1500*. Barcelona: Planeta.
- IRIARTE, M. (1998). *Llatí*. Barcelona: Teide.
- ISÓCRATES. (1968). *On the peace, Areopagiticus, Against the sophists, Antidosis, Panathenaicus*.UK: The Loeb Classical Library. Recuperado de: <http://ryanfb.github.io/loebolus-data/L229.pdf>
- JAEGER, W. (1990/2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. (15ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (1961/2012). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. (11ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- JAKUBECKI, N. (2012). “Los inicios del pensamiento escolástico: el *Sic et Non* de Pedro Abelardo.” *Revista Española de Filosofía Medieval*, 19, 31-38. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4131116>

- JENOFONTE. (1993). *Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos.
- JIMÉNEZ CALVENTE, T.(2008). “Los humanistas y sus herramientas filológicas: de polianteas, florilegios y otros útiles similares.” *La Corónica*, 37.1, FALL, 217-44. doi: 10.1353/cor.0.0005. Recuperado de: [http://muse.jhu.edu/journals/la\\_coronica/v037/37.1.calvente.pdf](http://muse.jhu.edu/journals/la_coronica/v037/37.1.calvente.pdf)
- JIMÉNEZ DELGADO, J. (1959). “Actas de El II congreso internacional en pro del latín vivo.” *Estudios clásicos*, 206-231. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/73758>
- (1959a). “El latín y su didáctica.” *Estudios Clásicos*, Tomo V, No. 28, 153-171. Recuperado de: <http://interclassica.um.es/var/plain/storage/original/application/4b766a2df873d97a5bcdacbb9a480fa2.pdf>
- (1964). “El III congreso de latín vivo y su proyección pedagógica.” *Crónica LV*, 177-181. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1964-160/1964re160cronica01.pdf?documentId=0901e72b81862d81>
- (1965). “Dos nuevos métodos de latín.” *Revista de Educación*, 173, 93-100. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/70592>
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- (2008). “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales.” *Cultura y representaciones sociales*, año 3, No. 5, 32-63. Recuperado de: [http://cursa.ihmc.us/rid=1236120887906\\_666313007\\_32739/Jodelet%20-%20representaciones%20sociales%20-%20Retorno%20al%20sujeto.pdf](http://cursa.ihmc.us/rid=1236120887906_666313007_32739/Jodelet%20-%20representaciones%20sociales%20-%20Retorno%20al%20sujeto.pdf)
- JONES, M.A.(1915). *Cambridge Handbooks of teachers: Via Nova or the application of the direct method to Latin and Greek*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JUANES, B. (1963). *Lingua Latina Moderna Methodus*. Medellín, Colombia: Bedout.
- (1964). *Mayor progreso en los estudios*. Medellín, Colombia: Bedout.
- JULIA, S., GARCÍA DELGADO, J.L., JIMÉNEZ, J.C., FUSI, J.P. (2003). *La España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- KEARNY, M-L.(1984). “La sociolingüística y la enseñanza de idiomas.” *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Vol. XXXVI, No. 1, 163-174. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000606/060699so.pdf>
- KELLY, G. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton & Co.
- (1970). “A brief introduction to personal construct theory.” En BANNISTER, D. (comp.). *Perspectives in personal construct theory*. New York: Academic Press. 1-29.
- KRAMSCH, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Didier.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- KRASHEN, S., TERRELL, T. (1983). *Métodos The natural approach: language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- LABORDA GIL, X. (1981). *Racionalismo y empirismo en la lingüística del siglo XVII: John Wilkins y Port-Royal*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41658>
- LABRADOR, C., DE PABLOS, J.C. (1989). *La educación en los papeles periódicos de la Ilustración española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LACOLLA L. (2005). “Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos.” *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, Vol. 1, No. 3, 1-17, Recuperado de: [http://www.academia.edu/10681557/REPRESENTACIONES\\_SOCIALES\\_UNA\\_MANERA\\_DE\\_ENTENDER\\_LAS\\_IDEAS\\_DE\\_NUESTROS\\_ALUMNOS](http://www.academia.edu/10681557/REPRESENTACIONES_SOCIALES_UNA_MANERA_DE_ENTENDER_LAS_IDEAS_DE_NUESTROS_ALUMNOS)
- LAGUNA MARISCAL, G.(2004). “¿De dónde procede la denominación «Tradición Clásica»?” *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 24, No. 1, 83-93. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10396/2192>
- LANE FOX, R.(2007). *El mundo clásico. La epopeya de Grecia y Roma*. Barcelona: Crítica.
- LARIO, A. (coord.) (2010). *Historia contemporánea universal: del surgimiento del Estado contemporáneo a la Primera Guerra Mundial*. Madrid: Alianza.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000/2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LATORRE MEDINA M.J., BLANCO ENCOMIENDA, F.J. (2009). “La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta.” *En clave pedagógica*, 11, XXI, 155-168. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/543>
- LÁZARO, N. (2009). *Tendencias pedagógicas en centros de aprendizaje de Alemania, Suiza, Hong Kong y España*. Madrid: UNED.
- LE GOFF, J. (1971/ 1986). *La Baja edad media*. (16ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno.
- LEBART, L., SALEM, A., BÉCUE, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.
- LEÓN, O.G., MONTERO, I. (2002/2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (3ª ed.). Madrid: McGrawHill.
- LEVELT, J.M.(1974). *Formal Grammar in linguistics and psycholinguistics. Vol. II. Applications in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- LIÉBANA COLLADO, A. (2009). *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Madrid: Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca.
- LOBATO, A.(2003). “Santo Tomás, arquitecto de la vida universitaria. El profesor ideal en la paideia tomista.” *E-aquinas*, 1, 2-26. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10637/2587>
- LOCKE, J. (1985). *Carta sobre la tolerancia*. Madrid: Tecnos.
- LOMAS, C., OSORO, A. (comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LONG, A. (1984/1994). *La filosofía helenística. Estoicos, epicúreos, escépticos*. Madrid: Alianza.
- LONGO, O. (2009). *El universo de los griegos. Actualidad y distancias*. Barcelona: Acantilado.
- LÓPEZ, E., ZAYAS, B. (2000). *La educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- LÓPEZ, J., BLANCO, F., SCANDROGLIO, B., RASSKIN, I. (2010). “Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora.” *Papeles del Psicólogo*, Vol. 31(1), 131-142. Recuperado de: <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1803.pdf>
- LÓPEZ SALVÁ, M. (1996). “Tradición Clásica Griega y Humanismo en España: estudios y estado de la cuestión.” *Tempus*, 12, 5-25. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=270282>
- LORENZO GONZÁLEZ, G. (2001). *Comprender a Chomsky. Introducción y comentarios a la filosofía chomskiana sobre el lenguaje y la mente*. Madrid: Machado Libros.
- LOSADA, J.L., LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- LUCAS, L. (2012). “Les clàssiques i els blocs.” *Methodos*, 1, 287-292. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/99134>
- LUZURIAGA, L. (2001). *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LYNN SKUTLEY, M. (dir.) (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA)*. (3ª ed.). México: El Manual Moderno.
- LLEDÓ, E. (1984/1996). *La memoria del Logos. Estudio sobre el diálogo platónico*. (4ª ed.). Madrid: Taurus.
- LLISTERRI, J. (2003). “Lingüística y tecnologías del lenguaje.” *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*. (Departament de Teoria dels Llenguatges, Universitat de València, València), 2, 9-71. Recuperado de: [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/TecnoLing\\_Lynx02.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/TecnoLing_Lynx02.pdf)
- LLOBERA, S.J.(1920). *Grammaticae Classicae Latinitatis*. Barcelona: Subirana.
- LOMBART, V. (1996). *Estado y reformismo ilustrado*. Madrid: Alianza.
- LLOPIS, L., SÁNCHEZ, E. (2004). *Olimpo*. Barcelona: Vicens Vives.
- LLOPIS, L., PRATS, C. (2005). *Civis*. Barcelona: Vicens Vives.
- MACÍAS, C. (2012). “La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia.” *Thamyris*, No. 3, 151-228. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4139286.pdf>

- MADRID FERNÁNDEZ, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- MAESTRE, A. (1988/2007). *¿Qué es la Ilustración?* (5ª ed.). Madrid: Tecnos.
- MAESTRE MAESTRES, J.M. (2002). “Los humanistas como precursores de las actuales corrientes pedagógicas: en torno a Juan Lorenzo Palmireno.” *Alazet*, 14, 157-174. Recuperado de: <http://revistas.iea.es/index.php/ALZ/article/view/194>
- MALBERG, B. (1988). *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Círculo de lectores.
- MANGAS, J. (1981). *Textos para la historia antigua de Grecia*. Madrid: Cátedra.
- MANGAS, J., BAJO, F. (1989). *Los orígenes de Roma*. Madrid: Historia 16.
- MAÑAS NÚÑEZ, M. (2013). “Pedagogía y teoría gramatical en el *Libellus* de Fray Martín de la Cueva.” *Minerva*, 26, 205-230. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4461849.pdf>
- MARQUES, P. (2014) “TIC i educació:estemfentbé la feina?” *El diari de l'educació*. Recuperado de: [http://diarieducacio.cat/blogs/bits/2014/04/28/tic-i-educacio-estem-fent-be-la-feina/?utm\\_source=Butllet%C3%AD+web&utm\\_campaign=4fc43c7387-Newsletter\\_general\\_2014\\_05\\_02&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_1792201920-4fc43c7387-120643749](http://diarieducacio.cat/blogs/bits/2014/04/28/tic-i-educacio-estem-fent-be-la-feina/?utm_source=Butllet%C3%AD+web&utm_campaign=4fc43c7387-Newsletter_general_2014_05_02&utm_medium=email&utm_term=0_1792201920-4fc43c7387-120643749)
- MARRAUD, H. (2009). *Bertrand Russell: un intelectual británico*. España: Intervención Cultural.
- MARROU, H.I. (1985/2004). *Historia de la educación desde la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- MARTÍN CABEZAS, E. (2013). “La filosofía educativa de Giner de los Ríos en la educación actual.” *Innovación y experiencias educativas*, No. 60, 2-10. Recuperado de: [http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero\\_60/ESTEBAN-MARTIN-CABEZAS-01.pdf](http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_60/ESTEBAN-MARTIN-CABEZAS-01.pdf)
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. (2009). “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.” *Tejuelo*, No. 5, 54-70. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- (2010). “Implicaciones educativas de la Reforma y contrarreforma en la Europa del Renacimiento.” *Cauriensia*, Vol. V, 215-236. Recuperado de: [http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/2796/1886-4945\\_5\\_215.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/2796/1886-4945_5_215.pdf?sequence=1)
- MARTÍNEZ, E. (2003). “Educar en la virtud. Principios pedagógicos de Santo Tomás”, *E-aquinas*, 1, 27-72. Recuperado de: <http://www.e-aquinas.net/epoca/santo-tomas-maestro..el.../1042791785.pdf>
- MARTÍNEZ AGUIRRE, C. (2008). “Resumen de las metodologías didácticas de las lenguas clásicas.” *Didáctica de las lenguas clásicas*, *Culturaclasica.com*, 1-14. Recuperado de: <http://www.culturaclasica.com/?q=node/1918>
- (2013). *La extraña odisea: Confesiones de un filólogo clásico*. Almería: Círculo Rojo.
- (2014). “Didáctica de las lenguas clásicas: panorama de la enseñanza del griego clásico. Bases metodológicas.” *Baetica Renascens*, Vol. II, 1329-1337. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/253682699/Baetica-Renascens-Cadiz-Malaga-FAEC-IEH-2014-Indice-general#scribd>
- MARTÍNEZ LORCA, A. (2011). *Introducción a la filosofía medieval*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ MARZOA, F.(1994). *Historia de la filosofía I*. Madrid: Istmo.
- (1994a). *Historia de la filosofía II*. Madrid: Istmo.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, B. (2010). “Reseña de Historia de las ideas lingüísticas: Gramáticos de la España meridional.” *Porta Linguarum*, 13, 221-223. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero13/recension%204.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero13/recension%204.pdf)
- MASCIANTONIO R, WEISLOGEL, S. (1972). “New approaches to the teaching of the classics.” *Classical association of the Atlantic States*, 1-30. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED055493.pdf>
- MAYER, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- MERINO, M. (2008). “Clemente de Alejandría: un filósofo cristiano.” *Scripta Theologica*, 40, 3, 803-837. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35092/1/BURGGRAF.pdf>
- MERLER, A. (1978). *Introducción a la educación*. Madrid: Villalar.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. BOE (18-06-2008). Procedimientos generales de la materia de Latín I y II. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/18/pdfs/A27492-27608.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. BOE (03-01-2015). Procedimientos generales de la materia de Latín I y II. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- MÍNGUEZ, J.M. (1991). *Las claves del Período Carolingio*, 723-879. Barcelona: Planeta.
- MIRAGLIA, L. (1996). "Cómo no se enseña el latín." *Micromega*, 5. Traducción del italiano por el prof. José Hernández Vizuete. Recuperado de: <http://www.latinitatis.com/latinitas/textus/miraglia.htm>
- (2006). "De optima latine docendi ratione." *Conferencia pronunciada en las II Jornadas de Cultura clásica*. com. Guadix, 29-30 de abril de 2006. Recuperado de: <http://www.culturaclasica.com>
- (2009). *Lingua Latina per se illustrata. Nova via: latine doceo. Guida per gli insegnanti. Parte I: Familia Romana*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum.
- (2010). *Fabulae Syrae*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum.
- MIRELES VARGAS, O. (2011). "Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación." *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 36, 1-11. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo>
- MITRE FERNÁNDEZ, E. (1991). *Las claves de la Iglesia en la Edad Media*, 313-1492. Barcelona: Planeta.
- MOALES, J.F., MOYA, M., GAVIRIA, E., CUADRADO, I. (2010). *Psicología Social*. Madrid: McGrawHill.
- MOLINER, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONDADA, L. (2013). "Interactional space and the study of embodied talk-in-interaction." En AUER, M., HILPERT, A., STUKENBROCK, B., ET SZMRECSANYI (eds.). *Space in Language and Linguistics: Geographical, Interactional and Cognitive Perspectives*. Berlin: De Gruyter. 247-275.
- MONTERO GONZÁLEZ, M.S. (2009). "Emilio: niño y educación." *Revista M*, Vol. 1, No. 5, 59-73. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3324464.pdf>
- MONTIJAR CABRERA, M.P. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga: Aljibe.
- MOÑIVAS. (1994). "Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría." *Rev. De Psicol. Gral. y Aplic.* 47(4), 409-419. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385297.pdf>
- MORA MÉRIDA J.A., MARTÍN JORGE M.L. (2009). "Implicaciones de la psicología de Lëv S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia." *Revista de historia de la psicología*, Vol. 30, No. 4, 87-102. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3130688.pdf>
- MORALES VALLEJO, P. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- MORALES, J., MOYA, M., REBOLLOSO, E. ET AL. (1994). *Psicología social*. Madrid: McGrawHill.
- MORENO CABRERA, J.C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- MORGAN, D. (2013). *Adumbratio lexicis anglici et latini*. Texas: The Texas institute of classical studies. Recuperado de: <http://www.wyomingcatholiccollege.com/faculty-pages/patrick-owens/lexicon/adumbratio/index.aspx>
- MORGAN, J. ET AL. (2006.). *A classics & ICT resource course for Europe a manual for teachers of classical subjects in secondary schools throughout Europe*. Belgium: CIRCE Project Europe. ISBN 90-078-3980-43 2006
- MOSCOVICI, S. (1961/1979). *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires: Huelmul.
- MUNTA, F. (2013). "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria." *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- MUÑOZ, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- MURILLO MEDRANO, J., VERGARA HEIDKE, A. (2004). "Una propuesta de análisis textual a partir de los postulados del análisis crítico del discurso." *Filología y lingüística*, XXX, 1, 205-218. Recuperado de: <http://www.docstoc.com/docs/74524590/postulados-del-analisis-critico-del-dicruso>
- NAFRÍA RAMOS, A.M. (2005). *El innatismo lingüístico de N. Chomsky y sus antecedentes*. (Tesis

- doctoral) Universidad centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1304975918.pdf>
- NAKLÁDALOVÁ, I. (2012). “De la *varia lección* a la *encyclopaedia*: Los ideales de la erudición en la Primera Edad Moderna.” *Studia Aurea*, 6, 1-29. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846556>
- NAVARRO SERRANO, P. (2009). “Descomplicando la gramática: Atención a la forma y al significado.” *Tinkuy*, No. 11, 95-105. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303897>
- NEGRÍN FAJARDO, O. (2010). *Antología de escritos pedagógicos de Gaspar Melchor de Jovellanos*. Madrid: UNED.
- NEGRÍN FAJARDO, O., VERGARA CIORDIA, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- (2009). *Historia de la educación*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- NIETZSCHE, F. (1968). *Estudios sobre Grecia*. Madrid: Aguilar.
- (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets.
- (2007). *El crepúsculo de los ídolos*. Barcelona: Folio.
- NOBUYOSHI, J., ELLIS, R. (1993). “Focused communication tasks and second language Acquisition.” *ELT Journal*, Vol. 4713, 203-210. Recuperado de: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/47/3/203.abstract>
- NÚÑEZ PARÍS, F. (2008). “Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, No. 4, 1-30. Recuperado de: [http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/.../articulo\\_531f2d59d7596.pdf](http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/.../articulo_531f2d59d7596.pdf)
- OLLENDORFF'S. (1883). *New method of learning to read, write, and speak the French language*. New York: D. Appleton & Company. Recuperado de: <http://www.archive.org/details/ollendorffsnewme00velrich>
- ØRBERG, H. (1998). “De via Latine Docendi per exempla”. Conferencia pronunciada en el congreso internacional *Docere* (Napoles, 24 abril-1 mayo de 1998). En Miraglia, L. (2009). *Nova Via: Latine Doceo. Guida per gl'insegnanti. Parte I. Familia Romana*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum.
- (1998a). *Lingua Latina per se Illustrata, Exercitia Latina I*. Dania: Domus Latina.
- (2001). *Lingua Latina per se Illustrata Colloquia personarum*. Granada: Cultura Clásica.
- (2005). “El latín-¿Una lengua difícil?”. Conferencia pronunciada dentro de las I Jornadas de Cultura Clásica, 1-2, Almuñecar, Granada. Recuperado de: <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/conferenciaOrberg.pdf>
- (2007). *Lingua Latina per se Illustrata, Pars I Familia Romana. Exercitia Latina I*. Dania: Domus Latina.
- (2011). *Lingua Latina per se Illustrata, Pars I Familia Romana*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum.
- (2011a). *Lingua Latina per se Illustrata, Pars II Roma Aeterna*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum.
- (2011b). *Lingua Latina per se Illustrata, Pars II Roma Aeterna. Exercitia Latina II*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum.
- ØRBERG, H., MIRAGLIA, L., BÓRRI, L.T.F. (2011). *Lingua Latina per se Illustrata. Latine Disco*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium novum.
- ORMAZÁBAL, F.J. (coord.). VILA, R.; MATEO, M.; TORRADO, M.; BERLANGA, V.; DEL BARRIO, J.; RUIZ, A. (2012). *Estadística inferencial aplicada a l'educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/21383>
- (coord.). VILA, R.; MATEO, M.; TORRADO, M.; MARTÍNEZ, F.; BERLANGA, V.; DEL BARRIO, J.; RUIZ, A. (2012a). *Estudis correlacionals i predictius aplicats a l'educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/21388>
- (coord.). VILA, R.; MATEO, M.; TORRADO, M.; BERLANGA, V.; DEL BARRIO, J.; RUIZ, A. (2012b). *Introducció a l'estadística aplicada a l'educació. Funcionament de l'SPSS*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/21377>
- (coord.). VILA, R.; MATEO, M.; TORRADO, M.; BERLANGA, V.; DEL BARRIO, J.; RUIZ, A. (2012c). *Introducció a l'estadística aplicada a l'educació. Conceptes bàsics*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/21376>

- (coord.). VILA, R.; MATEO, M.; TORRADO, M.; BERLANGA, V.; DEL BARRIO, J.; RUIZ, A. (2012d). *Estadística descriptiva aplicada a l' educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/21387>
- (coord.). VILA, R.; MATEO, M.; TORRADO, M.; BERLANGA, V.; DEL BARRIO, J.; RUIZ, A. (2012e). *Probabilitat i estadística aplicada a l'educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/21384>
- ORTEGA ROMERO, L. (2013). "El malestar docente." *Thamyris*, No. 4, 63-80. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/LUCIA\\_ORTEGA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/LUCIA_ORTEGA_2.pdf)
- OSSENBACH SAUTER, G., PUELLES BENÍTEZ, DE M. (coord.). (1991). *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: UNED.
- OVIEDO, L. (2004). "La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt." *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. Recuperado de: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/375/index.php?id=375>
- OXFORD, R. ET AL., SCHIMDT ET AL., DÖRNEY, Z. EHRMAN, M. (1996). *New pathways of language learning motivation*. Honolulu: University of Hawai.
- PALMER, E. (1921). *The principles of language-study*. New York: Yonkers-Hudson.
- PALMER, R., COTTON, J. (1980). *Historia Contemporánea*. Madrid: Akal.
- PÁRAMO, M<sup>a</sup>.A. (2010). "Análisis cualitativo de discursos grupales asistido por programa de software textstat: valoración de su utilidad en la exploración y relación de significados." *Liberabit*. Lima (Perú), 16(2), 141-151. Recuperado de: [http://revistaliberabit.com/es/revistas/liberabit16\\_2/paramo\\_3.pdf](http://revistaliberabit.com/es/revistas/liberabit16_2/paramo_3.pdf)
- PÁRAMO POMAREDA, J. (1959). "El latín vivo." *Thesaurus*, Tomo XIV. 1, 2 y 3, 253-255. Recuperado de: <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/id/eprint/934>
- PECKETT, M.A., MUNDAY, M.A. (1949/1969). *Principia a beginners Latin Course*. Shrewsbury: Wilding and son Limited Press. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/259969826/Peckett-Munday-Principia#scribd>
- PÉREZ, M.S. (1925/2006). *La enseñanza del latín. Ensayo de metodología*. Las Palmas de Gran Canaria: Publicación de la Universidad Pontifica.
- PÉREZ CABRERA, A.B. (2012). *Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Río Grande, Brasil: IFRN. Recuperado de: <http://www.portal.ifrn.edu.br>
- PEREYRA, S., ALVAREZ, Z. (2013). "Hacia una comprensión de las creencias sobre enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a partir de relatos biográficos de estudiantes de profesorado." *Investigación y Prácticas en contexto(s)*, VII Jornadas Nacionales sobre formación del Profesorado 12, 13 y 14 de septiembre, Mar de Plata, Argentina, 1-14. Recuperado de: <http://7masjornadasformacion.blogspot.com.es/p/programa.html>
- PÉREZ DELGADO, E., MESTRE ESCRIBÀ, V., MARTÍ VILAR, M., SAMPER GARCÍA, P. (1996). "Orígenes históricos del libro de Jean Piaget sobre *El juicio moral en el niño*: sus fuentes filosóficas y científicas." *Revista de historia de la psicología*, Vol. 17, Nos. 3-4, 135-144. Recuperado de: [www.revistahistoriapsicologia.es](http://www.revistahistoriapsicologia.es)
- PESTALOZZI, J.H. (1889). *Como Gertrudis educa a sus hijos*. Chile: Coatepec. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>
- PETIT, P. (1967/1979). *Historia de la Antigüedad*. (7<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Labor.
- PETRIE, A. (1946/1993). *Introducción al estudio de Grecia*. (4<sup>a</sup> ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1968). *Le Structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (1983/1989). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- (1993). "Jan Amos Comenius (1592-1670)." *Prospects* (UNESCO, International Bureau of Education), Vol. XXIII, Nos. 1/2, 173-96. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF>
- PINKER, S. (2012). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- PIÑA OSORIO, J.M. (1994). "Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría." *Rev. De Psicol. Gral. y Aplic.* 47, 4, 409-419. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385297.pdf>
- (2013). "Las representaciones sociales y la reforma educativa." *Perfiles educativos*, Vol. XXXV, No. 140, 3-6. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13226156001.pdf>

- PIÑA OSORIO, J.M., CUEVAS CAJIGA, Y. (2004). "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México." *Perfiles educativos*, Vol. XXVI, No. 106, tercera época, 102-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210605>
- PIÑERO, S.L. (2008). "La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual." *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 7. Recuperado de: [http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero\\_representaciones\\_bourdieu.html](http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html)
- PIRENNE, H. (1978). *Mahoma y Carlomagno*. Madrid: Alianza.
- PIVA, A. (2004). *Il sistema latino: Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando Editore.
- PIZARRO, M. (2010). "Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera." *Decires, Revista del centro de Enseñanza para Extranjeros*. Vol. 12, No. 15, 27-38. Recuperado de: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf>
- (2012). "Gramática, mentiras y cintas de video. La reflexión del profesor de ELE sobre la gramática y su enseñanza." *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del español*, 29, 13-18. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/belgica/>
- (2013). "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza." *Porta Linguarum*, 19, 165-178. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4594745>
- PLACIDO, D. (1993). *Introducción al Mundo Antiguo: problemas teóricos y metodológicos*. Madrid: Síntesis.
- (1993a). *Las claves del Mundo Griego, 2700-323a.C.* Barcelona: Planeta.
- PLATÓN. (1871). *La apología de Sócrates*. Madrid: Medina y Navarro.
- (1872). *Las Leyes*. Madrid: Medina y Navarro.
- (1988). *La República*. Madrid: Gredos.
- (1995). *Fedón. Fedro*. Madrid: Alianza.
- POMER MONFERRER, LL. (2012). "Innovació educativa a l'assignatura de Llatí dels graus de Filologia." *Methodos*, 1, 143-154. Recuperado de: [http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos\\_a2012n1/methodos\\_a2012n1p143.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p143.pdf)
- PUIGVERT, G. (2012). "L'avaluació per competències en les activitats d'aprenentatge del nou grau en Estudis Clàssics." *Methodos*, 1, 277-280. Recuperado de: <http://pagines.uab.cat/methodos/content/1%E2%80%99avaluaci%C3%B3-compet%C3%A8ncies-en-les-activitats-d%E2%80%99aprenentatge-del-nou-grau-en-estudis-cl%C3%A0ssics>
- PUJOL, M. (1992). "Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral." *Comunicación, Lengua y Educación*, No. 16, 119-126. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126273.pdf>
- QUINTILIANI, M.F. (95 d.C./1966). *Institutio Oratoria I-III*. UK: Loeb Classical Library. Edición digital (2007). Recuperado de: <http://www.archive.org/details/institutioorator00quin>
- (1997). *Institutionis Oratoriae. Libri XII*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- QUIROZ, V.G., FOURNIER, G.L. (1987). *SPSS Enfoque Aplicado*. México: McGrawHill.
- RAMOS MALDONADO, S. (2001). "¿Escribió Plinio el Viejo una enciclopedia?: a propósito de una lectura de Lucio Flaminio Sículo", A. Alvar Ezquerro- F. García Jurado (eds.), *Actas del X Congreso Español de la Sociedad de Estudios Clásicos* (21-25 de septiembre de 1999). Vol. II: *Lingüística Latina. Literatura Latina. Filología clásica*, Madrid: Sociedad Española de Estudios Clásicos, 605-613.
- RAMOS MALDONADO, S. et al. (2012). "Sal Musarum: uso activo de las lenguas clásicas en el aula y la web 2.0." *Proyectos de INNOVACIÓN Y MEJORADO DOCENTE*, 2011/2012. Código: PI2\_12\_014. Universidad de Cádiz. Recuperado de: [http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Unidad\\_Innovacion/Innovacion\\_Docente/ARTICULOS\\_2011\\_2012/1540929240\\_41020129263.pdf](http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Unidad_Innovacion/Innovacion_Docente/ARTICULOS_2011_2012/1540929240_41020129263.pdf)
- REALE, G., ANTISERI, D. (1983/2004). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Antigüedad y Edad Media*. (3ª ed.). Barcelona: Herder.
- REDONDO GARCÍA, E. ET AL. (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- RELLO, L. (2006). *El generativismo. Desde lo transformacional hasta lo computacional*. Madrid: Universidad Complutense.



- RIBEIRO PEIXOTO, K. (2012). *Subjetividade, ideias e coisas. Estudo crítico e tradução de primeira parte da Lógica de Port-Royal, I-VIII*. (Tesis doctoral) Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Instituto de Filosofia e ciencias humanas Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61737/000865801.pdf?sequence=1>
- RICO, C. (2010). *Polis: parlare il greco antico come una lingua viva*. Milano: San Paolo.
- RICO MARTÍN, A.M. (2005). “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos.” *Porta Linguarum*, 3, 79-94. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero3/rico.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf)
- RICUCCI, M. (2014). *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition*. (Tesi di dottorato di ricerca.) Università degli studi di Udine. Corso di dottorato di ricerca in scienze dell'antichità ciclo XXV. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10990/532>
- RICHARD, F.E. (2003). “Salvarla brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación.” *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-40. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- RICHARDS, J.C. (1970). “A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.” *English Language Teaching*, 1-37. Recuperado de: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf>
- (1987). “The dilemma of teacher Education in TESOL.” *Tesol Quarterly*, Vol. 21, No. 2, 209-226. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3586732/abstract>
- (2001). “Exploring teacher’s beliefs and the processes of change.” *PAC journal*, 1-17. Recuperado de: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/exploring-teacher-change.pdf>
- (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2008). *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C., CROOKES, G. (1988). “The practicum in TESOL”. *Tesol Quarterly*, Vol. 22, No. 1, 10-28. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587059/pdf>
- RICHARDS, J. Y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. (1987). “The nature of approaches and methods in language teaching.” En *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-30.
- RICHARDS, J.C., SCHIMDT, R. (1985/2002). *Longman of Dictionary Language Teaching and Applied Linguistic*. UK: Pearson Education Limited.
- RINCÓN, LATORRE, ARNAL, SANS. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- RÍO SADORNIL, D. DEL. (2003). *Métodos de investigación en educación. Proceso y diseños no complejos* (Vol. I). Madrid: UNED.
- RÍOS, I., CAMBRA, M. (eds.) (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, 61-170.
- RIU, M. (1985/1989). *La alta Edad Media. Del siglo V al XII*. Esplugues de Llobregat: Montesinos.
- RIVERO RIVERO, M.L., CUENCA DÍAZ, M. J.E. (2011). “Pestalozzi y L.S. Vigotsky: Puntos de encuentro.” *Transformación*, 7 (2), 36-42. Recuperado de: <http://transformacion.reduc.edu/cu/index.php/transformacion/article/view/51>
- ROBLES, L., CHUECA, A. (1989/1994). *Santo Tomás de Aquino. La monarquía*. Madrid: Tecnos.
- RODRÍGUEZ, M. (2011). “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual.” *IV. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 3, No. 1, 29-50. Recuperado de: [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html)
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E., ETXEBERRÍA, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1989). “Interpretación de las actitudes.” Cap. 5. En MAYOR, J. Y PINILLOS, J.L. *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra Universidad.

- RODRÍGUEZ MARTÍN, I., CLEMENTE LINUESA, M. (2013). "Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita." *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, No. 2, 1-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526019>
- RODRÍGUEZ-PÉREZ, N. (2014). "Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas." *Porta Linguarum*, 21, 183-197. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/30490>
- RODRÍGUEZ SALAZAR, T. (2003). "El debate de las representaciones sociales en la psicología social." *Relaciones* 93, Vol. XXIV, 52-80. Recuperado de: [www.catedras.fsoc.uba.ar/epele/representaciones\\_sociales.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/epele/representaciones_sociales.pdf)
- (2009). "Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación." *Comunicación y sociedad*, Departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara. *Nueva época*, No. 11, 1-11. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- RODRÍGUEZ SALAZAR, T., GARCÍA CURIEL, M<sup>a</sup>.L. (coords.). (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: CUCSH-U de G.
- RODRÍGUEZ, A., SEOANE, J. (coords.). MAYOR, J.L., PINILLOS, J. (1989). *Tratado de psicología general Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra Universidad.
- ROJAS OSORIO, C. (2013). "Reiteración de las críticas en las reformas educativas." En V Simposio Internacional de Estudios Generales. Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. *Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG)*, 1-7. Recuperado de: <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Reiteraci%C3%B3n-de-las-cr%C3%ADticas-en-las-reformas-educativas.pdf>
- ROTTER, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- ROSA CUBO, DE LA C., MARTÍN FERREIRA, A.I. (2012). "Innovación docente y máster de Secundaria." *Methodos*, 1, 267-277. Recuperado de: [http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos\\_a2012n1/methodos\\_a2012n1p267.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p267.pdf)
- ROSA CUBO, DE LA C., MARTÍN FERREIRA, A.I., MOLPECERES ARNÁIZ, S. (2012). "La metodología SACC en el grado en Estudios Clásicos: propuesta de seminario." *Methodos*, 1, 209-226. Recuperado de: [http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos\\_a2012n1/methodos\\_a2012n1p209.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p209.pdf)
- ROUSE, W.H.D. (1919). *Vocabulary A greek boy at home*. London: Blacky and Son Press. Recuperado de: <https://archive.org/details/greekboyathomest01rousooft>
- (1919a). *A first greek course*. London: Blacky and Son Press. Recuperado de: <http://www1.union.edu/wareht/books/Rouse>
- (1930). *The direct method applied to Latin. A handbook for teachers*. London: The Linguaphone Institute. Recuperado de: <http://vivariumnovum.it/edizioni/libri/dominio-pubblico/Rouse>
- (2010). *Rouse's Greek Boy -A Reader*. U.S.A: Edited by Anne Mahoney. Recuperado de: <http://www.focusbookstore.com/bookviews/BV9781585103249.pdf>
- ROUSE, W.H.D., APPLETON, R.B. (1913). *Puer romanus*. Oxford: Clarendon Press. Recuperado de: <http://www.archive.org/details/puerromanus00applrich>
- (1925). *Latin on the direct method*. London: University of London Press. Recuperado de: <http://www.vivariumnovum.it>
- ROUSSEAU, J.J. (1971/1976). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
- (1980). *Del contrato social. Discursos*. Madrid: Alianza.
- (1999). *Contrato social o Principios de Derecho Político*. Madrid: Boreal.
- RUIZ, A. (2013). *El tratamiento de datos textuales con dtm\_vic 5.6*. Manuscrito no publicado. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- (2014). *Disonància cognitiva*. Manuscrito no publicado. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- (2014a). *Actituds i persuasió*. Manuscrito no publicado. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- RUIZ BERRIO, J., TIANA FERRER, A., NEGRÍN FAJARDO, O. (1987). *Un educador para un pueblo*. Madrid: UNED.
- RUIZ DE ELVIRA, A. (1998). "Universitas y Encyclopaedia (I-II)." *Habis*, 29, 349-369. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/58098.pdf>
- RUIZ-OLABUÉNAGA, J.I. (2003/2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- RUIZ-OLABUÉNAGA, J.I., ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ RAMÍREZ, A. (2013). *La enseñanza objetiva y su relación con la obra pedagógica de Pestalozzi: un proceso de recepción y reconfiguración*. (Tesis doctoral) Universidad de Colima, México. Recuperado de: [http://digeset.ucol.mx/tesis\\_posgrado/Pdf/TESIS.pdf](http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/TESIS.pdf)
- RUSSELL, B. (2010). *Elogio de la Ociosidad*. Barcelona: Edhasa.
- (2003/2012). *La conquista de la felicidad*. (5ª ed.). Barcelona: de Bolsillo.
- RUSSELL, M.J. (1916). "The Direct Method in Teaching Latin: Some Objections." *Classical Journal*, Vol. 12, No. 3, 209-211. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3288207>
- RUSSIER, C., STOFFER, H., VERONIQUE, D. (1991). *Interactions en langue étrangère*. Provence: Publications de l'université de Provence.
- SÁIZ, M., SÁIZ, D. (2008). "La historia de la psicología como herramienta de uso para la reconstrucción de un campo de investigación: un ejemplo en psicología de la memoria." *Historia de la Psicología*, 29.1, 127-147. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2595299>
- SALAZAR, S. (2005). "El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente." *Actualidades investigativas en educación*, Vol. 5, No. 2, 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44750211.pdf>
- SAMPIERI, COLLADO, LUCIO. (1991/2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- SAN AGUSTÍN. (1961). *Confesiones*. Barcelona: Plaza & Janés.
- (397-98 d.C./1983). *Confesiones, Agustín, Santo, Obispo de Hipona*. (10ª ed.). Madrid: Espasa Calpe. Edición digital. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc639p3>
- SÁNCHEZ-MOLERO, G.(1997). *El erasmismo y la educación de Felipe II (1527-1557)*. (Tesis doctoral) Dpto. de Historia Moderna. Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/H/0/H0044201.pdf>
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- (1996). "El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa." *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5/1, 9-34. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1325551.pdf>
- SAPIR, E. (1921/1977). *El lenguaje*. (6ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- SARASA SÁNCHEZ, E. (1991). *Las claves de las Crisis en la Baja Edad Media, 1300-1450*. Barcelona: Planeta.
- SATRIANO, C., MOSCOLONI, N. (2000). "Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del discurso." *Cinta moebio*, 9, 287-306. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100905>
- SAUSSURE, F. (1945/1984). *Curso de lingüística general*. (24ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- SCHENEUWLY, B., BRONCKART, J-P. (COORD.) (2008). *Vigotsky hoy*. Madrid: Popular.
- SCHULMAN, S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations on the new reform." *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, 1-22. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- SEARLE, J. (1994). *Actos de habla, ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta.
- SEGURA NAYA, A. (2007). *Historia Universal del Pensamiento Filosófico Vol. I, Edad Antigua*. Vizcaya: Liber.
- (2007a). *Historia Universal del Pensamiento Filosófico Vol. II, Edad Media*. Vizcaya: Liber.
- (2007b). *Historia Universal del Pensamiento Filosófico Vol. III, Edad Moderna*. Vizcaya: Liber.
- SÉNECA. (64 d.C./1979). *Ad Lucilium. Epistulae Morales*. UK: Loeb Classical Library. Edición digital (2007). Recuperado de: <http://www.archive.org/details/adluciliumepistu02sene>
- (1989). *Epístolas morales a Lucilio II*. Madrid: Gredos.
- SIERRA BRAVO, R. (1991). *Diccionario práctico de estadística*. Madrid: Paraninfo.
- SILES, J. (1983). *Introducción a la Lengua y Literatura latinas*. Madrid: Istmo.
- SMITH, W. (1886). *First Latin Course*. New York: Harper & brothers publishers. Recuperado de: <http://www.archive.org/details/principialatina00smituoft>

- SOCORRO PÉREZ, M. (1925/2006). *La enseñanza del latín. Ensayo de metodología*. Las Palmas de Gran Canaria: Publicación de la Universidad Pontifica.
- SOËTARD, M. (1994). "Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)." *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIV, Nos. 1-2, 299-313. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF)
- SOTO BERNABÉ, A.K., RAMOS GUILLÉN, R. (2008-09). "Emilio o de la Educación." *Pampedia*, No. 5, 71-73. Recuperado de: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-5/emilio.pdf>
- SPRUNG, L., SPRUNG, H. (1986). "Hermann Ebbinghaus y su obra." *Revista de Psicología*, 4, 2, 133-141. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4526/4506>
- STONE, N. (1985). *La Europa transformada 1878-1919*. Madrid: Siglo veintiuno.
- STROH, W. (2012). *El latín ha muerto, ¡viva el latín! Breve historia de una gran lengua*. Barcelona: Subsuelo.
- SUSO LÓPEZ, J. (2006). "Jan Amos Comenius. Novissima Linguarum Methodus." *Porta Linguarum*, No. 5, 155-159. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/30602>
- SWEET, E.W. (1958). *The structural approach to Latin: a teacher's guide*. USA: University of Michigan Press.
- TESSER, A., CAMPBELL, J. (1985). "A Self-evaluation Maintenance Model of Student Motivation." 217-246. En AMES, C. Y AMES, R. *Research on Motivation in Education. vol. 2: The classroom milieu*. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich.
- THOMSON, I. (1976). "Otras consideraciones sobre el método natural." *The Classical world*, sett, 10-11. Recuperado de: <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/thomson.htm>
- THORNE, M. (2102). "Using Manuscripts in the Latin Classroom." *Teaching Classical Languages*, Vol. 4. Issue 1, 1-25. Recuperado de: [http://tcl.camws.org/sites/default/files/Thorne\\_0.pdf](http://tcl.camws.org/sites/default/files/Thorne_0.pdf)
- THORNEDIKE, E. (1903). *Educational Psychology*. New York: The Science Press. Recuperado de: <http://ia600408.us.archive.org/17/items/educationalpsych008088mbp/educationalpsych008088mbp.pdf>
- TUCKMAN, B.W. (1994). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace. Recuperado de: <http://ww2.odu.edu/~jritz/attachments/coedre.pdf>
- TYNG, T.S. (1915). "The Direct Method and Its Application to the Classical Languages." *The Classical Weekly*, Vol. 8, No. 24, 186-190. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4387090>
- USÓ VICIEDO, L. (2007). *Creencias de los profesores de E/LE sobre le enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. (Tesis doctoral) Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/41404>
- (2009). "Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español." *marcoELE, revista de didáctica ELE*, No. 8, 1-32. Recuperado de: [http://marcoele.com/descargas/8/uso\\_creencias.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf)
- VAILLANT, D. (2007). "La identidad docente: la importancia del profesorado." *Conferencia pronunciada en el I Congreso Internacional, "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"* 5, 6 y 7 septiembre 2007, Barcelona. Recuperado de: <http://denisevaillant.com/articulos/2008/IdenDocFRONTERA2008.pdf>
- VALLE ARROYO, F. (1991). *Psicolinguística*. Madrid: Morata.
- VALLES, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLS SANDOVAL, N. (2014). "Síndrome Burnout y su incidencia en docentes españoles." *Revista Funcae digital*, No. 55, 13-22. Recuperado de: <http://www.fundacionfuncae.es/archivos/documentosarticulos/VALLS%20SANDOVAL.pdf>
- VAN DIJK, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Varro. (1938). *On the Latin language*. London: The Loeb Classical Library. Recuperado de: <http://archive.org/details/onlatinlanguage01varruoft>
- (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- VÉLEZ IBARROLA, R. ET AL. (2004). *Métodos Estadísticos en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.



- VERA, H. (2002). "Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim." *Sociológica*, 17, No. 50, 2002, 103-121. Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5005.pdf>
- VERA JOSÉ, J. (2013). "Manuel Esteve: sus contribuciones al estudio de la profesión docente." *Revista Española de Educación Comparada*, No. 22, 207-223. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9330>
- VERGARA CIORDIA, J. (1997). *Estudios sobre la secularización docente en España*. Madrid: UNED.
- (2003). "La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa." *Revista española de pedagogía*, Vol. 61, No. 226, 511-525 Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23764799>
- (coord.) (2006). *Historia del currículo*. Madrid: UNED.
- VEXLIARD, A. (1970). *Pedagogía comparada, métodos y problemas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- VEZ, J.M. (2011). "La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras." *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29, No. 1, 81-108. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119881/112861>
- VILA, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua." *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229. doi: 10.1080/02103702.1993.10822384. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1993.10822384>
- VILAFRANCA, I. (2007). "Una pedagogia per a temps de crisi. El deixant formatiu de l'hel-lenisme." *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 9-10, 110-126. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705694>
- VILLACORTA BAÑOS, F. (1993). *Culturas y mentalidades en el siglo XIX*. Madrid: Síntesis.
- VILLALAIN BENITO, J.L. (2002). *Manuales escolares en España, III. Libros de texto autorizados y censurados, (1874-1939)*. Madrid: UNED.
- VILLANUEVA, A. (1996). "Las desventuras escolares de Winston Churchill." *Apuntes. CPR de Calatayud*, No. 4, 1-4. Recuperado de: [http://www.avempace.com/file\\_download/765/desventurasdeChurchill.pdf](http://www.avempace.com/file_download/765/desventurasdeChurchill.pdf)
- VILLANUEVA, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- VILLARROEL, G. (2007). "Las representaciones sociales una nueva relación entre el individuo y la sociedad." *Fermentum*, 17, No. 49, 434-454. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>
- VILLEGAS, C. (1998). "Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral." *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 30, No. 2, 223-232. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530202>
- VIÑA ROUCO, M. (2005). "Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX." *Porta Linguarum*, 4, 185-200. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709373>
- (2009). "Un notable antecedente del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y de la apertura europeísta en la España de principios del siglo XX: Memoria histórica de la enseñanza de idiomas." *Porta Linguarum*, No. 11, 51-64. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/3%20M%20Vigna.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/3%20M%20Vigna.pdf)
- VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.
- WEINER, B. (1980/1989): *Human Motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- WEINBERG, G. (1997). *Ilustración y educación superior en hispanoamérica, siglo XVIII*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- WINGATE, H. (2013). "The Natural Method of Teaching Latin: Its Origins, Rationale, and Prospects." *Classical World*, Vol. 106, No. 3, 493-504. doi: 10.1353/clw.2013.0054. Recuperado de: [http://csclub.uwaterloo.ca/~rburger/language/Henry\\_Wingate\\_-\\_The\\_Natural\\_Method\\_of\\_Teaching\\_Latin\\_2013.pdf](http://csclub.uwaterloo.ca/~rburger/language/Henry_Wingate_-_The_Natural_Method_of_Teaching_Latin_2013.pdf)
- WITTGENSTEIN, L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul. Recuperado de: <http://archive.org/details/tractatuslogicop1971witt>
- WITTRICK, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **ANEXOS**



|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>JANUA<br/>LINGUARUM<br/>RESERATA.</p>  | <p>Ἡ ΤῶΝ ΓΛΩΤ-<br/>τῶν γύρω ἀνεπι-<br/>βλήθη.</p>   | <p style="text-align: right;">I</p> <p>LA PORTE<br/>DES<br/>LANGUES<br/>ouverte.</p>  |
| I. Introitus.   | I. Εἰσοδος.   | I. l'Entrée.  |
| 1. <b>S</b> ALVE, Lector<br><i>amice.</i>   | 1. <b>X</b> Aῖρε ὃ φίλε<br><i>ἀναγνώστα.</i>  | 1. <b>D</b> IEU te gard<br><i>ami Lecteur.</i>  |
| 2. <i>Si rogas, quid sit eruditum esse, responsum habe:</i>   | 2. Πυθόμενος, τί τὸ λόγιον (πεπεδωμένον) εἶναι, ταυτηνὶ τῶν δὲ κριτικῶν λάβε.                                     | 2. Si tu demandes que c'est qu'estre sçavant, ayes pour response, que c'est:  |
| Nosse rerum differentias, & posse unumquodque suo insignire nomine.   | Τὰς τῶν ἀπάντων διαφορὰς εἰδέναι, οἷον εἶναι, ἕκαστον ὀνομασιὶ ἐκφράζειν.   | Cognoistre les differences des choses, & pouvoir nommer chascque chose par son nom.   |
| 3. <i>Nihil ne prateria? Nihil certe quidquam.</i>  | 3. Οὐδὲν εἰ παρὰ τῆς (αἰσθητικῆς) μηδὲν ἀτεχνῶς.  | 3. N'est ce rien davantage? Certes rien du tout.  |
| 4. <i>Totius enim Eruditionis ac literaturæ fundamenta posuit, qui Nomenclaturam naturæ &amp; artis perdidicit.</i> | 4. Ὁ γάρτοι μαθὼν τῶν τῆς φύσεως τε καὶ τῆς τέχνης ὀνομασιῶν, ἀπίσης παιδείας κρηπίδα καλῶς ὑπέθηκε.              | 4. Car cestui-la a posé les fondemens de tout sçavoir, (science, erudition) & cognoissance des lettres, qui a bien appris les noms des choses naturelles & artificielles. |
| 5. <i>Sed id difficile forsitan?</i>  | 5. Τὸντο εἰ τίχα που δυσχερές; (δύσκολον.)  | 5. Mais peut estre (par aventure) que cela est difficile, (malaisé?)  |
| 6. <i>Est, si invitius feceris, aut prave niente imaginatione (præconcepta opinionatione) teipsum terrueris.</i>    | 6. Ναί, ἀκουσίως τούτω τῶ ἐπιτηδένῳ μητι ἐπιχειρῆντι, καὶ γετοι φαντασικῇ αἰσθητικῇ ἐπιπλάσει ἑαυτὸν ἐκταλῆσοντι. | 6. Ouy, si tu le fais envis (a regret,) ou si tu t'espouvantes toy mesme par quelque imagination preconceüe, (Si tu es preoccupé de quelque autre opinion.)               |
| 7. <i>Tandem, si</i>  | 7. Τέλος, ἅπαν ἐν   | 7. Finalement, (en  |
|   | A   | quid  |

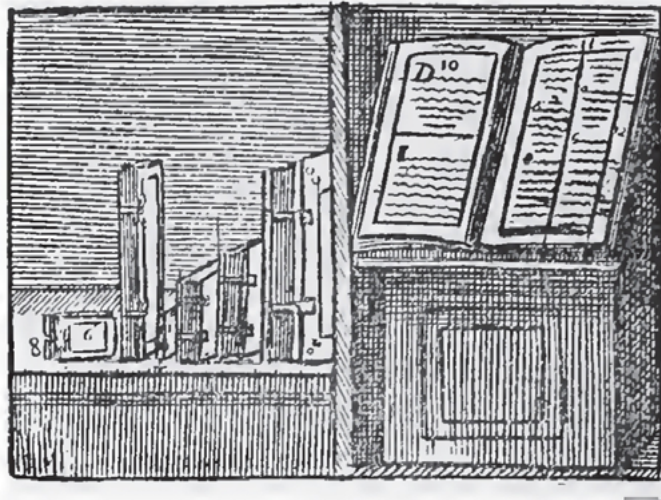


( 118 )

A Book.

XCVII.

Liber.



*A Book*  
 as to its outward shape,  
 is either in *Folio*, 1.  
 or in *Quarto*, 2.  
 in *Octavo*, 3.  
 in *Duodecimo*, 4. either  
*made to open Side-wise*, 5.  
 or *Long-wise*, 6.  
 with *Brazen Clasps*, 7.  
 or *Strings*, 8.  
 and *Square-bosles*, 9.

Within are *Leaves*, 10.  
 with two *Pages*,  
 sometimes divided with  
*Columns*, 11.  
 and *Marginal Notes*, 12.

*Liber*,  
 quoad exteriorem formam  
 est vel in *Folia*, 1.  
 vel in *Quarto*, 2.  
 in *Octavo*, 3.  
 in *Duodecimo*, 4.  
 vel *Columnatus*, 5.  
 vel *Linguatus*, 6.  
 cum *Ancis Clausuris*, 7.  
 vel *Ligulis*, 8.  
 & *angularibus Bullis*, 9.

Intùs sunt *Folia*, 10.  
 duabis *Paginis*,  
 aliquando *Columnis*, 11. di-  
 visa cumq;  
*Notis Marginalibus*, 12.

6

SECOND DECLENSION.

|      | Sing.                        | 2.          | Plur.              |
|------|------------------------------|-------------|--------------------|
| Nom. | Glādi-ūs, a sword.           | Glādi-ī,    | swords.            |
| Gen. | Glādi-ī, of a sword.         | Glādi-ōrum, | of swords.         |
| Dat. | Glādi-ō, to or for a sword.  | Glādi-īs,   | to or for swords.  |
| Acc. | Glādi-um, a sword.           | Glādi-ōs,   | swords.            |
| Voc. | Glādi-ē, O sword. [sword.    | Glādi-ī,    | O swords. [swords. |
| Abl. | Glādi-ō, by, with, or from a | Glādi-īs,   | by, with, or from  |

REMARK.—Proper names in *ius*, and also *filius* and *genius*, are declined like *gladius*, but make the vocative in *i* instead of *ie* (by contraction): as, *Virgīlī* (from *Virgilius*), *O Virgil*; *fīlī* (from *filius*), *O son*.

|      | Sing.                                  | 3.            | Plur.                      |
|------|--|---------------|----------------------------|
| Nom. | Māgistēr, a master.                    | Māgistr-ī,    | masters.                   |
| Gen. | Māgistr-ī, of a master.                | Māgistr-ōrum, | of masters.                |
| Dat. | Māgistr-ō, to or for a master.         | Māgistr-is,   | to or for masters.         |
| Acc. | Māgistr-um, a master.                  | Māgistr-ōs,   | masters.                   |
| Voc. | Māgistēr, O master.                    | Māgistr-ī,    | O masters.                 |
| Abl. | Māgistr-ō, by, with, or from a master. | Māgistr-īs,   | by, with, or from masters. |

|      |                             | 4.         |                         |
|------|-----------------------------|------------|-------------------------|
| Nom. | Puēr, a boy.                | Puēr-i,    | boys.                   |
| Gen. | Puēr-ī, of a boy.           | Puēr-ōrum, | of boys.                |
| Dat. | Puēr-ō, to or for a boy.    | Puēr-īs,   | to or for boys.         |
| Acc. | Puēr-um, a boy.             | Puēr-ōs,   | boys.                   |
| Voc. | Puēr, O boy. [boy.          | Puēr-ī,    | O boys.                 |
| Abl. | Puēr-ō, by, with, or from a | Puēr-īs,   | by, with, or from boys. |

|      |                            | 5.        |                        |
|------|----------------------------|-----------|------------------------|
| Nom. | Vīr, a man.                | Vīr-ī,    | men.                   |
| Gen. | Vīr-i, of a man.           | Vīr-ōrum, | of men.                |
| Dat. | Vīr-ō, to or for a man.    | Vīr-īs,   | to or for men.         |
| Acc. | Vīr-um, a man.             | Vīr-ōs,   | men.                   |
| Voc. | Vīr, O man. [man.          | Vīr-ī,    | O men.                 |
| Abl. | Vīr-ō, by, with, or from a | Vīr-īs,   | by, with, or from men. |

B. Neuter.

|      |                                      |            |                             |
|------|--------------------------------------|------------|-----------------------------|
| Nom. | Regn-um, a kingdom.                  | Regn-ā,    | kingdoms.                   |
| Gen. | Regn-ī, of a kingdom.                | Regn-ōrum, | of kingdoms.                |
| Dat. | Regn-ō, to or for a kingdom.         | Regn-īs,   | to or for kingdoms.         |
| Acc. | Regn-um, a kingdom.                  | Regn-ā,    | kingdoms.                   |
| Voc. | Regn-um, O kingdom.                  | Regn-ā,    | O kingdoms.                 |
| Abl. | Regn-ō, by, with, or from a kingdom. | Regn-īs,   | by, with, or from kingdoms. |

In all Neuter Substantives, the Nominative, Accusative, and Vocative are the same in the Singular and Plural respectively.

[For declension of *Deus* and Greek nouns, see page 26 and 28.]

## OLLENDORFF'S FRENCH METHOD.

### FIRST LESSON, 1st.—*Première Leçon, 1re.*

#### VOCABULARY.

Have you ?  
Yes, Sir, I have  
I.

*The.*                      *The hat.*  
Have you the hat ?  
Yes, Sir, I have the hat.  
The bread.              The sugar.  
The broom.              The paper.  
The soap.

My.                      My hat.  
Your.                    Your bread

Have you my hat ?  
Yes, Sir, I have your hat.  
Have you your bread ?  
I have my bread.

*Which or what ?*  
Which hat have you ?  
I have my hat.  
Which bread have you ?  
I have your bread.  
My exercise.

#### VOCABULAIRE.<sup>1</sup>

Avez-vous ?<sup>2</sup>  
Oui, Monsieur, j'ai.  
Je, *which becomes j' before a vowel  
or silent h.* (See Pronunciation.)  
*Le.*                      *Le chapeau.*  
Avez-vous le chapeau ?  
Oui, Monsieur, j'ai le chapeau.  
Le pain.                  Le sucre.  
Le balai.                  Le papier.  
Le savon.

Mon.                      Mon chapeau.  
Votre.                    Votre pain.  
Avez-vous mon chapeau ?  
Oui, Monsieur, j'ai votre chapeau.  
Avez-vous votre pain ?  
J'ai mon pain.

*Quel ? (before a noun.)*  
Quel chapeau avez-vous ?  
J'ai mon chapeau.  
Quel pain avez-vous ?  
J'ai votre pain.  
Mon exercice.

#### FIRST EXERCISE. 1st.—PREMIER EXERCICE. 1er.

Which exercise have you, Sir ? I have the first exercise.—Have you the bread ? Yes, Sir, I have the bread.—Have you your bread ?

<sup>1</sup> For the manner of teaching the lesson, see *Manner of using the Method*  
<sup>2</sup> When the verb is interrogative the French always put a hyphen (-) between the verb and the nominative pronoun. (*Mind this in writing.*)



## CLAVE DE LOS TEMAS.

### TEMA 1.

LEC. 1.<sup>ª</sup>—Have you the bread?—Yes, sir, I have the bread.—Have you my bread?—I have your bread.—Have you the meat?—I have the meat.—Have you your meat?—I have my meat.—Have you the salt?—I have the salt.—Have you my salt?—I have your salt.—Have you the sugar?—I have the sugar.—Have you your sugar?—I have my sugar.—Have you the water?—I have the water.—Have you your water?—I have my water.—Which paper have you?—I have my paper.—Which table have you?—I have my table.—Have you my table?—I have your table.

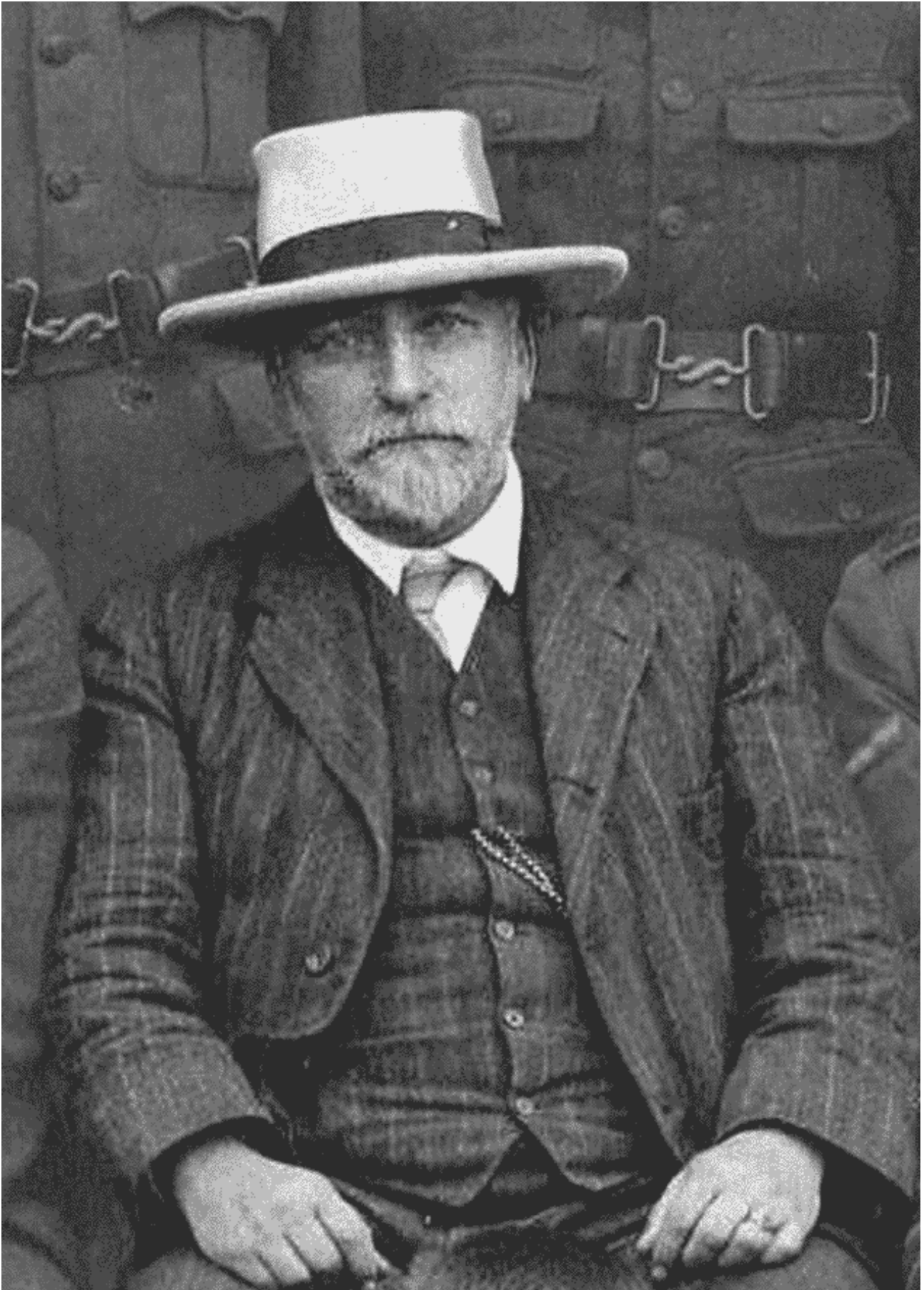
*Puede en inglés haber oración sin nominativo espreso? (1.)—En qué único caso puede haber en inglés oración sin nominativo espreso? (1.)—Dónde se coloca el nominativo en la oración positiva? (2.)—Es variable en inglés el artículo? (3.)—Varía el pronombre posesivo en inglés? (4.)—El pronombre interrogativo which es variable en inglés? (5.)—Con qué clase de letra se escribe en inglés el pronombre I? (N. 2.) [\*]*

### 2.

LEC. 2.<sup>ª</sup>—Which sugar have you?—I have your sugar.—Which salt have you?—I have my salt.—Have you my meat?—I have your meat.—Which bread have you?—I have my bread.—Which water have you?—I have your water.—Have you the good hat?—Yes, sir, I have it.—Have you the bad table?—I have it not.—Which knife have you?—I have your beautiful knife.—Have you my ugly paper?—I have it.—Have you my fine meat?—I have it not.—Which meat have you?—I have my fine meat.—Have you my stale bread?—I have it not.—Have you my fine water?—I have it.—Have you my fine horse?—I have it.—Which dog have you?—I have your pretty dog.—Have you my table?—I have it not.—Have you your stocking?—I have it not.

*A qué géneros pertenecen los nombres en inglés? (6.)—Cuáles son los que pertenecen al género masculino? Cuáles al femenino? Cuáles al neutro? (6.)—Dónde se colocan en inglés los pronombres que no están en nominativo? (7.)—Cómo se traduce al inglés la negación no cuando va con ciertos verbos y cómo cuando va sola? (8.)—Es declinable en inglés el adjetivo? (9.)—Se coloca en inglés el adjetivo antes ó después del sustantivo? (9.)—Se repite en inglés un mismo adjetivo delante de muchos sustantivos? (10.)—Cuando los ingleses hablan de una criatura sin querer designar su sexo, qué pronombre usan? (L. 2. N. 4.)—De qué pronombre usan los ingleses hablando de barcos ó de gatos? (L. 2. N. 4.)—Cuando el régimen de una oración negativa con*

[\*] Con el objeto de repasar las reglas se pondrá al fin de los temas de cada lección el número de preguntas para exámen que se consideren absolutamente necesarias. Los señores profesores las ampliarán ó modificarán, si lo tienen por conveniente.—Los números entre paréntesis indican el de las reglas á que se refieren las preguntas: una (L. .) significa lección y una (N. .) nota.



Retrato fotográfico de W.H.D. ROUSE (1863-1950).

## In the Classroom.

- M. Salvēte.  
 Bs. Salvē.  
 M. Dīcite : salvē tū quoque. *Repeats until they answer.*  
 Bs. Salvē tū quoque.  
 M. Scribē—tū quoque. *Boy writes on board.*  
     Scribīte—*They write in books.*  
 M. and Bs. *in chorus* : a ā, e ē, i ī, o ō, u ū, ae, au, oe.

*Drill in chorus :*

Surgimus, ambulāmus, revenīmus, sedēmus. *This must be done, the first thing every day. The series of sounds may be dropped when quite familiar, but the conjugation drill should be done with variations of leaders every day.*

- M. *Beckons to class.*  
 Bs. Surgimus.  
 M. Surgitis ! *pointing his finger at them.*  
 Bs. Ambulāmus.  
 M. Ambulātis ! *pointing.*  
 Bs. Revenīmus.  
 M. Revenītis ! *pointing.*  
 Bs. Sedēmus.  
 M. Sedētis ! *pointing.*  
 M. *beckons to two boys until they say—*  
 B<sup>1</sup> and B<sup>2</sup>. Surgimus.  
 M. *Beckons to the rest until they say with him in chorus—*  
 Chorus. Surgitis, *pointing their fingers at the two.*  
 M. *Beckons to B<sup>1</sup> and B<sup>2</sup>.*  
 B<sup>1</sup> and B<sup>2</sup>. Ambulāmus.  
 Chorus. Ambulātis, so revenīmus, sedēmus.  
     *Repeat once or twice, always pointing the fingers. With some classes this may suffice for to-day ; but a class of clever boys can take in the third person also. The Master must use his discretion, and, of course, if this part is postponed, the regular series must also be postponed from III to IV, and other portions in consequence. I put the third person in brackets therefore.*  
 [M. *beckons to B<sup>1</sup> and B<sup>2</sup>.*  
 B<sup>1</sup> and B<sup>2</sup>. Surgimus.  
 M. *Beckons to rest of class.*  
 Bs. Surgitis, *pointing their fingers.*



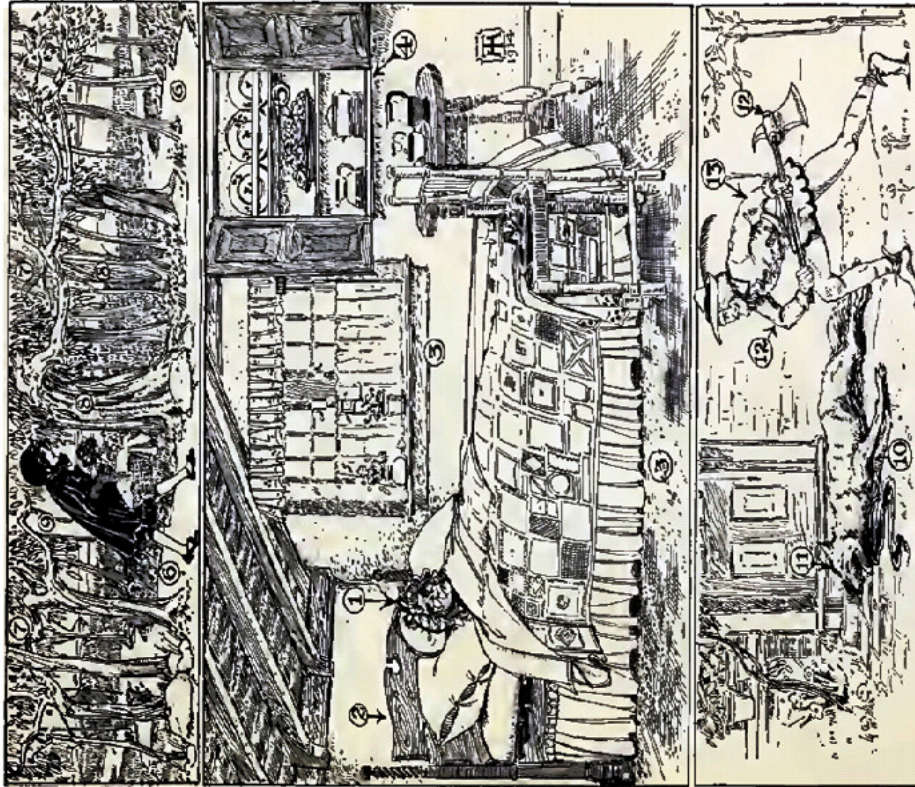
16 BEGINNERS' LATIN

II. Iam puellam vidēō. Neptem illius anūs vidēō. Cucullum rubrum induit: saccum alūtae capit, et cibum in saccō pōnit. Per viam magnam partem diēi per silvam ambulat, et saccum cibī plēnum ad aviam suam portat.

III. Sed subitō — lupum videt, lupum magnum et terribilem; dicō puellam lupum terribilis magnitudinis vidēre. Nunc lupum latinē dicere audiō, "Salvē, puella: quō is?" et puellam respondēre, "Ad aviae villam hunc saccum cibī plēnum portō." Iam quid putātis lupum facere? Videt puellam cucullum rubrum possidēre — dicō eum illam possessōrem cucullī rubrī spectāre. Dicit sē possessōrem cucullī et cibī amāre: dicit "Ō pulchra puella, amō tē. Dā mihi cucullum tuum." Et vidēō lupum cucullum capere et induere; et puellam subter arborem cōsidere.

IV. Iam quid putātis? Celeriter ad aviae villam it — dicō lupum ire — et anum reperit et — edit! Tum puellam exspectat; dicō lupum adventum puellae exspectāre. Et nōme scītis puellam ad aviae villam celeriter venire, et nōn aviam suam reperire, sed cucullum et lupum terribilem invenire?

V. Sed vēnātōrem venire videt — adventum vēnātōris spectat, et hunc virum lupum interficere videt; — mortem lupī spectat, et gaudet. Nōne putātis vēnātōrem, servātōrem puellae, gaudēre? Et patrem et mātrem puellae gaudēre? Sed crēdō hōs dolēre quoque. Cūr dolent?



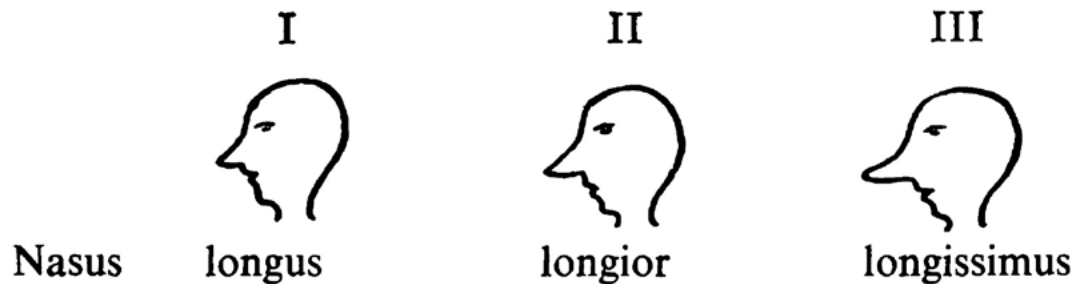
PUELLA CUCULLŌ RUBRŌ INDŪTA ET AVIA

1. anus incedit. 2. lectulus. 3. villa. 4. armārium. 5. placenta. 6. via. 7. silva. 8. arbor. 9. cucullus. 10. lupus. 11. mors lupī. 12. lupus interficitur. 13. vēnātōr.

## 14. PRIMUS, SECUNDUS, TERTIUS

### The Comparative and Superlative

#### Exercitātiō

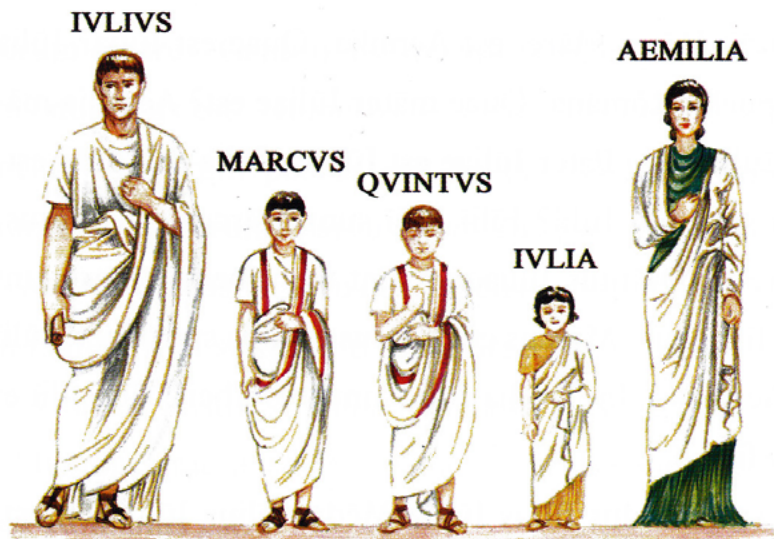


1. (a) Nāsus secundus est longior quam nāsus p̄mus.  
*vel* Nāsus secundus est longior nāsō p̄mō.
- (b) Nāsus tertius est longior quam nāsus secundus.  
*vel* Nāsus tertius est longior nāsō secundō.
- (c) *sed* Nāsus tertius est longissimus omnium.



- II. (a) Auris secunda est longior quam auris p̄ma.  
*vel* Auris secunda est longior aure p̄mā.
- (b) Auris tertia est longior quam auris secunda.  
*vel* Auris tertia est longior aure secundā.
- (c) *sed* Auris tertia est longissima omnium.





**FAMILIA ROMANA**

1 Iūlius vir Rōmānus est. Aemilia fēmina Rōmāna est. Mārcus est puer Rōmānus. Quīntus quoque puer Rōmānus est. Iūlia est puella Rōmāna.

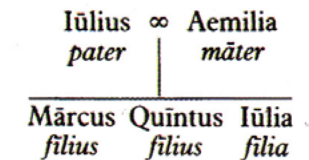
ūnus (I) vir  
duo (II) virī

ūnus puer  
duo puerī

Mārcus et Quīntus nōn virī, sed puerī sunt. Virī sunt  
5 Iūlius et Mēdus et Dāvus. Aemilia et Dēlia et Syra sunt fēminae. Estne fēmina Iūlia? Nōn fēmina, sed parva puella est Iūlia.

Iūlius, Aemilia, Mārcus, Quīntus, Iūlia, Syra, Dāvus, Dēlia Mēdusque sunt familia Rōmāna. Iūlius pater  
10 est. Aemilia est māter. Iūlius pater Mārcī et Quīntī est. Iūlius pater Iūliae quoque est. Aemilia est māter Mārcī et Quīntī et Iūliae. Mārcus filius Iūliī est. Mārcus filius Aemiliae est. Quīntus quoque filius Iūliī et Aemiliae est. Iūlia est filia Iūliī et Aemiliae.

-que = et —: Mēdus-que = et Mēdus



15 Quis est Mārcus? Mārcus puer Rōmānus est. Quis pater Mārcī est? Iūlius pater Mārcī est. Quae est māter

quis? quae?  
quis est Mārcus?  
quae est Iūlia?  
quis est pater Mārcī?  
quae est māter Mārcī?

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Cap. II</b></p> <p><i>Lēctiō I</i></p> <p>vir virī<br/>fēmina fēminae</p> <p>puer puerī<br/>puella puellae</p><br><p>pater<br/>māter<br/>filius<br/>filia<br/>liberī</p> <p>Mārcus<br/>pater Mārcī<br/>Iūlia<br/>pater Iūliae<br/>Iūlius<br/>filius Iūliī<br/>Aemilia<br/>filius Aemiliae</p><br><p>quis?<br/>quae?<br/>quid?<br/>quī?</p><br><p>...que = et ...</p><br><p><i>Lēctiō II</i></p> <p>dominus<br/>domina</p> <p>servus servī<br/>servī servōrum<br/>ancilla ancillae<br/>ancillae ancillārum<br/>liberī<br/>liberōrum</p> | <p><b>CAPITVLVM SECVNDVM</b></p> <p><i>Lēctiō prīma (versūs 1–24)</i></p> <p><b>Exercitium 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Mārcus puer Rōmānus est; Iūlia est _____ Rōmāna.</li> <li>Iūlius est vir Rōmānus; Aemilia _____ Rōmāna est.</li> <li>Mārcus nōn puella, sed _____ est.</li> <li>Mārcus et Quīntus sunt _____, nōn puellae.</li> <li>Iūlius et Mēdus nōn puerī, sed _____ sunt; Dāvus quoque _____ est.</li> <li>Nōn virī, sed _____ sunt Aemilia et Dēlia; Syra quoque _____ est.</li> </ol> <p><b>Exercitium 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Iūlius pater est. Aemilia est _____.</li> <li>Iūlia filia est. Mārcus et Quīntus sunt _____.</li> <li>Mārcus et Quīntus et Iūlia sunt trēs _____.</li> <li>Iūlia nōn māter, sed _____ est.</li> <li>Nōn pater, sed _____ est Mārcus.</li> <li>Mārcus filius Iūliī est: Iūlius est pater Mārc _____.</li> <li>Quīntus filius Iūliī est: Iūlius est pater Quīnt _____.</li> <li>Iūlia filia Iūliī est: Iūlius est pater Iūli _____.</li> <li>Mārcus et Quīntus filiī Aemiliae sunt: Aemilia est māter Mārc _____ et Quīnt _____.</li> <li>Iūlia filia Aemiliae est: Aemilia est māter Iūli _____.</li> <li>Iūlia est filia Iūli _____ et Aemili _____.</li> <li>Iūlius est pater Mārc _____ et Quīnt _____ et Iūli _____.</li> <li>Māter Mārc _____ et Quīnt _____ et Iūli _____ est Aemilia.</li> </ol> <p><b>Exercitium 3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>_____ est Quīntus? Quīntus puer Rōmānus est.</li> <li>_____ est pater Quīntī? Pater Quīntī est Iūlius.</li> <li>_____ est māter Quīntī? Aemilia est māter Quīntī.</li> <li>_____ est filia Iūliī et Aemiliae? Filia Iūliī et Aemiliae Iūlia est.</li> <li>_____ sunt filiī? Filiī sunt Mārcus et Quīntus.</li> <li>_____ est Tūsculum? Tūsculum oppidum est.</li> <li>_____ est Γ? Γ est littera Graeca.</li> </ol> <p><b>Exercitium 4</b></p> <p><i>Exemplum:</i> filiī et filiae = filiī filiaeque.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Litterae et numerī = _____.</li> <li>Mārcus et Quīntus = _____.</li> <li>Puerī et puellae = _____.</li> <li>Fēminae puerīque = _____.</li> <li>Servī ancillaeque = _____.</li> <li>Ūna filia duoque filiī = _____.</li> </ol> <p><i>Lēctiō secunda (versūs 25–61)</i></p> <p><b>Exercitium 5</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Mēdus nōn est filius Iūliī, Mēdus _____ Iūliī est.</li> <li>Dēlia nōn est filia Aemiliae, Dēlia _____ Aemiliae est.</li> <li>Iūlius _____ Mēdi est. Aemilia _____ Dēliae est.</li> <li>Dāvus et Mēdus nōn sunt dominī, sed _____.</li> <li>Syra et Dēlia nōn sunt dominae, sed _____.</li> <li>Iūlius dominus Dāvī est: Iūlius est dominus serv _____.</li> <li>Iūlius dominus Dāvī et Mēdi est: Iūlius est dominus serv _____.</li> <li>Aemilia domina Syrae est: Aemilia est domina ancill _____.</li> </ol> |
|--|---|



### COLLOQVIVM PRIMVM

*Persōnae: Mārcus, Iūlia*

Mārcus: “Ubi est Syria, Iūlia?”

Iūlia: “Suria est in Asiā.”

Mārcus: “Nōn Suria, sed Syria in Asiā est.”

Iūlia: “Siria...”

Mārcus: “Ō Iūlia! Syria, nōn Siria: littera secunda est y, nōn i.”

Iūlia: “Nōn i, sed y: i–y, i–y. Num y littera Latīna est?”

Mārcus: “Y nōn est littera Latīna, sed littera Graeca. Syria est vocābulum Graecum.”

Iūlia: “Siria, Syria: nōn Siria, sed Syria.”

Mārcus: “Ubi est Syria?”

Iūlia: “Syria in Asiā est.”

Mārcus: “Ubi est Aegyptus?”

Iūlia: “Aegyptus...”

Mārcus: “Aegyptus!”

Iūlia: “Aegyptus quoque in Asiā est.”

Mārcus: “In Asiā? Aegyptus nōn est in Asiā!”

Iūlia: “Aegyptus in Āfricā est — sed Barabia est in Asiā.”

Mārcus: “Quid? Barabia? In Asiā nōn est Barabia!”

Iūlia: “Estne Barabia in Āfricā?”

Mārcus: “Barabia nōn est in Āfricā.”





### ROMA AETERNA

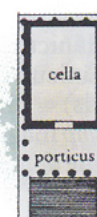
#### *Palātium et Capitōlium*

Urbs Rōma in rīpā Tiberis flūminis sita est vīgintī mīlia passuum ā marī. Hōc locō flūmen facile trānsītur, et collēs propinquī bene mūnīrī possunt. Moenia Rōmāna  
 5 antīqua septem collēs sīve montēs complectuntur, quōrum haec sunt nōmina: Palātium, Capitōlium, Aventīnus, Caelius, Ēsquiliae, Vīminālis, Quirīnālis. Ā colle Quirīnālī et ā monte Capitōlinō ūsque ad Tiberim flūmen campus Mārtius patet.

10 Palātium prīmum mūnītum est, sed ea moenia quadrāta quibus Rōmulus, prīmus rēx Rōmānōrum, Palātium mūnīvisse dīcitur iam prīdem periērunt, neque ūlla casa restat ex illā urbe antīquissimā, quae ā fōrmā moenium ‘Rōma quadrāta’ appellābātur, praeter ‘casam  
 15 Rōmulī’ strāmentō tēctam. Postēā Rōmānī nōbilissimī in Palātiō habitāvērunt, ibique post Iūliī Caesaris aetatem Augustus, Tiberius, Caligula aliīque prīncipēs Rōmānī dōmōs magnificās sibi aedificāvērunt. Omnium

Terrārum dea gentium-que Rōma, cui pār est nihil et nihil secundum


[Mārtialis XII.8]



fōrma templi

complectī : cingere

Capitōlinus -a -um  
 < Capitōlium

 fōrma quadrāta

[annō 753 a. C.: ante Christum (nātum)]

casa -ae f = parva domus pauper  
 re-stāre = reliquus esse, superesse  
 tegere tēxisse tēctum = operīre



EXERCITIA LATINA

CAPITVLVM TRICESIMVM SEXTVM

Lēctiō prīma: versūs 1-86

Exercitium 1

Exemplum: Altī mūrī Rōmā cingunt = Rōmā altīs mūrīs cingitur.

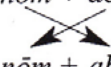
1. Magnum incendium templum Iovis cōsūpsit = ...
2. Columnae pulcherrimae tēctum templī sustinent = ...
3. Signa deōrum forum exōrnant = ...
4. Cloāca palūdem siccāvit = ...
5. Nūntius victōriae populum dēlectat = ...
6. Clāmor hostium Rōmānōs excitāvit = ...
7. Fuga celeris exercitum servāvit = ...
8. Poena sevēra hominēs scelestōs dēterret = ...
9. Tīmor mortis nōs perturbat = ...
10. Cantus avium mē dēlectat = ...

Exercitium 2

1. Ex urbe antīquissimā, quae ā fōrmā moenium 'Rōma \_\_\_\_\_' vocābātur, nihil \_\_\_\_\_ [= superest].
2. \_\_\_\_\_ est parva domus pauper quae strāmentō \_\_\_\_\_ [= operitur].
3. \_\_\_\_\_ dīcitur summus mōns arduus \_\_\_\_\_ [= validis] mūrīs mūnitus.
4. Dē saxō Tarpēiō hominēs scelestī \_\_\_\_\_ [= prōi-ciēbantur].
5. Templum est aedificium \_\_\_\_\_ [: ubi diī adōrantur].
6. Postquam rēx L. Tarquinius Superbus ā Brūtō Rōmā \_\_\_\_\_ est, duo \_\_\_\_\_ populō Rōmānō praepositī sunt.
7. Templum \_\_\_\_\_ [= magnificum et deō dignum] in summō Capitōliō situm Iovī Optimō' Māximō \_\_\_\_\_ [= sacrum factum] est.
8. Hoc templum cum \_\_\_\_\_ [: igne] cōsūmptum esset, ā Domitiānō \_\_\_\_\_ est et iterum \_\_\_\_\_ [= sacrātum].
9. Templum Iovis Capitōlinī aurō et gemmīs \_\_\_\_\_ [= clārē lūcet] et columnae ē \_\_\_\_\_ pulcherrimō factae sunt.
10. In \_\_\_\_\_ templī est ingēns \_\_\_\_\_ [= signum] Iovis in altā \_\_\_\_\_ sedentis.
11. Imperātor victor ducēs hostium in \_\_\_\_\_ ante currum suum dūcit.

Cap. XXXVI

Lēctiō I

nōm + acc + āct =  
  
 nōm + abl + pass

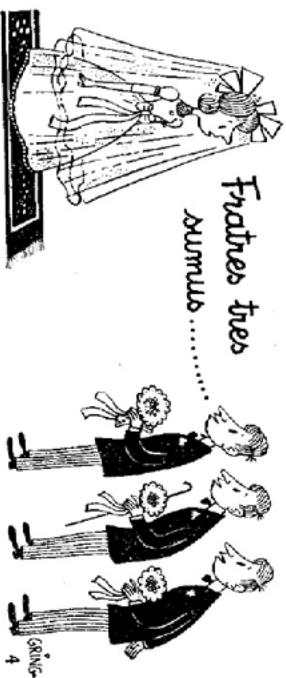
aes  
 amplus  
 arx  
 augustus  
 basilica  
 casa  
 celebrer  
 cellā  
 cōnsecrāre  
 cōnsul  
 cūria  
 dēducere  
 expellere  
 exstruere  
 firmus  
 incendium  
 locāre  
 marmor  
 metallum  
 palūs  
 praecipitāre  
 quadrātus  
 reficere  
 restāre  
 sacer  
 sacrāre  
 sacrificium  
 sēdēs  
 senātor  
 senātus  
 servāre  
 siccāre  
 simulācrum

12 duodecim (douodékimm)

**Lectio quarta (4)**

**Salve Felix!**

- 1 — Salve Felix! Ut vales?
- 2 — Valeo! Quid vis?
- 3 — Fratres tuos videre volo.
- 4 — Nescio ubi sint (1). Soror autem domi (2) adest.
- 5 Pater et mater quoque adsunt, sed (3) fratres absunt.
- 6 Mihi est soror una.
- 7 Tibi sunt sorores tres et frater unus.
- 8 Illi nullae sunt sorores.
- 9 Fratres tres sumus. Sorores duae esis.
- 10 Sum, es, est, sumus, esis, sunt, esse.



**PRONONCIATION.** — 1 Salvé ... out waléss. — 2 walcó! kwid wiss? — 3 fratrèss touoss widère wolo. — 4 neskio ubi ... awlém ... — 5 kwokwé ... — 6 ouna ... — 7 ... onouss. — 8 ... noullâ? ... — 9 doua?.

La prononciation du latin ne posant aucun problème, cette rubrique devient un simple rappel, qui portera dorénavant sur des mots de moins en moins nombreux.

tredecim (tredekimm) 13

**BONJOUR FÉLIX**

- 1 — Bonjour Félix! Comment vas-tu?
- 2 — Je vais bien! Que veux-tu?
- 3 — Je veux voir tes frères (frères tiens voir je-veux).
- 4 — Je ne sais pas où ils sont. Mais ma sœur est là. (Sœur mais à maison est là).
- 5 [Mon] père et [ma] mère aussi sont-là, mais mes frères ne sont pas-là.
- 6 J'ai (à moi est) une sœur.
- 7 Tu as trois sœurs et un frère.
- 8 Il n'y a pas de sœurs. (A lui nulles sont sœurs.)
- 9 Nous sommes trois frères. Vous êtes deux sœurs.
- 10 Je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes, ils sont, être.



**NOTES :**

- (1) Nescio ubi sint : Remarquez simplement que nous avons sint et non pas sunt : vous saurez plus tard pourquoi.
- (2) Domi. Nous avons vu (L. 2, P 3) domum venis, tu viens à la maison. Tu es à la maison se dit domi ades : contentons-nous de remarquer que la forme du complément de lieu change selon qu'il s'agit du lieu où l'on est ou du lieu où l'on va ; ou si vous préférez, selon qu'il y a ou non mouvement. Pour retentir plus facilement pensez que ce M de domum correspond au Mouvement.
- (3) Autem et sed ont à peu près le même sens, mais ne se mettent pas à la même place dans la phrase. Vous devez avoir dès maintenant remarqué que la place des mots n'est pas toujours la même en latin qu'en français. Ne cherchez surtout pas une règle absolue qui vous permette de placer parfaitement les différents mots de la phrase, car différentes combinaisons sont possibles, que l'usage vous apprendra progressivement. Retenez simplement que le sujet, le verbe et les compléments, ne sont pas toujours là où vous les attendez. Si vous avez déjà fait de l'allemand, vous êtes presque sauvé : la construction allemande suit un peu les mêmes principes que la construction latine.

**LECTIO QUARTA (4<sup>a</sup>)**

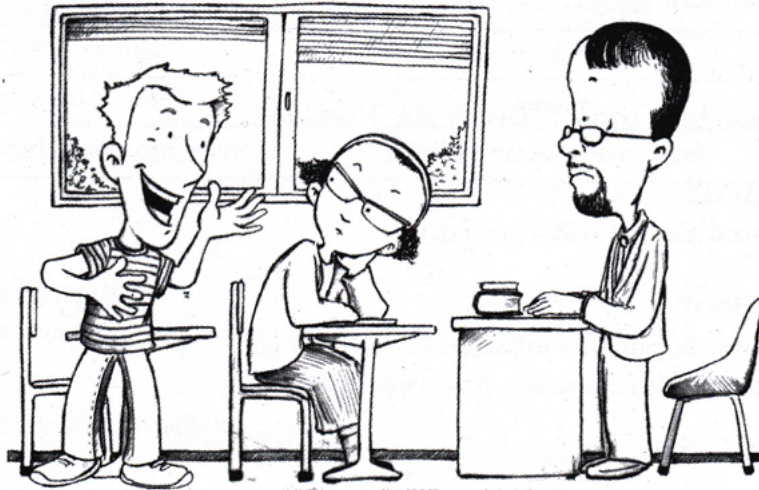


# Τὸ δίδαγμα τὸ πρῶτον

1



Διδάσκαλός εἰμι



ΝΙΚΑΝΩΡ  
Ὁ μαθητής

ΒΕΡΝΙΚΗ  
Ἡ μαθήτρια

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ  
Ὁ διδάσκαλος

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ ·

Χαίρετε. Ἐγὼ Χριστόφορος.  
Χριστόφορος ὄνομά **μοί** ἐστιν.  
Καὶ **σύ**, τί ὄνομά **σοί** ἐστιν ;  
**Τίς** εἶ ; Ἄρα Στέφανος εἶ σύ ;

ΝΙΚΑΝΩΡ ·

Στέφανος οὐκ εἰμί. Ἐγὼ Νικάνωρ.  
Νικάνωρ ὄνομά **μοί** ἐστιν.

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ ·

Ἐγὼ διδάσκαλός εἰμι.  
Καὶ **σύ**, Νικάνωρ ; **Τί** εἶ **σύ** ;

Latín I. 1º Bachillerato

| Contenidos  | Criterios de evaluación  | Estándares de aprendizaje evaluables  |
|---|--|---|
| <b>Bloque 1. El latín, origen de las lenguas romances</b>   |  |   |
| <p>Marco geográfico de la lengua. El indoeuropeo. Las lenguas de España: lenguas romances y no romances. Pervivencia de elementos lingüísticos latinos: términos patrimoniales y cultismos. Identificación de lexemas, sufijos y prefijos latinos usados en la propia lengua.</p> | <p>1. Conocer y localizar en mapas el marco geográfico de la lengua latina y de las lenguas romances de Europa.<br/>2. Conocer los orígenes de las lenguas habladas en España, clasificarlas y localizarlas en un mapa.<br/>3. Establecer mediante mecanismos de inferencia las relaciones existentes entre determinados étimos latinos y sus derivados en lenguas romances.<br/>4. Conocer y distinguir términos patrimoniales y cultismos.<br/>5. Conocer, identificar y distinguir los distintos formantes de las palabras.</p> | <p>1.1. Localiza en un mapa el marco geográfico de la lengua latina y su expansión delimitando sus ámbitos de influencia y ubicando con precisión puntos geográficos, ciudades o restos arqueológicos conocidos por su relevancia histórica.<br/>2.1. Identifica las lenguas que se hablan en España, diferenciando por su origen romances y no romances y delimitando en un mapa las zonas en las que se utilizan.<br/>3.1. Deduce el significado de las palabras de las lenguas de España a partir de los étimos latinos.<br/>4.1. Explica e ilustra con ejemplos la diferencia entre palabra patrimonial y cultismo.<br/>4.2. Conoce ejemplos de términos latinos que han dado origen tanto a una palabra patrimonial como a un cultismo y señala las diferencias de uso y significado que existen entre ambos.<br/>5.1. Identifica y distingue en palabras propuestas sus formantes, señalando y diferenciando lexemas y afixos y buscando ejemplos de otros términos en los que estén presentes.</p> |
| <b>Bloque 2. Sistema de lengua latina: elementos básicos.</b>   |  |   |
| <p>Diferentes sistemas de escritura: los orígenes de la escritura. Orígenes del alfabeto latino. La pronunciación.</p>  | <p>1. Conocer diferentes sistemas de escritura y distinguirlos del alfabeto.<br/>2. Conocer el origen del alfabeto en las lenguas modernas.<br/>3. Conocer los diferentes tipos de pronunciación del latín.</p>  | <p>1.1. Reconoce, diferentes tipos de escritura, clasificándolos conforme a su naturaleza y su función, y describiendo los rasgos que distinguen a unos de otros.<br/>2.1. Explica el origen del alfabeto latino explicando la evolución y adaptación de los signos del alfabeto griego.<br/>2.2. Explica el origen del alfabeto de diferentes lenguas partiendo del alfabeto latino, explicando su evolución y señalando las adaptaciones que se producen en cada una de ellas.<br/>3.1. Lee con la pronunciación y acentuación correcta textos latinos identificando y reproduciendo ejemplos de diferentes tipos de pronunciación.</p>   |



| Contenidos   | Criterios de evaluación   | Estándares de aprendizaje evaluables   |
|--|---|--|
| <b>Bloque 3. Morfología</b>  |   |  |
| <p>Formantes de las palabras.<br/>Tipos de palabras: variables e invariables.<br/>Concepto de declinación: las declinaciones.<br/>Flexión de sustantivos, pronombres y verbos.<br/>Los verbos: formas personales y no personales del verbo</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer, identificar y distinguir los distintos formantes de las palabras.</li> <li>2. Distinguir los diferentes tipos de palabras a partir de su enunciado.</li> <li>3. Comprender el concepto de declinación/flexión verbal.</li> <li>4. Conocer las declinaciones, encuadrar las palabras dentro de la su declinación y declinarlas correctamente.</li> <li>5. Conjuguar correctamente las formas verbales estudiadas.</li> <li>6. Identificar y relacionar elementos morfológicos, de la lengua latina que permitan el análisis y traducción de textos sencillos.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Identifica y distingue en palabras propuestas sus formantes, señalando y diferenciando lexemas y afijos y buscando ejemplos de otros términos en los que estén presentes.</li> <li>2.1. Identifica por su enunciado diferentes tipos de palabras en latín, diferenciando unas de otras y clasificándolas según su categoría y declinación.</li> <li>3.1. Declina y/o conjuga de forma correcta palabras propuestas según su categoría, explicando e ilustrando con ejemplos las características que diferencian los conceptos de conjugación y declinación.</li> <li>3.2. Enuncia correctamente distintos tipos de palabras en latín, distinguiéndolos a partir de su enunciado y clasificándolos según su categoría y declinación.</li> <li>4.1. Declina palabras y sintagmas en concordancia, aplicando correctamente para cada palabra el paradigma de flexión correspondiente.</li> <li>5.1. Clasifica verbos según su conjugación partiendo de su enunciado y describiendo los rasgos que por los que se reconocen los distintos modelos de flexión verbal.</li> <li>5.2. Explica el enunciado de los verbos de paradigmas regulares identificando las formas que se utilizan para formarlo.</li> <li>5.3. Explica el uso de los temas verbales latinos identificando correctamente las formas derivadas de cada uno de ellos.</li> <li>5.4. Conjuga los tiempos verbales más frecuentes en voz activa y pasiva aplicando correctamente los paradigmas correspondientes.</li> <li>5.5. Distingue formas personales y no personales de los verbos explicando los rasgos que permiten identificarlas y definiendo criterios para clasificarlas.</li> <li>5.6. Traduce al castellano diferentes formas verbales latinas comparando su uso en ambas lenguas.</li> <li>5.7. Cambia de voz las formas verbales identificando y manejando con seguridad los formantes que expresan este accidente verbal.</li> <li>6.1. Identifica y relaciona elementos morfológicos de la lengua latina para realizar el análisis y traducción de textos sencillos.</li> </ol> |
| <b>Bloque 4. Sintaxis</b>  |   |  |
| <p>Los casos latinos.<br/>La concordancia.<br/>Los elementos de la oración.<br/>La oración simple: oraciones atributivas y predicativas.<br/>Las oraciones compuestas.<br/>Construcciones de infinitivo, participio.</p>                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer y analizar las funciones de las palabras en la oración.</li> <li>2. Conocer los nombres de los casos latinos, identificarlos, las funciones que realizan en la oración, saber traducir los casos a la lengua materna de forma adecuada.</li> <li>3. Reconocer y clasificar los tipos de oración simple.</li> <li>4. Distinguir las oraciones simples de las compuestas.</li> <li>5. Conocer las funciones de las formas no personales: infinitivo y participio en las oraciones.</li> <li>6. Identificar distinguir y traducir de forma correcta las construcciones de infinitivo y participio más frecuentes.</li> <li>7. Identificar y relacionar elementos sintácticos de la lengua latina que permitan el análisis y traducción de textos sencillos.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Analiza morfológica y sintácticamente frases y textos de dificultad graduada, identificando correctamente las categorías gramaticales a las que pertenecen las diferentes palabras y explicando las funciones que realizan en el contexto.</li> <li>2.1. Enumera correctamente los nombres de los casos que existen en la flexión nominal latina, explicando las funciones que realizan dentro de la oración e ilustrando con ejemplos la forma adecuada de traducirlos.</li> <li>3.1. Compara y clasifica diferentes tipos de oraciones simples identificando y explicando en cada caso sus características.</li> <li>4.1. Compara y clasifica diferentes tipos de oraciones compuestas, diferenciándolas con precisión de las oraciones simples y explicando en cada caso sus características.</li> <li>5.1. Identifica las distintas funciones que realizan las formas no personales, infinitivo y participio dentro de la oración comparando distintos ejemplos de su uso.</li> <li>6.1. Reconoce, analiza y traduce de forma correcta las construcciones de infinitivo y participio más frecuentes relacionándolas con construcciones análogas existentes en otras lenguas que conoce.</li> <li>7.1. Identifica en el análisis de frases y textos de dificultad graduada elementos sintácticos propios de la lengua latina relacionándolos para traducirlos con sus equivalentes en castellano.</li> </ol>  |



| Contenidos   | Criterios de evaluación  | Estándares de aprendizaje evaluables  |
|--|--|---|
| Bloque 5. Roma: historia, cultura, arte y civilización   |  |   |
| <p>Períodos de la historia de Roma.<br/>Organización política y social de Roma.<br/>Mitología y religión.<br/>Arte romano.<br/>Obras públicas y urbanismo.</p> | <p>1. Conocer los hechos históricos de los periodos de la historia de Roma, encuadrarlos en su periodo correspondiente y realizar ejes cronológicos.<br/>2. Conocer la organización política y social de Roma.<br/>3. Conocer los principales dioses de la mitología.<br/>4. Conocer los dioses, mitos y héroes latinos y establecer semejanzas y diferencias entre los mitos y héroes antiguos y los actuales.<br/>5. Conocer y comparar las características de la religiosidad y religión latina con las actuales.<br/>6. Conocer las características fundamentales del arte romano y describir algunas de sus manifestaciones más importantes.<br/>7. Identificar los rasgos más destacados de las edificaciones públicas y el urbanismo romano y señalar su presencia dentro del patrimonio histórico de nuestro país.</p> | <p>1.1. Describe el marco histórico en el que surge y se desarrolla la civilización romana señalando distintos periodos dentro del mismo e identificando en para cada uno de ellos las conexiones más importantes que presentan con otras civilizaciones.<br/>1.2. Distingue las diferentes etapas de la historia de Roma, explicando sus rasgos esenciales y las circunstancias que intervienen en el paso de unas a otras.<br/>1.3. Sabe enmarcar determinados hechos históricos en la civilización y periodo histórico correspondiente poniéndolos en contexto y relacionándolos con otras circunstancias contemporáneas.<br/>1.4. Puede elaborar ejes cronológicos en los que se representan hitos históricos relevantes consultando o no diferentes fuentes de información.<br/>1.5. Describe los principales hitos históricos y los aspectos más significativos de la civilización latina y analiza su influencia en el devenir histórico posterior.<br/>1.6. Explica la romanización de Hispania, describiendo sus causas y delimitando sus distintas fases.<br/>1.7. Enumera, explica e ilustra con ejemplos los aspectos fundamentales que caracterizan el proceso de la romanización de Hispania, señalando su influencia en la historia posterior de nuestro país.<br/>2.1. Describe y compara las sucesivas formas de organización del sistema político romanos.<br/>2.2. Describe la organización de la sociedad romana, explicando las características de las distintas clases sociales y los papeles asignados a cada una de ellas, relacionando estos aspectos con los valores cívicos existentes en la época y comparándolos con los actuales.<br/>3.1. Identifica los principales dioses y héroes de la mitología grecolatina, señalando los rasgos que los caracterizan, sus atributos y su ámbito de influencia, explicando su genealogía y estableciendo relaciones entre los diferentes dioses.<br/>4.1. Identifica dentro del imaginario mítico a dioses, semidioses y héroes, explicando los principales aspectos que diferencian a unos de otros.<br/>4.2. Reconoce e ilustra con ejemplos la pervivencia de lo mítico y de la figura del héroe en nuestra cultura, analizando la influencia de la tradición clásica en este fenómeno y señalando las semejanzas y las principales diferencias que se observan entre ambos tratamientos asociándolas a otros rasgos culturales propios de cada época.<br/>4.3. Señala semejanzas y diferencias entre los mitos de la antigüedad clásica y los pertenecientes a otras culturas, comparando su tratamiento en la literatura o en la tradición religiosa.<br/>5.1. Distingue la religión oficial de Roma de los cultos privados, explicando los rasgos que les son propios.<br/>6.1. Describe las principales manifestaciones escultóricas y pictóricas del arte romano identificando a partir de elementos concretos su estilo y cronología aproximada.<br/>7.1. Describe las características, los principales elementos y la función de las grandes obras públicas romanas, explicando e ilustrando con ejemplos su importancia para el desarrollo del Imperio y su influencia en modelos urbanísticos posteriores.<br/>7.2. Localiza en un mapa los principales ejemplos de edificaciones públicas romanas que forman parte del patrimonio español, identificando a partir de elementos concretos su estilo y cronología aproximada.</p> |

| Contenidos   | Criterios de evaluación  | Estándares de aprendizaje evaluables   |
|--|--|--|
| <b>Bloque 6. Textos</b>  |  |  |
| <p>Iniciación a las técnicas de traducción, retroversión y comentario de textos.<br/>Análisis morfológico y sintáctico.<br/>Comparación de estructuras latinas con la de la lengua propia.<br/>Lectura comprensiva de textos clásicos originales en latín o traducidos.<br/>Lectura comparada y comentario de textos en lengua latina y lengua propia.</p>   | <p>1. Conocer y aplicar los conocimientos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina para la interpretación y traducción de textos de dificultad progresiva.<br/>2. Realizar a través de una lectura comprensiva análisis y comentario del contenido y estructura de textos clásicos originales en latín o traducidos.</p> | <p>1.1. Utiliza adecuadamente el análisis morfológico y sintáctico de textos de dificultad graduada para efectuar correctamente su traducción o retroversión.<br/>1.2. Utiliza mecanismos de inferencia para comprender textos de forma global.<br/>1.3. Utiliza correctamente el diccionario para localizar el significado de palabras que entrañen dificultad identificando entre varias acepciones el sentido más adecuado para la traducción del texto.<br/>2.1. Realiza comentarios sobre los principales rasgos de los textos seleccionados y sobre los aspectos culturales presentes en los mismos, aplicando para ello los conocimientos adquiridos previamente en esta o en otras materias.<br/>2.2. Elabora mapas conceptuales y estructurales de los textos propuestos, localizando el tema principal y distinguiendo sus partes.</p> |
| <b>Bloque 7. Léxico</b>  |  |  |
| <p>Vocabulario básico latino: léxico transparente, palabras de mayor frecuencia y principales prefijos y sufijos.<br/>Nociones básicas de evolución fonética, morfológica y semántica del latín a las lenguas romances. Palabras patrimoniales y cultismos.<br/>Latinismos más frecuentes del vocabulario común y del léxico especializado.<br/>Expresiones latinas incorporadas a la lengua coloquial y a la literaria.</p> | <p>1. Conocer, identificar y traducir el léxico latino transparente, las palabras de mayor frecuencia y los principales prefijos y sufijos.<br/>2. Identificar y explicar los elementos léxicos latinos que permanecen en las lenguas de los estudiantes.</p>  | <p>1.1. Deduce el significado de las palabras latinas no estudiadas a partir del contexto o de palabras de su lengua o de otras que conoce.<br/>1.2. Identifica y explica términos transparentes, así como las palabras de mayor frecuencia y los principales prefijos y sufijos, traduciéndolos correctamente a la propia lengua.<br/>2.1. Identifica la etimología de palabras de léxico común en la lengua propia y explica a partir de ésta su significado.<br/>2.2. Comprende el significado de los principales latinismos y expresiones latinas que se han incorporado a la lengua hablada.<br/>2.3. Realiza evoluciones de términos latinos a distintas lenguas romances aplicando las reglas fonéticas de evolución.<br/>2.4. Relaciona distintas palabras de la misma familia etimológica o semántica.</p>                              |

## Latín II. 2º Bachillerato

| Contenidos  | Criterios de evaluación   | Estándares de aprendizaje evaluables  |
|---|---|---|
| <b>Bloque 1. El latín, origen de las lenguas romances</b>   |   |   |
| <p>Pervivencia de elementos lingüísticos latinos en las lenguas modernas: términos patrimoniales, cultismos y neologismos.<br/>Identificación de lexemas, sufijos y prefijos latinos usados en la propia lengua.<br/>Análisis de los procesos de evolución desde el latín a las lenguas romances.</p> | <p>1. Conocer y distinguir términos patrimoniales y cultismos.<br/>2. Reconocer la presencia de latinismos en el lenguaje científico y en el habla culta, y deducir su significado a partir de los correspondientes términos latinos.<br/>3. Conocer las reglas de evolución fonética del latín y aplicarlas para realizar la evolución de las palabras latinas.</p>            | <p>1.1. Reconoce y distingue a partir del étimo latino términos patrimoniales y cultismos explicando las diferentes evoluciones que se producen en uno y otro caso.<br/>1.2. Deduce y explica el significado de las palabras de las lenguas de España a partir de los étimos latinos de los que proceden.<br/>2.1. Reconoce y explica el significado de los helenismos y latinismos más frecuentes utilizados en el léxico de las lenguas habladas en España, explicando su significado a partir del término de origen.<br/>3.1. Explica el proceso de evolución de términos latinos a las lenguas romances, señalando cambios fonéticos comunes a distintas lenguas de una misma familia e ilustrándolo con ejemplos.<br/>3.2. Realiza evoluciones de términos latinos al castellano aplicando y explicando las reglas fonéticas de evolución.</p> |
| <b>Bloque 2. Morfología.</b>  |   |   |
| <p>Nominal:<br/>Formas menos usuales e irregulares.<br/>Verbal:<br/>Verbos irregulares y defectivos.<br/>Formas nominales del verbo: supino, gerundio y gerundivo.<br/>La conjugación perifrástica.</p>   | <p>1. Conocer las categorías gramaticales.<br/>2. Conocer, identificar y distinguir los formantes de las palabras.<br/>3. Realizar el análisis morfológico de las palabras de un texto clásico y enunciarlas.<br/>4. Identificar todas las formas nominales y pronominales.<br/>5. Identificar, conjugar, traducir y efectuar la retroversión de todas las formas verbales.</p> | <p>1.1. Nombra y describe las categorías gramaticales, señalando los rasgos que las distinguen.<br/>2.1. Identifica y distingue en palabras propuestas sus formantes, señalando y diferenciando lexemas y afijos y buscando ejemplos de otros términos en los que estén presentes.<br/>3.1. Analiza morfológicamente palabras presentes en un texto clásico identificando correctamente sus formantes y señalando su enunciado.<br/>4.1. Identifica con seguridad y ayudándose del diccionario todo tipo de formas verbales, conjugándolas y señalando su equivalente en castellano.<br/>5.1. Aplica sus conocimientos de la morfología verbal y nominal latina para realizar traducciones y retroversiones.</p>  |

| Contenidos   | Criterios de evaluación   | Estándares de aprendizaje evaluables  |
|--|---|---|
| <b>Bloque 3. Sintaxis</b>  |   |   |
| <p>Estudio pormenorizado de la sintaxis nominal y pronominal.<br/>La oración compuesta.<br/>Tipos de oraciones y construcciones sintácticas.<br/>Construcciones de gerundio, gerundivo y supino.</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer y clasificar las oraciones y las construcciones sintácticas latinas.</li> <li>2. Conocer las funciones de las formas no personales del verbo: Infinitivo, gerundio y participio.</li> <li>3. Relacionar y aplicar conocimientos sobre elementos y construcciones sintácticas en interpretación y traducción de textos de textos clásicos.</li> </ol>  | <p>1.1 Reconoce, distingue y clasifica los tipos de oraciones y las construcciones sintácticas latinas, relacionándolas con construcciones análogas existentes en otras lenguas que conoce.</p> <p>2.1. Identifica formas no personales del verbo en frases y textos, traduciéndolas correctamente y explicando las funciones que desempeñan.</p> <p>3.1. Identifica en el análisis de frases y textos de dificultad graduada elementos sintácticos propios de la lengua latina relacionándolos para traducirlos con sus equivalentes en castellano.</p>  |
| <b>Bloque 4. Literatura romana</b>   |   |   |
| <p>Los géneros literarios.<br/>La épica.<br/>La historiografía.<br/>La lírica.<br/>La oratoria.<br/>La comedia latina.<br/>La fábula.</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las características de los géneros literarios latinos, sus autores y obras más representativas y sus influencias en la literatura posterior.</li> <li>2. Conocer los hitos esenciales de la literatura latina como base literaria de la literatura y cultura europea y occidental.</li> <li>3. Analizar, interpretar y situar en el tiempo textos mediante lectura comprensiva, distinguiendo género, época, características y estructura, si la extensión del pasaje lo permite.</li> <li>4. Establecer relaciones y paralelismos entre la literatura clásica y la posterior.</li> </ol> | <p>1.1. Describe las características esenciales de los géneros literarios latinos e identifica y señala su presencia en textos propuestos.</p> <p>2.1. Realiza ejes cronológicos y situando en ellos autores, obras y otros aspectos: relacionados con la literatura latina.</p> <p>2.2. Nombra autores representativos de la literatura latina, encuadrándolos en su contexto cultural y citando y explicando sus obras más conocidas.</p> <p>3.1. Realiza comentarios de textos latinos situándolos en el tiempo, explicando su estructura, si la extensión del pasaje lo permite, y sus características esenciales, e identificando el género al que pertenecen.</p> <p>4.1. Analiza el distinto uso que se ha hecho de los mismos. Explora la pervivencia de los géneros y los temas literarios de la traducción latina mediante ejemplos de la literatura contemporánea, analizando</p> <p>4.2. Reconoce a través de motivos, temas o personajes la influencia de la tradición grecolatina en textos de autores contemporáneos y se sirve de ellos para comprender y explicar la pervivencia de los géneros y de los temas procedentes de la cultura grecolatina, describiendo sus aspectos esenciales y los distintos tratamientos que reciben.</p> |
| <b>Bloque 5. Textos</b>  |   |   |
| <p>Traducción e interpretación de textos clásicos.<br/>Comentario y análisis histórico, lingüístico y literario de textos clásicos originales.<br/>Conocimiento del contexto social, cultural e histórico de los textos traducidos.<br/>Identificación de las características formales de los textos.</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar la traducción, interpretación y comentarios lingüísticos, históricos y literarios de textos de autores latinos.</li> <li>2. Utilizar el diccionario y buscar el término más apropiado en la lengua propia para la traducción del texto.</li> <li>3. Identificar las características formales de los textos.</li> <li>4. Conocer el contexto social, cultural e histórico de los textos traducidos.</li> </ol>  | <p>1.1. Utiliza adecuadamente el análisis morfológico y sintáctico de textos clásicos para efectuar correctamente su traducción.</p> <p>1.2. Aplica los conocimientos adquiridos para realizar comentarios lingüísticos, históricos y literarios de textos.</p> <p>2.1. Utiliza con seguridad y autonomía el diccionario para la traducción de textos, identificando en cada caso el término más apropiado en la lengua propia en función del contexto y del estilo empleado por el autor.</p> <p>3.1. Reconoce y explica a partir de elementos formales el género y el propósito del texto.</p> <p>4.1. Identifica el contexto social, cultural e histórico de los textos propuestos partiendo de referencias tomadas de los propios textos y asociándolas con conocimientos adquiridos previamente.</p>   |
| <b>Bloque 6. Léxico</b>  |   |   |
| <p>Ampliación de vocabulario básico latino: léxico literario y filosófico.<br/>Evolución fonética, morfológica y semántica del latín a las lenguas romances.<br/>Palabras patrimoniales y cultismos.<br/>Expresiones latinas incorporadas a la lengua coloquial y a la literaria.<br/>Etimología y origen de las palabras de la propia lengua.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer, identificar y traducir términos latinos pertenecientes al vocabulario especializado: léxico literario y filosófico.</li> <li>2. Reconocer los elementos léxicos latinos que permanecen en las lenguas de los estudiantes.</li> <li>3. Conocer las reglas de evolución fonética del latín y aplicarlas para realizar la evolución de las palabras latinas.</li> </ol>   | <p>1.1. Identifica y explica términos del léxico literario y filosófico, traduciéndolos correctamente a la propia lengua.</p> <p>1.2. Deducer el significado de palabras y expresiones latinas no estudiadas a partir del contexto o de palabras o expresiones de su lengua o de otras que conoce.</p> <p>2.1. Identifica la etimología y conocer el significado de palabras de léxico común y especializado de la lengua propia.</p> <p>2.2. Comprende y explica de manera correcta el significado de latinismos y expresiones latinas que se han incorporado a diferentes campos semánticos de la lengua hablada o han pervivido en el lenguaje jurídico, filosófico, técnico, religioso, médico y científico.</p> <p>3.1. Realiza evoluciones de términos latinos a distintas lenguas romances aplicando las reglas fonéticas de evolución.</p>  |

24. Lengua Castellana y Literatura.

## Anexo II.1. Modelo de prueba piloto para el cuestionario de los alumnos

AQUEST QÜESTIONARI ÉS ANÒNIM, SI US PLAU REFLEXIONEU LES PREGUNTES I RESPON AMB SINCERITAT. LES DADES S'EMPRARAN A UNA INVESTIGACIÓ ENVERS L'APRENENTATGE DEL LLATÍ AL BATXILLERAT.  
MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COLLABORACIÓ, LES TEVES APORTACIONS SERÀN DE GRAN UTILITAT

**Sexe :** Home / Dona

**Edat:**

**Estàs repetint curs? SÍ / NO**

1. T'agrada com són les classes de llatí?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   |   |   |   |   |

2. La manera en què t'ensenyen llatí, Creus que t'ajuda a aprendre més?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   |   |   |   |   |

3. L'organització i estructura de les classes, T'ajuda a aprendre?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   |   |   |   |   |

4. Els materials que utilitzes a classe, T'ajuden a aprendre?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   |   |   |   |   |

5. Indica el grau d'equilibri entre la teoria i la pràctica

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   |   |   |   |   |

6. A classe s'empran les TIC (ordinadors, recursos digitals, etc.)

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   |   |   |   |   |

7. T'agrada aprendre llatí?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   |   |   |   |   |

8. Aquest any t'interessa més la matèria de llatí?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|   |   |   |   |   |

## Anexo II.1. Modelo de prueba piloto para el cuestionario de los alumnos

9. El tipus i la forma dels exercicis de llatí. Et motiven a realitzar-los?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |

10. El fet que es parli llatí a classe, Et motiva a aprendre millor?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |

11. Els continguts que aprens a classe de llatí. Els pots aplicar a altres assignatures?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |

12. Quin és el grau de dificultat que tens per traduir un text breu sense diccionari?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és poc i 5 és molt.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |

13. Marca la mitjana de nota que has tret en els dos trimestres anteriors en llatí.

1 insuficient, 2 suficient, 3 bé, 4 notable, 5 excel • lent

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |

14. ¿Seguiries estudiant llatí al acabar el curs?

Valora de l'1 al 5. Tingues en compte que 1 és mai i 5 és sempre

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |

15. Quina nota creus que pots treure en l'examen de les PAU?

1 insuficient, 2 suficient, 3 bé, 4 notable, 5 excel • lent

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |

16. Comenta algun aspecte que consideres rellevant de les classes de llatí, i que requereixi ser explicat més detalladament.



## Anexo II.2. Idoneidad de la encuesta según modo de administración

| IDONEIDAD DE LA ENCUESTA SEGÚN MODO DE ADMINISTRACIÓN.      |                    |               |                 |
|---|--------------------|---------------|-----------------|
| <i>Característica de funcionamiento</i>                     | <i>Método</i>      |               |                 |
|   | <i>Cara a cara</i> | <i>Correo</i> | <i>Teléfono</i> |
| <i>Obtención de una muestra representativa:</i>             |                    |               |                 |
| Oportunidad conocida de aparecer en la muestra:             |                    |               |                 |
| Para poblaciones listadas por completo                      | Alta               | Alta          | Alta            |
| Para poblaciones parcialmente listadas                      | Alta               | Media         | Media           |
| Control sobre los entrevistados                             | Alto               | Medio         | Alto            |
| Probabilidad de localizar al individuo seleccionado         | Media              | Alta          | Alta            |
| Riesgo al sustituir un entrevistado por otro                | Medio              | Alto          | Alto            |
| Tasa de respuesta:  |                    |               |                 |
| En muestras heterogéneas y de población general             | Alta               | Media         | Alta            |
| En muestras especializadas y homogéneas                     | Alta               | Alta          | Alta            |
| Probabilidad de evitar sesgos por rechazo de entrevista     | Alta               | Baja          | Alta            |
| <i>Construcción del cuestionario y diseño de preguntas:</i> |                    |               |                 |
| Posibilidad de un cuestionario largo                        | Alta               | Media         | Media           |
| Tipos de preguntas:   |                    |               |                 |
| Posibilidad de preguntas complejas                          | Alta               | Media         | Baja            |
| Éxito con preguntas abiertas                                | Alto               | Bajo          | Alto            |
| Éxito con preguntas filtro                                  | Alto               | Medio         | Alto            |
| Éxito con baterías de preguntas                             | Alto               | Bajo          | Alto            |
| Éxito con preguntas tediosas o aburridas                    | Alto               | Bajo          | Medio           |
| Éxito en evitar la no respuesta                             | Alto               | Medio         | Alto            |
| Sensibilidad al modo de construcción del cuestionario       | Baja               | Alta          | Media           |
| <i>Exactitud en las respuestas:</i>                         |                    |               |                 |
| Posibilidad de evitar respuestas socialmente deseables      | Baja               | Alta          | Media           |
| Posibilidad de evitar la distorsión del entrevistador       | Baja               | Alta          | Media           |
| Posibilidad de evitar la influencia de otros al responder   | Media              | Media         | Alta            |
| Posibilidad de realizar consultas cuando son necesarias     | Media              | Media         | Baja            |
| <i>Requerimientos administrativos:</i>                      |                    |               |                 |
| Posibilidad de encontrar personal cualificado               | Baja               | Alta          | Alta            |
| Posibilidad de rapidez en la realización                    | Baja               | Baja          | Alta            |
| Costes bajos de realización:                                |                    |               |                 |
| Posibilidad de mantener los costes bajos                    | Baja               | Alta          | Media           |
| Aumento de costes por dispersión de la muestra              | Alto               | Bajo          | Medio           |
| <i>Balance comparativo entre las tres técnicas:</i>         |                    |               |                 |
| Dimensiones en las que cara a cara es superior a otras      | —                  | 13            | 7               |
| Dimensiones en las que telefónica es superior a otras       | 8                  | 11            | —               |
| Dimensiones en las que por correo es superior a otras       | 6                  | —             | 5               |

Fuente: DILLAMN (1978). *Mail and telephone surveys: The total design method*. New York: John Wiley and Sons. Citado en BOCH, J.L. y TORRENTE, D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo*. Madrid: CIS. (p. 21).

# cuestionario alumnos 1

ESTE

CUESTIONARIO SERÁ ANÓNIMO, POR FAVOR REFLEXIONA LAS PREGUNTAS Y CONTESTA CON SINCERIDAD. LOS DATOS SE EMPLEARÁN PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL LATÍN EN EL BACHILLERATO.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN, TUS APORTACIONES SERÁN DE GRAN UTILIDAD

**\*Obligatorio**

**Nombre del centro y provincia \***

**Edad \***

**Sexo \***

**¿Estás repitiendo curso? \***

**1. ¿Te gusta cómo son las clases de latín? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5

**2. La manera en que te enseñan latín, ¿Crees que te ayuda a aprender? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5

**3. La organización y estructura de las clases, ¿Te ayuda a aprender? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5

**4. Los materiales que utilizas en clase, ¿Te ayudan a aprender? \***

Materiales: libros de texto, diccionarios, fotocopias, etc. Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5



**5. ¿Crees que se invierte el mismo tiempo entre la teoría y la práctica? ¿Hay equilibrio? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5

---

---

**6. ¿En clase se utilizan las TIC (ordenadores, recursos digitales, etc.)? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5

---

---

**7. ¿Te gusta aprender latín? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5

---

---

**8. ¿Te interesa más ahora la materia de latín que cuando empezó el curso? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5

---

---

**9. El tipo y la forma de los ejercicios de latín, ¿Cómo te motivan a realizarlos? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho

1 2 3 4 5

---

---

**10. ¿Crees que hablar latín en clase es más positivo para el aprendizaje?**

Contestar sólo si se usa la lengua latina en clase. Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho

1 2 3 4 5

---

---

**11. ¿Participas a menudo en las clases de latín? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho

1 2 3 4 5

---

---

**12. Los contenidos que aprendes en clase de latín. ¿Los puedes aplicar a otras asignaturas? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho.

1 2 3 4 5

**13. ¿Te resulta fácil traducir un texto breve sin diccionario? \***

Valora del 1 al 5. Tene en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho

1 2 3 4 5

**14. Marca la media de nota que has sacado en los dos trimestres anteriores en latín \***

1 insuficiente, 2 suficiente, 3 bien, 4 notable, 5 excelente

1 2 3 4 5

**15. ¿Seguirías estudiando latín al acabar el curso? \***

Valora del 1 al 5. Ten en cuenta que 1 es nunca y 5 es siempre

1 2 3 4 5

**16. ¿Qué nota crees que puedes sacar en el examen de las PAU? \***

1 insuficiente, 2 suficiente, 3 bien, 4 notable, 5 excelente

1 2 3 4 5

**17. Comenta algún aspecto que consideres relevante de las clases de latín, y que requiera ser explicado más detalladamente.**

Enviar

# cuestionario docentes 1

ESTE CUESTIONARIO SERÁ ANÓNIMO, POR FAVOR REFLEXIONA LAS PREGUNTAS Y CONTESTA CON SINCERIDAD. LOS DATOS SE EMPLEARÁN PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL LATÍN EN EL BACHILLERATO.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN, TUS APORTACIONES SERÁN DE GRAN UTILIDAD

\*Obligatorio

**1. Nombre del centro y provincia \***

**2. Nombre y apellidos \***

**3. Edad \***

**4. Titulación/es universitarias \***

**5. Tiempo que lleva en la enseñanza. \***

**6. Tiempo que lleva en el centro \***

**7. ¿Departamento al que pertenece? \***

Indique cuántos miembros lo forman

**8. ¿Cuántos alumnos tiene en su clase de latín de 2º de bachillerato? \***

**9.Cuál es su perfil, ¿hay repetidores? \***

**10. ¿Qué método utiliza en sus clases de 2º de bachillerato? \***

**11. ¿Desde cuándo lo utiliza? \***

12. En el caso de que use el método Inductivo-Contextual. ¿Cómo conoció el método?

13. ¿Qué aspectos positivos y negativos cree que tiene el método que utiliza? \*

14. ¿Cuál es su grado de satisfacción con este método? \*

Valore del 1 al 5. Tenga en cuenta que 1 es poco satisfecho y 5 es muy satisfecho

1 2 3 4 5

15. ¿Le resulta motivador? \*

Valore del 1 al 5. Tenga en cuenta que 1 es poco y 5 es mucho

1 2 3 4 5

16. ¿Considera que a los alumnos les motiva más emplear este método que otro? ¿Por qué? \*

17. ¿Cuáles han sido los resultados de los alumnos este curso? \*

Valórelos

18. ¿Qué dificultades encuentra para favorecer el desarrollo de las competencias básicas en la lengua latina? \*

19. ¿Han sido satisfactorios los resultados en las PAU desde que emplea este método? \*

Valore del 1 al 5. Tenga en cuenta que 1 es poco satisfactorios y 5 es muy satisfactorios.

1 2 3 4 5

20. ¿Siente limitaciones en cuanto a la metodología por la prueba? \*

Comente su respuesta

21. ¿Cree que la prueba debería adaptarse a las diferentes metodologías? \*

22. En el caso de que se eliminara la prueba, ¿Qué repercusión cree que tendría con respecto a la metodología? \*

23. Comente algún aspecto que considere relevante y que requiera ser explicado más detalladamente.

**Enviar**

*Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.*

Con la tecnología de

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

# Cuestionario centro

ESTE

CUESTIONARIO SERÁ ANÓNIMO, POR FAVOR REFLEXIONA LAS PREGUNTAS Y CONTESTA CON SINCERIDAD. LOS DATOS SE EMPLEARÁN PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL LATÍN EN EL BACHILLERATO.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN, TUS APORTACIONES SERÁN DE GRAN UTILIDAD

## 1. Dirección y Contacto

## 2. Nombre del centro

## 3. ¿Qué tipo de centro es?

público/concertado/privado

## 4. ¿Cuándo se inauguró el centro?

## 5. ¿Cómo son las instalaciones?

## 6. ¿El IES tiene alguna mención de honor?

## 7. ¿Hay intercambios escolares con otros países?

## 8. ¿Editan alguna revista?

## 9. ¿Hay oferta de actividades extraescolares?

## 10. ¿Qué lenguas extranjeras se ofertan?

10. ¿Qué lenguas extranjeras se ofertan?

11. ¿Cuántos departamentos de lengua existen?

12. ¿Cuántas líneas hay de Bachillerato?

13. ¿Cuáles son los órganos de gobierno?

14. ¿Cuáles son los órganos de coordinación?

15. ¿Tienen un diseño del PEC, PCC, PLC?

Proyecto Educativo del Centro, Proyecto Curricular del Centro, Proyecto Lingüístico del Centro

16. ¿Qué lengua es la oficial del centro?

Indique si se ajusta a la realidad.

**Enviar**

*Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.*

Con la tecnología de

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

### Análisis descriptivo de los centros

A partir de los datos obtenidos de los centros gracias a las respuestas del cuestionario, se nos permitió recoger el perfil general para realizar un breve análisis descriptivo. Mediante este análisis podemos otorgar un contexto a los alumnos y profesores participantes de la investigación. La información estadística se presenta, en este anexo, mediante gráficos de sectores junto con los comentarios oportunos. Las cuestiones, a las que respondieron, recogen ocho ámbitos diferentes:

- El tipo de centro
- El año de inauguración
- La posesión de menciones de honor
- La edición de revista escolar
- El intercambio con otros países
- El número de lenguas extranjeras que se ofertan
- El número de departamentos de lenguas que dispone
- El número de líneas de bachillerato

#### • TIPO DE CENTRO

Sobre un total de 133 respuestas válidas, el gráfico muestra que el 85% de los centros que participaron en el estudio son de carácter público.

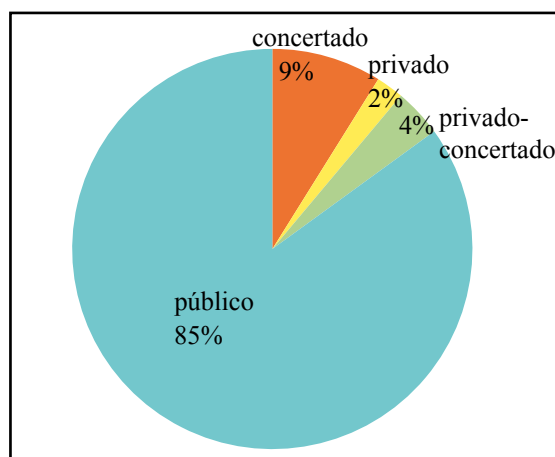


Gráfico de sectores 1. Tipo de centro.

#### • AÑO DE INAUGURACIÓN

En cuanto al año de inauguración del centro, se ha de destacar que el centro más antiguo data de 1838 y el más moderno de 2012, por lo que se observa un amplio abanico de respuestas. En relación a la frecuencia de respuestas obtenidas, el año 1980 fue el de mayor número de inauguración de centros. En la siguiente tabla de frecuencia se recoge este dato y los que le siguen en mayor número, obviando el resto de respuestas.

| AÑO DE INAUGURACIÓN | FRECUENCIA | % VÁLIDO |
|---------------------|------------|----------|
| 1968                | 5          | 4,0      |
| 1980                | 10         | 7,9      |
| 1988                | 5          | 4,0      |
| 1992                | 5          | 4,0      |
| 1993                | 5          | 4,0      |
| 1996                | 5          | 4,0      |

Tabla 1. Frecuencias según año de inauguración.



### • CENTROS QUE DISPONEN DE MENCIONES DE HONOR

La estadística muestra que la mayoría de centros participantes no disponen de menciones de honor. Debemos tener en cuenta que existe un elevado número de respuestas que informan del desconocimiento de este dato.

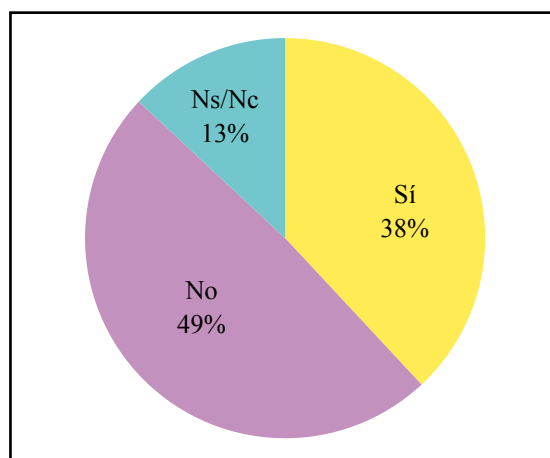


Gráfico de sectores 2. Centros que disponen de mención de honor.

### • CENTROS QUE REALIZAN INTERCAMBIOS CON OTROS PAÍSES

Los centros que realizan intercambios con otros países son más de la mitad, aunque no se detalla cuáles son los países escogidos, este dato generalmente está relacionado con los departamentos de lenguas modernas de los diferentes centros, aunque cabe la posibilidad de que tengan relación con otras materias.

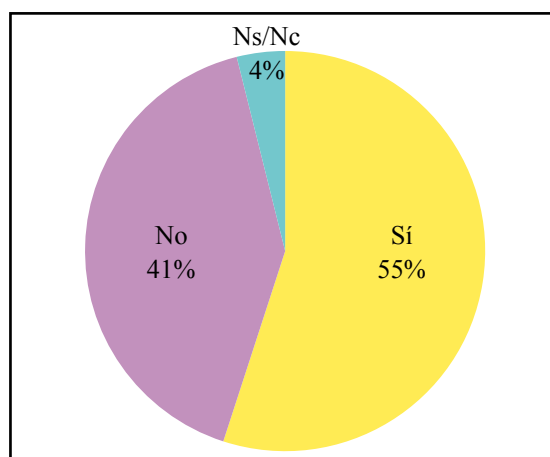


Gráfico de sectores 3. Centros que realizan intercambios.

### • CENTROS QUE EDITAN REVISTA ESCOLAR

Los datos muestran que más de la mitad de los centros editan revista. La participación de los alumnos, en esta tarea, suele tener relación con la motivación intrínseca del alumnado y por la implicación de éste por el centro en el que cursa sus estudios.

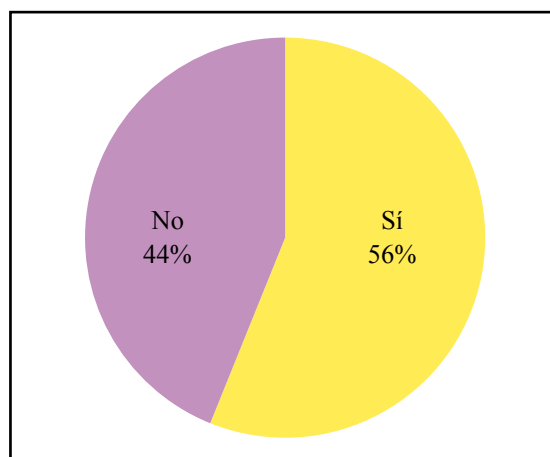


Gráfico de sectores 4. Centros que editan revista.

• **CENTROS QUE OFERTAN ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES**

Según los datos, un gran número de centros ofertan actividades extraescolares, aunque no se precisó en las respuestas hacia qué tipo de actividades tienen preferencia los alumnos que se inscriben.

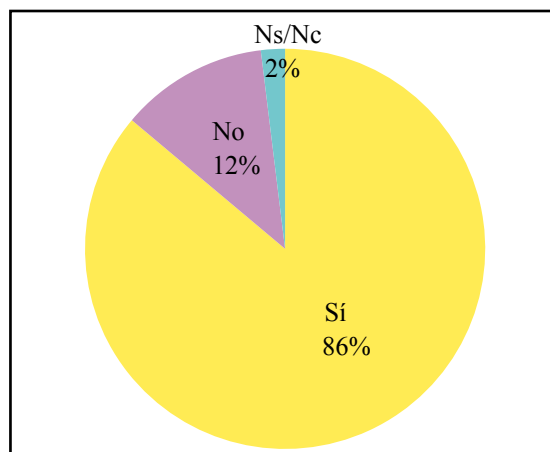


Gráfico de sectores 5. Centros que ofertan extraescolares.

• **NÚMERO DE LENGUAS EXTRANJERAS QUE OFERTA EL CENTRO**

El número de lenguas que se oferta en un centro, suele estar relacionado con la capacidad de este, pues al aumentar el número de alumnos puede aumentar también el número de departamentos de lenguas y por tanto el número de lenguas que se ofertan, sobre todo en la línea de humanidades. Los idiomas prioritarios son inglés, francés y alemán, aunque también se pueden encontrar centros que oferten italiano y otras lenguas. El gráfico muestra cómo el mayor porcentaje en número de lenguas ofertadas responde a un total cinco lenguas, el que menos únicamente incluye en su itinerario una lengua extranjera.

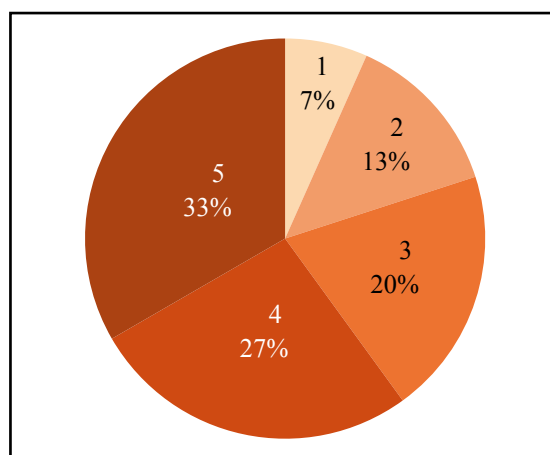


Gráfico de sectores 6. Número de lenguas que ofertan los centros.

• **DEPARTAMENTOS DE LENGUAS QUE DISPONE EN CENTRO**

De acuerdo con el número de lenguas que se ofertan, el número de departamentos de lenguas de que dispone un centro puede variar. En este sentido, los datos estadísticos están relacionados ya que el mayor porcentaje corresponde a un elevado número de departamentos de lenguas, un total de siete. En este caso, se prevé que el departamento de lenguas clásicas esté incluido dentro de este total, o en algún caso el departamento de lenguas clásicas podría estar dividido en dos seminarios: lengua latina y lengua griega.

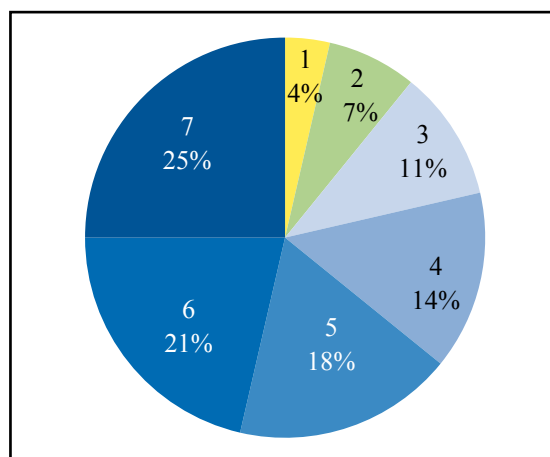


Gráfico de sectores 7. Número de departamentos de lenguas.

• **LÍNEAS DE BACHILLERATO QUE OFERTA EL CENTRO**

El número de líneas de bachillerato que oferta un centro varía en relación a la magnitud del centro o a la demanda y preferencia del alumnado. En este caso, el gráfico muestra que el porcentaje más elevado responde al que más líneas oferta, contabilizando un total de siete variedades de estudios dentro del mismo centro.

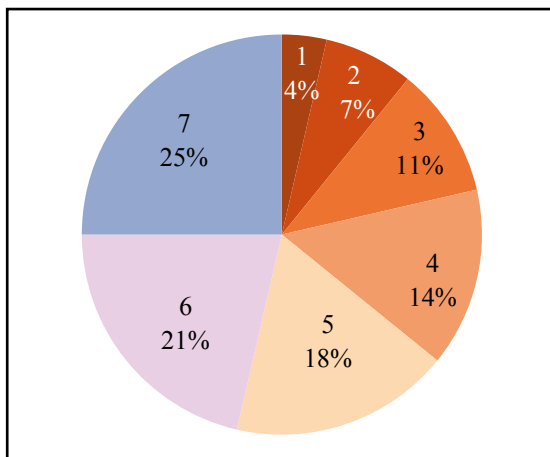


Gráfico de sectores 8. Número de líneas de bachillerato.

## Anexo II.5.1. Entrevista 1

| Turno | Emisor | Receptor | MENSAJE   | ANÁLISIS  |
|-------|--------|----------|---|---|
| 1     | P      | E        | (...) no sé si estabas?   | La entrevista comienza tratando las clases del curso y el método que emplean de modo general. El profesor pregunta al entrevistador si había asistido a una clase del seminario metodológico en la que se había tratado la vuelta al latín en sentido amplio.   |
| 2     | E      | P        | si  | El entrevistador asiente y continúa el discurso.  |
| 3     | P      | E        | (...) yo no hablaría del método polis con seguridad porque el método polis no es ningún método o sea es decir es simplemente e:: vamos a ver e:: tomar un poco lo que se hace y emplearlo (...) lo que hacemos en polis : es que en polis Jerusalén es que cada mes y medio cada dos meses hay un <i>workshop</i> un cómo se dice <i>workshop</i> en castellano? : un : una especie de : no sé : una especie de : sesión pedagógica : vamos a llamarlo sesión pedagógica entonces cada mes y medio tene- : o cada dos meses tenemos una sesión pedagógica : entonces qué hacemos? pues entre los profesores de polis o entre la gente que conocemos si está en Jerusalén y es experta de algo : invitamos a alguien, e:: si es alguien exterior a polis : también si es alguien de polis le pagamos por la clase que nos da, le pedimos una clase sobre un tema determinado (...) o sea en el fondo qué es : pues es este es muy ecléctico el método :: es ver un poco lo que funciona y lo que en el futuro se vaya inventando : y sin ningún dogmatismo sin ninguna rigidez y con inventividad y adaptándose al público que hay adaptándose a la situación : pues ir usando todo lo que funciona (...) lo que hacemos es usar lo que se usa para la enseñanza del español o del inglés o del francés a extranjeros : pues aplicarlo al griego y al latín : simplemente : y todo lo que se invente o se vaya inventando de nuevo lo iremos integrando (...) la cosa es ver un poco lo que funciona y usarlo y ver un poco lo que se va innovar e y usarlo también entonces digo no:: no somos rígidos con respecto al método y tampoco nos queremos como fijarlo porque se van a inventar cosas se van a encontrar cosas y se van a encontrar matices y los vamos a ir adaptando e:: cada vez que haya algo que funciona para otro idioma lo usaremos lo que yo he visto es que a mí no me han formado para eso nunca entonces yo tengo que aprender mi profesión porque a mí me han formado para todo menos para dar clases de latín y de griego o sea no me han enseñado el latín no me han enseñado el griego me han enseñado comentarios sobre : o me han enseñado a traducir pero no a hablar y no me han enseñado tampoco cómo se enseña un idioma extranjero :: este : una : e:: una L2 | El profesor continúa su discurso en referencia a su propio método, intenta definir sus características y la manera en que trabajan los profesores en el centro de Jerusalén. El discurso continúa siempre haciendo referencia a una posible definición de método para terminar reflexionando sobre su propia formación y la de sus profesores del centro. |
| 4     | E      | P        | con respecto a hablar qué opinas de los neologismos?  | El entrevistador utiliza un último comentario para cambiar de tema con una pregunta. Se trata ahora el empleo de los neologismos.   |

## Anexo II.5.1. Entrevista 1

|    |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|
| 5  | P | E | (...) el problema que tenemos con el griego es que m:: faltan palabras si se quiere hablar de todo (...) el problema que tenía yo al principio es que siempre estaba en una situación de habla en el que en la que yo sabía más tenía mejor competencia que la persona con la que hablaba porque hablaba solamente con mis estudiantes ahora que empiezo a tener estudiantes que ya e:: llevan antiguos estudiantes que llevan bastante tiempo con el griego y luego han empezado a volar con sus propias alas y a leer por su cuenta entonces este e:: puedo hablar con ellos y de repente m::! me ayuda :: (...) si tuviera que limitar el empleo del griego a situaciones relacionadas con la antigüedad eso sería imposible con lo cual <b>necesitamos neologismos ahora lo que hay que evitar es destrozar el lenguaje</b> matarlo con el griego tenemos una ventaja y es que por una parte es una lengua en la que están permitidos los neologismos aristófanes tiene muchos neologismos están consignados luego en el vocabulario como un palabra e:: normal bueno porque se anota en el diccionario todo lo que está en los en los en los libros pero se ve que es el único que lo usa que ha sido el único en usarlo pero como los los las raíces que usa o los componentes de las palabras que usa e:: son componentes conocidos pues cualquier persona que lo oyera ya entiende de que está hablando y eso es un neologismo eran neologismos es decir el griego tiene mucha más libertad para la formación de palabras que el castellano o que el francés que son más rígidos e:: por qué? porque se pueden crear tanto derivativos o sea una palabra con un sufijo como palabras compuestas e:: tiene una variedad de sufijos mucho más amplia que el español o el francés (...) el griego es una lengua muy plástica al ser muy plástica es fácil crear neologismos que respetan la virtualidad del lenguaje (...) | Se da la respuesta en relación al uso los neologismos. El profesor está a favor de la creación de palabras griegas mientras se mantenga el sistema lingüístico. |
| 6  | E | P | qué aspectos favorables tiene este método?  | El entrevistador cambia de tema y le pregunta directamente acerca de las virtudes de su método.   |
| 7  | P | E | <b>la rapidez en el aprendizaje</b> : la rapidez o sea la rapidez en el aprendizaje : en la adquisición   | El profesor responde de forma breve a la pregunta, pero comenta que la mayor virtud es la rapidez en el aprendizaje.  |
| 8  | E | P | en la adquisición de qué?   | El entrevistador pregunta acerca de la respuesta facilitada por el profesor con el objetivo de que la amplíe.   |
| 9  | P | E | <b>en la adquisición de dos cosas del hablar y por tanto de la capacidad de leer</b>  | El profesor matiza su respuesta de forma breve. Se adquiere más rápidamente la capacidad de habla y lectura.  |
| 10 | E | P | cuál sería el objetivo final?   | El entrevistador pregunta acerca del objetivo del método.   |

## Anexo II.5.1. Entrevista 1

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 11 | P | E | <p>leer : vamos a ver no creo que haya ninguna isla? : m:: en el mundo donde aún se hable griego koiné entonces hombre! puede ser un objetivo secundario para algunos pues como juego hablar griego : no es mi objetivo mi objetivo es tener acceso a la cultura : que la cultura quede viva : es más que leer es vol- : <b>mantener viva la cultura</b> : entonces para eso hay que hablar pero hablar es un medio es decir la lengua va con una cultura (...) tengo que entrar en los textos tengo que leer mu::chos textos tengo que conocer muy profundamente los textos y de ahí sacar el el sentido algo que no me van a hacer los diccionarios los diccionarios hombre! han sido hechos en el siglo veinte o en el siglo veintiuno por gente que no conoce la lengua como lengua materna si en el futuro tenemos gente que empieza de nuevo a hablar el griego ya empezará a ser una lengua a lo mejor no materna pero si una segunda lengua viva el diccionario será mucho más preciso para eso se necesita constantemente de la lengua volver a los textos de los textos a la lengua volver y constantemente este juego (...)</p>   | <p>El profesor responde con un discurso largo sobre la finalidad del método. El objetivo es la lectura de textos para adentrarse en la cultura.</p>  |
| 12 | E | P | <p>qué aspectos desfavorables podríamos encontrar?</p>   | <p>El entrevistador pregunta acerca de los aspectos desfavorables del método.</p>  |
| 13 | P | E | <p>uno aparente yo diría : es que estoy muy convencido del método no le veo : voy a decir vamos a ir a algunos aspectos que podrían verse como desfavorables primero : uno uno de ellos sería el hecho de que <b>se tarda más en cubrir la gramática (...)</b> entonces yo diría si <b>es un poco más lento más lento son tres años pero es mucho más rápido</b> porque yo vi toda la gramática en dos años y luego tardé treinta en aprender en poder leer un libro con con naturalidad un libro de de de mi época del del periodo koiné entonces podemos decir pues pues es mucho más lento en el fondo eso es una cosa : segunda cosa que se puede decir hay gente que no entra qué tipo de gente no entra en en este tipo de metodología? e:: en cuanto a estudiantes yo he tenido algunos casos de señ- personas : e:: mayores hombres o mujeres mayores digamos cuando digo mayores de más de sesenta años ahí se llega a un límite : y sobre todo personas que no han ido a la universidad y que son monolingües en esos casos en algunos de esos casos no en todos ha sido imposible enseñarles el griego o sea ha habido un bloqueo y no han conseguido entonces personas de ese tipo una gramática y aprender a traducir a lo mejor conseguirían traducir y aún así pienso que les vienen bien las dos cosas los dos métodos e:: en un caso de ese tipo pero bueno es que cuando se tienen más de sesenta años no se aprende ninguna lengua moderna si si es una persona de más de sesenta años monolingüe que nunca ha aprendido y que ha estado lejos de los libros de toda la vida no va a aprender</p> | <p>El profesor responde dando dos aspectos desfavorables que puede presentar el método. Por una parte, que se tarda más en cubrir la gramática. Por otra, que hay personas que se bloquean y no consiguen aprender usando este método.</p>   |
| 14 | E | P | <p>pero sería un caso un poco extremo, no?</p>   | <p>El entrevistador apunta hacia el segundo argumento como demasiado extremo por las características que ha dado.</p>  |
| 15 | P | E | <p>es un poco extremo pero si no normalmente salvo en gente que no haya tenido interés eso también una persona que no tenga interés esto le resulta un poco : pero normalmente si se respetan las condiciones de número de alumnos que sea limitado máximo quince y lo mejor serían diez e:: si se respetan las condiciones de edad de- y bueno no pasa nada si uno es monolingüe pero por lo menos respetar las condiciones de edad e:: normalmente un estudiante normal beneficia se beneficia mucho más de este método que del tradicional otra debilidad que veo y esa si es más real que las otras digamos dependen un poquito de las condiciones una que veo es que aún no dominamos los idiomas : entonces e:: yo les decía a:: cuando en el dos mil uno empecé a enseñar así los primeros años les dije a los estudiantes que eran como e:: conejillos de indias : se dice así en castellano?</p>  | <p>El profesor admite que el caso es algo extremo y continua hablando de debilidades, otra sería la falta de interés. Aún así considera que resulta beneficioso y entra a comentar los inicios dando clase mediante esta metodología. El profesor se detiene para preguntar por la correcta expresión.</p> |

## Anexo II.5.1. Entrevista 1

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 16 | E | P | si  | El entrevistador asiente.  |
| 17 | P | E | entonces que e:: bien estaba tratando de buscar el método y que no estaba aún muy seguro de mí mismo y que estaba empleando a veces expresiones que no eran correctas era más lento en el hablar me faltaban palabras a veces no sabía cómo decir algo e:: el método iba tanteando era mucho más rápido al principio al principio yo enseñaba prácticamente toda la morfología en un año y y no les daba tiempo a integrarla he ido aprendiendo las cosas poco a poco muy de manera un poco a veces al principio por mi cuenta luego pues conectando con otros profesores de lenguas extranjeras e:: e:: entonces claro podemos decir que aún estamos en una fase experimental porque los libros de polis aún no están acabados tenemos el libro uno que está acabado el libro dos que está muy adelantado y el libro tres que está apenas empezado entonces esa es una debilidad es decir que dentro de diez años todo estará terminado y entonces tendremos material también otra debilidad es que aparte del método no tenemos casi nada (...) queda mucho por que por hacer entonces este es una debilidad con respecto a lo que podría ser el método m:: plenamente desarrollado desde luego si pudiéramos tener el método plenamente desarrollado es decir la investigación que aún me queda por hacer para sacar digo aún tengo poco vocabulario en griego digo pues cuántas palabras activas puedo tener no sé pues a lo mejor tengo cinco mil palabras no lo sé pero si tengo cinco mil palabras activas no es una lengua materna ni es una lengua perfectamente adquirida yo hablo griego peor que inglés yo hablo griego peor que hebreo moderno mucho peor y yo hablo griego hoy en día peor que e:: peor que por supuesto peor que francés y peor que castellano | El profesor continúa hablando de su propia experiencia y de las posibles debilidades del método. Por una parte, los libros están en una fase experimental y por otra, falta material creado para éstos.                |
| 18 | E | P | pero es algo que es comprensible  | El entrevistador sigue la conversación.  |
| 19 | P | E | si es comprensible quiere decir que si lo hablara como hablo el francés y si los demás profesores lo hablaríamos como hablamos nuestra propia lengua materna seríamos mucho más competentes y sería mucho más efectivo (( ))  | El profesor se reitera en la propia falta de competencia con la lengua. En este punto la conversación se interrumpe por causas ajenas pero el entrevistador la retoma sobre el tema de cómo adquirir esta competencia. |
| 20 | E | P | para conseguir una competencia con nueve semanas bastaría?  | El entrevistador alude al tiempo que se necesita para conseguir una competencia activa, relacionado con el tiempo que dura el curso que oferta.  |
| 21 | P | E | (...) si yo pudiera poner una un equipo de profesores y poner un curso acelerado de seis meses (...) en el que no se hace nada más durante seis meses al final se llega a una competencia activa si desde luego (...) desde luego eso necesita presencialidad imposible hacerlo por internet imposible en mi opinión e? o sea por la red no es posible no se llega a ese tipo de presencialidad lo que se puede conseguir por <i>skype</i> no es lo mismo que estando allí  | El profesor determina que se necesitan seis meses para conseguir una competencia activa y alude a la necesidad de la asistencia presencial para este tipo de aprendizaje.  |
| 22 | E | P | (...) me he fijado que es un tipo de profesorado muy joven  | El entrevistador cambia de tema para tratar el tipo de profesorado que hay en el instituto Polis.  |



## Anexo II.5.1. Entrevista 1

|    |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|
| 23 | P | E | (...) es es una nueva generación :: yo lo que veo despuntar es un nuevo renacimiento porque desde luego esto tiene con con consecuencias en el tipo de investigación que se va a hacer si tenemos gente que habla griego así gente que habla latín así que no se tenía antes sobre todo el griego digo e:: pues (...) e:: m de repente pues es que hay una madurez una profundidad en el entender las cosas que no se tiene de otro modo                                | El profesor alude a la posible investigación que realizará este tipo de profesorado.  |
| 24 | E | P | los profesores se encuentran con dificultades (...) con este tipo de métodos no trabajan bien los alumnos poco intuitivos   | El entrevistador cambia de tema y explica brevemente el sistema educativo español con respecto al estudio del latín y, de forma breve, el contexto del presente estudio. Se plantea una de las cuestiones extraídas del análisis de los cuestionarios a los profesores: los alumnos poco intuitivos y los métodos inductivos. |
| 25 | P | E | si entonces eso es cierto lo que pasa es que el profesor no está formado para enseñar : porque porque hay que ver un poco lo que ha dicho ahora esta (da el nombre de una profesora) claro se ve que digo el hebreo uno va a clase de hebreo y es todo así o sea es decir es que no hay otra o te enteras o te enteras es decir y van desde cero así sin emplear una palabra en inglés y aprenden cómo hacen? entonces es cierto que un alumno poco intuitivo le cuesta | Se confirma este hecho poniendo un ejemplo de la clase de hebreo, la formación del profesor en este aspecto es fundamental.   |
| 26 | E | P | (...) con un grupo de adolescentes supongo que no muy concentrados (...) se les pierden   | El entrevistador sigue la conversación sobre este tema.   |
| 27 | P | E | entonces se pueden perder un problema es el número de estudiantes con treinta no se puede y desde luego el trabajo por grupos de dos o tres con con con adolescentes es mucho más difícil   | El profesor piensa que uno de los problemas es el número de estudiantes en el aula.   |
| 28 | E | P | bueno la suerte que tenemos es que las clases de latín no son muy numerosas   | El entrevistador informa al profesor que en las clases de bachillerato en España, las clases de latín no suelen ser numerosas por lo que este problema no es muy común.   |
| 29 | P | E | a mí me parece que solo se puede hacer con adolescentes se puede hacer si son quince por clase si no yo creo que si se puede si se puede e:: y es más les gusta mucho   | El profesor afirma la dificultad de trabajar en grupos grandes, pero el buen resultado si son muchos grupos pequeños.   |



## Anexo II.5.1. Entrevista 1

|    |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|
| 30 | E | P | les gusta aunque para ellos es más cómodo un método gramatical (...) necesitan sistematizar la lengua   | El entrevistador comenta otro de los problemas que encuentran los profesores. El alumno demanda sistematización cuando encuentra otro tipo de metodología en el aula. |
| 31 | P | E | si ok pero vamos a ver la cuestión la cuestión es que si se enseñan los casos muy progresivamente ni te lo piden hay que contextual hay que sistematizar una vez que ya se ha visto todo entonces ahí sí que ya se lo das le das el cuadro una vez que ya lo saben pero:: pero:: claro es lo que decía (alude a un profesor) el otro día no? ir poco a poco un caso cada vez es lo que hemos tratado de hacer en el método polis no se si has visto el libro uno? (pregunta al entrevistador) : pues allí se ve cómo va caso por caso no? primero la primera y la segunda declinación a la vez luego se emplea la tercera pero pero ya desde el principio casi la tercera esta no? es decir este e:: se va hacia poco e:: no se yo creo que e:: :: hay que ir despacito hay que ir despacito                      | El profesor comenta que la sistematización y las explicaciones han de aparecer a posteriori.  |
| 32 | E | P | una de las limitaciones que hay es la falta de tiempo estos métodos necesitan más tiempo entonces para un profesor de instituto que tiene dos cursos (...) les falta tiempo para cubrir todo el currículum que les piden  | El entrevistador comenta otra de las limitaciones comentadas por los profesores en los cuestionarios: la falta de tiempo.   |
| 33 | P | E | eso es un problema real en el sentido de que lo que no se puede hacer es aprender una lengua o se enseña una lengua o se enseña el programa el problema está en el programa (...) entonces ahí ahí hay una cuestión que al al final a lo mejor la solución es algo híbrido es que lo que no puedes hacer es dejar de explicarles (...) entonces si hay que presentar todo eso entonces ya no puedes ir a la metodología necesitas dos años mínimo para explicar toda la morfología en condiciones ideales si no son condiciones ideales en dos años no te da para explicar toda la morfología : entonces quiere decir que si e:: que si las exigencias del programa es enseñar toda la morfología habrá que hacer algo de método tradicional por eso el problema no es el método en si el problema es el programa | El profesor comenta que quizás ante este problema la solución sea aplicar una metodología híbrida.  |
| 34 | E | P | el problema no es el método el problema es aplicar el método con las condiciones que se dan   | El entrevistador continúa la conversación sobre este tema.  |
| 35 | P | E | si se quiere aplicar el método con las condiciones que se dan las condiciones son muy muy adversas muy adversas entonces que la :: yo lo que haría es aplicar el método : hacer un poquito híbrido pero poco aplicar el método y darles ejercicios de lo tradicional aparte asegurando que lo hacen   | El profesor confirma que la mejor opción ante estas condiciones debería ser la utilización del método híbrido.  |
| 36 | E | P | cómo deberes quieres decir?   | El entrevistador continúa la conversación sobre el tema.  |
| 37 | P | E | como deberes sí como deberes por ejemplo pues no sé el imperfecto m:: lo puedes explicar rápidamente e introducir el imperfecto después de haber visto el presente de manera tradicional pues entonces ya tienen un poco la base de manera perdón de manera e:: pero tendría que jugar un poco  | El profesor da un ejemplo sobre su propuesta.   |
| 38 | E | P | en qué puntos darías tú : como introducción o : ?   | El entrevistador continúa cuestionando sobre este tema.   |

## Anexo II.5.1. Entrevista 1

|    |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|
| 39 | P | E | no desde el principio empezaría eso si e! no empezaría por por otra cosa que por lo:: por el método activo me es difícil contestar a esto porque no es honrado de mi parte decir qué haría porque yo no estoy en la situación de esos profesores que tienen que hacer que tienen el programa que tienen un inspector que viene a ver cómo dan clases y yo no estoy ahí yo estoy muy libre yo tengo tres años y a ver enseña griego en tres años lo más que puedas y ahí me pongo : y tengo gente motivada entonces este e:: y:: y hago lo que quiero es decir entonces no puedo compararme para nada a esta gente que es que es que realmente e:: | El profesor en este momento no quiere seguir la conversación porque tiene la sensación de estar opinando de algo que desconoce. |
| 40 | E | P | no te lo pido como una comparación sino como una ayuda  | El entrevistador le anima a seguir.   |
| 41 | P | E | como una ayuda yo diría como una ayuda yo diría yo lo que sugeriría pero todo esto es entre paréntesis ((hace el gesto con las manos)) mientras no se haya experimentado porque no puedo hablar no sería honrado de mi parte hablar algo que no he experimentado  | El profesor no termina de desarrollar sus ideas al no ser conocedor del tema.   |
| 42 | E | P | éstos profesores experimentan cada día (...)  | El entrevistador comenta las dificultades del profesorado con respecto a la falta de formación.                                 |
| 43 | P | E | yo diría dos cosas una el profesor tiene que saber la lengua :: cómo puede aprenderla? no le veo otra posibilidad que el método presencial tiene que ir (...) entonces <b>tiene que hacer método presencial</b> entonces en verano hay que dedicarle tres semanas que no pueden pues entonces y : algo hay que hacer entonces eso es la primera cosa y eso quiere decir que ahí aprendes tanto técnicas como como lengua que es lo que necesitan luego que haría te digo mi intuición pero hay que verlo yo lo que haría es empezar desde el principio con el método natural desde el principio muy importante pues los tres primeros meses       | El profesor insiste en el método presencial para la formación del profesorado.  |
| 44 | E | P | con el método natural hasta donde tus posibilidades te den, es decir si no sabes nada   | El entrevistador interrumpe porque se está dando por supuesto que el profesorado tendría una competencia oral activa            |
| 45 | P | E | <b>si no sabes hablar es mejor no hacerlo hacerlo</b> hay que esperar a saber hablar entonces primero hay que hacer los cursos sepa m:: una base yo diría empezar con el método natural por lo menos los tres primeros meses y que solo sea método natural y luego para las cosas que hay que hacer porque de todos modos hay que verlas y tal y no sé qué pues se podría permitir pues eso pues cada dos horas o cada cuatro horas que hay cada semana que haya media hora en castellano donde ahí ves gramática y ves las tablas y cubres lo que no has cubierto  | El profesor continúa remarcando este aspecto. Es mejor aprender primero de manera presencial para luego dar las clases.         |
| 46 | E | P | en (se alude a otra escuela) me recomendaron ésto, dar en la lengua patria los contenidos (...)   | El entrevistador alude a otra información recibida en la que se defendía la misma idea.   |
| 47 | P | E | si es que no hay otra pero lo reduciría a eso (...) yo diría ir al tema de eso pues si hay cuatro horas pues media hora : que sea en castellano no más a la semana : a eso iría pero aún así no es honrado de mi parte el decir nada si no lo he experimentado yo tendría que ver como es una clase tendría que ver cuál es el público español  | El profesor afirma esa idea pero vuelve a tener reticencias al contestar por no conocer la situación española.                  |

P: Profesor

E: Entrevistador

Tabla 2. Transcripción entrevista 1

## Anexo II.5.2. Entrevista 2

| Turno | Emisor | Receptor | MENSAJE   | ANÁLISIS  |
|-------|--------|----------|---|---|
| 1     | P      | E        | yo soy profesor esporádico de de latín en el instituto soy profesor de lengua y profesor de de música (...) entonces yo te puedo dar mi opinión pero en honor a la verdad pues no he enseñado nunca con ese método lo conozco de maravilla porque está en boca de todos porque todos hablamos de de él pero yo pues honestamente no no lo he utilizado  | El profesor comienza comentando su profesión y hace referencia al método Ørberg.  |
| 2     | E      | P        | entonces qué método usas en tus clases de latín?  | El entrevistador le pregunta sobre el método que emplea en las clases de latín.   |
| 3     | P      | E        | pues tenemos unos una metodología bueno metodología propia materiales materiales propios entonces realmente es un método comunicativo e:: intentamos imitar e:: la enseñanza de los idiomas extranjeros de alguna forma :: quiere decir que mientras que en familia romana se basa sobre todo en una repetición de de vocabulario y de hacer muchos ejercicios por tu cuenta tú si tienes que hacer un curso más que intensivo no puedes hacer el mismo planteamiento yo la verdad que no sabría cómo: cómo trabajar con con el familia romana más para un ni para un curso así intensivo porque son contextos muy muy largos y:: entonces leer fragmentos tan tan largos en voz alta a mi particularmente no:: no me a anima demasiado no? e:: y máxime cuando cuando son fragmentos en los que se repite el vocabulario e:: por e:: yo no lo he utilizado y no sabría cómo utilizarlo (...) suele ser muy interesante desde el punto de vista de la economía lingüística prácticas y las dos cosas son necesarias no? tener un buen profesor que domine el idioma pero también es necesario practicar con la gente de tu mismo nivel (...) cosas muy muy útiles | El profesor alude al curso intensivo que está realizando, en el que emplean materiales propios basados en el método comunicativo. Para este profesor trabajar con el manual de Ørberg en un curso intensivo no resulta práctico por la longitud de los textos que presenta. |
| 4     | E      | P        | cuáles serían los aspectos favorables del método comunicativo?  | El entrevistador le pregunta acerca de los aspectos más favorables que tiene el método que dice emplear.  |
| 5     | P      | E        | e::l todo quiero decir e:: si si hay e:: didáctica una ciencia de la enseñanza de los idiomas porque tenemos que hacer un apartado distinto de las supuestamente lenguas clásicas la única diferencia es que no tenemos tantas oportunidades para hablarla que no hay personas mm cuya lengua materna sea en estos idiomas pero hay gente con con unas habilidades una competencia comunicativa muy buena de la que podemos aprender  | El profesor responde argumentado los estudios científicos que lo avalan.  |
| 6     | E      | P        | y cuáles serían las debilidades?  | El entrevistador pregunta por las debilidades del método comunicativo.  |
| 7     | P      | E        | las debilidades? bueno se suele decir que los neologismos bueno hay palabras que son muy habituales en nuestra vida cotidiana que no existían hace dos mil años es es lógico es evidente en realidad los neologismos pueden constituir un cinco por ciento de la lengua no más realmente el hablar es un es una manera para aprender mejor a leer los textos  | El profesor responde que una de las debilidades es la necesidad de crear neologismos.   |
| 8     | E      | P        | me estoy dando cuenta de que hay unos que son más pro neologismos y otros que no están tan a favor de este tema   | El entrevistador alude a las diferentes opiniones de los profesores en este aspecto.  |

## Anexo II.5.2. Entrevista 2

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 9  | P | E | es inevitable:: utilizar los neologismos cómo cómo no vamos a hablar de::l de ordenadores de teléfonos móviles vamos a ver hay veces que se pueden e::m no es necesario especificar : quiero decir fregona : cómo se dice fregona? pues pues a lo mejor puedes decir para limpiar la casa no es no es necesario que te extiendas hasta el detalle pero hay cosas e:: desde mi punto de vista que son no tienes más remedio que utilizar (...) también en hispano-américa ordenador cámara de fotos e:: televisión : no solamente tienes que utilizar las palabras latinas e:: de las que tenemos una : testigos autoridades que atestiguan el uso de estas palabras es imprescindible también pues describir la realidad que nos rodea          | El profesor responde que es inevitable la creación de nuevas palabras para referirnos a objetos que no están documentados.               |
| 10 | E | P | cuál sería el objetivo?   | El entrevistador cambia de tema y pregunta por el objetivo de enseñar latín bajo esa metodología.  |
| 11 | P | E | vamos a ver el el <b>objetivo es leer mejor los textos</b> ahora bien también se puede disfrutar ha hablando una lengua es un juego es un reto aprender una lengua que no es no es la tuya : te permite ponerte en contacto con gente extranjera mediante una lengua en la que no nadie tiene una condición de superioridad si nosotros hablamos en inglés estamos en desventaja con e:: personas cuya lengua materna es el inglés latín es verdad que a lo mejor un español lo tiene más fácil que que un ruso pero un ruso tiene declinaciones entonces yo tendré que tener más cuidado de:: no cometer errores (...) me va a costar más el vocabulario pero pero quiero decir que es una lengua neutral no hay mejores ni peores no? en esta | El profesor responde que el objetivo principal es la lectura de los textos.  |
| 12 | E | P | en tus clases le darías el mismo peso a la pronunciación que a la comprensión?  | El entrevistador pregunta sobre otros aspectos del método comunicativo.  |
| 13 | P | E | es que es que todas las facetas están ligadas: este es el problema hay unas competencias cuando vas a una escuela de idiomas tienes que saber escribir saber leer saber hablar (...) es que no son competencias independientes es decir nosotros tenemos la e:: experiencia no? de qué personas saben hablar bien el español las personas que han leído   | El profesor argumenta que el aprendizaje debe ser global, tomando como referencia las competencias lingüísticas de las lenguas modernas. |
| 14 | E | P | entonces el objetivo sería cubrir competencias  | El entrevistador pregunta sobre esa idea.  |
| 15 | P | E | cubrir compe- competencias porque sabemos que las las competencias e:: no son independientes no son estancas sino que una competencia ayuda a otra (...)  | El profesor afirma la idea.  |
| 16 | E | P | te moverías dentro del marco de referencia europeo para la adquisición de lenguas   | El entrevistador sigue comentando esta idea de tratar al latín como una lengua moderna.  |

## Anexo II.5.2. Entrevista 2

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 17 | P | E | yo creo que sí que hay que trabajar todas las competencias y:: pero claro evidentemente hay un marco e:n : se aplica a las lenguas supuestamente lenguas muertas :: pero tampoco tenemos la referencia de que los métodos estén organizados de esta manera y que que tengamos libros que nos digan claramente que es un B1 que es B2 en cada una de las o sea que en ese aspecto lo lo tenemos más difícil no no tenemos una clasificación organizada pero pero yo creo que es al modelo al que hay que que tender porque si se trata de una ciencia e:: pues es que funciona de alguna manera y que está probado pues por parte de la comunidad científica eh? y al que los métodos y varios digamos hay una tendencia general (...) una serie de caminos y con respecto al método inductivo yo lo he experimentado (...) menos tienes que ser muy audaz y te tener a alguien que te de un par de de consignas no? y:: y son métodos que están muy bien para los autodidáctas entiendo yo pero para una clase en la que tiene que haber una interacción entre dos alumnos nadie utiliza emplea hoy día un método inductivo para enseñar el español a un grupo de alumnos : es interesante es interesante pero parece que está pensado para para autodidáctas :: | El profesor responde acerca de incluir el latín en el Marco de Referencia Europeo. Al no estar integrado resulta difícil organizarlo pero debería ser la tendencia basándonos en los estudios de adquisición. Hace referencia también al método inductivo (Ørberg) pero opina que no se ajusta al ser un método autodidáctas. |
| 18 | E | P | me gustaría que me dijeras si realmente es exigente y cómo se podría hacer para que los profesores lo puedan aplicar hasta el final  | El entrevistador saca el tema de la formación del profesorado.  |
| 19 | P | E | claro pero bueno tenemos que hacer autocrítica no? si quieres ser un buen profesor de inglés lo siento pero tienes que que hablar un un poco inglés : basta con hablar como un como una persona de lengua materna sea el inglés pero es tu instrumento de de trabajo : claro con estos métodos existe el peligro terrible de utilizarlo como un libro para traducir :: si si tienes un método y utilizas para traducir :: puede ser hasta hasta peor el remedio que la enfermedad es un libro simplificado el orden de las palabras está simplificado para que lo entiendas pero desde el punto de vista práctico para selectividad van a tener problemas precisamente por eso :: para utilizarlo habría que utilizarlo bien hablando en clase preguntando en latín a los alumnos el contenido de de la lectura nunca para traducir y nunca para traducir y mucho menos con diccionario es a mi modo de ver esto es lo lo más terrible que que sucede en españa en concreto no?  | Para el profesor, es necesario utilizar este tipo de metodología de la manera adecuada, participando del uso activo de la lengua. Cree que existe el peligro de emplear de forma errónea estos manuales, tratándolos para traducir según el método G-T.   |
| 20 | E | P | crees que pasa eso?  | El entrevistador le anima a explicarse.   |
| 21 | P | E | no no no lo sé quizás ahí me me he apartado a otro a otro tema me refería al hecho de que si tú en clase traduces no del del Ørberg traduces cinco líneas todos los días al final de un mes qué has traducido? dos páginas no has traducido más entonces claro todo el mundo ha tenido la sensación de que de que era un poco tonto soy muy tonto estoy siempre buscando las mismas palabras en el diccionario! (...) por qué? pues porque e:: no había un <i>input</i> e:: lo suficientemente grande como para que memorices ese vocabulario : e:: tú si hablas conmigo en latín ya en cinco minutos ya tienes esas dos páginas :: y ya has repasado mucho vocabulario una de las cosas que:: que señalan siempre los profesores es que la primera vez que se acercan a esto del latín vivo estoy repasando! (...) e:: esa mentalidad <b>ese vicio filológico</b> no pasas de las tres minutos <b>no te permites a ti mismo el avanzar</b> por lo que es por lo que debe ser el primer punto que es la adquisición de vocabulario y eso depende de la cómo estudias muchas veces depende de tu:: de tu propia psicología no? (...)  | El profesor explica que mediante un uso activo de la lengua se da una adquisición más real de vocabulario. Los profesores suelen tener reticencias al estar muy acostumbrados al estudio gramatical de la lengua, lo que llama “vicio filológico”.  |
| 22 | E | P | me estás hablando del método papel boli, no?   | El entrevistador alude al método G-T.   |

## Anexo II.5.2. Entrevista 2

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 23 | P | E | yo tengo la tesis de que e:: en españa se utiliza el método entre comillas e:: tradicional entre comillas porque hace tres siglos se hablaba en las clases en latín en la universidad pero que encima es la peor versión que es la gramática y sin vocabulario :: entonces nada me parece más antipedagógico ya de por sí plantear vamos a darte todas las reglas de la gramática y después entiende latín no! eso es un error no? de principio te dan unas reglas sencillitas la pones en práctica la haces tuya y después vas a a por otra luego lo combinas la primera la segunda y así vas a:: vas haciendo una especie de castillo no? cada vez va creciendo tu (...) como algunas partes de la gramática tienen ciertos paralelismos con con otras declinaciones o:: pero lo que es imposible bueno no es imposible se hace pero es un camino totalmente erróneo es dar todas las reglas y y un diccionario   | El profesor comenta el error de seguir el método G-T porque se da demasiada información desde el primer momento.     |
| 24 | E | P | serías partidario de introducir (...) otro tipo de metodología o sólo mostrarla (...)?  | El entrevistador pregunta si es partidario de introducir nuevas metodologías en el aula.                             |
| 25 | P | E | hombre evidentemente (...) esto exige un trabajo formativo muy muy ingente e:: aprender un idioma de cero o soltarte en un idioma no es una cosa fácil ni mucho menos y y eso es lo que precisa el el sistema si quieres implantar un método comunicativo tienes que tener profesores que puedan difundir ese método comunicativo si sino a duras penas lo van a poder hacer  | El profesor lo afirma, pero comenta la dificultad de formar al profesorado.  |
| 26 | E | P | cómo los formas a esos profesores?  | El entrevistador saca el tema de la formación del profesorado.   |
| 27 | P | E | bueno pues aquí estoy para colaborar un poco del del : es difícil no no podemos negar hay cosas prácticas hay que formar al profesor tiene una familia unos hijos el tiempo es limitado y:: entonces yo por qué voy a formarme? a parte de todo esto tiene mucho que ver un poco con el déficit formativo en cuanto a los de idiomas modernos que tenemos en españa : es un problema cultural e:: y formativo cultural por qué? porque somos muy vergonzosos y si tenemos un error nos sentimos mal e:: todos cometemos errores entonces tienes que e:: pasar por ese aro tienes que e:: utilizar otros idiomas también porque bueno que con los idiomas afloran capacidades generales : si tú estás acostumbrado a a::guantar estos momentos de tensión de buscar una palabra nueva una palabra de un un idioma que sabes pero que está en algún lugar de tu cerebro bueno pues si esto lo haces por ejemplo en inglés pues en latín es parecido ya estás acostumbrado a:: lidiar con este tipo de situaciones es un poco (...) pero que también tiene la el componente de del juego no? hablar idiomas es a veces como un juego no es como hablar en nuestra lengua materna | El profesor alude a uno de los problemas para la formación del profesorado: el tiempo y el sentimiento de vergüenza. |

P: Profesor

E: Entrevistador



### Anexo II.5.3. Entrevista 3

| Turno | Emisor | Receptor | MENSAJE   | ANÁLISIS   |
|-------|--------|----------|---|--|
| 1     | E      | P        | me gustaría que me dijeras qué aspectos favorables ves en esta metodología?   | El entrevistado pregunta al profesor sobre las ventajas de los métodos directos.   |
| 2     | P      | E        | el hecho de:: utilizar e::l latín básicamente el como cualquier otro idioma e:: fa- favorece favorece que se puedan practicar las cuatro habilidades lingüísticas las dos activas y las dos pasivas y cada una de ellas influye sobre las demás de tal forma que se consigue incluso aunque no:: estés interesado en hablar latín como lengua un mayor conocimiento de del idioma puedes entender mejor los textos cuando cuando los le::s con mayor profundidad encontrar los por ejemplo los matices porque un escritor utiliza una expresión o otra  | El profesor comenta como aspectos favorables la práctica de las cuatro habilidades y la comprensión de los textos.   |
| 3     | E      | P        | entonces cuál creer que es el objetivo?   | El entrevistador pregunta sobre el objetivo de emplear este método.  |
| 4     | P      | E        | e:: personalmente yo e:: lo oriento para que sea capaz de saber latín globalmente como una lengua luego cada uno lo puede utilizar como le parezca solamente para leer textos o para para utilizarlo para hablar porque creo que enfocándolo así se puede utilizar luego de la forma que crea cada uno más conveniente  | El profesor comenta algunos objetivos entre ellos la lectura de textos.  |
| 5     | E      | P        | y qué debilidades puede tener este método?  | El entrevistador demanda sobre las posibles debilidades del método.  |
| 6     | P      | E        | e::m más que debilidades creo que son dificultades el hecho de:: que el latín no sea por ejemplo lengua:: : creo que no es la lengua materna de nadie ahora mismo creo sé que hay varias personas que lo están hablando bueno en cierto sentido si que hay personas que lo están hablando con con sus hijos pequeños pero no hay un comunidad de hablantes establecida no hay una comunidad de hablantes establecida entonces eso tiene algunas dificultades por una parte a la hora de por ejemplo de las selecciones de vocabulario que aunque hay muchas palabras muchas veces hay varias opciones para el mismo para el mismo concepto pues si hay una comunidad lingüística a lo mejor no es lo mismo que como si fuera una comunidad lingüística estable en un lugar concreto sobre todo para palabras cotidianas el ámbito de la casa y este tipo de cosas por otra parte esto favorece también que:: se pueda enseñar el latín con una base de por ejemplo del del modelo de:: del latín clásico sin grandes cambios gramaticales de vocabulario básicamente añadido eso sería a la vez quizás un inconveniente parcialmente y una ven- y una ventaja | El profesor comenta como inconveniente la selección del vocabulario de ámbito cotidiano.   |
| 7     | E      | P        | con respecto al profesorado?  | El entrevistador pregunta sobre el tema de la formación del profesorado.   |
| 8     | P      | E        | con respecto al profesorado que hace falta tener bastante : capacidad activa en el uso de la lengua : por distintos motivos a lo mejor con los principiantes los motivos pueden ser depende creo que depende de cada nivel por ejemplo con los principiantes hay que esforzarse mucho e::n estar seguro de:: que hablas correctamente gramaticalmente para que no aprendan desde el principio errores gramaticales bueno en todos los niveles pero quizás más los los principiantes e:: en otros niveles pues puedes quizás necesitar tener mayor fluidez mayor conocimiento del vocabulario para:: cualquier duda que tengan los estudiantes porque siempre sobre todo en los niveles más avanzados van a querer saber cómo se dicen determinadas cosas siempre te van a preguntar y esto cómo se dice? :: igual que con el vocabulario sobre todo y vamos por la fluidez en general   | El profesor comenta que una de las dificultades que puede tener el profesorado al aplicar un uso activo de la lengua es la necesidad de tener una buena capacidad activa, para poder asegurarse de estar dando el input correcto a l alumnado. |

### Anexo II.5.3. Entrevista 3

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 9  | E | P | crees que es un método exigente con el profesorado?  | El entrevistador sigue con el tema de la formación del profesorado preguntando por el nivel de exigencia que se demanda en este método.        |
| 10 | P | E | mucho al menos tal como:: e:: tal como e:: se sale preparado por ejemplo de una carrera como filología clásica que es de donde vienen la mayoría de los profesores aunque no todos e:: no se sale con la preparación suficiente para hacer esto  | El profesor admite que es un método muy exigente y que no se consigue estas competencias con la carrera de filología clásica.                  |
| 11 | E | P | es un problema ésto?   | El entrevistador continúa sobre este tema.   |
| 12 | P | E | e:: puede serlo lo que pasa es que la mayoría los que acabamos e::n por ejemplo dando estas clases pues nos hemos formado por nuestra cuenta de otra forma : en plan bastante autodidacta la mayoría de la veces y tampoco todos son de clásicas es decir lo importantes es tener un conocimiento bueno de de la lengua  | El profesor opina que no es necesario tener una formación filológica siempre que se tenga un conocimiento de la lengua suficientemente sólido. |
| 13 | E | P | con respecto a las debilidades que me has comentado cómo crees que se podrían cubrir?  | El entrevistador demanda al profesor posibles soluciones a las debilidades comentadas del método.  |
| 14 | P | E | e:: formando a:: los estudiantes de clásicas para que fueran capaces de adquirir las cuatro habilidades lingüísticas en latín para o sea para que supieran en latín realmente en condiciones : con una lengua que no necesitaran una formación especial ni se encontraran con los problemas con los que se pueden encontrar al dar estas clases si no se han formado por su cuenta o sea introducir estos métodos en la enseñanza reglada del del latín de filología clásica de los institutos que ya se está haciendo pero muy poco | El profesor opina que esto se podría solucionar introduciendo estos métodos en la enseñanza reglada.   |
| 15 | E | P | pero los profesores ya se lo han encontrado el problema  | El entrevistador alude a los profesores que ahora lo aplican y ya se han formado de forma reglada.   |
| 16 | P | E | pero no son conscientes muchas veces de ello   | El profesor alude a la falta de autocrítica.   |
| 17 | E | P | qué quieres decir?   | El entrevistador pregunta sobre este comentario para que el profesor se extienda en su respuesta.  |
| 18 | P | E | qué muchas que yo me he encontrado con bastante gente de clásicas que piensa que e:: digamos sabe cosas que no se da cuenta de que no sabe hasta que no se ve forzado a utilizar la lengua con la que:: estructuras gramaticales o incluso entender un texto sin buscar muchas palabras en el diccionario sin hacer análisis incluso hay incluso profesores universitarios que son yo creo que no son conscientes de unas cuantas lagunas que tienen en temas de vocabulario de comprensión incluso pasiva : del texto               | El profesor desarrolla su opinión sobre la falta de autocrítica de los profesores.   |
| 19 | E | P | entonces cómo se conseguiría un profesorado seguro de sí mismo sin limitaciones : y bien formado?  | El entrevistador demanda posibles soluciones para la cubrir la falta de formación del profesorado.   |



### Anexo II.5.3. Entrevista 3

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 20 | P | E | e:: ahora mismo creo que lamentablemente a partir de la enseñanza reglada porque no:: a partir de cursos de formación como:: las clases que se están haciendo aquí algunos de los alumnos que vienen o son profesores de latín o tienen intención de serlo en el futuro y se preparan de esta forma a partir yo creo de este tipo de cursos como se hacen también en más sitios por ejemplo ahora en españa también va a haber ahora en verano un curso exclusivamente para profesores o para gente que no sean principiantes que tengan ya una base yo creo que la vía es esa porque no hay forma de introducirlo : e:: quizá de una forma más efectiva de lo que se está haciendo estos métodos en la enseñanza reglada  | El profesor comenta la dificultad de introducir este tipo de métodos en la enseñanza reglada por lo que la posible solución es la asistencia a cursos de formación de ámbito privado.   |
| 21 | E | P | (...) un grupo de profesores usan una mezcla de ambos métodos  | El entrevistador cambia de tema y explica las características del estudio que se está realizando y algunos de los datos previos.  |
| 22 | P | E | conscientes de hacer la mezcla?  | El profesor pregunta sobre el estudio.  |
| 23 | E | P | conscientes de hacer la mezcla sí (...) por las limitaciones que encuentran al aplicar el método directo (...) cómo lo ves estos problemas de los profesores?  | El entrevistador pregunta al profesor qué opina sobre la explicación que ha dado.   |
| 24 | P | E | yo creo que el peor problema es el de la formación que podría:: una formación apropiada se podría solucionar o creo todos los problemas entonces   | El profesor opina que ofreciendo una buena formación al profesorado se podrían solventar muchos problemas.  |
| 25 | E | P | tú crees?  | El entrevistador demanda información ampliada de esta afirmación.   |
| 26 | P | E | en cierto sentido quizás por ejemplo el tema del examen de selectividad que haya pruebas de acceso a la universidad se quejan bastantes profesores incluso que están utilizando métodos activos y en alguna::s partes están intentando conseguir que se haga un examen diferente de acceso parecido al de (...) pero yo creo que no debería ser el el primer objetivo el primer objetivo al menos no quiero decir con con un método apropiado : que que consigas que los alumnos entiendan la lengua como tal a lo mejor te pueden llevar determinado tipo de cosas gramaticales que llevan a lo mejor más tiempo pero luego se quedan fijadas en realidad : las asimilas mientras que de la otra forma las aprendes y las olvidas o las confundes : quiero decir que se podría llegar m:: con profesores preparados como ya hay algunos en institutos en españa que están llevando a sus alumnos a la selectividad con las mejores notas porque mientras a lo mejor sus compañeros formados con método gramatical para traducir cinco líneas o las que sean están una hora : a vueltas con el diccionario todo el rato y ni siquiera están seguros de hacerlo bien porque en muchos casos no lo hacen bien otros compañeros las cinco líneas las traducen en cinco minutos y el resto del tiempo revisan : en realidad van más preparados lo que pasa es que a lo mejor no se nota la preparación que tienen a la hora de captar matices del texto según el tipo de examen que se les propone : eso es otro tema porque si tu puedes traducir más o menos bien pero no reflejas en la traducción los matices que entiendes : yo creo que el primer objetivo no sería cambiar el examen sino formar a los profesores | El profesor comenta en su respuesta el tema del examen de las PAU, en su opinión una buena formación del profesorado conseguiría que el docente se sintiera seguro para llevar a sus alumnos a esta prueba bajo una metodología activa. |
| 27 | E | P | (...) el problema de la base del alumnado  | El entrevistador cambia de tema para abordar el problema de la falta de base del alumnado.  |

### Anexo II.5.3. Entrevista 3

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 28 | P | E | a mí eso me suena personalmente a echarle la culpa siempre al profesor anterior en cierto sentido :: quiero decir si la si los alumnos no tienen base es porque alguien no les ha dado la base   | El profesor responde sobre el tema.   |
| 29 | E | P | es un problema que ellos admiten que viene desde primaria, a nivel global de competencias  | El entrevistador matiza la idea.  |
| 30 | P | E | pero eso también es un problema : entiendo que es el argumento que he oído de que no tienen suficientes conocimientos gramaticales por ejemplo para reconocer que es un para entender que es un acusativo cuando lo aprenden pero eso está relacionado también desde mi punto de vista con la enseñanza gramatical es decir si tú no sabes lo que es un complemento directo y con el método con el que te lo enseñan no hace falta que lo sepas conscientemente no es un problema : el problema es si tienes que saber que es un complemento directo para saber cuándo te lo encuentras en la forma de un acusativo : ser consciente de ello con hacer un razonamiento también porque en parte lo piden en el examen de selectividad | El profesor en su respuesta comenta que este problema es algo que ha oído por lo que su respuesta no se da desde el punto de vista de la experiencia propia. Aún así opina que es un problema de metodología. |
| 31 | E | P | si sabes que te piden morfología no puedes descuidar tampoco ese aspecto   | El entrevistador comenta los aspectos de la enseñanza de la gramática relacionándolo con la prueba de selectividad.   |
| 32 | P | E | pero puedes orientarlo creo al contrario hacer que asimilen esas formas que sepan cómo funcionan y luego ponerle los nombres así en parte también arreglas el problema de:: la falta de conocimientos teóricos gramaticales una vez que lo entienden en latín en una lengua con caso quizá les resultaría más fácil entender que es un complemento directo después   | El profesor se reitera en la idea de aprender la lengua desde el uso para luego analizar.   |
| 33 | E | P | podría ser, si lo haces bien no?   | El entrevistador continúa con este tema.  |
| 34 | P | E | si lo haces bien luego el tema de la selectividad luego también hay profesores que se quejan de que tienen que ver e:: autores concretos para la selectividad por ejemplo hay algunas comunidades que tienen que ver César : e:: hay una edición de textos de César en una edición de Ørberg por ejemplo que se puede utilizar : creo que se pueden dar rodeos se pueden buscar otras otras recursos otras formas de hacer las cosas me parece pero eso requiere mucha preparación mucha formación   | El profesor cambia de tema para volver a la preparación de la selectividad y comenta la preparación que conlleva buscar alternativas al método gramatical para prepararla.                                    |
| 35 | E | P | requiere mucho tiempo que muchas veces no tienen   | El entrevistador alude en su respuesta al problema del tiempo invertido en la propia formación.   |
| 36 | P | E | mucho tiempo no del curso concreto sino de años de formarse  | El profesor afirma que este tipo de preparación puede llevar años.  |
| 37 | E | P | y de sacarlo de tu propio tiempo (...) cómo has llegado a conocerlo?   | El entrevistado asiente su afirmación para cambiar de tema. Se demanda sobre la propia formación del profesor.  |

### Anexo II.5.3. Entrevista 3

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 38 | P | E | de una forma igual bastante poco un poco atípica si no se ya que es típico y que no pero bueno (jjj) e:: cuando empecé en el instituto cogí latín y griego el itinerario de letras simplemente porque:: siempre me han interesado los temas lingüísticos y vi que eran dos idiomas no sabía cómo se enseñaban simplemente vi que eran dos idiomas y cogí el itinerario e:: luego me encontré con que era un método gramatical en las dos asignaturas : pero por mi cuenta sin ser e:: del todo consciente de:: la utilidad que podía tener lo que estaba haciendo fui intentando por ejemplo en los ejercicios hacer traducciones inversas o pensar cómo diría esto o fijándome en un montón de detalles de uso sin ser consciente de la utilidad que podía tener o:: simplemente lo veía como una lengua a pesar del método poco a poco a partir de ahí pues no sé el verano antes de entrar en la:: universidad había un congreso de latín de latinistas en latín en madrid que me pillaba cerca : pues a partir de ahí creo que fue el primer sitio en el que empecé a hablar y escuchar latín como lengua no recitando a cesar | El profesor responde a la pregunta explicando su propio proceso formativo.   |
| 39 | E | P | me parece que serías de los de congresos   | El entrevistador alude al grupo de personas que conocen este tipo de métodos asistiendo a eventos.                         |
| 40 | P | E | congresos y círculos y encuentros variados : en paralelo con la carrera que es una experiencia curiosa ver todo eso en paralelo con la carrera   | El profesor asiente esta idea.   |
| 41 | E | P | y en tu facultad algún profesor te informó de que esto existía   | El entrevistador sigue preguntando sobre el proceso de su formación.   |
| 42 | P | E | e:: :: en un par de asignaturas justo en días en los que no estaba yo en clase sé que algo se dijo : pero cuando ya habíamos empezado algunos a mover todo esto formamos el círculo latino : creo que no para bien los comentarios que se hicieron pero bueno :: si y ya sabiendo incluso que se había creado un círculo latino tampoco se hablo mucho entre el profesorado ha habido si algunos profesores que lo han favorecido bastante que le han comentado a otros compañeros que existía lo que estábamos haciendo y para que se unieran   | El profesor responde a la pregunta. Se percibe que no se ha sentido apoyado en la facultad por la mayoría del profesorado. |
| 43 | E | P | tú perteneces al <i>circulus latinus</i> ?   | El entrevistador pregunta sobre el círculo latino que ha comentado el profesor.  |
| 44 | P | E | <i>vallisoletanus</i> que ahora mismo está en proceso de reformatión   | El profesor termina la frase.  |
| 45 | E | P | por qué?   | El entrevistador demanda más información sobre el comentario.  |
| 46 | P | E | porque lo creamos cinco compañeros de la carrera y tres de ellos ahora viven fuera entonces se nos ha quedado una línea latina pero ahora se ha juntado un grupo de profesores que están interesados también en hacer otra metodología entonces vamos a retomar uno de ellos es de la carrera que ha podido dar durante un curso creo o dos con método directo   | El profesor da la explicación.   |
| 47 | E | P | en la universidad de (se dice el lugar)?   | Se pregunta por el lugar dónde da clases el profesor que ha comentado.   |

### Anexo II.5.3. Entrevista 3

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 48 | P | E | <p>si (dice el nombre del profesor) y el resto el otro es un profesor de instituto el otro es también de instituto pero que todavía no ha dado el paso per pero sabe es lo que quiere hacer pero no ha dado el paso todavía quiere formarse</p> | <p>El profesor en su comentario sugiere cómo es el proceso de cambiar de metodología, de forma que parece una “conversión” primero a nivel personal, con una mentalización previa y después en busca de apoyo para conseguir la formación necesaria que se sabe será un trabajo arduo.</p> |
|----|---|---|---|--|

P: Profesor

E: Entrevistador

## Anexo II.5.4. Entrevista 4

| Turno | Emisor | Receptor | MENSAJE  | ANÁLISIS  |
|-------|--------|----------|--|---|
| 1     | P      | E        | (...) yo he estudiado lingüística aplicada y latín juntos y yo he impartido clases de español para extranjeros por muchos años en la universidad :: y además he impartido clases de alemán inglés e::m :: sí y eso ha sido muy importante he hecho cursos de formación de profesores en estas lenguas  | La entrevista comienza cuando el profesor comenta de forma general sus estudios y su carrera.   |
| 2     | E      | P        | esto es muy importante   | El entrevistador afirma la importancia de tener experiencia en otras facetas como profesor de lenguas modernas o estudios de lingüística. |
| 3     | P      | E        | sí importantísimo (...) porque en nuestra área no hay prácticamente nada e:: no hay trabajos que investigan lo que hace falta es investigación (...)   | El entrevistador lo reafirma y comenta la necesidad de desarrollar investigación en este campo.   |
| 4     | E      | P        | yo estoy muy de acuerdo  | El entrevistador se muestra conforme con el comentario.   |
| 5     | P      | E        | (...) proponen básicamente e:: método directo como como rouse propone e:: que no es el método de rouse se habla mucho de rouse al método a::l gramática traducción tradicional y básicamente hay mezclas con otras cosas e:: hay ahora desde los ochenta el método comunicativo y muchas cosas son derivadas de eso (...) si creen que contexto está en el libro como Ørberg el contexto está aquí el libro te da el contexto por qué la gente se basa en eso? (...) la gente utiliza el lenguaje siempre en conjunto es decir :: nosotros ahora hablando cómo se utiliza el lenguaje en conjunto para hacer cosas concretas básicamente esas dos cosas junto con otras personas y para hacer cosas concretas cosas concretas se utiliza el lenguaje para a:: enviar una carta vas a correos y dices cuánto cuesta? cuánto cuesta esta carta? te dicen cuánto si quiero enviarla de un modo más rápido se puede? me dice algo es decir negociamos hablamos sobre eso utilizo el lenguaje para:: ir a un restaurante y pedir comida miro el menú discutido con mi pareja o con un amigo qué vamos a comer? pero hoy estamos haciendo algo concreto que es buscar la comida a:: utilizamos el lenguaje para leer leer para : o para buscar informaciones nuevas siempre con un reto concreto | El profesor comienza a tratar el método que emplea, la base es el contexto donde se crea una necesidad comunicativa real.                 |
| 6     | E      | P        | un objetivo  | El entrevistador sigue el discurso del profesor aportando un sinónimo a la idea que está tratando.  |

## Anexo II.5.4. Entrevista 4

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 7  | P | E | <p>un objetivo concreto es decir siempre en conjunto (...) me interesa la primera fase e:: el contexto en la clase exige que tú vienes e:: saludes a la gente digas tu nombre enséñales a decir su nombre enséñales a decir de dónde vienen es decir a partir de preguntas si el contexto es un primer encuentro hombre! qué haces? y:: de dónde vienes? a:: te gusta tu profesión? muy sencillas para enseñarles desde el principio en la primera clase se establece un diálogo de verdad porque yo quiero de verdad saber el nombre de mi alumno y de verdad saber de dónde viene hay algún brasileño allí? hay alguien que viene de alemania? porque hablo alemán alguien que viene de españa? yo hablo castellano alguien que viene de estados unidos? yo conozco muchos más detalles son de hecho una conversación de verdad se establece desde el principio bueno yo creo que más o menos he intentado responder cómo la gente aprende el lenguaje? otra vez juntos en conjunto y con objetivos concretos (...) y le gente aprende desde pequeños grupos la crianza en casa con la familia con los amigos con las redes sociales con el mundo desde :: en clase yo hablo sobre mi mismo yo hablo sobre mi compañero de clase yo hablo sobre mis amigos yo hablo sobre eh bueno de mi mismo y de la clase de mi mismo y de mi compañero de mi familia de mis amigos de cosas que son de terceros de otras cosas es decir actividades de un pequeño grupo de personas actividades de un grupo más grande más amplio y más amplio y más amplio hasta que seamos desde el principio de hecho lo que llamo miembros participantes de una comunidad de usuarios de latín por milenios es el reto el objetivo del uso del latín que seamos cada vez más participativos en esa comunidad de usuarios con acceso a dos mil años de de producción literaria acceso a textos a documentos a todo a música</p> | <p>El entrevistador acepta la palabra y continúa argumentando acerca de la importancia de dar en la clase un contexto real sobre el que trabajar para conseguir finalmente el objetivo: acceder a la producción literaria.</p> |
| 8  | E | P | <p>(...) en tu clase he visto que hacías mucha reflexión sobre la frecuencia del vocabulario hay teoría sobre esto?</p>  | <p>El entrevistador comenta la clase a la que ha asistido y le introduce el tema del léxico.</p>   |
| 9  | P | E | <p>sí sí yo aquí se trata de algo que podemos poner de varios modos pero frecuencia y también conocimiento enorme teórica sobre eso (...) lo que tenemos que hacer en clase es enseñar y utilizar ese lenguaje común y adquirir familiaridad con el lenguaje común y a partir de eso la preocupación enorme primero con qué tipo de latín es decir yo creo que es confuso la gente la mente de la gente que enseña incluso hay alguna cosa que yo acabo de decirte que yo no quiero aprender latín para aprender un autor solo u otro como se hace en en una clase tradicional vamos a leer este autor pero creo que el latín para abrazar no? todo toda la producción literaria en latín eso es algo:: pero al mismo tiempo yo no quiero hablar latín sin discernimiento (...) yo enseño el latín y para hacer eso hay que consultar gramáticas de frecuencia pero hay que conocer muy bien latín leer mucho (...) comprendemos el <i>sermo communis</i> podemos entender la diferencia y apreciar el <i>sermo literaris</i></p>  | <p>El profesor pone énfasis en el conocimiento del léxico de los autores. Se debe comenzar enseñando las palabras y comunes para llegar a dominar el lenguaje literario.</p>   |
| 10 | E | P | <p>hablando del léxico (...) qué me dices de la línea de los neologismos</p>   | <p>El entrevistador introduce el tema de los neologismos.</p>  |
| 11 | P | E | <p>sí otra vez desde el principio es lo que a:: hay que hace parece lógico yo soy la referencia tú eres la referencia del mundo tú eres la persona ponemos el alumno en el centro del estudio el latín tiene que ser referente a él porque para nosotros estamos aquí en el mundo para hacer sentido de las cosas yo enseño como era en el mundo antiguo y cómo podemos decir hoy a:: explicar hoy sobre las ropas es decir yo conecto todo el tiempo como era en el tiempo de cicerón sobre todo pero no solamente cicerón es relevante bueno en el tiempo antiguo las casas eran así pero quizás en el tiempo medieval si hay una forma un patrón yo puedo comparar y hoy también es decir que a:: pero siempre siempre la referencia es en el mundo antiguo y hoy sobre todo</p>  | <p>El profesor comenta cómo pueden se debe conectar el mundo antiguo con el actual por medio del léxico.</p>   |
| 12 | E | P | <p>sigue siempre una misma línea?</p>  | <p>El entrevistador le pregunta si siempre lo hace del mismo modo.</p>   |

## Anexo II.5.4. Entrevista 4

|    |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|
| 13 | P | E | a veces puedo empezar desde nuestro mundo en general yo prefiero empezar del mundo antiguo porque así yo introduzco el vocabulario de un modo más preciso y por ejemplo ves que las palabras que utilizo para hoy por ejemplo camisa es una palabra que ya está en los diccionarios de hecho de hecho a:: todas las palabras que he utilizado hoy en clase todas son antiguas todas   | El profesor no sigue siempre la misma pauta pero prefiere introducir léxico preciso del mundo clásico.  |
| 14 | E | P | lo dudaba; por eso quería preguntarte si utilizabas neologismos   | El entrevistador alude a la clase a la que ha asistido.   |
| 15 | P | E | yo no soy no tengo conocimientos de latín para usar cómo se dice? esta flechita de aquí del ordenador no sé y de hecho no me importa porque yo lo que me interesa es aprender el <i>sermo communis</i> otra vez el contrario la gente gusta mucho de buscar palabras cómo se dice? lo hacemos en latín a mi no me interesa eso que al contrario busco las palabras que más frecuentes y usar un latín que todos me entiendan una palabra que no es pública no me interesa una palabra rara no me interesa | El profesor cree más importante enseñar una palabra antigua común que una creación nueva.   |
| 16 | E | P | es curioso!   | El entrevistador anima a seguir.  |
| 17 | P | E | yo creo que hay más similitudes entre nosotros que diferencias que estamos buscando juntos así y yo llevo años años :: todo el tiempo pero a mas similitudes presenta las filosofías son muy distintas  | El profesor alude a la diferencia de enfoques, entre una tendencia al uso de los neologismos y una tendencia del dominio del léxico clásico, aunque el objetivo es común. |
| 18 | E | P | veo que el objetivo es común pero quizás las líneas son diferentes  | El entrevistador comenta la idea expuesta.  |
| 19 | P | E | hace mucha falta en investigación académica e investigación del lenguaje (...) decir hay una desvinculación pero abismal entre investigación en la enseñanza del lenguaje y filología   | El profesor vuelve a retomar la idea de la falta de investigación.  |
| 20 | E | P | estoy de acuerdo contigo en que hay que conectar metodología con base filológica  | El entrevistador se muestra de acuerdo de nuevo.  |
| 21 | P | E | no está conectado (...) es absurdo  | El profesor vuelve a repetir la idea.   |
| 22 | E | P | (...) uno de los problemas que me he encontrado es la falta de formación del profesorado (...) cómo se les forma para que tengan todo esto?   | El entrevistador cambia de tema hacia la formación del profesorado.   |
| 23 | P | E | yo me estoy quejando de la falta de formación pero no se trata solamente aquí en todos sitios   | El profesor asume que la falta de formación es un problema común.   |
| 24 | E | P | dime algo para ayudar a la gente que quiere formarse porque es difícil  | El entrevistador le anima a que se extienda en su respuesta.  |



## Anexo II.5.4. Entrevista 4

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 25 | P | E | bueno voy a decir la filosofía pero (...) yo puedo hablar latín como cicerón y ser un pésimo profesor pero yo puedo mal hablar latín y ser un estupendo profesor de latín cómo? si tienes una filosofía en que comprendes que la gente a:: aprende juntos utilizando el lenguaje como he dicho antes en latín a:: yo creo que que el problema central de los profesores es querer empezar no saben cómo empezarlo es si e:: si tienes la filosofía que se a:: aprende aprendemos juntos el lenguaje tú y yo juntos : hacemos cosas : am:: : para una primera clase para la segunda clase para la tercera clase de latín para un curso todo en latín hay que pensar qué quieres hacer en esa clase? cuáles son los objetivos? la primera clase en latín y yo creo que la gran parte del problema está ahí como te he dicho qué quieres hacer? es la primera clase de hecho olvi- olvidate que es latín qué qué quieres hacer? como he dicho yo quiero preguntar sobre quiero presentarme y preséntense a mi a::m si enseñas a:: al en la clase a:: a decir las informaciones personales (...) que no sea la clase centrada en el profesor y mucho tampoco en profesor alumno pero entre alumnos yo soy un participante apenas de la clase ellos tienen que arquitectar el el ambiente para que se utilice el lenguaje lo más frecuente posible y de forma más distinta en la primera clase en la segunda clase otras con pocos elementos con elementos que tú puedes estudiar prepararte y tu puedes empezar la clase y puedes hablar latín (...) los alumnos no tienen el miedo que tenemos nosotros no tienen toda esa carga | El profesor comenta que se han de marcar pequeños objetivos. Crear un ambiente en el que el alumnado tenga la palabra y se emplee el nuevo léxico de una forma natural. El profesor hace una breve referencia al miedo de los profesores ante un tipo de metodología activa. Bajo la creencia de que es una lengua dominada por la gramática, lo que el profesor denomina “carga”. |
| 26 | E | P | (...) paras en algún momento para hacer explicación gramatical?   | El entrevistador pregunta acerca de las explicaciones gramaticales   |
| 27 | P | E | yo creo que quizá las dos cosas son juntas no hay que separarlas claro yo no quiero no hacerlo en los parámetros de los currículos a:: no? de escuelas es decir estándar europeos y los parámetros de estados unidos a::m expertos han discutido y nosotros tenemos que respetar esos textos básicamente aprendemos el lenguaje para utilizarlo en situaciones concretas con un grado de en niveles más avanzados más y más abstractos no? (...) metalenguaje es decir aprendes el lenguaje para saber hablar sobre el lenguaje utilizando ese lenguaje es fundamental para poder seguir fundamental  | El profesor considera fundamental las explicaciones gramaticales que no separa ni pospone.   |
| 28 | E | P | este tipo de curso de latín dónde lo aplicas? y cómo lo aplicas? para que tipo de alumnado?   | El entrevistador cambia de tema y pregunta sobre el tipo de alumnado que tiene el profesor.  |
| 29 | P | E | todos los tipos claro todos los tipos digo <i>high school</i> secundaria y <i>college</i> para niños no es distinto pero colegios si secundaria y universidad si otra vez la pregunta no es solamente el público pero como nosotros como se puede adaptar porque el modo como ellos están compos- compuestos? compuestos a:: hay mucha flexibilidad es decir a:: yo no soy obergiano yo no soy de coger el libro nosotros hacemos el contexto el contexto da como una una estructura para que utilices el lenguaje pero hay mucha hay muchos ejercicios compuestos gramaticales algunos algunos para hacer la gramática   | El profesor se muestra flexible con el alumnado. El profesor comenta que no es “obergiano” con lo que quiere decir que no emplea el libro de Orberg ni otros materiales sino los que él mismo crea.  |
| 30 | E | P | para reforzar   | El entrevistador da una palabra para seguir el discurso del profesor.  |
| 31 | P | E | refuerza el uso del lenguaje la gramática es fundamental para corroborar para fortalecer ese uso del lenguaje es la (...) gramatical pero la gramática es a:: : el el el libro también hay referencias a:: directas al mundo hoy referencias directas es decir las personas que nos conocemos estamos aquí junto a (...) normal junto a ... como asuntos temáticas  | El profesor la acepta y continúa. La gramática es fundamental pero se puede realizar en referencia al mundo de hoy.  |



## Anexo II.5.4. Entrevista 4

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 32 | E | P | como trabajáis literatura   | El entrevistador pregunta sobre el trabajo literario.  |
| 33 | P | E | esos textos que hemos leído a:: son conectados con la primera parte siempre pero también es para que ellos tienen un contacto con el <i>sermo comunis</i> la ven allí cuales son las palabras más frecuentes y yo en clase esas clases también son para profesores yo hablo por ejemplo sobre cómo impartir la clase sobre eso y hablo cómo cómo yo imparto clase para mis alumnos mis alumnos en otro sitio se llama mezcla de ellos no aprenden a hablar latín quizás hoy pero también hablo de cómo cómo hacerlo   | El profesor explica que los textos siempre están conectados con algún tema que se trabaja. Comenta también cómo a sus alumnos (que son mayoritariamente profesores) les habla de cómo trabajar los textos. |
| 34 | E | P | a los profesores les interesa mucho   | El entrevistador considera que es algo interesante.  |
| 35 | P | E | mucho muchísimo muchísimo y yo he hecho una investigación un inicio preguntando a ellos yo he pasado el tema es qué quieren hacer en clase? y todos han dicho aprender a hablar latín y aprender a utilizar latín pero cómo puedo impartir la clase de latín por eso hago enseñar la discusión sobre por qué utilizo ese vocabulario y no esa palabra y no esa porque yo tengo reflexiones sobre eso para no saber usar sin criterio las palabras latín cristiano latín antiguo   | El profesor lo reafirma.   |
| 36 | E | P | cómo trabajas el texto  | El entrevistador centra la pregunta sobre el trabajo con un texto de autor clásico.  |
| 37 | P | E | si a:: me gusta pensar que es un trabajo completo un todo porque digo que completo que la habilidades de leer escribir escuchar (...) pueden leer con facilidad pero con algunas dificultades con algunas (...) con algunas a:: algún desafío desafío? para ver como hacen yo hablo sobre la importancia de la historia a:: y realmente discutimos algunas imágenes todavía para que tengan vocabulario contexto y vocabulario antes de y entonces e:: en casa leen y responden escribiendo a preguntas sobre la historia                                   | El profesor comenta que su trabajo es global y cubre las habilidades o destrezas lingüísticas.   |
| 38 | E | P | ya lo habían trabajado en casa el día anterior  | El entrevistador alude a la clase a la que ha asistido.  |
| 39 | P | E | y después que hacen en clase en grupos a:: discuten la respuesta sin leerlo es decir escribir las respuestas es la preparación para que puedan discutir siempre en pequeños grupos los grupos tienen un líder que es la persona que va a:: que va a:: a:: que va a:: hacer que todos hablen y participen en el proceso (...) no hay una respuesta es un punto importante cada uno tiene su forma de decirlo no hay que imitar el libro pero hay que encontrar tu forma de decir con latín más sencillo posible y ves que a:: hay adquisición de vocabulario | Las pautas que siguen son la lectura del texto, responder preguntas sobre la historia y discutir en pequeños grupos colaborativos sus respuestas.  |

P: Profesor

E: Entrevistador

Tabla 5. Transcripción entrevista 4

## Anexo II.5.5. Entrevista 5

| Turno | Emisor | Receptor | MENSAJE  | ANÁLISIS   |
|-------|--------|----------|--|--|
| 1     | P      | E        | <p>he estudiado en la escuela oficial de idiomas idiomas modernos pero idiomas al fin y al cabo entonces e:: pues en segundo de bachillerato también pero sobre todo en primero lo que aplico es los mismos métodos que yo he mamado en la escuela oficial de idiomas que son principalmente ya digo los métodos comunicativos es intentar crear situaciones reales sobre todo en un aula (...) nunca hablo en castellano e:: en las clases de latín todo lo hablamos en latín y seguimos como digo el método comunicativo hago preguntas a los alumnos ellos me responden si se equivocan alguna vez los corrijo no absolutamente todo porque si no los matas entonces hago eso y ya es segundo como decimos en César cuando acabo César allá por finales de:: febrero marzo ahí ya hago un parón en las clases que los alumnos lamentan muchísimo y dejo de hablarles el latín eso es un día trágico para ellos les digo bueno se ha acabado el latín lo siento mucho dentro de dos meses tenéis el selectivo se acaban las clases y tendréis el selectivo y nos toca preparar pues dos e:: dos preguntas que son importantes en la selectividad de (da el nombre de la comunidad autónoma) que una es la traducción que nosotros no hemos preparado casi nada aunque a veces en los exámenes les hago traducir alguna línea de un texto así ((hace el gesto con la mano)) que hay para comentar y entonces les hablo sobre todo en castellano así como antes la lengua real de comunicación era el latín a partir de ahí ya empiezo a hablarles más en castellano que en latín y les hablo de lo que se llama sintaxis por qué? porque en el selectivo en (da el nombre de la comunidad autónoma) hay una pregunta que vale dos puntos y es de sintaxis</p> | <p>El profesor comienza respondiendo a la pregunta sobre el método que utiliza. Afirma que emplea un método comunicativo con un uso activo en la lengua latina hasta que lo interrumpe para preparar las pruebas de selectividad.</p>  |
| 2     | E      | P        | <p>(...) me puedes explicar qué ventajas tiene este método</p>   | <p>El entrevistador pregunta las ventajas del método comunicativo.</p>   |
| 3     | P      | E        | <p>la primera que se me ocurre así <i>ex tempore</i> sería que evidentemente e:: entiendes entiendes que lo que está estudiando que se llama latín es una lengua tal como el inglés o el francés o el castellano o el valenciano son lenguas y son sistemas de co-mu-ni-ca-ci-ón ((marca las sílabas haciendo gesto con la mano)) por eso se llama método comunicativo es decir con las cuales tú puedes realmente puedes comentar puedes explicar puedes decir o puedes transmitir por escrito lo que tú quieras a alguien a otra persona sirve para transmitir lo que tú tienes al otro comunicación eso sólo lo puedes entender si realmente tú hablas y utilizas ese método comunicativo de otra manera lo que haces es entender que el latín es una cosa abstracta una cosa rara y que es de todo menos una lengua por tanto esto punto número uno segundo lo entienden muchísimo mejor porque asumen asimilan un montón de palabras de vocabulario que antes tenían que estar todo el rato mirando en el diccionario si estás tú machacándoles durante toda la clase acibillándoles con palabras luego hay un montón de palabras que se saben de memoria qué significa <i>profecto</i>? (al entrevistador)</p>   | <p>El profesor comenta dos aspectos positivos. La primera, que se entiende el latín como una lengua, es decir, como sistema de comunicación. La segunda, que la adquisición de vocabulario es real.</p>  |
| 4     | E      | P        | <p>ciertamente</p>   | <p>El entrevistador responde con la traducción de la palabra. Esta pregunta tiene sentido porque durante el entrevistador ha asistido a las clases del profesor, donde ha repetido en numerosas ocasiones la palabra. Así, comprueba que realmente se ha conseguido la adquisición de esa palabra.</p> |

## Anexo II.5.5. Entrevista 5

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 5  | P | E | ahí yo no sé tú pero yo en la carrera <i>profecto</i> lo miré ochocientas mil veces y no me entraba no me entraba y fijate si es fácil es decir por qué? porque si lo dices en clase te sale te sale entonces el vocabulario es una estupidez estudiar una lengua sin saber vocabulario sin saber un mínimo de vocabulario tercera cosa entiendes mejor la lengua porque no simplemente traduces traducir no es criticable a mí me gusta la traducción los los latinistas tenemos que traducir porque la gente no sabe latín vale? e:: sabe muy poca gente latín entonces la traducción es importante yo creo que debería haber una asignatura pero sólo una ((hace el gesto con la mano)) de traducción en la facultad pero una una no to::do traducción (...) a mí me paso en primero de carrera porque yo me metí en lenguas con casos en en alemán y en ruso el alemán tiene cuatro sólo pero el ruso tiene seis (...) ahí ves que lo de los casos es algo normal pero vamos que nosotros también tenemos casos por qué se dice ven conmigo y no se dice ven con yo? y eso sólo se aprende y yo igual que tú a los tres años ya decíamos ven conmigo  | El profesor da otro argumento positivo sobre el método comunicativo. El aprendizaje de una lengua no se debe basar en la traducción. El profesor hace referencia a la similitud de estudiar idiomas modernos que también tienen un sistema de casos. |
| 6  | E | P | me gusta  | El entrevistador continúa el discurso.   |
| 7  | P | E | me gusta no me gusta yo por qué? porque lo hemos repetido hablar idiomas es simplemente imitar es imitar lo que tú has mamado de arriba nosotros no nos hemos inventado el castellano : bueno no sé si te he respondido   | El profesor recoge el ejemplo y termina el discurso sobre este tema.   |
| 8  | E | P | sí vale no quiero entretenerte dime qué desventajas tiene   | El entrevistador hace referencia al poco tiempo que tiene el profesor para realizar la entrevista, aspecto que ya se ha comentado antes de empezar.  |
| 9  | P | E | el método éste : desventajas  | El profesor parece dudar la respuesta.   |
| 10 | E | P | o aspectos desfavorables  | El entrevistador lo enfoca de otra forma para animarle a continuar.  |
| 11 | P | E | no del método no del método pero una grande que a mí me ha hecho pensar incluso dudar varias veces del método la gran tragedia : ((la conversación se interrumpe un momento porque alguien abre la puerta)) la gran tragedia es que que en españa sobre todo sólo tenemos dos años porque cuarto de la eso no se cuenta prácticamente : entonces en en bachillerato los que no estudian clásicas en dos años los frutos reales reales del método se consiguen a los dos tres años siguiendo un sistema de bachillerato lo digo porque (da el nombre de un profesor) te habrá dicho es que esto en unos meses pero claro allí estás viviendo en el idioma : no estoy hablando de eso estoy hablando de claro no vale así no vale; en el instituto yendo a una hora de clase yo creo que un o en la escuela oficial de idiomas en dos tres años puedes tener unas competencias mínimas de ir por la calle y poder traducir una inscripción cogerte un libro de erasmo o de eutropio y poder leerlo no te hablo de horacio de eutropio o de César y leerlo : dime qué porcentaje de alumnos de quinto de carrera de de filología clásica son capaces de leer son capaces de leer y entender tres líneas de eutropio? | El profesor comenta una de las desventajas del método comunicativo: el poco tiempo de estudio en el bachillerato. Sólo dos años resulta del todo insuficiente, sobre todo comparado con otros sistemas educativos europeos.                          |
| 12 | E | P | ninguno?  | El entrevistador responde a la pregunta con otra pregunta pues desconoce realmente la respuesta.   |

## Anexo II.5.5. Entrevista 5

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 13 | P | E | habrá alguno habrá alguno no? pero es que pero es que quiero decirte que también habrá alguno que sea capaz de saltar un metro cincuenta un metro cincuenta sin las sin las ya te lo dije alguna vez sin las muletas o sea con muletas pero no será mejor que suelte las muletas y que salga y que salte pues es que claro es que es ortopédico el otro sistema  | El profesor usa una metáfora para explicar su idea.  |
| 14 | E | P | uno de los problemas que me han comentado los profesores en los cuestionarios es el tiempo   | El entrevistador cambia de tema y vuelve al problema del tiempo en los programas de bachillerato.  |
| 15 | P | E | el único problema si me dejas pensar igual te digo más : un problema real es que no se ve los frutos no se ve los frutos en alemania y en italia tienen cinco años nosotros tenemos dos entonces en dos nosotros con los alumnos empezamos a ver a César pero no llegan a dominarlo todavía a final de curso les di un día un texto de Descartes pero ahí sí que veían y entendían cosas pero les faltaba todavía uno o dos meses para poder entender algo para poder entenderlo bien entonces es una pena porque no llegas a coger los frutos porque esto igual (da el nombre de un profesor) no está de acuerdo no está de acuerdo porque vamos a ver sí que se cogen frutos lo que estoy diciendo entiéndase bien es que los frutos reales que es llegar a entender el legado clásico que tiene dos mil quinientos años entender tal y como ellos hablaban todo lo que decían que son miles y miles y miles y miles de textos sin traducir todavía incluso traducidos cada traducción se tiene que hacer a cada generación a nosotros nos cuesta mucho leer traducciones del siglo quince o del siglo dieciséis es decir leer esos textos en su propio idioma es una joya : y a eso no se llega no se llega entonces esa es una una de las desventajas de ese de este pero claro esto no es culpa del método quiero decirte es culpa del sistema entonces yo la verdad es que desventajas del método bueno no sé que quizás por decirte alguna que tal es que tal vez haces mucho inca pie en la lengua y quizás quizás pues queda un poco:: atrás el tema de cultura aunque yo sí que intento meter mucho de cultura | El profesor sigue desarrollando el problema de la falta de tiempo. No se consigue el acceso directo al legado clásico que es el objetivo final que se busca. Otro aspecto desfavorable radica en no dar tanta importancia a los temas culturales al centrarse en el aspecto lingüístico. |
| 16 | E | P | te quería preguntar la literatura cómo la das?   | El entrevistador cambia de tema recogiendo el último comentario para preguntar cómo trata los aspectos literarios.   |
| 17 | P | E | la literatura en latín en latín en latín total hay un video en <i>youtube</i> que está colgado que colgó una alumna mía de una charla que di sobre la oratoria sobre cómo dar clase en latín en (alude a unas jornadas de innovación didáctica) di hice hace dos años di cómo cómo explicar oratoria en segundo de bachillerato y lo que hago bueno está en <i>youtube</i> ya te digo sale salgo explicando oratoria e:: de todas maneras en (da el nombre de la comunidad autónoma) es un punto tienen que responder en quince minutos como pueden tampoco es que la base es que lo hablo en latín está claro   | El profesor responde que las clases de literatura las da en latín de la misma forma.   |
| 18 | E | P | en tus clases he visto que haces la frecuencia léxica por autores un poco no?  | El entrevistador cambia de tema para preguntar por el trato que se da al léxico.   |
| 19 | P | E | sí bueno es que la frecuencia léxica por autores eso lo hace el mismo Ørberg el mismo Ørberg si según tengo entendido al escribir porque el la edición que tienes tú está ya super tuneada pero ten en cuenta que este libro es de los años cincuenta porque ese libro Ørberg lo ha corregido un montón de veces entonces él precisamente lo que iba añadiendo eran palabras y todo eso que veía en léxicos de frecuencia a esta palabra es importante! de manera que pues que todas las palabras que van entrando son palabras que salen ochocientos mil millones de veces en los textos  | El profesor alude al manual de Ørberg, Familia Romana, en el que se da la frecuencia léxica por autores.   |
| 20 | E | P | bueno me parece interesante que lo digas   | El entrevistador continúa el discurso.   |

## Anexo II.5.5. Entrevista 5

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 21 | P | E | a lo que quieres decir es las fuentes que digo   | El profesor matiza la cuestión que plantea el entrevistador.  |
| 22 | E | P | si las fuentes y por ejemplo cuáles usan los autores (...)   | El entrevistador afirma y lo explica un poco.   |
| 23 | P | E | a sí sí sí claro esto es más de tácito o esto más de tal   | El profesor asiente.  |
| 24 | E | P | esto me parece interesante quizás para un nivel más avanzado   | El entrevistador comenta que este trato de los textos es para un nivel avanzado que el bachillerato.  |
| 25 | E | P | si esto no lo digo tú estabas en el a o en el b?   | El profesor asiente y pregunta al entrevistador sobre la clase a la que ha asistido.  |
| 26 | E | P | en el a  | El entrevistador responde.  |
| 27 | P | E | en el a claro en el a sí en el a intento ir más despacio porque en el a hay gente que no ha hablado en su vida latín (...)   | El profesor comenta que en la clase a, nivel iniciación, no se tratan estos aspectos.   |
| 28 | E | P | en referencia al léxico quería preguntarte si tu usas neologismos y cómo llevas este tema y (jjj) me pones caras cuando hablamos de este tema  | El entrevistador cambia de tema para tratar los neologismos.  |
| 29 | P | E | no yo te voy a decir lo que pienso   | El profesor afirma que será sincero. Parece que esta pregunta crea controversia.  |
| 30 | E | P | dime lo que piensas por favor  | El entrevistador anima a seguir.  |
| 31 | P | E | es más lo he escrito o sea que : lo que pienso es que mira a mí para empezar es una cuestión totalmente secundaria vale? es decir para mí lo importante es lo te he dicho hasta ahora llegar a los autores poder llegar a leer es decir llegar y leer a cicerón directamente y tal eso es lo importante! vale? lo demás es de momento cosa de bares es decir estar ahí en el e:: es decir de estar ahí y cómo se puede decir no sé qué? m:: e:: (...) hay algunas palabras que efectivamente los humanistas pues empezaron a introducir hay estudios y tal porque necesitaban esas palabras pero claro es que ya en el siglo diecinueve y en el veinte de informática y tal hay una tal cantidad de palabras que yo sinceramente lo veo inabarcable lo veo inabarcable conozco gente que está intentando meterse en el tema pero para mí hay una cuestión que es clave a la hora de hablar una lengua artificial que es la nuestra en la que no hay nativos y es que necesitamos la <i>auctoritas auctoritas</i> y la <i>auctoritas</i> dónde está pues en los autores (...) a partir de ahí podemos sacar muchas cosas hay palabras que yo pensaba que jamás las vería y que me reía cuando veía intentos de llegar a ellas y luego vas a ciertos autores y si que están esas palabras (...) si te fijas yo a veces suelto algunas palabras en castellano porque no me gusta traducirlas no me gusta yo lo que hablo en noventa y ocho por cien de lo que digo en clase en noventa y ocho son palabras locuciones expresiones locuciones y tal son de los autores : siempre ir a expresiones clásicas lo más clásicas posibles (...) la discusión para mí es banal porque no existía en esa época (...) nosotros nos dedicamos a enseñar a los autores clásicos por tanto las palabras que necesitamos ya están | El profesor comenta que el aspecto de los neologismos es secundario. La necesidad del estudio hace que se deban usar las fuentes de los autores para conseguir el vocabulario necesario. El profesor afirma que no emplea neologismos en sus clases y que busca siempre autores clásicos preferentemente. |
| 32 | E | P | igualmente sabes que hay una línea fuerte como que crea muchos neologismos no?   | El entrevistador comenta la tendencia a la creación de neologismos.   |

## Anexo II.5.5. Entrevista 5

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 33 | P | E | lo respeto vale? porque es gente con mucha iniciativa y muchas ganas lo respeto vamos yo respeto a todos los que se dedican al latín pero que pero cada uno tienen que aportar su granito y hacer inca pié en lo que él cree y considere que puede poner ese granito no? entonces yo creo que porque algún amigo mío me ha dicho hay que hacer un diccionario de neologismos! bien pues podría ser yo le he dicho bien para empezar tendríamos que ser diez o quince yo el año que viene voy a dar el máster y tengo que dirigir varios trabajos de máster y entonces pues sería una posibilidad sería una posibilidad : <b>ahora con una condición una!</b> y es que todos los términos nuevos tengas su fundamento encuentren su fundamento en un autor clásico o sea que no sea porque me lo he inventado vale? (...) | El profesor comenta que la creación de neologismos puede ser una vía de investigación siempre que se apoye y fundamente en los autores clásicos.                                     |
| 34 | E | P | en esta línea hay mucho que investigar   | El entrevistador comparte la opinión sobre las posibilidades de investigación que supone la creación de neologismos.   |
| 35 | P | E | pero investigar en serio   | El profesor interrumpe la frase para matizar.  |
| 36 | E | P | en serio   | El investigador asiente.   |
| 37 | P | E | pero en serio con la <i>auctoritas</i> con la <i>auctoritas</i> porque hay algunos que se dedican a inventarse palabras  | El profesor se reafirma en la idea de una línea seria de investigación sobre este tema, no está de acuerdo con la invención de palabras latinas sin un fundamento teórico.           |
| 38 | E | P | (...) hay épocas de las que se puede coger mucho   | El entrevistador comenta que se puede recurrir a otras épocas históricas en busca de palabras.   |
| 39 | P | E | si se pueden coger muchas el problema es que (...) las palabras evolucionaron digamos yo me atrevería a decirte que hasta el año mil doscientos las palabras iban cambiando desde luego los cristianos metieron un montón de terminología nueva una barbaridad una barbaridad el problema es que qué hacemos con eso se necesita un estudio serio? pues sí la verdad es que sí pero yo no me veo con esas ganas yo creo que <b>estamos en un estadio todavía previo primero tenemos que despertar y que la gente vea que que el sistema anterior está equivocado y cuando toda la gente vea que el latín se tienen que estudiar como se estudia el inglés vale?</b> entonces se podrán hacer esas cosas  | El profesor opina que para poder hacer una investigación seria en muchos campos no tratado se debe llegar a un nuevo despertar en el que los esfuerzos vayan en una misma dirección. |
| 40 | E | P | pues hablando de conseguir gente que haga esas cosas sabes que este es un método muy exigente con el profesorado tú tienes tu base filológica  | El entrevistador cambia de tema para tratar la formación del profesorado.  |
| 41 | P | E | esa es la gran tragedia que aquí tienes gente vamos tengo amigos que son doctores que han hecho tesis doctorales y todo y y dices bueno e:: yo no soy capaz de decir una frase en latín entonces bueno hay que <b>hacer un paso de humildad</b> como lo hice yo yo también decía tengo la tesis doctoral   | El profesor interrumpe al entrevistador para comentar este tema. Se ha de dar un paso de humildad y de autocrítica entre el profesorado de lenguas clásicas.                         |



## Anexo II.5.5. Entrevista 5

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 42 | E | P | perdona de qué la has hecho? (...)   | El entrevistador interrumpe para preguntar sobre el tema de la tesis doctoral del profesor.   |
| 43 | P | E | (...) soy un fanático de la lingüística (...) lo que pasa es que me he dado cuenta claro cuando he ido investigando tal tal decía un momento! yo estoy con esto pero a mí me falta saber más yo no puedo filologear si todavía no sé la lengua puedo es lo que decía en las clases <i>primum lingua deinde philologia</i> es que todavía no sabemos latín estamos dando palos de ciego | El profesor responde que su tesis trata sobre la lingüística y comenta su propio proceso para adentrarse en el uso activo de la lengua. |
| 44 | E | P | pero para los profesores es muy difícil  | El entrevistador comenta que este paso es difícil para los profesores.  |
| 45 | P | E | sí sí sí pero ya te he dicho que hay que dar un paso adelante un paso de humildad y entender que tu primer año va a ser un desastre pero tienes una ventaja para los alumnos tú eres una máquina del latín tú eres la que mejor sabe latín del mundo!  | El profesor asiente pero anima a realizarlo desde la autocrítica.   |

P: Profesor

E: Entrevistador

Tabla 6. Transcripción entrevista 5

## Anexo II.5.6. Entrevista 6

| Turno | Emisor | Receptor | MENSAJE  | ANÁLISIS   |
|-------|--------|----------|--|--|
| 1     | P1     | E        | la mayoría de profesores que empiezan con el método inductivo contextual sea en cuarto o en primero de bachillerato cuando llegan a segundo de bachillerato se encuentran que tienen que preparar unos autores para una prueba de selectividad y ya no tanto por la dificultad de los autores puesto que el método llega y tú lo has visto llegar a ese nivel y más sino por la presión de ese tipo de pruebas que son muy diferentes a lo que nosotros hacemos con los alumnos en clase es por lo que cambian de método y llegan a esa mezcla | La entrevista comienza cuando el profesor 1 responde a una primera cuestión sobre la mezcla de metodologías. Un dato del estudio que proporciona el entrevistador para valorar con los participantes de la entrevista. El profesor argumenta que la causa de que los profesores cambien del método I-C al G-T se debe a la prueba de selectividad. |
| 2     | E      | P1       | sabes por qué llegan? según los datos el cambio se hace de tres maneras diferentes o se hace un método mixto durante todo durante todo el bachillerato (suena un móvil y el profesor P1 se excusa y sale del aula) o se hace un método mixto entre primero y segundo de bachillerato o se hace un método mixto durante la primera y segunda mitad de segundo de bachillerato   | El entrevistador continúa explicando los datos extraídos del análisis.   |
| 3     | P2     | E        | habría que iniciar esos datos para que fueran reales y tuviera un cuarto de eso que: método aplicas tú en cuarto qué método aplicas tú en primero  | El profesor 2 comenta que el estudio debería ser más extenso.  |
| 4     | E      | P2       | sabes qué pasa con los datos hay que cerrarlo un poco (...) vamos hacerlo pequeñito y ya es grande y luego haces más   | El entrevistador comenta la necesidad de centrar el estudio en un solo curso por el momento.   |
| 5     | P2     | E        | pero si es que con el mismo esfuerzo hubieras ampliado las preguntas por el hecho de que los resultados serían muy diferentes en el sentido de que estoy totalmente de acuerdo con (da el nombre de su compañero) que al final el problema que tenemos es que al imponerse unas pruebas externas la gente de segundo de bachillerato tiene una especie de galimatías y de mezcla extraña que no responde a la realidad de lo que puede ser por ejemplo primero de bachillerato o cuarto de eso (nivel de secundaria)                           | El profesor 2 comenta que de todas formas el estudio debería englobar los cursos de primero de bachillerato y cuarto de ESO.   |
| 6     | E      | P2       | claro no responde con respecto a primero y y cuarto de eso (nivel de secundaria)   | El entrevistador afirma que no se han tratado los datos de otros cursos.   |
| 7     | P2     | E        | por ejemplo en segundo van a trabajar con una mezcla de todo un poco muchos de los que previamente han trabajado con métodos de: inductivos o métodos activos  | El profesor 2 comenta que muchos de los profesores que en segundo de bachillerato mezclan métodos previamente han trabajado únicamente con el método I-C.  |
| 8     | E      | P2       | pero eso es realidad porque no lo desarrollan hasta el final y cuáles son los factores? ellos me decían para aprobar el selectivo obvio! el factor tiempo la falta de base del alumnado también me decían y la propia falta de formación que hace que se sientan inseguros para llegar a aplicarlo hasta el final y que sientan también el estrés y el temor a que si no usan el método tradicional los alumnos no lleguen a aprobar o sea que lo hacen un poco quiero decir ellos ponen los motivos por los que cambian                       | El entrevistador continúa aportando datos del análisis previo realizado con los datos extraídos de los cuestionarios de los profesores.  |
| 9     | P2     | E        | o sea hay un miedo irracional a pensar que van a estrellar alumnos en las pruebas selectivas   | El profesor 2 comenta que el profesorado siente temor a que sus alumnos suspendan selectividad.  |
| 10    | E      | P2       | ellos lo acusan o sea la propia falta de formación además de los factores externos como son la formación del alumno, el selectivo y el tiempo que se les va de las manos   | El entrevistador comenta los posibles motivos de ese temor.  |



## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|    |    |          |   |   |
|----|----|----------|---|---|
| 11 | P2 | E        | sí pero al fin y al cabo el factor externo es m:: la selectividad sí o sí   | El profesor 2 comenta que la principal causa es la selectividad.  |
| 12 | E  | P2       | sí sí en todo esto la selectividad tiene su apartado propio porque  | El entrevistador comenta que la selectividad, efectivamente, es un factor de peso.  |
| 13 | P2 | E        | evidentemente evidentemente   | El profesor 2 lo afirma.  |
| 14 | E  | P2       | pero bueno esto son la base salió este grupo de cuatro (...)  | El entrevistador continúa comentando algunos datos del estudio.   |
| 15 | P1 | E        | (el profesor P1 entra en el aula) ahora digo alguna otra pregunta? (jjj)  | El profesor 1 entra en el aula y se une a la conversación.  |
| 16 | P2 | E        | <i>incipe! ab initio</i>  | El profesor 2 da la orden en latín de comenzar.   |
| 17 | E  | P1<br>P2 | e:: si quiero que me digáis qué método usáis inductivo contextual?  | El entrevistador comienza preguntando qué método emplean en sus clases.   |
| 18 | P1 | E        | inductivo contextual  | El profesor 1 responde.   |
| 19 | P2 | E        | evidentemente   | El profesor 2 lo afirma.  |
| 20 | E  | P1<br>P2 | lo llamamos así?  | El entrevistador pregunta si están conformes con su respuesta.  |
| 21 | P2 | E        | es que es así   | El profesor 2 lo afirma.  |
| 22 | E  | P1<br>P2 | qué ventajas tiene?   | El entrevistador pregunta por las ventajas que tiene usar este método.  |
| 23 | P1 | E        | motivación del alumnado satisfacción para el profesor e:: tener la certeza de que estás enseñando una lengua independientemente de que sea una lengua moderna o una lengua antigua : y de que estás consiguiendo e:: comunicar y no solamente trabajar con con textos muertos y no solamente con una cultura con una literatura que es a lo que queremos llegar al final y:: con los mismos recursos que se emplean en la enseñanza de cualquier otra lengua  | El profesor 1 enumera las ventajas de emplear el método I-C: motivación del alumnado, satisfacción del profesorado, tratar a la lengua de una manera activa. El objetivo final será trabajar con la literatura. |
| 24 | E  | P1<br>P2 | me podéis decir desventajas?  | El entrevistador pregunta por las desventajas de utilizar el método I-C.  |
| 25 | P2 | E        | me he quedado yo a medias yo iba a añadir (jjj)   | El profesor 2 desea contestar a la pregunta anterior.   |
| 26 | E  | P2       | (jjj) ah! di di!  | El entrevistador no se había dado cuenta y le anima a responder.  |
| 27 | P2 | E        | hombre ¡a ver es de mala educación::n interrumpir a:: e:: al  | El profesor 1 comenta que no quería interrumpir a su compañero.   |
| 28 | P1 | E<br>P1  | al al al (jjj)  | El profesor 1 se ríe.   |
| 29 | P2 | E<br>P1  | al interlocutor al interlocutor iba a decir bueno básicamente añadir a lo que ha dicho (da el nombre de su compañero) está muy bien dicho que e:: el el dominio de estructuras sintácticas de morfología es tal que a diferencia del método vamos a llamarle tradicional que es el de gramática traducción el alumno asume esas estructuras como propias y es capaz de reconocerlas en cualquier prueba externa la interna la damos por hecho e:: con muchísima menor dificultad precisamente ese miedo del que me has hablado e:: cuando se llega se demuestra que es irracional porque e:: llegan con mayor base fundamento y soltura que cualquiera de los otros alumnos | El profesor 2 comenta que una de las ventajas es que se consigue dominar la morfología de la lengua latina.   |
| 30 | P1 | E        | y control del léxico lo importante que es la metodología tradicional lo ha dejado totalmente de lado apoyándose exclusivamente del uso del diccionario  | El profesor 1 añade la ventaja del control del léxico.  |

## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|    |    |          |  |  |
|----|----|----------|--|--|
| 31 | E  | P1<br>P2 | vale decirme qué desventajas puede tener o aspectos desfavorables  | El entrevistador vuelve a preguntar por las desventajas del método I-C.  |
| 32 | P1 | E        | yo creo que el único que me he encontrado es el miedo que tienen algunos alumnos y sobre todo algunos profesores a: si si: van a tener la suficiente preparación para luego enfrentarse enfrentarse y recalco esa palabra porque lo consideran un enfrentamiento a las pruebas de acceso a la universidad claro! como yo parto de la base personalmente de que no hay que enfrentarse a ellas simplemente hay que realizarlas y ver tienen la suficiente preparación tan o mejor tan bien o mejor que cualquier otro alumno con otro tipo de preparación pues creo que <b>la única desventaja que tiene es el miedo no la realidad</b>   | El profesor 1 comenta que la única desventaja que percibe es el miedo del alumnado y del profesorado ante las pruebas de selectividad.   |
| 33 | P2 | E        | si e::n la práctica cada vez que hablamos con un profesor del método inductivo e:: de hecho se han extendido numerosos tópicos que yo tengo que desmentir cu::ando estoy haciendo los talleres nos dicen que es que no se puede dar la gramática en latín pero es que están jugando incluso ya con leyendas urbanas nadie ha dicho nunca que la gramática se tenga que impartir en latín eso   | El profesor 2 comenta que los profesores tienen la idea errónea de tener que dar la clase completa empleando la lengua latina.           |
| 34 | P1 | E        | independientemente de eso (jjj) hay un profesor en el curso que da la gramática en la universidad en latín   | El profesor 1 alude a un profesor de universidad que imparte gramática en latín.   |
| 35 | P2 | E        | vale! uno en la universidad! lo cual demuestra que de nuestra boca nunca ha salido ese tipo de cosas pero la gente cuando juega con malas informaciones llega a pensar que es tal el esfuerzo que hay que realizar por parte del profesorado para formarse que no merece la pena   | El profesor 2 comenta que con esa idea para un profesor supone mucho esfuerzo, pero que es errónea.                                      |
| 36 | E  | P1<br>P2 | la formación del profesorado también es un tema interesante porque el profesorado no se siente seguro ni formado entonces cómo se consigue? os quería preguntar cómo se consigue un profesorado que esté seguro y formado en este método   | El entrevistador recoge el último comentario del profesor 2 para entrar en el tema de la formación del profesorado.                      |
| 37 | P1 | E        | pues <b>organizando cursos</b> donde esos profesores puedan acudir y encontrar e:: los recursos e:: los procedimientos los compañeros que ya que ya controlan <b>que ya controlan el funcionamiento del curso y que pueden ver con sus propio ojos que es mucho más fácil de lo que ellos imaginaban</b>   | El profesor 1 comenta que una ayuda en la formación del profesorado es la organización de cursos donde poder mostrar los procedimientos. |
| 38 | E  | P1       | vale pero los cursos yo puedo venir cuatro días un año y esperar otro año y aún así no me sentiré  | El entrevistador comenta que quizás un curso de pocos días no es suficiente.   |
| 39 | P2 | E        | no pero esperar un año no vamos a ver!   | El profesor 2 entra en la conversación.  |
| 40 | E  | P1<br>P2 | cómo lo hago?  | El entrevistador sigue preguntando por la formación.   |
| 41 | P1 | E        | los <i>circuli latini</i>  | El profesor 1 comenta que se puede acudir a las reuniones de los círculos latinos.   |
| 42 | P2 | E        | claro al margen de lo externo la idea que yo siempre quiero transmitir al profesorado es de que <b>aquel que no se sienta seguro tiene una opción tan fácil como aprender al mismo tiempo que el alumno</b> : nadie te exige que tú pongas un <i>ut</i> final en la la el segundo capítulo del familia romana que sería absurdo porque entre otras cosas no te entenderían entonces el profesor calladamente está avanzando en el desarrollo del aspecto oral mientras aplica lo el propio método a sus alumnos ya está! es decir en la propia soledad esto es un método de auto de auto aprendizaje sobre todo y ante todo en la propia soledad de la clase el profesor se está formando porque crea preguntas tienen que plantear todo tipo cuestiones al alumnado y a su vez el alumnado va a responder | El profesor 1 comenta que una forma de formarse es ir avanzando al mismo tiempo que el alumnado.   |

## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|    |    |          |  |  |
|----|----|----------|--|--|
| 42 | P1 | E        | aparte de eso aparte de eso hay una cantidad de materiales enorme que hemos ido pacientemente elaborando subiendo a la red y luego compartiendo no solamente ya los que nosotros hemos preparado sino lo que otros compañeros también han estado trabajando y comprobando su su efectividad y todos esos materiales son los que el profesor previamente tiene que leer : y tiene que luego poner en práctica el problema se nos plantea cuando un profesor que en el mes de septiembre te llama por teléfono y te dice quiero trabajar con esto este curso dime qué tengo que hacer prepararte es decir o sea no es un libro no es un libro  | El profesor comenta que hay mucho material que se puede consultar en internet.                                   |
| 43 | E  | P1<br>P2 | reconocéis que es un esfuerzo por parte del profesor   | El entrevistador comenta que para el profesorado es un esfuerzo.   |
| 44 | P2 | E        | evidentemente pero vamos a ver   | El profesor 2 lo afirma.   |
| 45 | P1 | E        | es un esfuerzo porque no porque la:: titulación de filología clásica eh? no lo ha formado para enseñar una lengua como si lo han hecho otras filo-filologías como puede ser la inglesa   | El profesor 1 compara el tipo de formación que recibe un estudiante de filología clásica y de filología inglesa. |
| 46 | P2 | E        | pero que queremos un colectivo de profesores desmotivados? como los que hemos tenido es decir nosotros nos hemos encontrado si de algo nos podemos sentir orgullosos verdad? nos hemos encontrado gente de venti tantos años que se consideraban jubilados educativamente hablando porque sabían en la práctica que iban a dar la misma clase todos los años de la misma manera con la misma forma y con el mismo método que le habían enseñado en la universidad : qué propicia esta metodología? que el profesor efectivamente tenga que darle vueltas a la cabeza para no hacer las mismas cosas que hizo el año pasado pero es que eso es un reto didáctico nosotros estamos aquí para esto para m:: para calentarnos la cabeza y saber que que el alumno no es e:: las clases de matemáticas ya las ha dado en tercero y cuarto de eso (se refiere al ciclo educativo) nosotros no somos profesores de matemáticas ni nos dedicamos a desmembrar frases porque jamás los romanos aprendieron así su propia lengua : entonces e:: si leemos históricamente lo que hicieron los romanos con su propia lengua y sobre todo lo que hicieron con aquellos que no sabían latín como san agustín que es un testimonio increíble sobre el aprendizaje del latín y del griego nos daremos cuenta de que no hay un solo apoyo pedagógico para la metodología mal llamada tradicional ni uno solo! y que solo lleva ciento y pico años implantada como una verdad absoluta el resto no ha funcionado así (...) | El profesor 2 comenta como hay profesores jóvenes que se sienten desmotivados ante la metodología G-T.           |
| 47 | P1 | E        | hay:: a mí hay un ejemplo que me gusta siempre poner : cuando roma toma grecia y:: gran cantidad de de de personas cultas griegas van a roma como aprenden esas personas que van a trabajar como como profesores sobre todo cómo aprenden cómo aprenden latín? y cuando los jóvenes patricios romanos van a ampliar estudios a grecia cómo aprenden griego? cuál era la metodología? como trataban los griegos al latín y los romanos al griego? como lenguas muertas? es decir ese es el problema : aprendían a hablarlo? aprendían a leerlo? o aprendían a analizarlo?   | El profesor 1 comenta que el tratamiento filológico de la lengua latina es reciente.                             |
| 48 | P2 | E        | no la pregunta todavía es más fuerte es decir cómo llevo descartes a escribir un libro como con con contenido filosófico en latín : o sea con tu método y con el mío jamás ninguno de los dos llegaríamos a escribir ningún libro en latín evidentemente que fue lo que paso para que hubiera un salto donde todos nos creyéramos la gran mentira que se formó después tiene una explicación histórica   | El profesor 1 alude a la equivocación de seguir el método G-T si se desea tener un dominio de la lengua latina.  |
| 49 | E  | P1<br>P2 | bueno lleváis diez años con esto yo lo estudio sobre el papel pero cuando lo pones en práctica es difícil  | El entrevistador retoma la idea de la dificultad que tiene emplear el método correctamente.                      |

## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|    |    |          |   |   |
|----|----|----------|---|---|
| 50 | P2 | E        | no creo que sea la idea no creo que sea la idea porque son los alumnos los que tiran de ti porque la inmensa mayoría del alumnado   | El profesor 2 rechaza esa idea.   |
| 51 | E  | P1<br>P2 | a mí me cuesta y todos mis compañeros de clase dicen lo mismo ahí sudando   | El entrevistador alude a sus propias dificultades puesto que está realizando un curso intensivo de método I-C organizado por los profesores.  |
| 52 | P2 | E        | depende de qué manera lo  | El profesor 1 intenta contestar al entrevistador.   |
| 53 | P1 | E        | tú estás conociendo tú estás conociendo aquí ahora alumnos que han hecho primero de filología clásica   | El profesor 1 alude a los participantes del curso.  |
| 54 | E  | P1<br>P2 | no no no no estoy hablando del curso este quiero decir e:: el salto (...) cuando dices voy a hacerlo!   | El entrevistador reorienta la entrevista hacia la dificultad general de los profesores.   |
| 55 | P2 | E        | porque has tenido un instrumento siempre e:: no es lo mismo ver una pala limpia en una esquina que ponerte a cavar con ella dices anda! esto servía para cavar no para tenerlo ahí en el trastero   | El profesor 2 da un ejemplo para comentar que toda práctica requiere un esfuerzo.   |
| 56 | E  | P1<br>P2 | vosotros lo tenéis muy asimilado porque lleváis muchos años   | El entrevistador alude a la experiencia de los profesores en este terreno.  |
| 57 | P2 | E        | y porque los resultados nos acompañan y porque el alumnado y la motivación del alumnado y del profesorado acompañan es decir esto no tendría sentido si nosotros tratáramos de defender algo que que los alumnos han ido rechazando año tras año pero es lo contrario evidentemente (...) claro porque entre otras cosas hay que tener en cuenta que hay muchos compañeros que ya llevan con el <i>lingua latina</i> más de cinco años es decir un método que no funciona se hubiera abandonado hace tiempo y ellos no solo siguen sino que se forman con la pasión que estás viendo aquí   | El profesor 2 comenta que defienden una metodología que tiene buenos resultados. Hay un grupo amplio de profesores que llevan años trabajando con éste método y que continúan muy motivados y obteniendo buenos resultados. |
| 58 | P1 | E        | claro es que nosotros que te vamos a contar : eh? llevamos diez años trabajando en esto el proyecto : no hay duda de que vamos a defenderlo e:: es decir nosotros somos dos profesores de instituto que en un momento determinado   | El profesor comenta que llevan diez años involucrados en un proyecto en el que creen firmemente.  |
| 59 | E  | P1       | pero uno defiende en lo que cree  | El entrevistador interrumpe al profesor 1.  |
| 60 | P2 | E        | hombre claro!   | El profesor 2 afirma el comentario del entrevistador.   |
| 61 | P1 | E        | hombre claro! pero éste que va a contar si es claro   | El profesor 2 afirma el comentario del entrevistador.   |
| 62 | P2 | E        | pero nosotros aparte de eso no solo es que hayamos es que a veces el carro está delante de nosotros y nosotros intentamos e:: ayudar a que este carro tire para delante a qué me estoy refiriendo? si estamos aquí es porque los profesores lo demandaban : llevaban ya varios años diciendo que todo el mundo no podía ir a Italia que:: querían practicar e:: todo aquello que les parecía una carencia y al final no hemos lanzado a la piscina y las jornadas surgieron cuando vimos que los profesores decían sí pero de verdad hay gente que habla latín? y ya tuvimos que pensar en que teníamos que crear un apartado siempre fijo de profesores de toda europa para demostrarle a los profesores españoles que evidentemente en europa se habla latín y bien | El profesor 1 comenta que la idea del curso y las jornadas que organizan se debe a una demanda del profesorado.   |

## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|    |    |          |  |  |
|----|----|----------|--|--|
| 63 | P1 | E        | y en los tres últimos años también griego : ya no solamente hay invitados que que hablen no digo ya que den conferencias sino que hablen en latín sino que hablan y que imparten clase en griego clásico eso es lo que ha hecho que desde hace tres o cuatro años nos pidieran que diéramos el salto y que organizáramos ya lo que nos estaban demandando que ya no eran unas jornadas de tres días sino un curso de formación y por qué lo hemos hecho? pues sencillamente porque nos hemos encontrado que no hay no hay una respuesta a esa demanda de profesorado de latín y luego es que el problema que tenemos nosotros es que no hay como en el caso de matemáticas física y química o o lengua literatura un gran grupo de profesores que le digan a un centro queremos hacer tal cosa           | El profesor 1 comenta que han respondido a la demanda de formación del profesorado.  |
| 64 | E  | P1       | esto es la soledad del profesor de clásicas  | El entrevistado alude a la idea de que el profesorado de clásicas al ser minoritario se suele encontrar solo en los centros. |
| 65 | P2 | E        | ya   | El profesor 2 afirma esta idea.  |
| 66 | P1 | E        | por eso por eso mismo quizás estén estén funcionando bien estas cosas porque la gente se siente tan sola que e:: cuando ve que alguien es capaz alguien como nosotros que somos profesores de instituto nada más que eso nada más o nada menos : profesores de instituto y somos capaces de organizar un curso para para nuestros propios compañeros pues pues la respuesta ya la has visto  | El profesor 1 comenta que esa es una de las posibles causas por las que funciona bien el curso.                              |
| 67 | E  | P1<br>P2 | si un poco demasiado breve porque cuando te quieres dar cuenta (jjj)   | El entrevistador comenta la corta duración del curso.  |
| 68 | P2 | E        | vamos a ver pero nosotros somos lo que somos demasiado demasiado pero en inglaterra esto es tan normal como que no sé si sabes que existe la <i>summer school</i> y allí la gente con nivel cero con nivel uno con nivel dos igual como hemos hecho nosotros pero existe un nivel cero que quiere entrar en la universidad y que quiere hacer un curso de latín pero entrar formado m:: se pega unas sesiones muy muy importantes a lo largo del mes de julio y del mes de agosto para entrar en la universidad que quieren ya formados y esto es una práctica que no se ha hecho bueno no quiero pecar de soberbio pero m::   | El profesor 2 comenta que en otros países, como Inglaterra, existen cursos estivales de lengua latina.                       |
| 69 | P1 | E        | yo creo que tal y como está concebido este curso no se ha hecho se han hecho algunas cosas pero algo : tan enfocado a la a la didáctica es decir si se han hecho congresos se han hecho seminarios (...) pero aparte de la <i>summer school</i> que comentaba (da el nombre de su compañero) tenemos también la <i>septimana latina</i> en alemania (...) han hecho que editen un libro (...) han editado un libro con siete capítulos uno para para cada día de la semana y con siete situaciones desde el saludo que es el primer capítulo en el que van llegando todos los participantes hasta la despedida del séptimo del séptimo día y eso son situaciones que se van planteando e:: situaciones de la vida cotidiana y se va haciendo fraseología y ejercicios : eso sí para gente que sepa latín | El profesor 2 comenta que también existen cursos y seminarios en Alemania.   |
| 70 | P2 | E        | pero es que eso ya lo hacía erasmo y eso ya lo hacía vives qué paso en medio para que todo eso se olvidara? en un país que tiene a vives! podemos decir es que todos eran de fuera no falso falso e:: los humanistas como movimiento paneuropeo que fue existieron en todos lados con ma::yor o menor censura por aquello de:: fue el factor historia fue el factor alemán y unas condiciones históricas que que:: impusieron una metodología determinada en una época prebélica   | El profesor 2 comenta las razones históricas por las que se impuso el método G-T.  |



## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|    |    |          |  |   |
|----|----|----------|--|---|
| 71 | E  | P1<br>P2 | me interesa! tengo otra pregunta vosotros con respecto al léxico qué opináis de la creación de neologismos y su uso  | El entrevistador comenta su interés por el aspecto histórico pero introduce una pregunta sobre neologismos.                                       |
| 72 | P1 | E        | yo particularmente opino que nunca ha dejado de crearse es decir   | El profesor 1 comenta que los neologismos siempre han existido.   |
| 73 | E  | P1<br>P2 | los adoptáis?  | El entrevistador comenta si ellos participan de su uso.   |
| 74 | P1 | E        | claro para hablar de de la realidad cotidiana para hablar de el cuando : cuando hasta hace poco se enseñaba solamente con una pizarra y una tiza no hacía falta llegar a otra cosa pero cuando ya tenemos pizarras digitales tenemos ordenadores por supuesto tenemos pues hay que adoptar eso pero es que ya se ha hecho a lo largo de la historia e:: (...) es cierto que los neologismos nunca nunca han dejado de estar en latín forma parte forma parte de la propia esencia del latín cuando hablamos recuerda cuando hablamos de lenguas muertas eh? nos referimos a que las estructuras sintácticas morfológicas ya están fijas no a que no se pueda seguir añadiendo léxico a medida que se van inventando palabras la:: la tontería más grande que a mí me han preguntado alguna vez es cuando me han preguntado y entonces cómo se dice <i>pendrive</i> en en latín? y yo le he contestado y en españa? | El profesor 1 responde que está de acuerdo con su uso puesto que los neologismos han estado siempre presentes en la historia de la lengua latina. |
| 75 | P2 | E        | m:: claro claro en la práctica lo que debe quedar claro m:: es que esto no es un aspecto friki de la enseñanza es decir tampoco nos obsesiona nosotros no somos no tenemos la idea de que el alumno vaya a pedir la cesta de la compra en latín ni vaya viendo la realidad desde el punto de vista en latín vale? pero si es verdad que si hay que utilizar algún que otro neologismo para referirse al coche o al frigorífico frigorífico es un neologismo como tú bien decías y automóvil también  | El profesor 2 afirma esta idea.   |
| 76 | P1 | E        | de todas maneras e:: hay una cosa que que creo que sí debería quedar muy clara lo que nosotros estamos defendiendo no es enseñar a hablar en latín sino hablar en latín para enseñar que es muy diferente  | El profesor 1 puntualiza que el objetivo no es hablar latín per se sino con el objetivo de enseñar latín.   |
| 77 | P2 | E        | lo que nos ha enseñado la escuela de idiomas   | El profesor 2 alude a la enseñanza de las lenguas modernas.   |
| 78 | E  | P1<br>P2 | a eso le falta la última vuelta que es aprender a hablar latín para enseñar latín hablando latín   | El entrevistador hace un comentario al respecto.  |
| 79 | P1 | E        | claro pero es que es que si no sabemos si nosotros no dominamos la lengua que estamos enseñando cómo podemos enseñarla? plantéate esa pregunta   | El profesor 1 comenta que es necesario dominar la lengua para poder enseñarla.  |
| 80 | E  | P1<br>P2 | (...) desde el punto de vista de la formación del profesorado  | El entrevistador vuelve a sacar el tema de la formación del profesorado y el dominio de la lengua.  |
| 81 | P1 | E        | no pero el punto que ha fallado es la formación del profesorado que en nuestra opinión no ha sido la adecuada ::   | El profesor 1 considera que no es adecuada.   |
| 82 | E  | P1       | claro sí sí  | El entrevistador afirma este comentario.  |

## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|    |    |          |   |   |
|----|----|----------|---|---|
| 83 | P2 | E        | pero que debes tener absolutamente claro que ni la finalidad de (da el nombre de su compañero) ni la mía ni la de nadie que imparta <i>lingua latina</i> es acabar hablando latín (...) por qué cuando se acaba la carrera de clásicas somos los únicos de una lengua extranjera da igual clásica o moderna que no somos capaces de entender los textos escritos con fluidez? ahí falla algo ese es el reconocimiento porque por vergüenza muchos de nuestros compañeros no han tenido hasta que han dicho oye pues vamos vamos a sacar las cartas sobre la mesa es verdad que yo he acabado un quinto de carrera cuando eran cinco años y yo no leía bien a virgilio y yo no entendía bien a horacio y yo no era capaz de seguir a cicerón : qué a pasado aquí? pues pues cada vez que intentaba entender el texto los arboles me ocultaban el bosque y los árboles eran que yo antes de leer esto tengo que saber dónde está el sujeto luego va el verbo o sea que si cicerón era tan tonto que ponía aquí el el el sujeto y tres mil kilómetros más abajo ponía el verbo porque es que le apetecía no es que la estructura de la frase latina es así nosotros no tenemos que tocarla no tenemos que reestructurarla para que a nosotros nos parezca adecuada a nuestro pensamiento español es decir vale el verbo ahora encaja aquí el complemento directo | El profesor 2 comenta que los profesores sienten vergüenza de reconocer que una vez licenciados tienen dificultades para leer un texto escrito en latín, algo que no debería pasar en una carrera de filología. |
| 84 | P1 | E        | salvo que si te dicen que estudiar latín es un ejercicio mental   | El profesor 1 comenta que el latín se considera como un ejercicio mental  |
| 85 | P2 | E        | en el momento que te diga que uno de los objetivos es el análisis sintáctico ya has perdido dime que lengua tiene eso excepto la nativa obviamente que donde el análisis sintáctico se inicia cuando el alumno lleva ocho o nueve años de conocimiento de su propia lengua  | El profesor 1 comenta que en ninguna lengua se exige un análisis sintáctico desde el primer momento.  |
| 86 | P1 | E        | eso es un dato importantísimo   | El profesor 1 comenta la importancia de este hecho.   |
| 87 | E  | P1<br>P2 | sí que es importante  | El entrevistador afirma esta idea.  |
| 88 | P1 | E        | pero insisto es decir catalán y castellano son dos lenguas vernáculas que no tienen las mismas dificultades ni los mismos problemas ni deberían tener la misma metodología que una lengua con la que no has nacido  | El profesor 1 comenta que las lenguas vernáculas son diferentes a la lengua latina.   |
| 89 | E  | P1<br>P2 | pero tampoco tiene lógica que les hagas estudiar unas cosas antes que otras   | El entrevistador alude al estudio sintáctico en las diferentes lenguas.   |
| 90 | P2 | E        | pero que nosotros no tenemos que ser el apoyo de una lengua vernácula tenemos que apoyarnos en la didáctica de la lengua extranjera ver cómo se imparte una lengua no nativa a alumnos que van a entender que eso es muy diferente a su propia lengua su propia lengua no hay que esforzarse en explicarles qué es un nominativo un acusativo el que nazca en grecia seguro que:: el que nazca en rusia en cualquier sistema cualquier lengua que tenga un sistema casual como el alemán no va a tener ninguna dificultad para entender todo eso pero es que resulta que son dos metodologías completamente dispares  | El profesor 1 comenta que es erróneo pensar que uno de los objetivos del latín es la ayuda al estudio de las otras lenguas, ya que el latín debería estudiarse como lengua extranjera a hablantes no nativos.   |
| 91 | P1 | E        | pero hay algo un poco más allá dentro del currículum y es que en en la mayoría de las comunidades autónomas el currículum de las lenguas propias en el la prueba final que es siempre la que nos preocupa tanto apenas hay sintaxis m:: : no hay nada   | El profesor 1 comenta que en la prueba de selectividad únicamente piden análisis sintáctico en latín.   |
| 92 | E  | P1<br>P2 | ya que es la única que piden este tipo de   | El entrevistador afirma la idea pero no termina la frase  |

## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|     |    |          |   |   |
|-----|----|----------|---|---|
| 93  | P1 | E        | en cambio en lengua latina y en lengua griega si hay una prueba dentro de la prueba hay un apartado de sintaxis por lo visto en fundamental sin lo cual no se puede vivir claro si tenemos en cuenta que los alumnos de latín y griego suponen un tanto por ciento de los alumnos de un instituto y encima son los de humanidades que según los profesores son los alumnos más justitos porque ya sabemos que los buenos estudian ciencias y resulta que todos los demás no estudian sintaxis : no será tan importante como nosotros como algunos compañeros consideran : quizás partan de un error   | El profesor 1 considera que no debería tener tanta importancia el análisis sintáctico en la prueba de selectividad ya que los alumnos de latín son los únicos que lo realizan.  |
| 94  | P2 | E        | si gravísimo  | El profesor 2 afirma la idea.   |
| 95  | P1 | E        | están sacralizando algo están sacralizando algo que los demás profesores de lengua ya han abandonado totalmente   | El profesor 1 sigue comentando la importancia que se le da en latín a la sintaxis.  |
| 95  | P2 | E        | lo del análisis sintáctico lo inventó un alemán en el siglo XIX tiene nombre apellidos y momento de de::  | El profesor 2 comenta el origen del análisis sintáctico.  |
| 96  | E  | P2       | se llama  | El entrevistador demanda el nombre  |
| 97  | P2 | E        | plotz eso lo inventó ese señor karl plotz! (...) ollendorff introduce las frases disparatadas para el aprendizaje de una lengua es decir  | El profesor 2 comenta quién introdujo el análisis sintáctico y destaca otro modelo de aprendizaje.  |
| 98  | E  | P2       | las de fuera de contexto  | El entrevistador alude a este modelo  |
| 99  | P2 | E        | (...) eran relaciones de frases que insertaban vocabulario pero yo cojo este esta palabra ésta ésta y ésta y hago una frase que tiene un disparate absoluto o sea el transfondo que tiene la frase es sentido cero (...) entonces en españa se produce una mezcla de la metodología de ollendorff que abandonan todas las lenguas modernas todas sin excepción en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo porque ven se dan cuenta de que nadie logra aprender una lengua así ni hablarla (...) nosotros nos quedamos con esto como avanzadilla e:: de lo que era el siglo veinte principios del siglo veinte es decir esto es la industrialización esto es lo nuevo estos son los nuevos métodos (...) en latín en estados unidos comenzó una fase ollendorfiana pura y dura y a la vez que los ingleses abandonaron con rouse esa fase disparatada en inglaterra comenzaron a llegar los métodos que es que son los primos hermanos de los métodos inductivos contextuales eso los de la escuela de rouse entonces hoy en día por eso vemos unos métodos en inglaterra unos métodos que hasta hace poco no teníamos en españa porque un mundo no romanizado o poco romanizado escasamente romanizado como es el anglosajón tenía una metodología que le daba veinte mil vueltas a cada libro de texto que al fin y al cabo es el mismo el libro de texto que tenemos da igual la editorial es el mismo cambia la foto cambia los colores : empieza por la primera declinación | El profesor 2 comenta el modelo de estudio de Ollendorff basado en frases fuera de contexto, y cómo se fue abandonando su uso en vista de los resultados. En España se siguió utilizando. Comenta también cómo se comenzó a introducir en Inglaterra los métodos activos de la mano de Rouse. |
| 100 | P1 | E        | quizás habría que plantearse porqué en en estados unidos y en Inglaterra sobre todo en este último son sobre todo las universidades las que elaboran este tipo de de métodos mientras que en españa son las universidades las que con sus pruebas las que nos dificultan la utilización de este tipo de métodos   | El profesor 1 comenta la dificultad de introducir los métodos activos, sobre todo ante la negativa de las universidades.  |
| 101 | E  | P1<br>P2 | (...) quería preguntaros sobre este comité científico   | El entrevistador toma el tema de las universidades para preguntar por las personas que forman parte del comité científico del curso que imparten.   |
| 102 | P2 | E        | porque en principio   | El profesor 2 comienza la explicación.  |



## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|     |    |          |  |  |
|-----|----|----------|--|--|
| 103 | P1 | E        | son personas de reconocido prestigio universitario que avalan el uso de esta metodología   | El profesor 1 termina la explicación del profesor 2.   |
| 104 | P2 | E        | en el mundo universitario  | El profesor 2 puntualiza el comentario del profesor 1.   |
| 105 | E  | P1<br>P2 | los siguen o lo avalan?  | El entrevistador interroga sobre este aspecto.   |
| 106 | P1 | E        | en el caso de (da el nombre de dos profesores universitarios) lo utilizan en el aula (...) ahí estamos hablando de dos profesores de universidades madrileñas que sencillamente e:: m:: bueno tenemos también un tercer profesor de una universidad madrileña que es (da el nombre de otros profesor) que se encuentra aquí con nosotros (...) y ha venido a comprobar el nivel de satisfacción de sus alumnos en el curso   | El profesor 1 responde a la pregunta dando el nombre de profesores de universidad que siguen métodos activos, empleando también el material creado por Ørberg.       |
| 107 | E  | P1<br>P2 | tiene alumnos aquí   | El entrevistador pregunta acerca del último profesor que han comentado.  |
| 108 | P2 | E        | si aquí hay alumnos de tres universidades  | El profesor 2 comenta que algunos alumnos asistentes al curso provienen de diferentes universidades nacionales.  |
| 109 | P1 | E        | hay alumnos de la universidad de (da el nombre de cuatro universidades)  | El profesor 1 comenta las universidades de origen de algunos alumnos que asisten al curso.   |
| 110 | P2 | E        | cuatro en total si de algo podemos sentirnos orgullosos (...) es de que hay dos universidades (...) que han entendido perfectamente el mensaje es decir nosotros no podemos oponernos a la pedagogía impuesta desde hace cuarenta o cincuenta años en las lenguas modernas en la impartición de cualquier lengua con la amenaza de cierre que tenemos encima todos es decir si seguimos así nos eliminan y una parte de culpa la tenemos nosotros por la imagen que estamos dando de lengua inservible como apoyo de la lengua catalana o la lengua castellana porque no hemos sabido distinguir claramente que nosotros no somos la el auxiliar de la lengua vernácula nosotros tenemos otros problemas mu::y diferenciados y muy claros : y mientras esto siga así pues evidentemente la sociedad la sociedad no nos dará la espalda | El profesor 2 comenta que el desprestigio de la lengua latina se debe en parte a la imagen que los propios profesores dan de ésta como apoyo de la lengua vernácula. |
| 111 | E  | P1<br>P2 | (...) en (da el nombre de la provincia) tenéis el máster   | El entrevistador cambia de tema para preguntar sobre el máster de secundaria.  |
| 112 | P2 | E        | sí sí claro  | El profesor 2 lo afirma.   |
| 113 | E  | P1<br>P2 | y cómo funciona ese máster?  | El entrevistador pregunta sobre el funcionamiento del máster.  |
| 114 | P1 | E        | sinceramente no lo sé (jjj)  | El profesor 1 lo desconoce.  |
| 115 | P2 | E        | hombre:: máster de secundaria lo que hay es una fase de prácticas que si es verdad que está en manos de los profesores cuando nos mandan alumnos a:: a los centros y::   | El profesor comenta que la fase práctica del máster se lleva en centros de secundaria.   |
| 116 | E  | P1<br>P2 | sí las prácticas   | El entrevistador lo afirma.  |
| 117 | P2 | E        | y muchas veces cuando los alumnos llegan a los centros se caen para atrás viendo que sobre todo sí todavía no ha caído ninguno en mis manos y eso que llevo tres o cuatro años pidiéndolo  | El profesor 2 comenta su deseo de hacer las prácticas con algún alumno de máster.  |
| 118 | E  | P1<br>P2 | (jjj)  | El entrevistador ríe por el comentario del profesor 2.   |

## Anexo II.5.6. Entrevista 6

|     |    |          |   |  |
|-----|----|----------|---|--|
| 119 | P2 | E        | eso se pide eso se pide   | El profesor 2 confirma que se ha de demandar que envíen al centro un alumno de máster para realizar las prácticas. |
| 120 | P1 | E        | yo llevo dos años también solicitándolo   | El profesor 1 comenta que también desea hacer las prácticas con algún alumno.                                      |
| 121 | E  | P1       | y te lo envían?   | El entrevistador pregunta si han enviado a algún alumno para realizar las prácticas.                               |
| 122 | P1 | E        | no  | El profesor 1 lo niega.  |
| 123 | E  | P1<br>P2 | o sea que os consta que nos les enseñan nada de esto en el máster                   | El entrevistador pregunta si en el máster se muestran métodos activos.   |
| 124 | P2 | E        | evidentemente no evidentemente no   | El profesor 2 lo niega.  |
| 125 | E  | P1<br>P2 | no? por qué?  | El entrevistador pregunta la razón   |
| 126 | P1 | E        | pues muy sencillo porque (...)digamos que apuestan por otra metodología digamos más | El profesor 1 comenta que desde la universidad se apuesta por una metodología diferente.                           |
| 127 | P2 | E        | la que la que ya conocemos  | El profesor 2 alude a la metodología tradicional de G-T.   |
| 128 | P1 | E        | (jjj) más tradicionales   | El profesor 1 finalmente comenta que se trata de una metodología tradicional.                                      |
| 129 | E  | P1<br>P2 | hay en cada provincia?  | El entrevistador pregunta si hay facultad de filología clásica en cada provincia pues lo desconoce.                |
| 130 | P2 | E        | hay cuatro sobre ocho hay cuatro filologías   | Comenta que hay cuatro facultades donde se imparte filología clásica.  |

P1: Profesor 1

P2: Profesor 2

E: Entrevistador

## Anexo II.5.7. Entrevista 7

| Turno | Emisor | Receptor | MENSAJE   | ANÁLISIS   |
|-------|--------|----------|---|--|
| 1     | P      | E        | yo me preparo muy bien los textos me gusta muchísimo escribir las competencias tú sabes que hay gente que desarrolla más unas competencias y yo me encanta la que más mi prefe incluso cuando tú trabajas en español hay gente que le gusta más hablar y que le gusta más escribir a mí me gusta más la competencia escrita por escrito me gusta expresarme en latín y y <b>la competencia oral es simplemente una cuestión de práctica de tener gente al lado con la que hablar y por desgracia ahora mismo en la universidad hay muy poquita gente que quiera hablar entonces es cuestión</b> | La entrevista comienza con la profesora comentando el desarrollo de sus propias competencias en la lengua latina. Destaca que la competencia oral es minoritaria en el ámbito de la Universidad. |
| 2     | E      | P        | pero tú eres pionera en la universidad esto tiene su mérito también   | El entrevistador comenta el trabajo de la profesora en la universidad.   |
| 3     | P      | E        | sí sí sí porque y reconozco que alguien que hable en latín o que escriba en latín públicamente sin utilizar <b>yo conozco personas que utilizan pero no quieren dar la cara utilizan pseudónimos</b> porque no! e::   | La profesora comenta que en el nivel universitario no es fácil encontrar personas que se expresen en latín de forma abierta.   |
| 4     | E      | P        | hay problemas?  | El entrevistador pregunta si hacer esto puede causar problemas al usuario de lengua latina en el ámbito académico.   |
| 5     | P      | E        | no se sienten incómodos e:: (...) esto son cosas : para los de secundaria (...)   | La profesora comenta que utilizar la lengua latina de forma abierta en el ámbito universitario puede incomodar a ciertos usuarios que ven este uso más enfocado a la formación secundaria.       |
| 6     | E      | P        | (...) me hubiera gustado que me lo enseñaran en la universidad sólo verlo que fuera un poco más accesible   | El entrevistador habla sobre este tema, dando su opinión personal por lo favorable que puede ser tener este contacto en la formación superior.   |
| 7     | P      | E        | pero no todos los alumnos están abiertos tampoco a eso  | La profesora comenta cómo los alumnos pueden no querer acercarse a nuevas metodologías aunque tengan la oportunidad.   |
| 8     | E      | P        | hay algunos que no les gustara  | El entrevistador confirma este comentario.   |

## Anexo II.5.7. Entrevista 7

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 9  | P | E | ni les gustará y a lo mejor les gustará pero como están presionado por el resto de asignaturas por el resto de profesores trabajo agobiante y esto implica trabajar mucho y entonces cuando tú ves a un profesor que me ha pasado a mí que les exijo de esta forma trabajar y otros que no les exige que lo único que hace es un examen con diccionario te dicen en este momento prefiero lo otro por qué? porque es más fácil cualquiera puede con un texto en latín y un diccionario defenderse en una traducción sin embargo tienen muchísimo miedo a enfrentarse a un texto sin diccionario porque eso previamente implica que has tenido que aprender de memoria un vocabulario básico aunque sea por el uso o como quieras y eso le da muchísimo miedo a los alumnos   | El profesor explica dos de los motivos por los que un alumno puede rechazar este tipo de metodología. Por una parte, implica mucha cantidad de trabajo, que puede no estar dispuesto a asumir. Por otra, produce miedo no estar a la altura de la tarea.          |
| 10 | E | P | tiene mucho valor  | El entrevistador confirma el esfuerzo que requiere.   |
| 11 | E | P | yo se lo digo a todos yo no puedo utilizar el latín en mis clases de la universidad yo lo uso fuera yo lo he integrado en mi vida ya me he dado cuenta de que es la forma que la lengua es mi instrumento de trabajo mis papeles dicen que soy profesora de latín de una lengua y lo estoy aplicando en mi vida otra cosa es que lo puedas aplicar en la universidad es muy difícil pero aunque no lo puedas aplicar al cien por cien no me importa les hago ver que se puede les pongo los exámenes en latín el aula virtual completa en latín les saludo les escribo siempre en latín ellos hacen lo que pueden mi blog se lo enseño en latín que se puede hablar de cosas cotidianas en latín y eso es suficiente ellos saben que se puede pero muchos dicen no puedo (dice su nombre) en estos momentos no puedo y lo respeto y no se te ocurra a ti ni a nadie imponerlo porque se te vuelve en tu contra | La profesora comenta cómo expone a sus alumnos al latín aunque no pueda aplicarlo totalmente en sus clases. También comenta el peligro que tiene presionar con este tipo de metodología activa cuando el auditorio no está preparado o no quiere llevarlo a cabo. |
| 12 | E | P | yo creo que hay que conocerlo para saber ésto me interesa y a la larga poder ir y saber  | El entrevistador comenta cómo puede ser positivo tener la opción a éste tipo de conocimiento.   |
| 13 | P | E | porque no hay ninguna institución ningún examen oficial que te lo vaya a pedir por tanto como no hay nadie que te lo vaya a exigir para tú tener un título entonces no lo puedes obligar a ellos entonces eso tiene que salir de ellos y mis alumnos vienen fuera del aula en el círculo latino en la hora de tutoría y ahí es cuando trabajamos este tema pero en el aula no es más complicado  | La profesora interrumpe al entrevistador. Comenta que al no estar institucionalizado, este tipo de conocimiento ha de ser de transmisión voluntaria.  |
| 14 | E | P | te quería preguntar (da nombre del profesor) qué método utilizas en tus clases en la universidad de (nombre de la universidad)?  | El entrevistador realiza una pregunta concreta sobre el método que emplea en sus clases.  |

## Anexo II.5.7. Entrevista 7

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 15 | P | E | (...) no tengo ni idea de cómo se llaman hay métodos que lo llaman e:: no lo sé yo lo único que sé es que yo vi una vez que el profesor (dice el nombre del director del departamento) invitaron el director del departamento invito a un profesor de la universidad de (da el nombre de la universidad y el nombre del profesor) a dar un curso intensivo de latín y yo se supone que sé latín! porque tengo mi título de doctora y yo realmente cuando vi a un profesor enseñando latín en latín fue cuando me di cuenta que yo no sabía latín yo sabía enseñar a coger un texto y analizarlo con la ayuda de un diccionario eso es lo que a mí me habían enseñado a hacer pero saber latín saber latín no sabía porque era incapaz de decir una frase o de construir una frase y cuando me hablaban me costaba hasta entenderlo digo entonces yo no sé latín! entonces en ese momento pensé yo tengo que hacer esto y empecé a prepararme a partir de ese momento y qué es lo que hago en mis clases qué método utilizo utilizo? : m:: son sistemas de compromiso lo que tengo delante depende del curso ten en cuenta que en la universidad no es como en el bachillerato o como en un curso intensivo que empiezas desde un nivel cero y te organizas a partir de ahí con un alumno que a lo mejor tiene conocimientos cero pues ahora me voy a preparar para enseñarle a hablar esa lengua desde un nivel cero o desde un nivel uno o desde un nivel dos no! tú en la universidad lo que tienes son unos temarios muy cerrado en los que tienes que enseñar literatura de época imperial fonética y morfología latina sintaxis latina e:: textos poéticos textos prosísticos y además muy muy ajustados a una memoria entonces tú dices tengo esto y ahora qué hago yo con esto? habiendo sido enseñada con la metodología que llaman de gramática traducción o tradicional en la que tienes un texto y un diccionario lo que intento es un sistema de compromiso en el aula en el que e:: intento les hablo en latín casi siempre en m:: no en el cien por cien de la clase pero si un porcentaje alto m:: analizamos ee:: es que depende de la asignatura no te puedo decir en principio es un método de compromiso mixto | La profesora explica su propio proceso para llegar a usar una metodología activa en el aula. Desde la percepción del propio desconocimiento del idioma, la autocritica y la humildad. La profesora denomina al método que emplea “método de compromiso” pero resulta un método mixto en el que se conjugan el temario cerrado, el alumnado, y la metodología activa. |
| 16 | E | P | me gusta ésto de método de compromiso   | El entrevistador hace un comentario sobre el nombre con el que denomina a su metodología.  |
| 17 | P | E | método de compromiso de momento   | El profesor matiza porque está en proceso.   |
| 18 | E | P | de momento  | El entrevistador asiente.  |
| 19 | P | E | de momento porque yo no puedo ponerme a hablar en latín con una persona en un nivel ya de lectura de unos textos importantes o clásicos cuando él no ha oído hablar nunca en latín ni sabe expresar ninguna una frase ni tiene ningún conocimiento es como si tú te pones a hablar : con una persona que es de inglés y tu eres de alemán y te va a dar una clase de fonética y morfología alemana con una persona que no ha visto alemán : no se puede entonces hay que buscar un método de método mixto mixto en principio (...)  | El profesor explica que la metodología mixta se debe a la adaptación con el nivel del alumnado.  |
| 20 | E | P | (...) es difícil  | El profesor comenta la dificultad de esta adaptación al alumnado.  |

## Anexo II.5.7. Entrevista 7

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 21 | P | E | (...) yo lo he intentado lo he intentado dar clase en latín en los niveles superiores y se me han quedado los alumnos : diciendo que no que no se enteran de nada que la culpa es mía posiblemente que lo estoy haciendo mal es posible no lo sé : pero el esfuerzo que implica preparar una clase completamente en latín en la universidad en un nivel superior sabiendo que estás aislada prácticamente es muy exigente y el fruto que obtiene al final no ni ni ellos aprenden todo lo que deberían aprender y se quedan como frustrados y yo e:: he comprobado que funciona mejor : es que también depende del grupo que hay grupos muy receptivos y otros que no lo son entonces me funciona bien a veces utilizar más latín en la clase y menos español y hay veces que digo es que con este grupo es muy complicado es que no no hay manera porque no  | El profesor explica algunas de las dificultades: el esfuerzo del profesor es muy elevado y los resultados con el alumnado no son los esperados, ambos se sienten frustrados.   |
| 22 | E | P | como aspecto negativo de hacer este método de compromiso sería que es muy exigente para el profesor y quizás puede ser frustrante para el alumnado  | El entrevistador recoge las ideas del profesor.  |
| 23 | P | E | sí sí sí sí y sobre todo es frustrante para el profesor y yo soy de las más implicadas en (dice el nombre de la ciudad) trabajando estos métodos mis compañeros muchos de ellos terminan tirando la toalla son del círculo son de mi proyecto defienden esta metodología reconocen que y además se sienten frustrados porque no pueden utilizar la lengua latina como pueden utilizar el inglés o el francés o el italiano se sienten frustrados : y reconocen que es es la mejor forma pero dicen qué hago? (...) el mundo de la universidad es muy hostil para estos sistemas tienes que sacarlo de de ahí tienes que irte a círculos a cursos intensivos por tu cuenta pero dar una clase de de la universidad con los sistemas con los planes tan cerrados a:: acabas y muchos acaban o tirando la toalla o desesperado o o marginados que no voy a dar nombres pero ha ocurrido gente que ha acabado marginada por utilizar esta metodología y luchar por ella | El profesor confirma estas ideas. Muchos profesores se desaniman intentando llevar a cabo una metodología aún pensando que es la más apropiada. Alude a los problemas que existen en los ámbitos universitarios que pueden llegar al terreno personal. |
| 24 | E | P | dime algún aspecto positivo   | El entrevistador cambia la visión para pasar a los aspectos positivos del método.  |
| 25 | P | E | pues todos! todo o el noventa y nueve por ciento para mí todo yo lo que disfruto con desde que empecé a utilizarlo ya sea en forma de compro o mixto o como quieras yo lo disfruto y por primera vez en mi vida me siento profesora de latín : y con eso para mí es suficiente  | La profesora comenta que el aspecto más importante es la propia satisfacción con el trabajo docente.   |
| 26 | E | P | y con respecto a los alumnos  | El entrevistador pregunta sobre los aspectos positivos para el alumnado.   |
| 27 | P | E | los alumnos para ellos es otro mundo y cambia completamente la perspectiva de las lenguas clásicas y y para mí lo fundamental es que terminen disfrutando para mi ese es el premio para el alumno que termine disfrutando y que sabe que lo que tiene delante es una lengua con unas características muy especiales hay personas que dicen que hay que enseñar las lenguas clásicas como si fueran lenguas modernas : m:: no son lenguas modernas y por tanto tienen otro método tienen otro método   | El profesor comenta como aspecto positivo para el alumnado que cambia la perspectiva de la lengua a mejor y que disfrutan de las clases.   |
| 28 | E | P | si es más complicado de lo que parece   | El entrevistado asiente y comenta la dificultad de tratar a las lenguas clásicas como lenguas modernas.  |



## Anexo II.5.7. Entrevista 7

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 29 | P | E | sí sí sí sí (...) las personas que más saben latín en la actualidad son los filólogos saber latín pero vamos a ver tampoco es la palabra saber latín el filólogo evidentemente sabe muchísimo latín tiene muchísimo pero no sabe hablar ni practicarlo y después hay otro grupo que saben hablar muy bien en latín pero no son filólogos :: y entonces cometen muchos errores es un latín es un latín saben hablar latín pero no sé hasta qué punto eso sea latín es una modalidad de latín pero latín o la latinidad no lo es algunas construcciones gramaticales dejan mucho que desear : me remito quizás a libros que salen a la moda de publicar libros en latín desde (dice el nombre de un libro) hasta (dice el nombre de otro libro) yo perdona que te diga para eso es muy dudoso eso es que no lo entiendo no lo entiendo en el momento que no lo entiendo ya algo falla  | La profesora comenta que no existen muchos filólogos que tengan competencias activas.   |
| 30 | E | P | eso es vistoso   | El entrevistador alude a otra característica de los libros comentados por el profesor.  |
| 31 | P | E | sí el la sí el latín tienen al algo que les es característico es que es una lengua supranacional entonces debe entender la prueba de fuego cuando tú estás aprendiendo latín la prueba de fuego es hablar con un extranjero si tú hablas latín con un español está trasladando al latín tus esquemas gramaticales del español y entonces te puede entender si tú hablas con un extranjero que no es español y te entiende va bien el camino : si no te entiende es que tú estás adaptando tus esquemas gramaticales del español a la lengua latina él su esquema del inglés a la lengua latina y entonces no os entendéis y esa es la prueba de fuego para saber que tú estás usando bien la lengua latina es hablar con extranjeros porque significa que es ese terreno supranacional que es el terreno de la latinidad : del latín puro del latín elegante (...) para hablar en latín tienes tú que utilizar estructuras gramaticales clásicas porque eso es la piedra de toque para saber que estás hablando bien en latín porque si te pones a hablar : ya te digo adaptas los esquemas gramaticales de tu propia lengua (...)   | El profesor habla del modo de saber que se está usando correctamente el latín. Esto es a través de conversaciones con personas extranjeras, pues de esa manera se sabe que es están adaptando los esquemas latinos y no los de las propias lenguas. |
| 32 | E | P | tengo una pregunta tú qué opinas de los neologismos? cómo los tratas?  | Aludiendo a la forma de hablar, el entrevistador saca el tema del uso y creación de neologismos.  |
| 33 | P | E | vamos a ver :: m:: los utilizo claro que los utilizo siempre que pueda utilizar una palabra que ya exista en latín y se localiza y las podemos emplear si no es posible pero vamos no lo digo yo lo dicen ya los especialistas si no lo tienes en latín se recurre al griego buscarlo en griego en la misma época y si no se se fabrica es que fabricar un neologismo para mí no es ningún problema si ya lo hacían los humanistas y ya lo hacían los propios romanos por qué no lo podemos hacer nosotros : no lo sé por qué no (...) podemos aprender de ellos lo que pasa es que hay que llegar a un acuerdo y construirlos bien no tengo ningún problema (...) porque lo principal no es el vocablo para mí es la estructura gramatical en la que insertas el neologismo entiendes? entonces estas utilizando una oración de relativo una subordinada con subjuntivo un imperativo y si ahí te hace falta un neologismo para aludir a esa realidad porque si no no puedes completar la frase que es más importante el neologismo que esté mal : (...) y si no lo puedes decir porque no tienes a mano el neologismo pues da un rodeo invéntate una definición y además eso también es rico porque al decirlo también además del neologismo estas utilizando más estructuras gramaticales todavía estupendo | La profesora comenta que la riqueza del lenguaje no tiene porque estar reñida con la creación de vocablos nuevos.   |
| 34 | E | P | tú usas el familia romana?   | El entrevistador pregunta si emplea el manual de Ørberg en sus clases de universidad.   |

## Anexo II.5.7. Entrevista 7

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 35 | P | E | (...) la metodología de Ørberg es deudora de la vía de los humanistas eso es fundamental y es un método muy bien trabajado lo que pasa es que Ørberg construye un método para conseguir un objetivo determinado y su objetivo determinado era <b>era un método para autodidactas</b> para adquirir una competencia lectora muy elevada poder leer de corrido que eso ya es maravilloso qué pasa? que utilizar ese método que se utilizó para eso para otra cosa es complicado entonces llévalo a un aula y <b>entonces llevarlo a un aula es bastante complicado</b> (...) donde yo lo he utilizado pues no funciona se aburren : se aburren porque no tienen paciencia porque es un método muy lento muy despacio hay que trabajarlo (...) en el aula hay que trabajarlo de otra forma muchas horas de clase y metiendo muchas actividades por medio activas o de conversación del profesor que haga que aquello sea más más dinámico (...) con mi experiencia por haberlo utilizado en la universidad es lento <b>es lento y los alumnos terminan aburriéndose porque tienen que trabajarlo mucho por su cuenta en la hora de la clase no son suficientes</b> y entonces ellos no lo utilizan en su casa y entonces llegan allí y se creen ya los primeros capítulos son muy sencillo pero cuando empieza a complicarse : se complica habéis hecho los ejercicios en casa? y no lo han hecho entonces así no se puede y entonces claro si tú tienes claro que el método de trabajar es ese sí por tanto en clase tienes que emplear otra metodología más activa diferente :: también es cierto que no todo el mundo y en la universidad están muy de acuerdo con el uso de familia romana en en el en el aula por qué? porque <b>son textos adaptados</b> y en la universidad no se pueden utilizar textos adaptados | El profesor afirma que lo ha utilizado pero que es difícil llevarlo al aula porque es un método diseñado para autodidactas, necesita una gran inversión de tiempo y se trabaja con textos adaptados.  |
| 36 | E | P | sí?  | El entrevistador pregunta por este último comentario.   |
| 37 | P | E | huy sí! no cómo vas a hacer eso? cómo vas a tocar un clásico? entonces depende de la libertad que tu tengas del departamento (...)   | El profesor confirma esta idea.   |
| 38 | E | P | es un trabajo muy difícil lo que estás haciendo  | El entrevistador comenta la dificultad de su trabajo.   |
| 39 | P | E | es muy difícil   | El profesor asiente.  |
| 40 | E | P | si consigues consolidarlo  | El entrevistador anima al profesor a continuar.   |
| 41 | P | E | si pero es poco a poco para no quemarte demasiado porque <b>exige mucho esfuerzo</b> al mismo tiempo tienes que seguir publicando investigando no? no puedes dedicarte cien por cien (...) y hacerle ver al alumno que si realmente quiere disfrutar de la lectura de los textos clásicos o renacentistas la única manera de disfrutar es ésta : si quieren ser filólogos para otra cosa porque hay quien quiere ser filólogo con una visión arqueológica de la lengua que también es respetable no quieren es decir usar la lengua y están ahí quieren una visión arqueológica conocer la historia de la lengua latina (...) confían en que les van a dar una buena traducción y ya está lo que pasa es que para esas personas que <b>quieren acceder a buenas traducciones</b> tienen que haber buenas personas preparadas en el <b>conocimiento de la lengua latina</b> y ahí sí que estamos los de la <b>metodología activa</b> porque para traducir un texto hay que entenderlo primero (...) yo no reniego de las traducciones lo que pasa es que hay que ofrecer buenas traducciones  | El profesor confirma su voluntad de seguir trabajando con esta metodología pese al esfuerzo que le supone y admite que es la mejor manera de adentrarse en la comprensión de los textos con el objetivo, por ejemplo, de ofrecer buenas traducciones. |

P: Profesor

E: Entrevistador

Tabla 8. Transcripción entrevista 7



## Anexo II.5.8. Entrevista 8

| Turno | Emisor | Receptor | MENSAJE   | ANÁLISIS  |
|-------|--------|----------|---|---|
| 1     | E      | P        | me gustaría que me explicaras si tuvieras que poner un nombre que nombre le pondrías a la metodología que utilizas en tus clases  | el entrevistador pregunta sobre el nombre de la metodología que emplea.   |
| 2     | P      | E        | es una mezcla en realidad y yo diría que e:: no le doy nombre a mi metodología ya que es una mezcla y además no puedo decir que estudié realmente didáctica de manera muy profunda es experimento simplemente e:: : lo que yo siempre digo es que estudie quince años griego antiguo empecé a los catorce años en el colegio seguí hasta el doctorado obviamente un largo periodo y:: fue cuando acabé el doctorado y ya empecé a enseñar griego una colega mía es de chipre chipre? chipre y habla griego evidentemente y allí empezamos a hablar de griego moderno griego antiguo y ella me dijo tenés que:: aprender griego moderno es una lengua interesante y yo dije ahí si por qué no y fui a clase y ella me dio el dato de una asociación en parís que enseña griego moderno de manera activa para definirlo de una manera a:: bueno lo enseña como una lengua moderna | El profesor responde sin poner una etiqueta al método que emplea, lo define como una mezcla. Comenta también la forma en que aprendió griego moderno, en una escuela de París, una de las claves de su metodología. |
| 3     | E      | P        | pero es griego clásico?   | El entrevistador duda sobre el curso del que está hablando el profesor y pregunta si aprendió griego clásico en esa escuela.  |
| 4     | P      | E        | griego moderno  | El profesor corrige al entrevistador. Se trata de griego moderno.   |
| 5     | E      | P        | con método comunicativo?  | El entrevistador pregunta si en la escuela enseñaban griego moderno mediante el método comunicativo.  |
| 6     | P      | E        | con enfoque comunicativo solamente  | El profesor asiente.  |
| 7     | E      | P        | como he aprendido yo en la escuela de idiomas?  | El entrevistador vuelve a preguntar la misma idea.  |
| 8     | P      | E        | me imagino es decir para gente que no quiere tener un dominio absoluto de la lengua pero quiere ir de vacaciones o gente de origen griego que quiere hablar con la abuela pero no sabe suficientemente para comunicarse realmente para comunicarse con la abuela o sea gente que por un motivo u otro quiere hablar : no quiere escribir no quiere leer realmente pero quiere comunicar de una forma muy rápida y ellos diseñaron en esa escuela de idiomas un método pedagógico basado en método activo juegos e:: aprendizaje rápido e:: etcétera etcétera e:: y funciona bastante bien y claro   | Afirma que es un juego basado en enfoques comunicativos pues ese es su objetivo primordial.   |
| 9     | E      | P        | tiene nombre el método?   | El entrevistador pregunta acerca el método de esa escuela.  |

## Anexo II.5.8. Entrevista 8

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 10 | E | P | <p>no o sea no creo que tenga nombre el método el instituto tiene un nombre es una asociación en realidad se llama (da el nombre en francés) tiene un sitio en internet etcétera lleva como veinte años ya existiendo el que lo fundó fue docente en la universidad primero dio clases durante cinco años en la universidad de (da el nombre de la universidad) primero e:: dio clases durante cinco años de griego moderno y y se se fue no tuvo plaza en la universidad y ahí creo su instituto digamos pero justamente lo que le interesó fue enseñar griego para gente no académica para gente que solamente quiere hablar (...) después se fueron sumando los niveles hay siete niveles ahora creo en el séptimo nivel leen literatura comentan o sea hacen de todo pero los tres o cuatro primeros niveles es realmente juego aprendizaje e:: como con los niños en realidad (...) y me impactó porque aprendí griego moderno muy rápidamente claro que con el griego antiguo era aún más fácil aprender griego moderno encontré vocabulario morfología sintaxis etcétera pero muy rápidamente me dio una sensación rara porque cuando empecé a leer griego moderno lo leí sin problemas frases simples las entendía : y en ese momento justamente estaba leyendo a Homero creo y me di cuenta de repente de que algo se estaba desatando y que con la ayuda del griego moderno de repente podía leer griego antiguo de de una manera que nunca había podido leer griego antes o sea que ese método de griego moderno me ayudó de repente a re-aprender ciertos mecanismos o a adoptar ciertos mecanismos que mis catorce años de enseñanza nunca me habían proporcionado : y de ahí estuve pensando cómo adaptar ciertos ejercicios del griego moderno al griego antiguo : por ejemplo para aprender las declinaciones para aprender los verbos etcétera etcétera porque me di cuenta de que en griego moderno hay declinaciones todavía está todavía nominativo acusativo genitivo jamás! nos enseñaron en esas clases : los cuadros completos de las declinaciones lo aprendimos así hablando :: o sea que fue otro método radicalmente distinto : y de ahí empecé a experimentar no con estudiantes pero en un instituto de ciencias políticas donde doy clases de griego a estudiantes que van a estudiar griego durante un año ahí estuve experimentando porque era gente que quería tener un barniz cultural digamos de griego antiguo no quería traducir realmente griego antiguo saber un poquito las bases de la lengua simplemente como gente que aprende un idioma durante un año solamente para tener la base : y funcionó bastante bien (...) desarrollé en diez años ese método a::hora ya está bien establecido en ese instituto y en la universidad intento introducirlo también hay resistencia por parte de los colegas que no comparten ese método hay resistencia de parte de los estudiantes que muchas veces se sienten perdidos porque no tienen los puntos de referencia habituales y me exigen que yo les de fichas de gramática completa con : el cuadro con las declinaciones las conjugaciones : se los doy porque no es ningún problema que lo tengan la idea es poner en práctica esa gramática y jugar con ellos : y combinar entonces gramática tradicional que igualmente es importante en el ámbito académico y métodos de aproximación y aprendizaje e:: que pasan por la oralidad</p> | <p>El profesor niega que el método tenga un nombre y explica la fundación del Instituto, comenta también como está organizado por niveles. El profesor comenta cómo a partir de un rápido aprendizaje del griego moderno comenzó a experimentar con el griego clásico hasta instaurar su propia metodología, utilizando un componente lúdico en sus clases, con ejercicios basado en la oralidad y la escritura. Si bien en la universidad este tipo de enfoques producen resistencias entre profesores y alumnos.</p> |
| 11 | E | P | <p>y los ejercicios :: todo es tuyo lo has ido creando?</p>  | <p>El entrevistador pregunta si el profesor crea su propio material.</p>   |
| 12 | P | E | <p>sí sí yo tuve que crearlo completamente porque los manuales que tenemos no son adaptados a eso todos los manuales que tenemos tienen ejercicios de traducción : punto final! y cuando hay ejercicios de gramática muchas veces son ejercicios de agujeros son son ejercicios si son ejercicios de traducción en realidad (...) pero todo lo improvisado en realidad mucho en clase porque con la oralidad me da la sensación de que funciona mucho mejor de vez en cuando hacemos un ejercicio escrito pero lo que hago por ejemplo es proponer adaptar lo que yo digo hago una frase en singular o sea les digo una frase en singular y les pido que lo pongan en plural las primeras semanas</p>  | <p>El profesor asiente, crea sus propios materiales y basa también sus clases en ejercicios orales.</p>  |
| 13 | E | P | <p>oral?</p>   | <p>El entrevistador alude al aspecto oral de sus clases para que el profesor profundice en esta idea.</p>  |

## Anexo II.5.8. Entrevista 8

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 14 | P | E | oral totalmente oral no escribo nada: y insisto no en la pronunciación : pero por lo menos que me siguen que me sigan (...) demostrándoles siempre que ellos saben : que ellos conocen vocabulario que ellos ya tienen herramientas y que cuando tienen un nombre griego no tienen porqué buscar en el diccionario a lo mejor ya lo conocen porque pueden reconstruir o sea que les proporcione herramientas que para nosotros son evidentes pero que no son evidentes para ellos de etimología de identificación de raíces en su propia lengua y así vamos conociendo cada vez más e:: la lengua griega : por ejemplo e:: dos cosas que yo impuse a partir de este año para una clase que dura dos años solamente dos años para estudiantes no especialistas es el hecho de imponerles las tres declinaciones al mismo tiempo : así : no hacer primera segunda tercera porque en mi experiencia cuando empiezas por primera ellos entienden primera femenino segunda masculino y neutro un poco y tercera demasía::do complica::do no entendemos! | El profesor asiente y comenta como les da recursos a los alumnos para ayudar en su aprendizaje.   |
| 15 | E | P | es complicado  | El entrevistador afirma la última idea que ha dado el profesor. A los alumnos les resulta complicado aprender la tercer declinación del griego clásico.         |
| 16 | P | E | en realidad no! es muy fácil   | El profesor niega la idea.  |
| 17 | E | P | bueno cuando no sabes  | El entrevistador alude a que inexperiencia de los alumnos puede provocar esa percepción de dificultad.  |
| 18 | P | E | claro lo que yo hago pero justamente no es tan complicado si lo haces al revés lo que yo hago es partir del nombre de los dioses : les pido en el en la segunda clase del primer semestre que me digan nombres de dioses griegos   | El profesor da un ejemplo de cómo trabaja las declinaciones.  |
| 19 | E | P | sí   | El profesor asiente.  |
| 20 | P | E | conocen hermes zeus ártemis afrodita etcétera y yo los organizo en tres columnas que corresponde a primera segunda y tercera declinación y así les doy a entender muy rápidamente de que los nombres se organizan en tres partes listo!  | El profesor continúa con la explicación.  |
| 21 | E | P | introduces cultura   | El entrevistador comenta como a partir de esa explicación se puede introducir la cultura griega, a partir de los mitos.   |
| 22 | P | E | claro introduces también con semántica siempre introduces temas culturales (...) o sea lo que yo hice en realidad es enseñar la gramática de una manera muy tradicional porque están las declinaciones las conjugaciones etcétera salvo que no utilizo el orden común y corriente de presentación maciza   | El profesor afirma esta idea y comenta que de todas formas presenta la gramática a partir de una sistematización aunque no en el orden normalmente establecido. |
| 23 | E | P | pero haces oralidad  | El entrevistador recuerda el aspecto oral de su método.   |
| 24 | P | E | claro y oralidad ayuda mucho oralidad y escritura en en clase un poco en casa también para que se entrenen ejercicios de lectura todo eso  | El profesor afirma ésta idea y añade que también realiza ejercicios de escritura.   |
| 25 | E | P | en clase en qué les hablas? en griego?   | El entrevistador pregunta si habla griego en clase.   |

## Anexo II.5.8. Entrevista 8

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 26 | P | E | no yo les hablo en francés   | El profesor lo niega. La lengua vernácula es el francés.   |
| 27 | E | P | ah! les hablas en francés  | El entrevistador se sorprende al entender que sólo habla en francés.   |
| 28 | P | E | no enseño en francés o sea porque en las primeras clases imposible y además e:: utilizo algunas frases clave tipo bueno (dice un saludo en griego) cuando entro en clase salvo que de repente no me gusta mucho  | El profesor afirma que solo habla en francés con excepción de algunas frases hechas..  |
| 29 | E | P | quieres decir que no hablas en la clase en griego  | El entrevistador afirma la idea.   |
| 30 | P | E | no enseño en francés (...) porque lo mío es e:: no es enseñarles el griego para que lo hablen es enseñarles el griego para que tengan raíces : un poco de semántica un contexto cultural y que al cabo de dos años puedan hacer frente a un texto griego y su traducción comentar la traducción y decir si la traducción es mala o buena esa es mi meta con esa clase de dos años con filología clásica todavía no pude lamentablemente imponer mi método seguimos método tradicional aunque ahí también las cosas van a cambiar me parece ahí hay que reflexionar también sobre cómo les presentamos las cosas pero ahí hay más tiempo tres años o cuatro para filología clásica yo creo que habría que adoptar y adaptar el mismo método pero todavía habría que hacerlo | El profesor comenta que no está entre sus objetivos que hablen griego sino que su objetivo principal es que sean capaces de entender un texto griego y de ser críticos con sus traducciones.   |
| 31 | E | P | y:: lo vas a publicar o lo has publicado?  | El entrevistador pregunta si ha publicado parte de estas ideas.  |
| 32 | P | E | si lo he pensado pero:: es complicado porque:: es mucho trabajo primero y todavía no está en punto de publicarse digamos : y además encuentro un poco chocante de repente de publicar algo que tiene que ver con oralidad : o sea que el fascículo en realidad es un esqueleto y:: sin la parte oral pedagógica que yo apporto y que no puedo transcribir no sirve de nada el fascículo es un fascículo de gramática y ejercicios (...) yo creo que habría que en realidad que utilizar métodos electrónicos tipo video en internet y cosas así para demostrar lo que se puede hacer para dar muestras en realidad   | El profesor comenta que no ha publicado y que además no debería tener mucho sentido ya que la parte principal de su forma de dar la clase es la interacción oral. Piensa que sería más productivo colgar un video en internet para poder verlo directamente. |
| 33 | E | P | de repente lo ves y lo entiendes   | El entrevistador recoge la idea.   |
| 34 | P | E | claro pero el hecho de mirar un video de una clase ya hecha no es tener una clase o sea sirve de ejemplo para un profesor por ejemplo  | El profesor lo afirma, puede servir de modelo o ejemplo para otros profesores.   |
| 35 | E | P | (...) hablo de hacerlo   | El entrevistador comenta esta idea de hacer un video de muestra.   |
| 36 | P | E | pero si quieres poner muestras en internet de lo que haces el equivalente de un fascículo pero mostrando justamente que es un método activo tienes que e:: sacar el video y el audio ponerlo en internet pero pueden ser muestras solamente no puede ser una clase entera porque es o sea e:: cada uno tienen que crear su propia dinámica o sea que hay que reducir los ejercicios y eso no sé exactamente cómo hacerlo   | El profesor comenta que tiene dudas sobre cómo llevar a cabo esta idea.  |
| 37 | E | P | bueno también es ver el estilo no?   | El entrevistador comenta que cada profesor tiene su propia manera de hacer las cosas.  |

## Anexo II.5.8. Entrevista 8

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 38 | P | E | claro y cada uno tiene su estilo su relación le gusta este ejercicio no le gusta éste a mí me gusta contar historias por ejemplo y pedirles que repitan   | El profesor afirma esta idea. Comenta que le gusta contar historias en clase.  |
| 39 | E | P | es divertido  | El entrevistador comenta que es amena esa forma de enseñar.  |
| 40 | P | E | claro o de repente leer un texto y e:: y comentar un poco un texto una pequeña poesía tipo anacreónica y pedirles repetir hasta que se lo sepan de memoria un verso repítelo segundo verso repítelo los dos primeros versos repítelo si ya ahora cierren cierren el libro ahora repiten los versos después de mi etcétera etcétera y pasamos quince quince minutos así no cantando porque no cantamos pero repitiendo repitiendo y ahí les entra el texto   | El profesor lo afirma y comenta cómo lo trabaja: con la repetición.  |
| 41 | E | P | y que dicen los alumnos que resultados tienen   | El entrevistador pregunta por los resultados de sus alumnos.   |
| 42 | P | E | no mejores que los demás pero lo pasan mucho mejor esa es la diferencia no saben más gramática que los demás no saben menos gramática que los demás tampoco : pero por lo menos no quedan decepcionados y no quedan con esa idea un poco rancia del griego antiguo tienen la idea de que es una lengua y para algunos da resultados fabulosos claro que no sé si con un método tradicional no tendrían los mismos resultados pero el hecho de que esos alumnos sean capaces los mejores sean capaces de redactar quince líneas en griego antiguo casi perfecto al final de un semestre para mí está muy bien y es el índice y creo que eso no se consigue con una pedagogía tradicional digamos ese ejercicio por lo menos no se hace y para mí es fundamental para la aproximación a los textos porque cuando uno después entra en platón : no tiene ese miedo de que qué es eso o sea puede entender realmente entender que es un texto y intentar leerlo como un texto aunque no resulte porque es muy complicado muy difícil por lo menos no tiene esa barrera que impone a mi parecer la didáctica tradicional | El profesor comenta que los resultados de sus alumnos son normales pero que ganan otros aspectos importante, como la diversión en clase y se evita la decepción y la frustración de aprender una lengua clásica. Se evita el miedo a enfrentarse a un texto griego original, una barrera que a su parecer impone la metodología tradicional. |
| 43 | E | P | cuéntame tu teoría sobre los neologismos  | El entrevistador cambia de tema para tratar los neologismos.   |
| 44 | P | E | sea ni siquiera es una teoría es mi opción digamos es una opción hay varias opciones (...) hay una tradición de neologismos en latín y aunque eso no sea mi opción por ejemplo hay muchos círculos dicen que el latín puede ser lengua internacional ya que todavía existe : y además es fácil para nosotros hablar en latín ya que hablamos en lenguas latinas y tenemos una aproximación cultural y todo eso  | El profesor explica que no sigue la opción de crear o tomar neologismos y da una extensa explicación sobre la situación lingüística del griego que no es comparable con la del latín.  |
| 45 | E | P | entonces qué opinas del método polis?   | El entrevistador alude al método Polis, porque disponen de un manual que toma la oralidad para el griego clásico.  |
| 46 | P | E | qué contesto (jjj)? lo encuentro muy interesante a nivel de experimento pero : no me convence totalmente  | El profesor no está del todo convencido con el método aunque lo considera interesante.   |
| 47 | E | P | bueno hacen el diálogo al principio   | El entrevistador comenta como comienzan con el método Polis a introducir diálogos desde el principio del manual.   |

## Anexo II.5.8. Entrevista 8

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 48 | P | E | claro si pues eso no me convence   | El profesor no está de acuerdo con ese tipo de actividad.   |
| 49 | E | P | no?  | El entrevistador cuestiona esta respuesta.  |
| 50 | P | E | no hacer diálogo en la modernidad no me convence por eso yo me baso en textos auténticos digamos y hacemos paráfrasis sobre los temas del texto no lle- llegamos a una situación moderna en un tren o por teléfono o todo eso :: el manual es interesante (da el nombre del autor del manual) hizo un trabajo excelente yo no comparto su punto de vista sobre ese tipo de ejercicio :: ahí me quedo   | El profesor comenta su parecer sobre el tipo de ejercicios.   |
| 51 | E | P | cada uno tiene su  | El entrevistador comienza una frase pero el profesor interrumpe para continuar la frase.  |
| 52 | P | E | cada cada uno tiene su opción  | El profesor acaba la frase  |
| 53 | E | P | qué te parece? qué es jugar al latín o al griego?  | El entrevistador le pregunta por qué le desagradan esos ejercicios.   |
| 54 | P | E | es que de repente depende de que latín estamos hablando? estamos hablando de un latín clásico en el cual no tenemos los términos de gramática por ejemplo? porque los términos de gramática llegan después llegan :: es un latín bimilenario entonces por qué no? es una opción pero entonces un griego antiguo que corre sobre quince siglos es totalmente posible y se puede hacer pero para mí:: no es exactamente así que yo me siento cómodo :: y de repente empezar a utilizar los términos gramaticales que nunca corresponde totalmente o sea (...) y ahí empiezas a tener problemas como los colores (...) verde y azul era un mismo color cuando estaban en el mismo tono de luz o sea cómo vas a decir verde en griego antiguo? si no existe en griego ahí hay una diferencia cultural semántica y también cultural que nos impide a veces hacer una equivalencia estricta y una traducción y por lo tanto experiencia cotidiana por eso yo tengo problema con esa modernización es que de repente nos olvidamos de que los griegos y los latinos no son como nosotros viven en otra cultura en otro mundo no solo políticamente y socialmente pero también culturalmente e ideológicamente y en esos en esos estudios semánticos por los colores que es bien conocido nos damos cuenta de que no vemos el mundo o no escuchamos de la misma manera | El profesor da su opinión sobre los neologismos y los ejercicios orales en griego clásico. La diferencia semántica y cultural que se desprende entre el legado clásico y el mundo actual hace que sea imposible modernizarlo. |
| 55 | E | P | qué estudios!  | El profesor alaba el estudio sobre los colores que ha comentado el profesor como ejemplo en su explicación.   |
| 56 | P | E | (...) sobre todo en francia somos gente del norte y pretender que somos los herederos de los griegos : e:: f:: no no me convence para nada ni siquiera de los latinos :: y realmente hay un mundo oriental y mediterráneo con su cultura con su ámbito antropológico muy diferente del nuestro de europa del norte y hasta de españa o sea que yo por eso ahí me quedo todo eso es experimental no hay no hay estudios didácticos sobre todo eso justamente en el cual me base es práctica solamente y puedo cambiar de opción si de repente tengo que cambiar de opción si tengo que cambiar de opción no hay ningún problema con eso.  | El profesor se reafirma en su idea pero deja abierta la puerta a un posible cambio de opción si se diera el caso.   |

P: Profesor

E: Entrevistador

Tabla 9. Transcripción entrevista 8



## Anexo II.6. Análisis de la categorización

| DOCENTE | MÉTODO | UNIDADES DE ANÁLISIS   | CÓDIGO   | COMENTARIOS DE LA INVESTIGADORA   |
|---------|--------|--|--|---|
| 1       | MIXTO  | Positivos: aprenden mucha gramática [g1] y llegan a un nivel de traducción aceptable [g2].<br>Negativos: es poco motivador y algo aburrido. [g3]   | [g1] CR6-P<br>[g2] CR3.7-P<br>[g3] CR3.3-N                                 | El profesor comenta que los aspectos positivos del método que emplea responden al aprendizaje de gramática y el nivel de traducción que adquieren los alumnos. Como aspectos negativos, alude a la poca motivación que suscita en el alumnado por considerarlo <i>aburrido</i> .  |
| 2       | G-T    | Mis clases han sido normalmente de griego. He enseñado latín bastantes cursos. Siempre el de gramática-traducción. Estoy convencido de que es el mejor método [g4], aunque tiene sus inconvenientes.   | [g4] CR3.6-P   | El profesor afirma que el método que emplea es sin duda óptimo para el aprendizaje.   |
| 3       | MIXTO  | A mí el método inductivo solo no me funcionaba, porque los alumnos tenían más dificultades [g5], en cambio combinar los dos métodos me permite hacer las traducciones de una manera más dinámica [g6], pero a la vez, los alumnos, con la explicación gramatical, van más guiados [g7].  | [g5] CR2.2-N<br>[g6] CR3.7-P<br>[g7] CR3.2-P                               | El profesor comenta como la combinación de métodos facilita el aprendizaje al dinamizar las traducción sin olvidar la sistematización de los contenidos.  |
| 4       | MIXTO  | Positivo: se puede aprovechar lo mejor de diferentes métodos.<br>Negativo: cuesta dar una idea de continuidad. [g8]  | [g8] CR7-N   | El profesor comenta como aspecto negativo las dificultades que tiene el docente al intentar dar una idea de continuidad en el estudio del latín.  |
| 5       | I-C    | Acerca más el latín y no se les hace tan pesado. [g9]  | [g9] CR3.3-P   | El profesor comenta como el método que emplea entretiene más al alumnado.   |
| 6       | G-T    | Positivos: entender los conceptos de gramática y su aplicación en la sintaxis [g10], entender el mecanismo de la traducción. [g11]   | [g10] CR6-P<br>[g11] CR3.7-P   | El profesor destaca como aspectos positivos el aprendizaje de la gramática y el ejercicio de la traducción.   |
| 7       | G-T    | Positivo: si los conceptos gramaticales quedan claros, el avance en la traducción es más o menos uniforme [g12] y sin complicaciones [g13].<br>Negativo: si se abusa de la gramática [g14] y se descuida la traducción resulta aburrido [g15]. Se tiende a teorizar el idioma, de forma que se pierde la sensación de ser algo vivo [g16]. | [g12] CR3.7-P<br>[g13] CR2.2-P<br>[g14] CR6-N<br>[g15] CR3.3-N<br>[g16] RS | El método empleado por el profesor consigue realizar la práctica de traducción sin dificultad. En el aspecto emocional se destaca el adjetivo aburrido, la sistematización del idioma provoca que no se practiquen destrezas que acerquen la lengua a un uso activo, por lo que se vuelve a localizar la <b>representación social</b> de que la lengua latina es una lengua muerta. |

### Código de subrayado

- Positividad = P
- Negatividad = N
- Representación Social = RS
- Disonancia Cognitiva = DC

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |  |   |
|----|-------|---|--|---|
| 8  | MIXTO | <p>El método inductivo contextual avanza demasiado despacio[g17] en algunos contenidos, es demasiado repetitivo y a menudo aburre al alumnado[g18]. el vocabulario es amplio[g19] pero es difícil terminar el libro[g20]. También dificultad en mí, que no he recibido formación en este tipo de método ni en el uso del latín oral[g21].</p> <p>a cambio, es muy intuitivo [g22]y la repetición posee la ventaja de una mejor asimilación del contenido[g23]. Posee también abundante material[g24] de apoyo en la página vinculada, pero no hay tiempo para usarlo[g25]. Al combinarlo, intento evitar la repetición seleccionando textos [g26]no adaptados organizados por géneros y temas y muchos ejemplos (a menudo tomados del libro de Hans Ørberg) puesto que no tenemos otro libro de texto en segundo de bachillerato y usamos el mismo para los dos cursos.</p> | <p>[g17] CR3.1-N<br/>[g18] CR3.3-N<br/>[g19] CR5-P<br/>[g20] CR9.1-N<br/>[g21] CR8-N<br/>[g22] CR3.5-P<br/>[g23] CR3.6-P<br/>[g24] CR3.8-P<br/>[g25] CR3.1-N<br/>[g26] CR1-P</p> | <p>El profesor comenta como el método es lento y las continuas repeticiones <i>aburren</i>. Como aspecto positivo se aprende mucho léxico, es intuitivo, y el aprendizaje es significativo. Como dificultad se destaca un aspecto importante las propias dificultades del profesor por no haber tenido suficiente formación. Aún así, se siente implicado intentando evitar los aspectos negativos que puede encontrar.</p> |
| 9  | G-T   | <p>Positivos: aprenden mucha gramática[g27] y llegan a un nivel de traducción aceptable.[g28]</p> <p>Negativos: es poco motivador y algo aburrido.[g29]</p>   | <p>[g27] CR6-P<br/>[g28] CR3.7-P<br/>[g29] CR3.3-N</p>   | <p>El profesor considera positivo la adquisición de contenidos gramaticales y el nivel de traducción conseguido. Como aspecto negativo considera el método poco motivador para el alumnado.</p>   |
| 10 | G-T   | <p>Es fácil de sistematizar [g30]pero se encuentra muy alejado de la lengua viva.[g31]</p>  | <p>[g30] CR3.2-P<br/>[g31] CR3.4-N</p>   | <p>El profesor considera positiva la sistematización de los contenidos, y negativo que el sistema se aleja del estudio de las lenguas modernas.</p>   |
| 11 | G-T   | <p>Positivo: bases gramaticales conocidas por los alumnos de manera eficaz.[g32]</p> <p>Negativo: mayores dificultades para la traducción.[g33]</p>   | <p>[g32] CR6-P<br/>[g33] CR3.7-N</p>   | <p>El profesor considera positivo la adquisición de contenidos gramaticales y negativo la práctica de la traducción que considera difícil para el alumnado.</p>   |
| 12 | I-C   | <p>Mucho más positivos que negativos. Lo positivo es que los alumnos acaban creyendo que el latín es un idioma, no un producto de laboratorio[g34]; lo negativo es que se necesita mucho trabajo diario[g35]. Los alumnos que trabajan adquieren un nivel muy bueno.[g36]</p>   | <p>[g34] RS<br/>[g35] CR2.2-N<br/>[g36] CR2.1-P</p>  | <p>La enseñanza de las destrezas desde un uso activo acerca la lengua al alumnado. Aquí encontramos de nuevo la <b>representación social</b> de la lengua latina como un <i>producto de laboratorio</i>, una lengua artificiosa que no tiene una aplicación real.</p>   |
| 13 | MIXTO | <p>Creo que lleva a una reflexión más profunda sobre la morfología y la sintaxis no sólo de las lenguas clásicas sino del castellano o cualquier otra lengua en general[g37].</p>   | <p>[g37] CR3.4-P</p>   | <p>El profesor valora la ayuda que el estudio del latín otorga al aprendizaje de otras lenguas.</p>   |
| 14 | MIXTO | <p>Intento que cada clase sea muy provechosa para los alumnos, a veces son ellos los que deciden como hacerla, por esto voy mezclando métodos[g38]. Evidentemente, la estructura del examen de selectividad y sus contenidos también nos guían durante todo el curso [g39]</p>  | <p>[g38] CR1-P<br/>[g39] CR9.2-P</p>   | <p>El profesor se siente muy implicado con sus alumnos, por lo que emplea un método mixto con voluntad de adaptarse a ellos. La prueba de selectividad es considerada de forma positiva como una guía.</p>  |
| 15 | G-T   | <p>Aspectos positivos: soporte para otras materias[g40] (castellano, catalán, inglés y francés), comparación de diversas traducciones.[g41]</p> <p>Aspectos negativos: se les hace un poco pesado[g42] tanta gramática[g43], pero me parece que contagio fuerza: la precisión y la búsqueda.[g44]</p>   | <p>[g40] CR3.4-P<br/>[g41] CR3.7-P<br/>[g42] CR3.3-N<br/>[g43] CR6-N-EX<br/>[g44] CR1-P</p>  | <p>El profesor se siente implicado con el alumnado, y considera como aspectos positivos la ayuda en el estudio de otras lenguas, y la práctica de traducción. Los aspectos negativos comentados responden a la falta de motivación del alumnado por considerarlo <i>pesado</i>. Existe un exceso de estudio gramatical.</p>   |



## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |  |  |   |
|----|-------|--|--|---|
| 16 | G-T   | Negativo: encuentro que <b>alumnos con lagunas</b> [g45] en las estructuras gramaticales tienen <b>dificultades para hacer buenas traducciones</b> [g46].<br>Positivo: es un método <b>riguroso</b> [g47] para conseguir buenos resultados.  | [g45] CR2.1-N<br>[g46] CR3.7-N<br>[g47] CR3.2-P                | El profesor considera positivo la sistematización que presenta el método y negativo el nivel del alumnado y la dificultad en la traducción.   |
| 17 | MIXTO | Creo que lleva a una <b>reflexión más profunda sobre la morfología y la sintaxis</b> [g48] no sólo de las lenguas clásicas sino del castellano o <b>cualquier otra lengua en general</b> [g49].  | [g48] CR6-P<br>[g49] CR3.4-P                                   | El profesor alude, como aspecto positivo, a la adquisición de conocimientos gramaticales aplicado al aprendizaje de otras lenguas.  |
| 18 | MIXTO | El aspecto más positivo que veo es que <b>permite al alumno relacionar e interpretar las funciones sintácticas por medio de la traducción</b> [g50] <b>huyendo un poco del estudio memorístico</b> [g51]. El aspecto más negativo es el problema de <b>base de la lengua vehicular de los alumnos</b> [g52], hecho que complica un poco la explicación y posterior comprensión del método.   | [g50] CR3.7-P<br>[g51] CR3.9-P<br>[g52] CR2.1-N                | El profesor comenta, como aspecto positivo, que el alumno aplica los contenidos aprendidos a la traducción, sin tener que realizar un exceso de memorización. El aspecto negativo es la base del alumnado.            |
| 19 | MIXTO | Utilizo el método inductivo contextual más en latín de cuarto de secundaria y que está menos condicionada por el temario de selectividad, considero que es un método útil pero <b>faltan horas para trabajarlo</b> [g53] y como no todos los alumnos de cuarto hacen latín en bachillerato, a menudo <b>hay alumnos en bachillerato que no han hecho latín nunca</b> .[g54] <b>pienso que con este método quizás no se puede llegar a hacer todo el temario marcado</b> .[g55] | [g53] CR3.1-N<br>[g54] CR2.1-N<br>[g55] CR9.1-N                | El profesor comenta únicamente aspectos negativos: la falta de tiempo, el nivel del alumnado que llega a bachillerato y la dificultad para abarcar todo el contenido del temario.                                     |
| 20 | G-T   | <b>Los alumnos necesitan demasiado tirar de apéndice gramatical</b> [g56] <b>o bien de memoria</b> [g57], <b>hecho que dificulta el proceso de traducción</b> [g58].   | [g56] CR6-N-EX<br>[g57] CR3.9-N-EX<br>[g58] CR3.7-N            | El profesor comenta, como aspecto negativo, que el alumnado consulta excesivamente los aspectos gramaticales o bien requieren memorizar, excesivamente, para poder realizar las traducciones.                         |
| 21 | MIXTO | Hago una mezcla porque a los alumnos <b>les gusta tener una explicación previa y metódica</b> [g59] donde poder consultar las dudas.   | [g59] CR3.2-P  | El profesor comenta que los alumnos piden una sistematización de contenidos.  |
| 22 | MIXTO | Los alumnos <b>llegan a segundo curso con la gramática aprendida</b> [g60], podemos hacer un curso de inmersión en la traducción de César como nos marcan desde coordinación de la <b>selectividad</b> [g61]. <b>Quien no tiene asimilada la morfo- sintaxis se pierde</b> [g62] y le cuesta entender, quien sí la tiene funciona de maravilla a lo largo del curso.   | [g60] CR2.1-P<br>[g61] CR9.2-P<br>[g62] CR2.1-N                | El profesor afirma que los alumnos tienen una buena base que le permite abordar los contenidos marcados en la selectividad. El aspecto negativo es la falta de conocimientos del alumno.                              |
| 23 | G-T   | El alumno <b>entiende en teoría lo que se le explica, a la hora de aplicarlo lo hace bien</b> [g63] pero: <b>se aburre</b> [g64] (son difíciles de motivar), <b>tiende a olvidarlo todo en poco tiempo</b> [g65], <b>es como la roca de Sísifo y no das a basto</b> [g66] (se olvidan las declinaciones, de los infinitivos, etc. los tendrías que poner deberes cada día y bastantes, pero es impracticable porque no los hacen).   | [g63] CR2.1-P<br>[g64] CR3.3-N<br>[g65] CR3.6-N<br>[g66] CR7-N | El profesor sostiene que los alumnos adquieren bien los conocimientos pero se sienten desmotivados y el aprendizaje no es significativo. Ante esta situación el profesor se siente a su vez desmotivado o cansado.    |
| 24 | I-C   | Positivos: la metodología, <b>la forma de adentrarse en la lengua</b> [g67] <b>y de ampliar vocabulario</b> .[g68]<br>Negativos: a veces <b>es necesario completarlo con explicaciones gramaticales</b> .[g69]   | [g67] CR3.4-P<br>[g68] CR5-P<br>[g69] CR6-N-ES                 | El profesor comenta que mediante el método que emplea se consigue adquisición de léxico y se trata al idioma desde otra perspectiva, aunque no lo especifica. Como aspecto negativo, comenta la escasez de gramática. |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |   |  |
|----|-------|---|---|--|
| 25 | MIXTO | <p>Aspectos positivos: que el alumno aprende gramática latina [g70] y castellana [g71], y que pueda afrontar con éxito la prueba de la selectividad [g72].</p> <p>Aspectos negativos: que no me deja el tiempo necesario [g73] para tratar más temas de legado y literatura con más profundidad, leyendo más obras y autores importantes.</p>   | <p>[g70] CR6-P</p> <p>[g71] CR3.4-P</p> <p>[g72] CR9.2-P</p> <p>[g73] CR3.1-N</p> | <p>El profesor considera que el alumno aprende la gramática de la lengua, del mismo modo este estudio le ayuda en el aprendizaje de otras lenguas, por ejemplo la lengua castellana. También es un método adecuado para la superación de la selectividad.</p> <p>En el aspecto negativo atiende a la falta de tiempo y como consecuencia quedan sin hacer aspectos culturales que considera importantes. Lo expresa mediante <i>no me deja</i> el uso del verbo en el sentido de permitir ya que añade el pronombre reflexivo. En su sentido negativo significa que le impide realizar acciones que desearía, tomándose como el proceso de enseñanza de una forma personal, sintiéndose como el primer afectado por el sistema de enseñanza que parece ser el sujeto activo de la situación y el profesor como objeto.</p> |
| 26 | MIXTO | <p>Positivos: aprenden mucha gramática [g74] y llegan a un nivel de traducción aceptable. [g75]</p> <p>Negativos: es poco motivador y algo aburrido. [g76]</p>  | <p>[g74] CR6-P</p> <p>[g75] CR3.7-P</p> <p>[g76] CR3.3-N</p>                      | <p>El profesor comenta, como aspecto positivo, el aprendizaje de la gramática y la habilidad para traducir. Como aspecto negativo destaca el aspecto poco motivador para el alumnado.</p>  |
| 27 | MIXTO | <p>Positivos: el que al utilizar diferentes métodos, las clases no me resultan rutinarias, todo lo contrario [g77], tengo que estar constantemente actualizándome para ofrecer a los alumnos diferentes estrategias con las que puedan conseguir resultados [g78].</p> <p>Negativos: podría ser lo descorazonador que resulta para el docente cuando realiza un trabajo ingente y los resultados no cumplen las expectativas. [g79]</p> | <p>[g77] CR7-P</p> <p>[g78] CR8-P</p> <p>[g79] CR7-N</p>                          | <p>Este profesor adquiere un método de compromiso con el alumnado y de formación continuada. Cuando a pesar del esfuerzo los resultados no son los esperados encuentra su labor docente <i>descorazonadora</i>, lo que demuestra que la implicación con su ejercicio docente es alta.</p>  |
| 28 | I-C   | <p>Casi todos son positivos, porque los posibles defectos de rapidez o lentitud [g80] varían dependiendo del alumnado</p>   | <p>[g80] CR3.1-N</p>  | <p>El profesor alude únicamente a posibles problemas con el ritmo de aprendizaje.</p>  |
| 29 | MIXTO | <p>Básicamente el método es gramática-traducción, pero simplificando al máximo la gramática para poder hacer el máximo de práctica de traducción [g81]. Intentamos refrescar todo lo aprendido en otras lenguas que pueda ser aplicado en el estudio del latín y, por supuesto, que aumenten su dominio en otras lenguas gracias a lo aprendido en latín. [g82]</p>   | <p>[g81] CR3.7-P</p> <p>[g82] CR3.4-P</p>   | <p>El profesor comenta como este método le permite realizar práctica de traducción y ayudar al estudio de otras lenguas.</p>   |
| 30 | MIXTO | <p>Positivos: para el alumnado que no tiene intuición, es más fácil [g83] conocer la teoría y luego aplicarla.</p> <p>Negativos: resulta muy tedioso [g84] explicar dicha teoría aunque siempre vaya acompañada de práctica.</p>  | <p>[g83] CR2.2-P</p> <p>[g84] CR3.3-N</p>   | <p>Como aspecto positivo se destaca la facilidad para el alumnado y como aspecto negativo el aspecto motivacional que expresa con el adjetivo <i>tedioso</i>.</p>  |
| 31 | G-T   | <p>Positivo en bachillerato, mejorable en cuarto de secundaria.</p>   |   | <p>El profesor considera que el método que emplea es positivo sin argumentar nada al respecto.</p>   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |   |  |
|----|-------|---|---|--|
| 32 | I-C   | Positivo: el alumno <b>se implica [g85]</b> en el proceso desde el primer momento y <b>participa de forma activa en las clases [g86]</b> el latín deja de ser un mero objeto arqueológico [g87] para ser observado como una lengua extranjera más [g88], no le veo aspectos negativos dignos de mención   | [g85] CR2.3-P<br>[g86] CR2.3-P<br>[g87] RS<br>[g88] CR3.4-P   | El profesor sólo destaca los aspectos positivos. Estos son la implicación de alumnado y el acercamiento de la lengua latina a la calidad de lengua extranjera. Aparece aquí la <b>representación social</b> del latín como <i>mero objeto arqueológico</i> , que continúa con la idea implícita de que una lengua en desuso sólo se puede observar bajo una observación científicista.                         |
| 33 | MIXTO | En cuarto de secundaria comenzamos con un método inductivo, que da paso en cursos superiores a otro más tradicional. Al llegar a segundo de bachillerato <b>nos centramos fundamentalmente en el temario de la selectividad [g89]</b> , por lo que gran parte del tiempo lo dedicamos a traducción, sin dejar de lado la literatura y evolución del léxico. Gramática, lo necesario para una buena traducción. [g90]  | [g89] CR9.2-P<br>[g90] CR6-P  | El profesor comenta que siguen las pautas marcadas por la selectividad, sin descuidar la gramática.  |
| 34 | MIXTO | En el inductivo contextual de primero casi todo son ventajas, con excepción de los textos que son, quizá, demasiado largos y repetitivos. En segundo la ventaja es <b>seleccionar el vocabulario más frecuente [g91]</b> y confeccionar algunas frases para la retroversión. [g92]  | [g91] CR5-P<br>[g92] CR3.8-P  | El método permite aprender léxico y practicar diferentes ejercicios.   |
| 35 | I-C   | Supone un aprendizaje más natural de la lengua [g93]. Los alumnos son capaces no solo de traducir, sino sobre todo de producir y entender [g94]. Pueden leer y entender textos extensos y con sentido desde el principio. Para el profesor es un cambio tan radical que se da cuenta de sus carencias formativas [g95]. También es un estímulo para mejorar su práctica docente. [g96]<br>Entre lo negativo, a veces el método puede resultar aburrido [g97] para los alumnos, si no se les hacen atractivas las historias. Los ejercicios de aplicación gramatical también pueden resultar repetitivos. [g98] Lo ideal es combinarlos con ejercicios orales de tipo comunicativo, aunque no siempre es fácil para el profesor, acostumbrado tantos años a la metodología tradicional. [g99]<br>Otro aspecto negativo es la necesidad de abandonar parcialmente el método para dedicarse a la práctica del análisis sintáctico y la traducción de los textos y autores originales propuestos en la selectividad. [g100] | [g93] CR3.4-P<br>[g94] CR4-P<br>[g95] CR8-P<br>[g96] CR7-P<br>[g97] CR3.3-N<br>[g98] CR3.3-N<br>[g99] CR8-N<br>[g100] CR9.2-N | El aprendizaje de la lengua mediante el método favorece la adquisición de destrezas. El profesor por una parte encuentra dificultades por su falta de formación pero al mismo tiempo le sirve de estímulo. Con respecto al aprendizaje se destaca el aspecto emocional con los adjetivos <i>aburrido</i> y <i>repetitivo</i> . Como último aspecto negativo comenta la obligación de preparar la selectividad. |
| 36 | G-T   | Utilizo este método porque es el que se aplica en la prueba de selectividad. [g101] es positivo porque <b>sistematiza la lengua. [g102]</b> bien explicado los alumnos aprenden fonética, morfología, sintaxis y derivación de palabras no solo en latín, ya que <b>es aplicable por ejemplo al castellano y valenciano [g103]</b> . Para mí son negativas las imposiciones de textos y de autores [g104], se puede trabajar este método con historias más atractivas para los alumnos.   | [g101] CR9.2-P<br>[g102] CR3.2-P<br>[g103] CR3.4-P<br>[g104] CR1-N  | El profesor comenta que emplea el método porque se adapta a la selectividad. La sistematización de la lengua y la aplicación al estudio de otras lenguas también son aspectos positivos. Destaca, como factor negativo, la imposición al docente de autores, que quizás no son de su agrado.   |
| 37 | G-T   | Pienso que <b>es la manera más efectiva de aprender a traducir un texto [g105]</b> , que es lo que se pide al alumno de latín. Acerca al alumno a la difícil tarea de la traducción y le hace reflexionar. Pienso que los otros métodos, de entrada más atractivos no son tan efectivos en este aspecto.  | [g105] CR3.7-P  | El profesor comenta que el método que emplea es el más efectivo para aprender a traducir.  |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |  |  |
|----|-------|---|--|--|
| 38 | G-T   | No puedo comparar porque <b>no conozco otros métodos.</b> [g106]  | [g106] CR8-N   | El profesor no se pronuncia al desconocer otro tipo de metodología   |
| 39 | MIXTO | Uno de los aspectos negativos que me encuentro, y más últimamente, es que en las lenguas más cercanas <b>no tienen ni idea de sintaxis.</b> [g107] y por tanto, aunque haces referencia a construcciones parecidas del catalán o castellano, no saben ni lo pueden relacionar, esto también pasa por lo que respecta a la traducción de los tiempos verbales, quizás más en catalán que en castellano.<br>Positivo: se entiende la lógica de saber buscar, relacionar, y <b>no de memorizar como loros</b> [g108] y quizás <b>aplicar a su propia lengua lo que han aprendido</b> [g109]. | [g107] CR2.1-N<br>[g108] CR3.9-P<br>[g109] CR3.4-P                                     | El profesor comenta el bajo nivel del alumnado como aspecto negativo. Considera que mediante el método que emplea no es necesario memorizar de forma excesiva y pueden aplicar los conocimientos a otras lenguas.  |
| 40 | G-T   | El método que utilizo en segundo es el tradicional, aunque intente contextualizar los textos para que le vean un sentido a lo que están traduciendo.<br>Positivo: <b>se ajusta mejor al examen de selectividad</b> [g110], <b>hace reflexionar sobre la sintaxis y el uso de los casos</b> [g111]. Me gusta hacer retroversión para comprobar si comprenden bien los conceptos. Pienso que las categorías gramaticales quedan muy claras.<br>Negativo: <b>los alumnos no aprenden a hablar ni a usar el latín</b> [g112] como una lengua viva.[g113]                                      | [g110] CR9.2-P<br>[g111] CR6-P<br>[g112] CR4-N<br>[g113] RS                            | El profesor comenta que el método que emplea se ajusta al examen de la selectividad y es eficaz para el aprendizaje de la gramática y la sintaxis. Por otra parte, su estudio dificulta la adquisición de destrezas propias de otras lenguas modernas.   |
| 41 | MIXTO | Utilizo una mezcla de métodos porque <b>estamos coartados</b> [g114] por el tipo de prueba que ponen en selectividad.[g115]<br><b>Me hubiera gustado continuar con el método inductivo-contextual</b> [g116].<br>Creo que los alumnos aprenden latín de forma más natural y atractiva.[g117]  | [g114] CR1-N<br>[g115] CR9.2-N<br>[g116] DC<br>[g117] CR3.3-P                          | El profesor considera la prueba de selectividad como una obligación que deja poca libertad de elección. Se da un aspecto de disonancia cognitiva entre lo que desea y lo que hace, ya que en su opinión mediante el método I-C, el aprendizaje es más atractivo, por tanto puede resultar motivador.                               |
| 42 | G-T   | <b>Dificulta la soltura en el conocimiento de la lengua</b> [g118] y su traducción.[g119]<br><b>Favorece el conocimiento lingüístico de una lengua flexiva y sus estructuras.</b> [g120]<br>Es aburrido[g121] en ocasiones y <b>hace que perdamos a algunos posibles buenos alumnos.</b> [g122]   | [g118] CR2.2-N<br>[g119] CR3.7-N<br>[g120] CR3.2-P<br>[g121] CR3.3-N<br>[g122] CR2.3-N | El profesor considera que el método que emplea resulta difícil para el alumnado, que no consigue adquirir los objetivos impuestos, además se llega a sentir desmotivado y a dejar de implicarse en el desarrollo de la clase. Mediante este método se consigue adquirir conocimientos basados en la sistematización del contenido. |
| 43 | MIXTO | El aspecto positivo es que desde el primer curso se introduce el estudio de la morfología verbal y <b>el uso de conjunciones subordinantes</b> [g123]. El defecto es la <b>falta de vocabulario.</b> [g124]   | [g123] CR6-P<br>[g124] CR5-N   | El profesor comenta como aspecto positivo el aprendizaje de contenidos gramaticales y como aspecto negativo la escasez de léxico.  |
| 44 | G-T   | Positivo: <b>la mecánica del aprendizaje</b> [g125]. el alumno sabe a qué tiene que atenerse siempre. De cara a selectividad, <b>este punto de seguridad es muy importante</b> [g126] para determinado tipo de alumnado.<br>Negativo: <b>nulo aprendizaje de vocabulario</b> [g127], esclavitud del diccionario y poca visión de lo que es la estructura del idioma.  | [g125] CR3.2-P<br>[g126] CR9.2-P<br>[g127] CR5-N                                       | El profesor considera que el aprendizaje es sistemático con lo que el alumno puede realizar con seguridad la selectividad. En su aspecto negativo no se aprende léxico, con lo que el excesivo uso del diccionario hace perder la visión del aprendizaje de una lengua real.   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |  |  |   |
|----|-------|--|--|---|
| 45 | MIXTO | <p>Creo que el de gramática-traducción, junto con el comunicativo, son los más productivos y que ofrecen los mejores resultados de cara a la selectividad[g128], teniendo en cuenta el contexto del curso.</p> <p>Como aspectos negativos es precisamente el mismo aspecto positivo que ofrece: la premura de la selectividad hace que se monopolice considerablemente el sistema y método de trabajo[g129], obligando a centrarse en los textos y actividades de la selectividad [g130]</p> | <p>[g128] CR9.2-P</p> <p>[g129] CR9.2-N</p> <p>[g130] CR1-N</p>  | <p>El profesor considera que, por una parte, el método G-T es eficaz para preparar la selectividad. Por otra parte, la propia selectividad hace que se tenga que atender demasiado a su preparación y el profesor siente esta preparación como una obligación.</p>  |
| 46 | MIXTO | <p>Aspectos positivos: hace del latín una lengua[g131] viva[g132] y estimula el proceso mental de los alumnos[g133]. Se hace más ameno[g134] su conocimiento y estudio. Tiene más sentido.</p> <p>Aspectos negativos: en un punto determinado del método, a partir de la lección veintitantos, a los alumnos se les hace difícil seguirlo [g135]-e condicionamiento temporal de las programaciones[g136] hace ir deprisa cuando más despacio se debería ir-[g137]</p>                        | <p>[g131] CR3.4-P</p> <p>[g132] RS</p> <p>[g133] CR3.5-P</p> <p>[g134] CR3.3-P</p> <p>[g135] CR2.2-N</p> <p>[g136] CR9.1-N</p> <p>[g137] CR3.1-N</p> | <p>El profesor considera que el acercamiento al latín bajo un método activo resulta estimulante para el alumnado y entretenido. Aunque a algunos alumnos les resulta difícil, ya que la amplia programación curricular lleva a llevar un ritmo demasiado rápido.</p>  |
| 47 | G-T   | <p>No he usado nunca métodos como el Ørberg; siempre me ha ido bien con aprender gramática a partir de la traducción[g138]. En segundo me dedico a traducir César de cara a la selectividad, y trabajar las cuestiones que piden en selectividad.[g139]</p>  | <p>[g138] CR6-P</p> <p>[g139] CR9.2-P</p>  | <p>El profesor valora de forma positiva el método que emplea. El aprendizaje de la gramática a partir de la traducción, lo que está en consonancia con el objetivo del programa y de la superación de la selectividad.</p>  |
| 48 | G-T   | <p>Frecuentemente es demasiado gramatical[g140] para los conocimientos que ellos tienen de gramática española[g141]. Se avanza poco y despacio[g142].</p> <p>Como positivo les ayuda a comprender mejor la gramática[g143], también al aprendizaje futuro de otras lenguas.[g144]</p>  | <p>[g140] CR6-N</p> <p>[g141] CR2.1-N</p> <p>[g142] CR3.1-N</p> <p>[g143] CR6-P</p> <p>[g144] CR3.4-P</p>  | <p>Como aspecto negativo considera que el método de aprendizaje tiene un exceso de contenidos gramaticales. Por otra parte hace referencia al factor del tiempo, considerando que el aprendizaje es lento. Como aspecto positivo valora el contenido gramatical y su utilidad en el aprendizaje de otras lenguas.</p> <p>En su comentario se percibe una contradicción ya que el sistema que emplea para la enseñanza a pesar de ser muy gramatical consigue el objetivo de ayudar al alumno en su comprensión. Esta comprensión se percibe como útil en el aprendizaje de otras lenguas.</p> |
| 49 | MIXTO | <p>No encuentro ningún aspecto negativo, los alumnos razonan mucho más y trabajan de una manera más práctica[g145], la adquisición de la sintaxis es muy buena e intensa [g146]desde el principio.</p>   | <p>[g145] CCR3.8-P</p> <p>[g146] CR6-P</p>   | <p>El profesor comenta únicamente aspectos positivos: el trabajo desde una perspectiva práctica y la adquisición sintáctica.</p>  |
| 50 | MIXTO | <p>Es ameno[g147] y es perfectamente combinable con la preparación de la selectividad[g148].</p>   | <p>[g147] CR3.3-P</p> <p>[g148] CR9.2-P</p>  | <p>El profesor comenta únicamente dos aspectos positivos: resulta más entretenido para el alumnado y se puede preparar la selectividad.</p>   |
| 51 | MIXTO | <p>Positivos: casi todos.</p> <p>Negativos: algunos alumnos no promocionan por falta de motivación hacia el estudio.[g149] sobre todo de las demás asignaturas de segundo de bachillerato.</p>   | <p>[g149] CR2.3-N</p>  | <p>El profesor alude a la desmotivación del alumnado, que conlleva la no implicación con el curso, como aspecto negativo.</p>   |



## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |  |  |   |
|----|-------|--|--|---|
| 52 | G-T   | Positivos: <b>refuerza el conocimiento gramatical</b> [g150], agudiza la inteligencia, ayuda a pensar racionalmente, permite el <b>conocimiento de textos</b> [g151] que pueden resultar interesantes (si se eligen bien)...<br>Negativos: <b>no se aprende el uso del latín como lengua hablada</b> [g152].   | [g150] CR6-P<br>[g151] CR3.7-P<br>[g152] CR4-N   | El profesor comenta que el método que emplea tiene como aspectos positivos el refuerzo gramatical y el trabajo con textos. Como aspecto negativo, comenta que el sistema de estudio de la lengua no favorece la adquisición de la destreza oral.  |
| 53 | MIXTO | Positivos: por una parte, el método de gramática-traducción <b>llena el vacío gramatical</b> [g153] del método inductivo-contextual, que, cuando lo utilizo, es más <b>costoso para el alumno</b> [g154]. Este método les obliga a pensar y relacionar.<br>Negativos: la mezcla de ambos métodos hace que, a veces, <b>el alumno se muestre un poco perdido</b> [g155], porque, creo, <b>se vuelven comodones</b> [g156] y prefieren que el profesor se lo dé todo hecho, sin que tengan que pensar mucho.   | [g153] CR6-P<br>[g154] CR2.2-N<br>[g155] CR3.2-N<br>[g156] CR2.3-N                                   | El profesor comenta como un método puede facilitar el estudio de la gramática. si bien el alumno siente dificultad en el aprendizaje, lo expresa mediante el adjetivo <i>perdido</i> . Los alumnos prefieren que el profesor les facilite la tarea sin demasiada implicación.   |
| 54 | G-T   | Positivos: permite seguir una <b>organización fácil y efectiva en los tres cursos</b> [g157], con la adquisición progresiva de conocimientos en los <b>distintos aspectos gramaticales</b> [g158]. Es fácilmente evaluable tanto desde el punto de vista del alumnado como de la programación. <b>Es cómodo, ya que es el de siempre.</b> [g159]<br>Los resultados <b>se ajustan a lo que está recogido actualmente en los programas.</b> [g160]<br>Negativos: resulta <b>poco atractivo</b> [g161] si no se combina adecuadamente con los temas de cultura y civilización y con el trabajo con textos adaptados un poco originales. <b>Se aleja de los métodos habituales del aprendizaje de lenguas.</b> [g162] lo que lo aleja más aún del mundo actual.  | [g157] CR3.2-P<br>[g158] CR6-P<br>[g159] CR7-P<br>[g160] CR9.1-P<br>[g161] CR3.3-N<br>[g162] CR3.4-N | Como aspectos positivos engloba el aprendizaje estructurado. El aprendizaje de los aspectos gramaticales; la facilidad para corregir y evaluar; la comodidad en la enseñanza por ser un método conocido por el profesor y porque se ajusta a la programación oficial.<br>En su vertiente negativa, el profesor considera el aspecto emocional utilizando el sintagma <i>poco atractivo</i> . También comenta como aspecto negativo la relación con el aprendizaje de otras lenguas, de la que se encuentra separado por el tipo de metodología. |
| 55 | G-T   | Me ha dado buen resultado siempre, <b>los alumnos tienen claro lo que han dado y lo que no,</b> [g163] <b>la gramática es más fácil de estudiar en relación con el castellano</b> [g164]   | [g163] CR3.2-P<br>[g164] CR3.4-P   | El profesor comenta como el aprendizaje sistemático es una ayuda para los alumnos en el estudio de la lengua latina y en el de otras lenguas.   |
| 56 | G-T   | Aspectos positivos: la base del método gramática - traducción la conforman los textos de los autores clásicos, que además son los textos de los que el alumnado se examinará en <b>la prueba de selectividad</b> [g165]. Por otra parte, siempre se puede (y se debería) <b>conectar la gramática latina con la gramática de la o las lenguas de uso del alumnado.</b> [g166]<br>Aspectos negativos: <b>en el nivel en el que nos encontramos, no se debería ver toda la gramática latina</b> [g167], sino sólo aquellas estructuras gramaticales esenciales para la correcta comprensión de los textos clásicos adecuados al segundo año de estudios del latín. El estudio de la gramática latina sin conexión a través de los textos seleccionados con la cultura latina puede resultar perjudicial, puesto que <b>puede producir rechazo por parte del alumnado.</b> [g168] | [g165] CR9.2-P<br>[g166] CR3.4-P<br>[g167] CR6-N-EX<br>[g168] CR2.3-N                                | El profesor comenta como el método se ajusta a la preparación de la selectividad y ayuda al aprendizaje de otras lenguas. El aspecto negativo es que resulta demasiado gramatical lo que puede ser <i>perjudicial</i> y provoca reactancia en el alumnado.  |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |              |   |  |  |
|----|--------------|---|--|--|
| 57 | MIXTO        | El método que utilizo en segundo de bachillerato es <b>adaptado a la selectividad</b> [g169] en Murcia: traducción y demás tipos de cuestiones que hay que preparar para la selectividad. A mí <b>me gustaría tener más libertad</b> [g170] para poder continuar con el método Ørberg en segundo de bachillerato, pero <b>no puedo</b> [g171] <b>si quiero preparar bien a mis alumnos para dichas pruebas</b> [g172], porque hay bastante diferencia.  | [g169] CR9.2-P<br>[g170] DC<br>[g171] CR1-N<br>[g172] CR9.2-N                        | En este profesor encontramos <b>disonancia cognitiva</b> , existe una oposición entre su sistema de creencias, sus actos y sus deseos reales. Si bien la imposición del currículum y la prueba de selectividad influyen en que no se produzca reactividad ante este hecho.           |
| 58 | G-T          | <b>Es el que yo utilicé y el que puedo transmitir</b> [g173], la mayoría de libros usan este método.  | [g173] CR8-P   | El profesor considera un aspecto positivo mantener la metodología empleada en su propia formación.   |
| 59 | G-T          | Positivos: claridad y <b>esquema claro</b> . [g174]<br>Negativos: <b>falta de capacidad de memorización en el alumnado</b> [g175].  | [g174] CR3.2-P<br>[g175] CR3.9-N   | La sistematización se considera ayuda para el alumno, si bien el profesor piensa que la falta de memorización es un problema.  |
| 60 | G-T          | La ventaja del método es que permite <b>avanzar muy rápido</b> [g176] en el trabajo con autores clásicos ya que en un período relativamente breve los alumnos <b>tienen un conocimiento suficiente de gramática</b> [g177] <b>para abordar textos de cierta complejidad</b> . [g178]<br>El aspecto negativo es que se requiere del alumno unas <b>habilidades en el manejo de los mecanismos lingüísticos que no siempre tiene</b> [g179], por lo que <b>la insistencia en algunas cuestiones puede hacerse muy repetitiva</b> . [g180] | [g176] CR3.1-P<br>[g177] CR6-P<br>[g178] CR3.7-P<br>[g179] CR2.1-N<br>[g180] CR3.3-N | El profesor comenta que el aprendizaje es rápido y permite tener conocimientos gramaticales que se pueden aplicar al trabajo con textos. El aspecto negativo es la falta de conocimientos del alumnado y la repetición que conlleva este vacío.                                      |
| 61 | MIXTO        | Intento recoger lo mejor de cada método, teniendo en cuenta que el método gramática-traducción que utilizo lo heredé. Este de gramática-traducción concentra, tal como se administra hoy todos los defectos del sistema educativo: es reproductivo, <b>mata la iniciativa</b> [g181], <b>humilla al alumno</b> [g182] <b>al trabajar con textos que a duras penas comprende y que desde luego no le interesan</b> . [g183] Yo soy partidario del inductivo-contextual.  | [g181] CR3.5-N<br>[g182] CR3.3-N<br>[g183] CR3.7-N                                   | El profesor critica el método G-T como perjudicial para el alumno porque insiste en hacerle comprender cuestiones que son difíciles de abordar desde una perspectiva excesivamente estructurada que no deja margen de actuación, hecho que puede provocar desinterés por la materia. |
| 62 | G-T          | Positivos: es completo y <b> cubre bien todos los objetivos de bachillerato para la selectividad</b> . [g184] <b>Es coherente con el método de griego</b> . [g185] que los alumnos también cursan.<br>Negativos: <b>se depende mucho de la gramática</b> . [g186]   | [g184] CR9.2-P<br>[g185] CR3.4-P<br>[g186] CR6-N-EX                                  | El profesor comenta como aspecto positivo la preparación de la selectividad y la facilidad para el estudio de otras lenguas. Como aspecto negativo el exceso de gramática.   |
| 63 | MIXTO        | Resulta más <b>ameno</b> [g187] en clase y <b>el alumno se interesa más</b> [g188], pero como inconveniente está el <b>paso a textos clásicos</b> . [g189]  | [g187] CR3.3-P<br>[g188] CR2.3-P<br>[g189] CR3.7-N                                   | El profesor considera que el alumno se siente implicado debido a que el método resulta <i>amen</i> . En cambio, valora de forma negativa el paso entre los textos adaptados a los textos clásicos que se supone difícil para el alumnado.  |
| 64 | COMUNICATIVO | Positivo: <b>se aprende latín rápidamente</b> . [g190]<br>Negativo: poca cultura en el libro.   | [g190] CR3.1-P   | El profesor hace dos valoraciones, la positiva es la rapidez del método en general y la negativa la escasez de contenidos culturales.  |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |  |  |
|----|-------|---|--|--|
| 65 | G-T   | Cumplir con los objetivos de etapa [g191]y preparar para la prueba de la selectividad[g192] en el corto tiempo [g193] que tenemos   | [g191] CR9.1-P<br>[g192] CR9.2-P<br>[g193] CR3.1-N                                   | El profesor comenta como aspectos positivos el cumplimiento con los objetivos curriculares y la preparación para la selectividad, pero acusa la falta de tiempo para estas tareas.   |
| 66 | I-C   | Positivos: el aprendizaje es gradual. el aprendizaje es firme. [g194]Permite utilizar múltiples técnicas educativas en clase. El profesor encuentra más razón de ser a su trabajo[g195]. El aprendizaje del vocabulario es constante.[g196]<br>Negativos: el método tiene un encaje dificultoso con las exigencias de la selectividad.[g197]  | [g194] CR3.6-P<br>[g195] CR7-P<br>[g196] CR5-P<br>[g197] CR9.2-N                     | El aprendizaje se considera significativo y se adquiere vocabulario. El profesor se implica en su labro docente. El aspecto negativo es la exigencia de la selectividad.   |
| 67 | G-T   | Positivos: mejora la comprensión y análisis en otras lenguas estudiadas por el alumnado[g198], ejercicio de memoria[g199], conocimiento más amplio de la gramática[g200].<br>Negativos: a pesar de traducir un sólo autor (César), muchas veces no comprenden el sentido del texto. Descontextualización.[g201]   | [g198] CR3.4-P<br>[g199] CR3.9-P<br>[g200] CR6-P<br>[g201] CR3.7-N                   | El profesor comenta que el método que emplea favorece el estudio de otras lenguas, es un buen ejercicio de memoria y consigue conocimientos gramaticales. Aunque, en ocasiones, el trabajo con los textos es difícil para los alumnos por no estar contextualizados.   |
| 68 | G-T   | Positivos: sencillo, gradual[g202], entretenido[g203], no demasiado teórico, mucha práctica[g204].  | [g202] CR2.2P<br>[g203] CR3.3-P<br>[g204] CR3.8-P                                    | El profesor considera el método que emplea positivo por su sencillez, la posibilidad de practicar los contenidos y considera que a los alumnos les resulta entretenido. No facilita argumentos negativos.  |
| 69 | G-T   | Al ser a distancia la enseñanza, el alumno asimila mejor partiendo de lo general (gramática) a lo particular o concreto (textos para traducir).[g205] Lo negativo quizás es que dedica poco tiempo al estudio [g206]de la gramática y memoriza declinaciones y conjugaciones sin aplicar una perspectiva de utilidad en los textos.[g207]   | [g205] CR3.7-P<br>[g206] CR3.1-N<br>[g207] CR3.9-N-EX                                | El profesor comenta que dentro de un estudio a distancia funciona bien el trabajo con los textos, pero no se dedica suficiente tiempo a la gramática y se memoriza excesivamente.  |
| 70 | MIXTO | Negativos: no logro que los peores alumnos sean mejores; no logro todo el provecho de los que son mejores[g208], si los mejores no optan por querer ser mejores.<br>Positivos: logra un <i>medium</i> muy elevado[g209] si se considera de donde se parte. Si los mejores optan por superarse, se han logrado éxitos considerables.<br>El mayor logro es el buen ambiente y las ganas de trabajar, [g210]y el trabajo que se desarrolla. Se trabaja siempre, y mucho. | [g208] CR1-N<br>[g209] CR2.1-P<br>[g210] CR3.3-P                                     | La implicación personal de este docente queda reflejada con el verbo que emplea <i>logro</i> . El profesor se siente responsable tanto los éxitos como los fracasos de los alumnos, y antepone los aspectos emocionales de la cohesión del grupo a la adquisición de conocimientos <i>per se</i> .                 |
| 71 | I-C   | Entiendo que el aprendizaje con este método es más sencillo[g211] e intuitivo[g212] y que la competencia lingüística que se logra es mayor[g213] que con el método tradicional.   | [g211] CR2.2-P<br>[g212] CR3.5-P<br>[g213] CR4-P                                     | El profesor comenta que el estudio mediante un método inductivo resulta fácil e intuitivo para el alumnado, de forma general consigue destrezas lingüísticas.  |
| 72 | MIXTO | Como aspectos positivos el método permite que el alumno traduzca textos largos sin dificultad[g214] y al poco tiempo de iniciar su estudio[g215] del latín, lo cual les da confianza y les motiva[g216]. Como aspectos negativos destaco la dificultad que entraña la preparación del examen de selectividad[g217], con unos contenidos más propios del método tradicional. Por ello me veo obligada a enlazar ambos métodos.[g218]                                   | [g214] CR3.7-P<br>[g215] CR3.1-P<br>[g216] CR3.3-P<br>[g217] CR9.2-N<br>[g218] CR1-N | La profesora comenta como aspecto positivo el avance rápido y la adquisición de destrezas. El alumno tiene un estado emocional positivo y está implicado. Como aspecto negativo destaca la preparación de la selectividad. Comenta <i>me veo obligada</i> tomando la preparación de la prueba como una imposición. |



## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |   |   |
|----|-------|---|---|---|
| 73 | MIXTO | <p>Es positivo en que el alumno puede ver el latín como una lengua moderna.[g219] aprende vocabulario [g220] y no depende tanto de un diccionario. Nos permite incluso escribir y hablar[g221] de manera más fluida en latín. Nos interesa crear una base en cursos anteriores para avanzar más rápido en segundo con textos más complejos.</p> <p>El negativo es que, con el tipo de alumnado que tenemos actualmente, donde se les olvida rápidamente [g222] las cosas, no retienen tanto como antes, hay que repetirlo mucho y de un año para otro es como si empezaras de nuevo.[g223]</p>  | <p>[g219] CR3.4-P<br/>[g220] CR5-P<br/>[g221] CR4-P<br/>[g222] CR3.6-N<br/>[g223] CR7-N</p> | <p>El profesor comenta que mediante el método que emplea el acercamiento a la lengua se asemeja al estudio de las lenguas modernas, se adquiere léxico y facilita destrezas. Como aspecto negativo, considera que el aprendizaje no es significativo y no resulta satisfactorio para el profesor que siempre ha de volver a repetir contenidos.</p> |
| 74 | G-T   | <p>Positivos: cada explicación gramatical (tanto en un nivel morfológico como sintáctico) se aplica en un ejercicio <i>ad hoc</i>[g224], creo que, a lo largo de dos cursos, se puede acabar conociendo de una forma muy íntima y ordenada la estructura interna de la lengua latina[g225], y, por tanto, la del castellano también.[g226] Se hace más hincapié en la gramática que en el texto, que siempre es el objetivo. (Esto no sé si es positivo o negativo).</p> <p>Negativos: es difícil en dos cursos (solo algunos han estudiado latín en cuarto de secundaria) que acaben interrelacionando, o siendo capaces de resolver en un texto[g227], cuestiones que se trabajan de forma monográfica y aislada.</p> | <p>[g224] CR3.8-P<br/>[g225] CR3.2-P<br/>[g226] CR3.4-P<br/>[g227] CR3.1-N</p>              | <p>El profesor comenta como el aprendizaje es estructurado y ayuda al estudio de otras lenguas. La gramática ocupa un lugar fundamental. Como aspectos negativos se comenta que el factor tiempo no permite asimilar todos los contenidos.</p>  |
| 75 | MIXTO | <p>Positivo: preparamos a los alumnos para el examen de selectividad[g228], mejoran en sintaxis tanto latina como castellana[g229], van asentando estructuras.[g230]</p> <p>Negativo: si siempre se sigue la misma tónica, se puede caer en la monotonía.[g231]</p>   | <p>[g228] CR9.2-P<br/>[g229] CR3.4-P<br/>[g230] CR3.6-P<br/>[g231] CR3.3-N</p>              | <p>Las características positivas que posee el método es en primer lugar la adecuación al examen de la selectividad, en segundo lugar favorece el aprendizaje de otras lenguas y por último el aprendizaje es significativo. Como aspecto negativo se destaca el aspecto emocional como <i>monótono</i>.</p>   |

|    |     |   |   |  |
|----|-----|---|---|--|
| 76 | G-T | <p>El método gramática traducción tiene de positivo que ayuda a los alumnos, después de mucha práctica, a <b>dominar conceptos gramaticales y terminología lingüística</b>[g232] que les puede ser de gran utilidad para cursar estudios de filología. También les puede servir para <b>aprender rápidamente la gramática de otras lenguas</b>[g233] y hacer análisis contrastivos y traducciones. <b>En el caso de alumnos pacientes y aplicados, les puede hacer llegar a comprender obras literarias a las que difícilmente podrían acceder con solo dos años o tres de estudio de latín.</b> [g234]</p> <p>A los profesores, el método gramática traducción nos da una <b>sensación de control de la materia mayor</b>[g235] que otros métodos, así mismo, creo que en la mayoría de los casos, <b>es el método que hemos seguido durante nuestra formación y esto refuerza la sensación de seguridad respecto a otros métodos, porque tenemos más recursos.</b>[g236] Además, la mayoría de libros de texto y ahora, los <b>currículos</b>[g237] y las <b>pruebas de acceso a la universidad dan por asumido que esta es la metodología</b>[g238] seguida por los docentes. En resumen, este método nos da <b>más seguridad y menor sensación de estar improvisando</b>[g239].</p> <p>No obstante, a mi parecer, el método gramática traducción tiene muchos aspectos negativos. los estudios de adquisición de segundas lenguas hace tiempo que pusieron de manifiesto que <b>no es un método efectivo para asumir un dominio práctico de una lengua</b>[g240], aunque los objetivos del estudio del latín en bachillerato sean muy diferentes de los de otras segundas lenguas, el método tradicional <b>impide que los alumnos puedan leer con fluidez</b>[g241], ya que <b>no automatizan ni la gramática ni el vocabulario ni la lengua</b>[g242], esto hace que la mayoría no se pueda beneficiar de dos aspectos del estudio del latín que, según mi punto de vista, son de máxima importancia: la comprensión de las otras lenguas románicas y un conocimiento profundo del significado de las palabras que ya conocen. Con otros métodos supongo que este objetivo se puede conseguir en diferentes grados, no sólo para los alumnos que han de hacer filología</p> <p>y no sólo para los alumnos especialmente excelentes. <b>Además, creo que los alumnos quedan con la falsa sensación de que el latín es una lengua muy diferente de las lenguas modernas.</b> [g243]</p> | <p>[g232] CR6-P<br/> [g233] CR3.4-P<br/> [g234] CR2.3-P<br/> [g235] CR7-P<br/> [g236] CR8-P<br/> [g237] CR9.1-P<br/> [g238] CR9.2-P<br/> [g239] CR7-P<br/> [g240] CR4-N<br/> [g241] CR4-N<br/> [g242] CR3.6-N<br/> [g243] CR3.4-N</p> | <p>El alumno consigue aprender gramática rápidamente. Le ayuda en el estudio de otras lenguas. El profesor se siente seguro porque es el método con el que se ha formado. El método se ajusta a los programas y a la selectividad. Como aspecto negativo el alumno no consigue un aprendizaje significativo, ni adquisición de léxico ni dominio de destrezas. Se aleja del estudio de las lenguas modernas.</p> |
|----|-----|---|---|--|

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |  |   |
|----|-------|---|--|---|
| 77 | MIXTO | <p>Es <b>muy lento</b>[g244], porque en sólo dos años de bachillerato <b>hay que alcanzar el nivel de selectividad</b>[g245]. A partir de la mitad de segundo de bachillerato hay que abandonarlo porque <b>no se ajusta al programa de la selectividad</b>[g246].</p> <p>Es positivo porque <b>se consolida muy bien lo que se aprende</b>[g247], <b>sin necesidad de explicaciones excesivas de gramática</b>[g248]. Si bien el método propone que no se explique la gramática, <b>con el nivel previo de nuestros alumnos es imprescindible dar unas nociones</b> [g249] (algunos llegan al bachillerato sin distinguir los tipos de oraciones o los tiempos de los verbos...) <b>los ejercicios son tediosos.</b>[g250]</p> | <p>[g244] CR3.1-N<br/>[g245] CR9.2-N<br/>[g246] CR9.1-N<br/>[g247] CR3.6-P<br/>[g248] CR6-P-ES<br/>[g249] CR2.1-N<br/>[g250] CR3.3-N</p> | <p>El profesor considera que el método es lento, no se adecua al programa de la selectividad y el nivel de los alumnos exige dar más explicaciones de las que se debería para avanzar al ritmo necesario. También comenta el aspecto emocional al realizar los ejercicios que califica de <i>tediosos</i>.</p>  |
| 78 | MIXTO | <p>Partir de textos es muy interesante, en primero casi hago que <b>los alumnos los aprendan de memoria</b>[g251] y así los interiorizan, pero <b>las explicaciones claras de gramática también ayudan a avanzar en la comprensión de la lengua.</b>[g252]</p>  | <p>[g251] CR3.9-P<br/>[g252] CR3.2-P</p>   | <p>El profesor comenta como para facilitar el aprendizaje al alumnado emplea el recurso de la memorización y las explicaciones sistematizadas del contenido gramatical.</p>   |
| 79 | G-T   | <p>A veces les resulta a los alumnos más <b>claro y sistemático</b>; [g253] es un método bastante reflexivo y permite obtener conclusiones válidas <b>para todas las lenguas que estudian</b>[g254]. Como punto negativo, <b>brilla la intuición</b>[g255] <b>y el aprendizaje significativo.</b>[g256]</p>   | <p>[g253] CR3.2-P<br/>[g254] CR3.4-P<br/>[g255] CR3.5-N<br/>[g256] CR3.6-N</p>   | <p>El profesor considera positivo la estructuración del método. Su estudio ayuda al aprendizaje de otras lenguas. Como aspecto negativo el aprendizaje no es intuitivo ni significativo.</p>  |
| 80 | MIXTO | <p>Positivo: al trabajar de manera personal, <b>reviso y rectifico casi continuamente los procedimientos, los materiales, incluso mi manera de dar la clase.</b>[g257]</p> <p>Negativo: el método es, por decirlo de alguna manera, <b>personalista; es muy difícil de perpetuar, transmitir o comunicar.</b>[g258]</p>   | <p>[g257] CR1-P<br/>[g258] CR1-N</p>   | <p>El profesor está implicado con su labor docente, por eso estudia la mejor manera de dar la clase y de emplear los materiales. Aún así, el sistema personal de enseñanza hace que sea excesivamente personalista.</p>   |
| 81 | MIXTO | <p>Positivos: <b>la intuición que desarrolla</b>[g259], <b>el vocabulario que se aprende</b> [g260] de memoria sin darse cuenta. <b>La facilidad con la que te acercas al latín hablado.</b>[g261]</p> <p>Negativos: es más <b>lento</b>[g262] que el método tradicional. <b>Aguanto hasta enero de segundo de bachillerato</b>[g263]. A partir de ahí monto la sintaxis por vía tradicional y me paso a textos de César, Cicerón, Salustio, etc. <b>Si un alumno viene a segundo, sin haber dado primero, es muy difícil que se integre en el método.</b>[g264]</p>  | <p>[g259] CR3.5-P<br/>[g260] CR5-P<br/>[g261] CR4-P<br/>[g262] CR3.1-N<br/>[g263] CR1-N<br/>[g264] CR2.1-N</p>                           | <p>El profesor comenta como aspecto positivo que el método es intuitivo y se adquiere gran vocabulario, también se pueden desarrollar otro tipo de destrezas. Como aspecto negativo destaca el factor tiempo, el método es <i>lento</i>. El encaje dificultoso con la selectividad que obliga a ceñirse a unos autores y los conocimientos previos de los alumnos. Se puede destacar como el profesor utiliza el verbo <i>aguanto</i> como una forma de <i>resistencia</i> al cambio que le viene impuesto.</p> |
| 82 | G-T   | <p>Positivos: <b>teoría y práctica se combinan muy bien</b>[g265] y dan <b>buenos resultados en la prueba de la selectividad.</b>[g266]</p> <p>Negativos: se han de <b>memorizar muchas cosas.</b>[g267]</p>  | <p>[g265] CR3.8-P<br/>[g266] CR9.2-P<br/>[g267] CR3.9-N</p>  | <p>El profesor comenta la facilidad para alternar explicaciones con práctica y la preparación de la selectividad. El aspecto negativo es memorizar en exceso.</p>   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |  |  |
|----|-------|---|--|--|
| 83 | G-T   | <p>El método Ørberg lo he utilizado muchos años en clases para alumnos aventajados fuera del horario escolar con muy buenos resultados y premios a nivel autonómico y nacional. He intentado utilizarlo en las clases de mi actual instituto con resultados pésimos. Los alumnos tienen un nivel lingüístico bajo[g268], no trabajan en casa y se oponen a un sistema que les obliga a ser activos en las clases[g269].</p> <p>El método llamado tradicional tiene la ventaja que se presenta todo muy ordenado[g270] y que directamente los prepara para la selectividad[g271]. Negativo está el hecho de que aprenden especialmente trucos para resolver dificultades pero no tienen un verdadero conocimiento del latín[g272].</p>   | <p>[g268] CR2.1-N<br/>[g269] CR2.3-N<br/>[g270] CR3.2-P<br/>[g271] CR9.2-P<br/>[g272] CR3.6-N</p>                | <p>El profesor comenta como el nivel previo de los alumnos y su escasa implicación son un aspecto negativo. El alumnado no consigue un aprendizaje significativo. Como aspecto positivo el método es sistemático y resulta adecuado para preparar la selectividad.</p>                         |
| 84 | MIXTO | <p>Positivo: se hace variada la clase[g273], basada en el diálogo permanente[g274].<br/>Negativos: quienes no trabajan en casa no consiguen avanzar. [g275]</p>   | <p>[g273] CR3.3-P<br/>[g274] CR2.3-P<br/>[g275] CR2.3-N</p>  | <p>El profesor consigue que la clase resulte amena implicando al alumnado, si éste no se implica no podrá seguir el ritmo.</p>   |
| 85 | G-T   | <p>Positivo: reflexión sobre la lengua, método científico, accesible a todos, facilidad de organizar, recuperar, sistematizar[g276].<br/>Negativo: poca comprensión, poca fluidez lectora[g277], lentitud en el avance. [g278]</p>  | <p>[g276] CR3.2-P<br/>[g277] CR4-N<br/>[g278] CR3.1-N</p>  | <p>El profesor destaca como aspecto positivo la sistematización del material y la facilidad que esto supone. La parte negativa es la poca adquisición de destrezas y el avance <i>lento</i> en el aprendizaje.</p>   |
| 86 | G-T   | <p>Se ajusta mejor a lo requerido en la selectividad. [g279]</p>  | <p>[g279] CR9.2-P</p>  | <p>El profesor comenta como único aspecto positivo la adecuación a la selectividad.</p>  |
| 87 | I-C   | <p>Positivos: la cantidad de vocabulario que aprenden[g280] los alumnos, así como la naturalidad y soltura con la que manejan los aspectos gramaticales de la lengua latina[g281], con lo que un alumno es capaz de comprender la mayor parte de un texto latino[g282] en una primera lectura. Otro aspecto positivo es la dinamicidad con la que desarrollan las clases, con la continua participación de los alumnos[g283].<br/>Negativos: la dificultad de adaptar el ritmo de clase para alumnos que se incorporan de otras modalidades, de otros centros en los han estudiado con otra metodología o para alumnos que simplemente no han sido constantes en el estudio y en el último curso acumulan muchas lagunas[g284]. Es un método que requiere mucha implicación y constancia por parte del alumnado. [g285]</p> | <p>[g280] CR5-P<br/>[g281] CR6-P<br/>[g282] CR3.7-P<br/>[g283] CR2.3-P<br/>[g284] CR2.1-N<br/>[g285] CR2.3-N</p> | <p>El profesor comenta que, mediante el método que emplea, los alumnos adquieren léxico y contenidos gramaticales, lo que les permite comprender los textos. Las clases mantienen al alumnado implicado. Como aspecto negativo, destaca la falta de base del alumnado y la no implicación.</p> |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|    |       |   |  |   |
|----|-------|---|--|---|
| 88 | MIXTO | <p>Genera en el alumno un pensamiento inductivo[g286] muy interesante no sólo para el estudio de las lenguas clásicas sino también para su aplicación en otras disciplinas [g287]y de la vida en general, por ejemplo la elección de significado de palabras[g288] en el diccionario en función del contextos de la frase es una habilidad que una vez conseguida da autonomía al alumno y mejora su comprensión de los textos[g289]. Por sí mismo no es suficiente, el alumno necesita un marco general en el que encuadrar [g290]todo lo que descubre a través del método inductivo-contextual, deben tener claro los paradigmas utilizados [g291]y su estudio.</p> | <p>[g286] CR3.5-P<br/>[g287] CR3.4-P<br/>[g288] CR5-P<br/>[g289] CR4-P<br/>[g290] CR3.2-N<br/>[g291] CR3.2-N</p> | <p>El profesor comenta como desarrolla la intuición del alumnado y le sirve para el estudio de otras áreas. Se destaca la habilidad de encontrar el léxico apropiado con el uso del diccionario. por otra parte, el alumno necesita sistematizar los contenidos para su estudio, este argumento se repite en dos ocasiones por lo que se valora así su importancia.</p> |
| 89 | G-T   | <p>Positivo: creo que el latín enseña gramática y sintaxis mejor[g292] que cualquiera de las otras lenguas, ya que tiene unas estructuras básicas y comunes a las dos lenguas que hablan. Negativo: desde el punto de vista de la comprensión, el análisis gramatical es falta visión de conjunto y pierden el sentido contextual[g293] del método comunicativo.</p>  | <p>[g292] CR6-P<br/>[g293] CR3.7-N</p>   | <p>El profesor comenta que el método que emplea es muy efectivo en el aprendizaje gramatical, aunque el estudio puede estar descontextualizado.</p>   |
| 90 | MIXTO | <p>Obliga, al menos, a dos aspectos importantes: concentración máxima en clase[g294] (aceptable este año); trabajo previo en casa (escaso en general).[g295]<br/>Como positivo, el machaque continuado de textos deja poso en vocabulario [g296]y construcciones[g297].</p>   | <p>[g294] CR2.3-P<br/>[g295] CR2.3-N<br/>[g296] CR5-P<br/>[g297] CR6-P</p>                                       | <p>El profesor considera que los aspectos difíciles de tratar es la implicación del alumnado, tanto en la clase como en el trabajo diario fuera del aula. El aspecto positivo es que se consigue una adquisición de léxico.</p>   |
| 91 | MIXTO | <p>Positivos: ampliar vocabulario español[g298] al elegir la traducción adecuada, conocer la evolución del latín al español a través de la gramática histórica, manejarse con los paradigmas, diccionarios, gramáticas, etc. Negativo: se practica poco la memoria.[g299]</p>   | <p>[g298] CR3.4-P<br/>[g299] CR3.9-N</p>   | <p>El profesor se refiere como aspecto positivo al aprendizaje de léxico en otra lengua. En el aspecto negativo considera que no se practica lo suficiente la memorización</p>  |
| 92 | MIXTO | <p>Es como todo, siempre se ha de ir cambiando o modificando según el tipo de alumnado.[g300]</p>   | <p>[g300] CR1-P</p>  | <p>El profesor se siente implicado con el alumnado, por lo que cree que es necesario adaptarse a éste.</p>  |
| 93 | G-T   | <p>Positivos: aprenden a sistematizar y el estilo de la lengua latina[g301]; negativos: poco ameno[g302].</p>   | <p>[g301] CR3.2-P<br/>[g302] CR3.3-N</p>   | <p>El profesor considera el aprendizaje sistemático como un aspecto positivo para el aprendizaje, así como también el estilo derivado del léxico.<br/>En su aspecto negativo considera el aspecto emocional del aprendizaje con el sintagma <i>poco ameno</i>.</p>  |
| 94 | G-T   | <p>En segundo utilizo el método gramatical, pero en primero este curso he empezado a usar el Ørberg.<br/>Del tradicional valoro como positivo el enorme refuerzo que supone para los alumnos en su competencia gramatical para otras lenguas[g303]. Ellos también lo han valorado mucho a lo largo de los años. Por contra, realmente no aprenden latín[g304], sino a interpretar latín según unos códigos gramaticales. De todas formas, yo no insisto mucho en la morfología, que utilizo como un instrumento para comprender el texto. Sí, en cambio, en la sintaxis.</p>  | <p>[g303] CR3.4-P<br/>[g304] CR3.6-N</p>   | <p>El profesor comenta como el estudio del latín ayuda al aprendizaje de otras lenguas. Le consta que también los alumnos valoran este hecho. Aún así el aprendizaje no es significativo ya que está excesivamente sistematizado.</p>   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |   |  |   |
|-----|-------|---|--|---|
| 95  | G-T   | Es muy aburrido[g305]   | [g305] CR3.3-N   | El profesor considera el método poco motivador, aunque no especifica para quién. No aporta más datos negativos o positivos del mismo.   |
| 96  | G-T   | Preferiría continuar con el método inductivo-contextual, [g306] pero debido al temario establecido para la selectividad, [g307] con unos textos seleccionados para su análisis y traducción, es complicado hacerlo con una metodología que no sea la de gramática-traducción. Este método es poco motivador. [g308]   | [g306] DC<br>[g307] CR9.2-N<br>[g308] CR3.3-N  | El profesor se encuentra en un estado de <b>disonancia cognitiva</b> , no se adecuan sus deseos con la realidad de sus actos. El motivo es el programa establecido para superar la prueba de selectividad.  |
| 97  | MIXTO | Baso mi método en tres principios: dominio del español: se aprende latín a partir de las semejanzas con la lengua materna, el alumno debe saber expresarse en español. Sentido común: el resultado no puede ser absurdo ni incomprensible. Conocimiento de las estructuras morfosintácticas del latín: este conocimiento ayuda a colocar cada estructura en su sitio y a saberla reproducir y relacionar en contextos diversos. Para ello en primero bachillerato utilizo el método Oxford, acudiendo al inglés y sus referencias cada vez que puedo. Como positivo es que los alumnos que parten de esas premisas llegan al sobresaliente sin dificultad y les ayuda en otras lenguas, perfeccionando además su dominio del español[g309]. Como negativo es que el perfil del alumnado que me llega es en su mayoría de nivel bajo[g310] en una, dos o las tres premisas, por lo que me retrasa el progreso[g311] con los que sí parten de una buena base. En primero no usan diccionario, aprenden un vocabulario obligatorio con el que llegan a traducir textos adaptados a gran velocidad, pero exijo el conocimiento de la morfología latina. En segundo usan el diccionario con la guía de sus conocimientos del año anterior. La mitad ahí se pierde, [g312] y debo emplear muchas horas en repetir y repetir[g313]. Debo añadir que apenas traducen en casa[g314], por lo que el método ensayo error queda cojo. | [g309] CR3.4-P<br>[g310] CR2.1-N<br>[g311] CR3.1-N<br>[g312] CR2.2-N<br>[g313] CR3.1-N<br>[g314] CR2.3-N | El profesor se refiere al método que emplea como algo personal. Como consecuencia los alumnos consiguen aprender latín y además les ayuda en otras lenguas. Aprenden vocabulario con lo que consiguen realizar la práctica de la traducción. Haciendo referencia al factor tiempo, la velocidad en la traducción es un aspecto positivo. Los aspectos negativos que comenta parten de los conocimientos que tienen los alumnos, se considera que son bajos. El profesor piensa que esto es un problema para él como comenta con el verbo <i>me retrasa</i> . El profesor también se considera, quizás demasiado exigente ya que emplea el verbo <i>exijo</i> , una de las posibles consecuencias es que los alumnos se pierden, no entienden o encuentran demasiada dificultad y vuelve a aparecer el problema del tiempo, puesto que el profesor debe repetir una y otra vez los contenidos. El poco esfuerzo que realizan los alumnos también es un problema a la hora de avanzar. Por lo que se puede considerar que esta manera de actuar del docente no despierta la implicación del alumnado. |
| 98  | G-T   | Positivo es que son capaces de traducir cualquier tipo de textos [g315] porque tienen buena base de gramática, [g316] el problema es siempre la selectividad [g317] y el programa [g318]  | [g315] CR3.8-P<br>[g316] CR6-P<br>[g317] CR9.2-N<br>[g318] CR9.1-N                                       |   |
| 99  | G-T   | Para el alumnado es sistemático[g319] y eso le facilita el aprendizaje[g320].   | [g319] CR3.2-P<br>[g320] CR2.2-P   | El profesor sólo destaca las ventajas. Éstas son la sistematización de los contenidos y la facilidad que los alumnos tienen en el aprendizaje mediante este sistema.  |
| 100 | G-T   | Es eficaz, si los alumnos quieren trabajar. [g321]  | [g321] CR2.3-N   | El profesor alude a la necesidad de implicación por parte del alumnado.   |



## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |  |   |   |
|-----|-------|--|---|---|
| 101 | MIXTO | <p>El método tiene el aspecto positivo de que los alumnos repasan la morfología y aprenden la sintaxis [g322] poco a poco con ejercicios adecuados [g323] a cada aspecto de la sintaxis. Cuando ya comprenden el tipo de construcción, hacemos ejercicios de traducción [g324] inversa y se traduce un fragmento de César. Luego se pasa a otro capítulo de la sintaxis y se procede de igual modo. La desventaja es que tienen que estudiar y a este grupo en concreto no les interesa el estudio en absoluto. [g325] De hecho, dos de ellos ya piensan en repetir.</p>   | <p>[g322] CR6-P<br/>[g323] CR3.8-P<br/>[g324] CR3.7-P<br/>[g325] CR2.3-N</p>                    | <p>El profesor comenta como la práctica asociada a la teoría produce buenos resultados. La desventaja es el esfuerzo que deben realizar los alumnos</p>   |
| 102 | MIXTO | <p>Al ser un grupo pequeño cada alumno va a su ritmo y yo me adapto a ellos [g326], siendo la atención muy personalizada y el trato con ellos excelente [g327]; en cuanto al seguimiento de la programación es completo [g328] pero cada uno tiene unos objetivos distintos alcanzados. Hay quien ya tiene todos y otros van más lentos.</p>   | <p>[g326] CR1-P<br/>[g327] CR1-P<br/>[g328] CR9.1-P</p>   | <p>El profesor se toma su labor docente como un método de compromiso con el alumnado en el que se respetan los diversos ritmos y se adecua el perfil necesario. También se consiguen cumplir los objetivos curriculares.</p>  |
| 103 | MIXTO | <p>Positivos: prepara a los alumnos para selectividad. [g329]<br/>Negativos: no aprenden vocabulario [g330] ni el uso real de la lengua. [g331]</p>  | <p>[g329] CR9.2-P<br/>[g330] CR5-N<br/>[g331] CR4-N</p>   | <p>El profesor toma como aspecto positivo la preparación para la selectividad y como aspecto negativo el escaso aprendizaje de léxico y el aprendizaje de la lengua alejado del uso real.</p>   |
| 104 | G-T   | <p>En las clases el estudio de la lengua va siempre unido a los textos. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la gramática se ha hecho en primero, siempre partiendo de textos originales al principio sencillos y luego más complejos. En segundo nos centramos en el estudio de los géneros literarios, por lo tanto lo que se hace en las clases es la lectura y traducción de textos [g332] y a partir de ellos se profundiza en la morfología y sintaxis [g333], pero siempre poniendo hincapié en la comprensión del texto y en su traducción. Es un método reflexivo que ayuda a pensar de un modo lógico y ordenado [g334]. Desarrolla la capacidad de relación y del estudio sistemático [g335]. Es el más parecido al que utilizan para estudiar la lengua española, y eso les facilita mucho el aprendizaje de la lengua materna [g336]. Estos alumnos reconocen que gracias al estudio del latín comprenden mejor la sintaxis del español.</p> | <p>[g332] CR3.7-P<br/>[g333] CR6-P<br/>[g334] CR3.2-P<br/>[g335] CR3.2-P<br/>[g336] CR3.4-P</p> | <p>El profesor únicamente destaca los aspectos positivos del método que emplea. Consigue reforzar diferentes habilidades y el sólido aprendizaje de la gramática. La forma de estudio sistemático favorece el pensamiento lógico. También resulta una ayuda para el aprendizaje de otras lenguas.</p> |
| 105 | MIXTO | <p>Lo que considero más positivo es que puede encarar el latín como una lengua viva [g337], y según lo que he podido comprobar en algunos casos más viva que el inglés, algunos apartados de gramática los refuerzo [g338] con alguna fotocopia de otros manuales. Emilio canales me comentó que iban a reforzar el apartado de cultura clásica, este punto también es interesante.</p>  | <p>[g337] CR4.P<br/>[g338] CR6-N-ES</p>   | <p>El profesor comenta, como aspecto positivo, la posibilidad de adquirir diferentes destrezas en la lengua latina. Como aspecto negativo, alude a la falta de contenidos gramaticales que se han de reforzar.</p>  |
| 106 | MIXTO | <p>Desde hace dos años utilizo el libro de latín de Oxford, que no se puede considerar estrictamente inductivo-contextual, sino una mezcla de éste y de otros métodos más tradicionales.</p>   |   | <p>El profesor no presenta ninguna argumentación en su comentario, únicamente aporta información sobre la editorial del libro de texto que emplea en sus clases.</p>  |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |  |  |   |
|-----|-------|--|--|---|
| 107 | G-T   | Les guías paso a paso en la lengua que van descubriendo y <b>ven eso mismo reflejado en los textos</b> [g339], sin embargo es <b>tedioso</b> [g340] <b>por tener como soporte una gramática que hay que aprender.</b> [g341]   | [g339] CR3.7-P<br>[g340] CR3.3-N<br>[g341] CR6-N   | La forma de estructurar el aprendizaje es positiva, sin embargo en el aspecto emocional resulta <i>tedioso</i> como consecuencia del aprendizaje de la gramática.   |
| 108 | MIXTO | Es un método de enseñanza mucho <b>más atractivo</b> [g342] que el tradicional, que <b>permite ir descubriendo ítems nuevos</b> [g343] paulatinamente[g344] e <b>incorporarlos sin demasiada dificultad</b> [g345]. Inconveniente: <b>excesivamente repetitivo en el planteamiento de los ejercicios</b> [g346]. El <b>problema fundamental es la prueba externa</b> [g347] de segundo de bachillerato, que exige tener que dejar el método a partir de enero del segundo año y tener que <b>ejercitarles en el manejo del diccionario.</b> [g348] | [g342] CR3.3-P<br>[g343] CR3.5-P<br>[g344] CR3.1-P<br>[g345] CR2.2-P<br>[g346] CR3.3-N<br>[g347] CR9.2-N<br>[g348] CR5-N | Con el método que emplea el profesor se destaca el aspecto emocional con el adjetivo <i>atractivo</i> . El aprendizaje es intuitivo y se ajusta al tiempo sin mucha dificultad para el alumnado. Como aspectos negativos en el aspecto emocional se puede destacar el adjetivo <i>repetitivo</i> . El profesor comenta como el mayor problema es ajustarlo a la selectividad y enseñarles a buscar léxico con el diccionario.                                       |
| 109 | I-C   | Positivos: <b>el conocimiento de la lengua es mucho más profundo y real.</b> [g349]La <b>metodología atractiva.</b> [g350]En el caso del Ørberg, <b>el alumnado entiende y se divierte</b> [g351] con el argumento.<br>Negativos: puede resultar algo <b>lento</b> [g352], sobre todo al principio de su uso, cuando apremia el examen de selectividad. <b>La amenaza de este examen puede generar estrés</b> [g353]también en el profesorado acostumbrado a un método mucho más expeditivo.   | [g349] CR3.6-P<br>[g350] CR3.3-P<br>[g351] CR3.3-P<br>[g352] CR3.1-N<br>[g353] CR9.2-N                                   | El profesor admite que el método que emplea consigue un aprendizaje significativo y en el aspecto emocional también es positivo, esta idea se recoge mediante el adjetivo <i>atractiva</i> y el verbo <i>se divierte</i> referido al alumnado. En el aspecto negativo atiende al factor tiempo mediante el adjetivo <i>lento</i> , a la prueba de la selectividad que valora como una <i>amenaza</i> y el estrés que supone para el alumnado y para el profesorado. |
| 110 | G-T   | <b>Limita el aprendizaje del latín y lo supedita todo demasiado a la gramática</b> [g354]. <b>Lo uso este año porque es el usado por el profesor anterior en la plaza.</b> [g355]  | [g354] CR6-N-EX<br>[g355] DC   | El profesor tiene creencias negativas con respecto al aprendizaje general de la lengua y al aspecto gramatical. Esta creencia produce un estado de <b>disonancia cognitiva</b> con respecto a su actuación. Argumenta la razón por la que no hay reactividad a este estado, se debe al estilo de aprendizaje heredado.  |
| 111 | MIXTO | <b>Profundiza poco en la lengua latina y en la expresión escrita propia.</b> [g356]  | [g356] CR4-N   | El profesor alude a la falta de destrezas lingüísticas.   |



## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |  |  |  |
|-----|-------|--|--|--|
| 112 | MIXTO | <p>Como aspectos positivos resalto la mayor implicación del alumnado [g357] en el aprendizaje y la ruptura de prejuicios relativos a la lengua latina como lengua muerta [g358].</p> <p>Como aspectos negativos, tal vez la exigencia que requiere, tanto por parte del profesor [g359] (que en la mayoría de los casos no ha utilizado nunca el latín de forma activa), como por parte del alumno [g360] (que ha de ser capaz de asimilar conocimientos que van más allá de las simples tablas morfológicas).</p> | <p>[g357] CR2.3-P</p> <p>[g358] RS</p> <p>[g359] CR7-N</p> <p>[g360] CR2.2-N</p> | <p>El profesor considera que el método que emplea consigue una implicación del alumnado, el uso activo de la lengua consigue romper barreras y prejuicios con respecto al latín. En este sentido el profesor destaca el prejuicio de considerar a la lengua latina como una lengua muerta.</p> <p>Aquí encontramos un sistema de <b>representación social</b> con respecto a la lengua latina, ya que el adjetivo <i>muerta</i> aplicado a un nombre se utiliza para designar falta de actividad. Una lengua muerta equivale a una lengua en desuso o improductiva. Romper esa barrera psicológica es importante para este profesor que utiliza el verbo <i>resalto</i> en primera persona para distinguir la importancia que para él tiene.</p> <p>Como aspecto negativo esta opción metodológica se considera exigente tanto para el profesor como para el alumno porque incluye la práctica de más destrezas.</p> |
| 113 | MIXTO | <p>Positivos: el latín se convierte en un refuerzo inmejorable para el conocimiento de la gramática en las lenguas que hablan los alumnos [g361]; es el método que funciona mejor para enfocar la selectividad [g362].</p> <p>Aspectos negativos: el alumnado no llega a una competencia lectora en latín completamente satisfactoria [g363].</p>  | <p>[g361] CR3.4-P</p> <p>[g362] CR9.2-P</p> <p>[g363] CR4-N</p>                  | <p>El profesor comenta que el método que emplea favorece el estudio de otras lenguas, y es adecuado para preparar la selectividad. Como aspecto negativo, no se consigue adquirir habilidades lectoras.</p>  |
| 114 | G-T   | <p>Positivos pocos; en cambio, son varios los aspectos negativos que ofrece este método tradicional basado en la enseñanza de gramática y traducción. El aprendizaje de la lengua latina se hace más tedioso y lento, mecánico [g364], y sin que los alumnos puedan ver en el latín una aplicación a la realidad que los rodea [g365]. Es una metodología abstracta [g366]. No se atienden aspectos fonéticos, lectura...</p>  | <p>[g364] CR3.3-N</p> <p>[g365] CR2.3-N</p> <p>[g366] CR3.2-N</p>                | <p>El profesor comenta únicamente los aspectos negativos del método que emplea. En primer lugar atiende al aspecto emocional con el adjetivo <i>tedioso</i>, también al tiempo ya que considera que provoca un aprendizaje lento. La excesiva sistematización de los contenidos provoca que sea una práctica mecánica. Con respecto a los alumnos comenta cómo estos no se implican al no percibir una aplicación real y deja de lado algunas destrezas.</p>   |
| 115 | G-T   | <p>Aspectos positivos: es el método tradicional para aprender lenguas clásicas [g367].</p> <p>Aspectos negativos: es un método que aleja las lenguas clásicas de las modernas [g368] y se hace más aburrido para los alumnos. [g369]</p>   | <p>[g367] CR8-P</p> <p>[g368] CR3.4-N</p> <p>[g369] CR3.3-N</p>                  | <p>El profesor comenta que el aspecto positivo del método radica en que se ajusta a la formación recibida por el docente, previamente. Como aspectos negativos destaca la forma de estudio alejada de la metodología empleada en el resto de lenguas y la desmotivación que puede producir en el alumnado.</p>   |
| 116 | G-T   | <p>Los únicos aspectos positivos son de carácter meramente práctico: conseguir que el alumno tenga buena preparación para la selectividad [g370]. También es verdad que el alumnado parece más cómodo [g371] a veces con este método. Aparte de esto, no creo que sea mejor que los demás.</p>   | <p>[g370] CR9.2-P</p> <p>[g371] CR2.2-P</p>                                      | <p>El profesor comenta como aspectos positivos la preparación de la selectividad y la facilidad para el alumnado.</p>  |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |  |  |   |
|-----|-------|--|--|---|
| 117 | I-C   | <p>Aspectos positivos: <b>se aprende mucho más vocabulario[g372] de una forma sencilla[g373], el alumnado se siente más motivado[g374]</b> al comprobar que puede leer textos largos en latín y entender su sentido, aunque sea de manera global, el método <b>se asemeja al del estudio de otros idiomas modernos[g375]</b>, es un método muy bien diseñado e <b>incluye numerosas actividades y recursos complementarios[g376]</b>, accesibles también, en su mayor parte, a través de la red.</p> <p>Aspectos negativos: <b>requiere un trabajo muy continuado y sin altibajos por parte del alumno[g377]</b>. Si no, se corre el <b>riesgo de que pierda el hilo [g378]</b> y, por tanto, el interés hacia la materia. A los alumnos <b>les cuesta adquirir una visión general[g379]</b> de la flexión nominal y verbal y de su papel en la estructura del texto. El método está planificado para ser impartido durante, al menos, tres cursos seguidos. Así, familia romana <b>requiere un mínimo de dos cursos completos[g380]</b>. En nuestro centro, como en otros muchos, <b>recibimos alumnos en primero de bachillerato que no han cursado latín en cuarto de secundaria, por lo que se ha de empezar desde cero. [g381]</b> En segundo de bachillerato estamos muy <b>condicionados por los autores que entran en la selectividad[g382]</b>, lo que <b>nos obliga a trabajarlos de forma casi exclusiva durante gran parte del curso[g383]</b>. En Andalucía la estructura de la prueba de latín sigue siendo la misma que hace veinte años.</p> | <p>[g372] CR5-P<br/>[g373] CR2.2-P<br/>[g374] CR3.3-P<br/>[g375] CR3.4-P<br/>[g376] CR3.8-P<br/>[g377] CR2.3-N<br/>[g378] CR3.2-N<br/>[g379] CR2.2-N<br/>[g380] CR3.1-N<br/>[g381] CR2.1-N<br/>[g382] CR9.2-N<br/>[g383] CR1-N</p> | <p>El profesor considera que se consigue adquisición de léxico, no requiere mucha dificultad por lo que favorece la implicación del alumno con la materia. Se consigue la adquisición de diferentes destrezas y el método es más similar al aprendizaje de otras lenguas. Como aspectos negativos destaca que se necesita una implicación mayor por parte del alumnado en el trabajo diario, en el que puede tener dificultad. El profesor destaca que se pueden perder: <i>se corre el riesgo de que pierda el hilo.</i> Los contenidos no están sistematizados de forma que para el alumno resulta difícil. El tiempo es otro problema, así como el nivel de los alumnos y la selectividad que supone para el profesor una <i>obligación</i>.</p> |
| 118 | MIXTO | <p>Creo que al mezclar el método gramática-traducción con el inductivo-contextual <b>las clases resultan más amenas[g384] y se avanza más rápido. [g385]</b></p>   | <p>[g384] CR3.3-P<br/>[g385] CR3.1-P</p>   | <p>El profesor destaca como aspectos positivos el aspecto emocional con el adjetivo <i>amenas</i> y el factor tiempo con el adjetivo <i>rápido</i>.</p>   |
| 119 | G-T   | <p>Lo positivo podría entenderse como la <b>ayuda del latín para entender nuestra propia lengua[g386]</b>, eso cuando el alumno te sigue. También aprenden y disfrutan mucho con los <b>latinismos, literatura y la derivación al castellano. [g387]</b></p> <p>Lo negativo es que el método es demasiado <b>lento[g388] y no se aprende casi vocabulario[g389]</b>, por eso les <b>cuesta tanto asimilar los textos literarios[g390]</b>.</p>   | <p>[g386] CR3.4-P<br/>[g387] CR5-P<br/>[g388] CR3.1-N<br/>[g389] CR5-N<br/>[g390] CR2.2-N</p>  | <p>El profesor considera que el método que emplea es positivo para aprender otras lenguas, también hace referencia al léxico latino como aspecto favorable. En la vertiente negativa se refiere al tiempo, por ser un aprendizaje lento, en el que no se aprende vocabulario. Como consecuencia la percepción que se tiene es que el alumnado no consigue asimilar los textos.</p>  |
| 120 | MIXTO | <p>Negativos: quizá que esta mezcla de métodos muchas veces exige que los alumnos dediquen <b>muchas horas a los textos y al aprendizaje[g391]</b> y ese esfuerzo no lo hacen siempre o si lo hacen ellos <b>no ven los resultados inmediatos[g392]</b>.</p> <p>Positivos: reforzamos y repasamos continuamente los conocimientos adquiridos y los <b>ponemos en práctica a través de los textos que traducimos[g393]</b>.</p>   | <p>[g391] CR2.2-N<br/>[g392] CR3.1-N<br/>[g393] CR3.7-P</p>  | <p>El tipo de metodología empleado es exigente con el alumnado. Los alumnos no consideran que se tengan resultados rápidamente por lo que se deriva que el aprendizaje es lento.</p>  |
| 121 | MIXTO | <p>Me parece bueno mezclar diferentes metodologías, para la parte de gramática y traducción soy bastante tradicional y sobre todo <b>me gusta el orden de contenidos[g394] y trabajarlos detenidamente en los textos. [g395]</b>Creo que el alumnado agradece el orden y <b>que todos los contenidos estén debidamente estructurados[g396]</b>. Seguir un método inductivo-contextual exclusivamente <b>me parece peligroso[g397] y creo que les costaría más[g398]</b></p>  | <p>[g394] CR3.2-P<br/>[g395] CR3.7-P<br/>[g396] CR3.2-P<br/>[g397] CR3.3-N<br/>[g398] CR2.2-N</p>  | <p>El profesor apuesta por la estructura y sistematización de los contenidos. Destaca como, fuera de ese orden, el aprendizaje puede ser <i>peligroso</i> y difícil para los alumnos.</p>   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |   |  |  |
|-----|-------|---|--|--|
| 122 | G-T   | Creo que es mucho mejor el método inductivo en general. El problema es que el examen de la selectividad nos condiciona. [g399] El problema [g400] con el método que utilizo es que les sirve para la selectividad [g401], pero no para aprender. [g402]   | [g399] CR9.2-N<br>[g400] DC<br>[g401] CR9.2-P<br>[g402] CR3.6-N      | El primer verbo que utiliza el profesor es <i>creo</i> , lo que nos indica que tiene una creencia firme sobre cuál es el método de aprendizaje más efectivo. A continuación expone los problemas, o los aspectos negativos. Y la consecuencia es un estado de <b>disonancia cognitiva</b> entre las acciones que realiza y lo que considera que es un buen aprendizaje. La disonancia se produce entre lo que se exige para el programa y el currículum y el aprendizaje real de la lengua. El profesor aún sintiendo esa disonancia como consecuencia emocional no demuestra reactividad. |
| 123 | G-T   | Es aburrida. [g403] atrae poco a los alumnos, le falta vida   | [g403] C3.3-N  | El profesor considera el método que emplea poco motivador.   |
| 124 | G-T   | Lo negativo es que estamos centrados en preparar la selectividad [g404] y eso impide hacer las clases más flexibles y variadas [g405], pero hasta ahora mis alumnos están contentos, les gusta traducir latín y griego. [g406]  | [g404] CR9.2-N<br>[g405] CR3.3-N<br>[g406] CR2.3-P                   | Los aspectos negativos hacen referencia a la preparación de la selectividad y a la propia labor docente, que resulta monótona. El aspecto positivo es que aún así el aprendizaje de los alumnos en su aspecto emocional es positivo.   |
| 125 | MIXTO | El método gramática-traducción da buenos resultados en general pero es aburrido [g407] para los alumnos que acaban cansándose de la traducción y de la teoría. Sobre todo influye el hecho de que nos dediquemos a la traducción de textos de César, ya que es el autor que aparece en selectividad [g408].   | [g407] CR3.3-N<br>[g408] CR9.2-N                                     | El profesor comenta la desmotivación que provoca en los alumnos tener que traducir repetidamente textos de un mismo autor con el objetivo de preparar la selectividad.   |
| 126 | G-T   | Aspectos positivos: desarrolla la capacidad lógica [g409] y la memoria. [g410] Enseña a valerse del sentido común.<br>Aspectos negativos: riesgo de abuso del método memorístico por parte del alumnado. [g411]   | [g409] CR3.2-P<br>[g410] CR3.9-P<br>[g411] CR3.9-N-EX                | El profesor considera que el estudio sistemático facilita el aprendizaje del alumno. Sin embargo, se percibe una contradicción ya que el método favorece la práctica de la memorización y al mismo tiempo se da un abuso de ésta.  |
| 127 | G-T   | Doy más importancia a la aplicación de la gramática para la traducción que a su perfecto conocimiento teórico. La traducción, por supuesto, requiere otros conocimientos - metodológicos- aparte de la gramática. Creo que es eficaz, pero tiene el inconveniente de que requiere un trabajo constante y riguroso por parte del alumno [g412]. Eso, a su vez, acaba siendo una ventaja para quien llegue a adquirir esos hábitos de trabajo [g413], pero es cierto que para un número relevante de alumnos este método se convierte en un obstáculo que no acaban de superar [g414]. Hay que reconocer que es difícil que adquieran el hábito [g415]. | [g412] CR2.3-P<br>[g413] CR2.3-P<br>[g414] CR2.3-N<br>[g415] CR2.2-N | El profesor comenta que el método es exigente con el alumno puesto que demanda implicación y hábito de trabajo, si no lo consiguen adquirir difícilmente superarán la asignatura.  |
| 128 | G-T   | Es un método que les da seguridad [g416] y disciplina [g417]. Aspecto negativo: si no es dinámica la clase se pueden aburrir [g418] y desconectar. [g419] Yo siempre he preparado griego para la selectividad, pero el año pasado fue el primer curso que presenté alumnos de latín a la selectividad.  | [g416] CR3.3-P<br>[g417] CR3.2-P<br>[g418] CR3.3-N<br>[g419] CR2.3-N | El profesor comenta como el aspecto emocional de sentirse seguros y el trabajo estructurado es un aspecto positivo. Sin embargo, puede aburrir con lo que se puede conseguir que el alumno no se implique.   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |  |  |   |
|-----|-------|--|--|---|
| 129 | MIXTO | Utilizo diferentes métodos porque ninguno es perfecto. Hay muchas variables que hacen que un método bueno no lo sea en un momento dado: el momento de la clase, el tipo de alumnos[g420]... yo elaboro mi propio material y, aún así, muchas veces tengo que improvisar[g421] algo, porque lo que tenía preparado no se adapta a las circunstancias. La conclusión es que todos tienen aspectos positivos y pueden resultar improductivos si no se aplican bien o se hace en el momento inadecuado. La combinación de varios es positiva siempre.  | [g420] CR2.3-P<br>[g421] CR1-N   | El profesor emplea un método de compromiso con el alumnado adaptándose a éste según las necesidades.  |
| 130 | MIXTO | Como aspecto positivo destacaría la soltura que adquieren los alumnos en la traducción de textos[g422] y como aspecto negativo, la débil fijación de las estructuras morfológicas en muchos casos[g423] y la sensación de caos que a veces percibo en ellos[g424].   | [g422] CR3.7-P<br>[g423] CR3.6-N<br>[g424] CR3.2-N                                   | El profesor comenta, como aspecto positivo, la habilidad para traducir textos. Sin embargo, considera que el aprendizaje no es significativo y que sería necesaria más sistematización.   |
| 131 | G-T   | Al tiempo que aprenden la gramática[g425], los contenidos van apareciendo en los diferentes textos[g426]. No obstante en algunas ocasiones a partir de los textos se generan las explicaciones.  | [g425] CR6-P<br>[g426] CR3.7-P   | El profesor tiene una valoración positiva con respecto a lo que aprenden sus alumnos y la manera como enfoca el aprendizaje.  |
| 132 | MIXTO | Sirve a los alumnos para los temas de cultura y literatura, y algunos textos no seleccionados por dificultad, insuficiente explicación de los contenidos gramaticales[g427] y sin ejercicios de léxico y evolución.[g428]  | [g427] CR6-N-ES<br>[g428] CR3.8-N  | El profesor destaca la explicación de temas culturales como aspecto positivo, pero comenta que tiene escasez de gramática y de ejercicios que permitan su práctica.   |
| 133 | I-C   | Positivos: propicia la motivación del alumnado[g429] y facilita el aprendizaje[g430]. Es atractivo, estimulante y divertido[g431]. Negativos: en el método Ørberg el estudio de la morfología verbal se pospone demasiado[g432], y aproximadamente a partir del capítulo veinticinco la dificultad de los textos empieza a aumentar considerablemente para el discente[g433].  | [g429] CR3.3-P<br>[g430] CR2.2-P<br>[g431] CR3.3-P<br>[g432] CR6-N<br>[g433] CR3.7-N | El profesor destaca, como aspectos positivos, la motivación del alumnado y la facilidad en el aprendizaje. Como aspectos negativos comenta la escasez de contenido gramatical, que se pospone, y la dificultad creciente con los textos que presenta.             |
| 134 | G-T   | Es el mejor método para aprender latín, si realmente quiere aprender latín y trabajar fuerte desde la primera lección. Lo dejé de lado porque los objetivos del bachillerato no son dominar la lengua latina sino conseguir traducir unos textos arreglados con un diccionario[g434], aún así con dos años[g435] y habiendo más literatura, historia, cultura y arqueología. Es un verdadero disparate[g436]. Sólo haciendo las dos terceras partes del primer libro "familia romana" de Ørberg los alumnos sabían más latín con el método tradicional. Ahora, para traducir es otra historia. | [g434] DC<br>[g435] CR3.1-N<br>[g436] CR9.1-N  | El profesor comenta un estado de <b>disonancia cognitiva</b> ya que aún considerando que el método I-C es el más apropiado no lo utiliza para poder enfocar la preparación de la selectividad. Alude también a la falta de tiempo para cubrir todo el currículum. |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |  |  |  |
|-----|-------|--|--|--|
| 135 | G-T   | <p>El aspecto positivo del método gramática-traducción es que el alumnado <b>asimila progresivamente los conceptos y esto le da una serie de herramientas que necesita para traducir.</b>[g437] Para el alumnado <b>parece más sencillo</b>[g438].</p> <p>El aspecto negativo es que puede resultar un poco <b>monótono</b>[g439] traducir una secuencia de oraciones. De todas maneras, al acabar el primer trimestre ya hemos hecho prácticamente toda la gramática del programa de manera que la mayor parte del curso traducimos textos con la consecuente combinación de los elementos estudiados. Además, aparte de hacer frases monotemáticas, hacemos textos que van sumando los elementos estudiados.</p> | <p>[g437] CR3.7-P<br/>[g438] CR2.2-P<br/>[g439] CR3.3-N</p>                    | <p>El profesor destaca cómo el alumnado consigue traducir textos de forma óptima mediante las herramientas que se le proporcionan, de una forma sencilla. Por otra parte, puede resultar <i>monótono</i>.</p>  |
| 136 | MIXTO | <p>Positivos: evitar pasar el análisis sintáctico como premisa indispensable para comprender el texto. <b>Se trata de dar directrices de lectura, y por tanto facilitar un acceso más directo al texto</b>[g440].</p> <p>Inconvenientes: <b>los aspectos estrictamente gramaticales quedan un poco dañados</b>[g441].</p> <p>Los alumnos controlan menos la morfología que los que hayan pasado por el método tradicional, y si es un aspecto que convendría mejorar. <b>La práctica en el uso del diccionario también es un punto débil</b>[g442], ya que cuento demasiado con el hecho de que aprendan vocabulario.</p>  | <p>[g440] CR4-P<br/>[g441] CR6-N-ES<br/>[g442] CR5-N</p>                       | <p>El profesor comenta cómo mediante el método que emplea se consigue una habilidad mayor en la lectura del texto, por tanto en su comprensión. Como aspecto desfavorable comenta el escaso contenido gramatical y la adquisición del vocabulario.</p>                       |
| 137 | MIXTO | <p>No tiene nada especial, <b>me adapto al alumnado</b>[g443]</p>  | <p>[g443] CR1-P</p>  | <p>El profesor se siente implicado con el alumnado por lo que se adapta para conseguir conjugar lo mejor de los métodos que conoce.</p>  |
| 138 | G-T   | <p>Negativo: a causa de la <b>poca base lingüística</b>[g444] los alumnos <b>tienen muchas dificultades</b>[g445] en la parte gramatical.</p> <p>Positivos: les queda una base lingüística <b>aplicables a cualquier lengua</b>[g446] y un <b>orden mental que pueden aplicables a cualquier lengua y cualquier discurso.</b>[g447]</p>  | <p>[g444] CR2.1-N<br/>[g445] CR2.2-N<br/>[g446] CR3.4-P<br/>[g447] CR3.2-P</p> | <p>El profesor comenta, como aspecto negativo, la falta de base del alumnado y la dificultad que supone para el alumnado el estudio gramatical. En su aspecto favorable, el método proporciona orden y sistematización, y unos conocimientos aplicables a otras lenguas.</p> |
| 139 | MIXTO | <p>Lo más positivo es que algunos alumnos <b>intentan leer textos a nivel de selectividad</b>[g448] en lugar de comenzar buscando palabras y después uniéndolas. Lo negativo, que para funcionar bien del todo <b>se necesitaría más tiempo.</b> [g449]</p>  | <p>[g448] CR4-P<br/>[g449] CR3.1-N</p>   | <p>El profesor facilita un argumento positivo: los alumnos, ante un texto, buscan la comprensión. Por otra parte, el argumento negativo es la falta de tiempo.</p>   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |  |   |   |
|-----|-------|--|---|---|
| 140 | I-C   | <p>Aspectos positivos: el "lingua latina per se illustrata" es un método ameno y divertido,[g450] que están acompañados de ilustraciones, pueden ser entendidos por los alumnos, sin la ayuda del diccionario.[g451] Los alumnos perciben un latín vivo[g452]. Obliga al alumno a pensar[g453] en el significado de las palabras a partir de su contexto. Los alumnos pueden aprender gran cantidad de vocabulario [g454]</p> <p>aspectos negativos: la sintaxis no constituye un eje primordial del método,[g455] aunque si tangencial. La morfología sí que ocupa un lugar más importante del libro, ya que cada uno de los capítulos presenta uno o más aspectos morfológicos, pero de todas maneras exige una atención especial por parte del profesor. Yo siempre hago exámenes de morfología (de declinaciones, de verbos, de pronombres, etc.), pero siempre cuando los alumnos los han visto, utilizado de manera activa y pasiva y entendido, al contrario de lo que pasa con el método tradicional, en que el alumno aprende de memoria el uso de los casos y las declinaciones enteras antes de utilizarlas, como único instrumento para poder analizar y traducir una frase. El paso de textos contextualizados a otros descontextualizados resulta un paso traumático en el aprendizaje del alumno, que de repente se siente perdido al enfrentarse a un fragmento del que no tiene ninguna referencia[g456]. Es por esto que es vital que el profesor infunda confianza en sus alumnos, que saben mucho más del que en un principio creen, informándoles de que en la selectividad pueden utilizar diccionario. Por este motivo y dado que el método fomenta el aprendizaje de vocabulario sin el uso del diccionario, de cara a la selectividad es necesario que el profesor enseñe a utilizar al alumno el diccionario y el apéndice gramatical que lo acompaña[g457].</p> | <p>[g450] CR3.3-P<br/>[g451] CR2.2-P<br/>[g452] RS<br/>[g453] CR3.5-P<br/>[g454] CR5-P<br/>[g455] CR6-N<br/>[g456] CR3.7-N<br/>[g457] CR1-N</p> | <p>El profesor considera que el método I-C es entretenido y fácil para el alumnado, participa de la reflexión del alumnado y se adquiere léxico. Aunque este método no presta la atención necesaria a la sintaxis. El profesor se siente obligado a ampliar estos conocimientos y a ejercitar al alumno en el uso del diccionario y apéndices gramaticales. Además, la traducción de textos descontextualizados resulta muy difícil para el alumnado.</p> |
| 141 | MIXTO | Es más eficaz  |   | El profesor no otorga ningún argumento a favor o en contra.   |



## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |   |  |   |
|-----|-------|---|--|---|
| 142 | MIXTO | Se ha de partir del aprendizaje del alumnado: hay quien desarrolla rápidamente el método inductivo, y hay quien necesita un método más analítico morfosintáctico. Por tanto el profesorado ha de valorar los diferentes ritmos y aprendizajes para llegar a los mismos objetivos.[g458] Siempre comenzamos por mostrar las nuevas dificultades identificándolas en el texto. A posteriori, la explicación sintáctica, incluso comparativa con lenguas vivas (catalán, castellano, inglés...) es más comprensible. | [g458] CR1-P                                       | El profesor basa su método en la valoración del alumnado, en cuanto a sus conocimientos y ritmo de aprendizaje.   |
| 143 | G-T   | Me gusta el método clásico. La gramática clara, explicada en cuadros generales y por lecciones[g459], con una buena práctica mediante frases y textos. [g460]   | [g459] CR3.2-P<br>[g460] CR3.8-P                   | El profesor comenta los aspectos positivos del método que emplea, éstos son la sistematización de los contenidos y la práctica mediante ejercicios adecuados.   |
| 144 | I-C   | Los alumnos no se pierden y siempre tienen una luz[g461]. Como negativo, que a veces no les queda del todo claro conceptos gramaticales[g462] y que hace falta mucha formación por parte del profesorado. [g463]  | [g461] CR2.2-P<br>[g462] CR6-N<br>[g463] CR8-N     | El profesor comenta cómo para los alumnos es más fácil seguir las explicaciones, aunque no consiguen entender aspectos gramaticales. Otros aspecto negativo es la falta de formación del profesorado. |
| 145 | MIXTO | Cada método sirve para un tipo diferente de alumno. En función de su mapa de inteligencias múltiples, velocidad de aprendizaje, competencias básicas, etc. le servirá un modelo u otro.[g464]   | [g464] CR1-P                                       | Este profesor se muestra implicado con el aprendizaje personalizado del alumnado.   |
| 146 | G-T   | Negativo: los alumnos le encuentran monótono[g465].<br>Positivo: lo encuentran útil al aplicarlo a la sintaxis catalana y castellana.[g466]   | [g465] CR3.3-N<br>[g466] CR3.4-P                   | El profesor comenta que para los alumnos puede resultar tedioso. Como aspecto positivo, se puede aplicar al estudio de otras lenguas.   |
| 147 | MIXTO | Permite traducir textos con más rapidez y el alumno tiene la sensación de que avanza más en el aprendizaje [g467]pero cuando se enfrenta a textos originales un poco más complicados, no los puede comprender[g468]. Además, hay aspectos gramaticales que no se pueden abordar por ser excesivamente complicados y sólo se conocen de manera aproximada, desde mi punto de vista es demasiado intuitivo[g469].   | [g467] CR3.1-P<br>[g468] CR3.7-P<br>[g469] CR3.5-N | El profesor comenta que el aprendizaje es rápido. Sin embargo, el alumno no consigue comprender textos difíciles y es un aprendizaje excesivamente intuitivo.   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |   |   |  |
|-----|-------|---|---|--|
| 148 | MIXTO | <p>Actualmente sigo un libro de texto tradicional de gramática de primero que alterno con otros textos originales con traducción o adaptación para su comprensión y comentario. En segundo trabajo con textos originales de dificultad progresiva, que acompaño de notas de ayuda de presencia decreciente según los alumnos van adquiriendo los conocimientos gramaticales necesarios de y la habilidad de comprensión del latín.</p> <p>Positivo: los alumnos tienen a su disposición un manual de referencia para consultar siempre que quieran [g470]. También hay ejercicios mecánicos que aunque no se hagan en el aula pueden ayudar a consolidar los conceptos de gramática [g471]. Permite atender a la diversidad de ritmo de aprendizaje [g472] (aunque es bachillerato y ya no cuenta mucho). Por otra parte los textos del libro están graduados y focalizados en los aspectos gramaticales que se han trabajado en la unidad correspondiente, me ahorra trabajo buscar y adaptar o anotar textos originales en el primer curso.</p> <p>Negativos: los alumnos limitan su capacidad de deducción [g473] y se hacen dependientes del léxico [g474] y de los esquemas de gramática [g475].</p> | <p>[g470] CR3.2-P<br/>[g471] CR3.8-P<br/>[g472] CR1-P<br/>[g473] CR3.5-N<br/>[g474] CR5-N<br/>[g475] CR6-N-EX</p> | <p>El profesor trabaja con materiales que le ayudan a conseguir los objetivos. Los alumnos tienen la gramática sistematizada, también ejercicios para practicar y esto facilita al profesor atender a su alumnado de forma personalizada. Los materiales que emplean, por otra parte, no son intuitivos y no consiguen una adquisición de léxico. El alumno tiende a depender de los esquemas gramaticales pues no los ha interiorizado.</p> |
| 149 | G-T   | <p>El aspecto negativo es que nos hace demasiado dependientes del diccionario [g476] y del conocimiento gramatical. [g477]</p> <p>El aspecto positivo es que esta enseñanza y aprendizaje está más estructurado [g478] y se encuentran más materiales. [g479]</p>   | <p>[g476] CR5-N<br/>[g477] CR6-N-EX<br/>[g478] CR3.2-P<br/>[g479] CR3.8-P</p>                                     | <p>El profesor comenta, como aspecto negativo, que el alumnado depende en exceso de los esquemas gramaticales y del diccionario para el léxico pues no se ha asimilado. Como aspectos positivo, se destaca la sistematización de los contenidos y la facilidad para realizar ejercicios adecuados.</p>   |
| 150 | MIXTO | <p>Poco a poco, la experiencia te ayuda a crear tu propio método, aquel en el que te sientes cómodo [g480]. En mi caso, además, esto significa adaptarme al libro de texto. Es decir, en mis clases de latín y griego no usamos ningún libro de texto impreso trabajamos con el material elaborado por mí mismo.</p>  | <p>[g480] CR1-P</p>   | <p>El profesor se siente cómodo con el método que emplea, derivado de la experiencia y de la creación de materiales propios.</p>   |
| 151 | G-T   | <p>Positivos: ven inmediatez [g481] y relación entre lo explicado y lo practicado [g482].</p> <p>Negativos: se han de intercalar contenidos diversos para no caer en la monotonía [g483]. Si se sabe hacer, se puede convertir en aspecto positivo, es cuestión de dar agilidad.</p>  | <p>[g481] CR3.1-N<br/>[g482] CR3.8-P<br/>[g483] CR3.3-N</p>   | <p>El profesor comenta, como aspecto positivo, que el aprendizaje es rápido y la práctica de ejercicios adecuada. Como aspecto negativo, puede resultar monótono.</p>  |
| 152 | MIXTO | <p>Positivos: da más importancia a la lengua que a la gramática y a la traducción (vocabulario) que al análisis. [g484]</p> <p>Negativo: necesita pocos alumnos con nivel alto de gramática general [g485] y con gran interés por el latín o el griego. [g486]</p>  | <p>[g484] CR4-P<br/>[g485] CR2.2-N<br/>[g486] CR2.3-N</p>   | <p>El profesor comenta como se consiguen adquirir diferentes destrezas, pero se necesita unos conocimientos previos por parte del alumnado e implicación.</p>  |



## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |   |  |   |
|-----|-------|---|--|---|
| 153 | MIXTO | Desde hace años no utilizo libro y trabajo con los alumnos siguiendo el trabajo realizado por Alberich, Carbonell, Matas (editorial Alhambra). Este método me <b>permite trabajar con textos originales</b> [g487] y de interés desde el primer día, con lo que los temas de cultura pueden ligar siempre con textos escogidos. Además, el trabajo de morfosintaxis nominal se basa en el aprendizaje de la morfología y sintaxis de cada caso en todas las declinaciones. Este tipo de método <b>permite dosificar y apuntalar mejor la morfosintaxis en los alumnos.</b> [g488] <b>que cada vez vienen con más falta de conocimientos</b> [g489] gramaticales en su lengua materna. En cuanto a la morfosintaxis del verbo, sigo la metodología tradicional, <b>basándome en todo lo que saben de su lengua materna</b> [g490]. En cuanto a técnicas de traducción, cada vez doy más importancia al conocimiento del contexto de los textos que hay que traducir, en detrimento del aprendizaje de conceptos de sintaxis oracional: un buen uso del diccionario y un buen conocimiento de la lengua propia pueden suplir las faltas conceptuales. | [g487] CR3.7-P<br>[g488] CR3.6-P<br>[g489] CR2.1-N<br>[g490] CR3.4-P | El profesor comenta, como aspecto positivo, la posibilidad de trabajar con textos originales y relacionarlos con temas culturales. Utilizando el verbo apuntalar, se refiere a que el aprendizaje llega a ser significativo. Emplea, además, el conocimiento del alumno sobre su propio lengua. Como aspecto negativo, comenta la falta de base del alumnado. |
| 154 | MIXTO | El método utilizado creo que combina bien la gramática y la reflexión inductiva-contextual, de manera que, además de ser útil para el aprendizaje de latín, <b>fomenta en el alumno, por un lado, el conocimiento de conceptos gramaticales complejos que le serán de gran utilidad de cara al aprendizaje de cualquier lengua</b> [g491]; y de otra, en fomentar la inducción, <b>promociona el uso de la razón lógica y del pensamiento propio para solucionar problemas</b> [g492].  | [g491] CR3.4-P<br>[g492] CR3.5-P                                     | El profesor otorga importancia al estudio del latín en su relación con otras lenguas y a la capacidad del alumnado en desarrollar su propio pensamiento.  |
| 155 | G-T   | Favorece la racionalización del <b>proceso de traducción</b> [g493].  | [g493] CR3.7-P   | El profesor toma como aspecto relevante la forma de acceder a la traducción de textos.  |
| 156 | G-T   | Como positivos, pienso que <b>poder llegar a hacer una buena traducción</b> [g494], se han de conocer bien los aspectos morfológicos y sintácticos. Como negativos, que esto requiere tener delante unos alumnos con <b>capacidad de esfuerzo individual y con muchas ganas de aprender y trabajar.</b> [g495]  | [g494] CR3.7-P<br>[g495] CR2.3-N                                     | El profesor comenta dos aspectos. Positivo, la capacidad de realizar una óptima traducción y negativo, la necesidad de tener un alumnado implicado.   |
| 157 | MIXTO | Trabajar aspectos gramaticales y sintácticos <b>refuerza el uso correcto de las otras lenguas que manejan</b> [g496]. Alternar la lectura comprensiva con textos para traducir al modo tradicional <b>facilita el aprendizaje del vocabulario</b> [g497]y del uso del lenguaje.   | [g496] CR3.4-P<br>[g497] CR5-P                                       | El profesor comenta que el método empleado facilita el estudio de otras lenguas y la adquisición del léxico.  |
| 158 | MIXTO | Utilizo los dos   |  | El profesor no proporciona ningún argumento.  |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |   |  |   |
|-----|-------|---|--|---|
| 159 | MIXTO | El aspecto positivo es que el alumno, si sigue correctamente las clases y pone de verdad de su parte, [g498] va asimilando poco a poco las bases fundamentales de la gramática casi sin darse cuenta [g499]. También aprende vocabulario. [g500] Este método permite, a la larga, leer (más que traducir) textos [g501] latinos de dificultad media.<br>Aspecto negativo: en un ambiente de clase enrarecido es muy difícil aplicarlo, porque requiere silencio y concentración, participación e implicación por parte del alumnado [g502]. | [g498] CR2.3-P<br>[g499] CR3.6-P<br>[g500] CR5-P<br>[g501] CR4-P<br>[g502] CR2.3-N | Como aspectos positivos destaca que la implicación del alumnado es fundamental para el aprendizaje de la gramática, se consigue así también adquirir léxico y conseguir diferentes destrezas. Si esta implicación no se da resulta <i>muy difícil aplicarlo</i> . |
| 160 | G-T   | Negativo: cuesta aprender vocabulario [g503].<br>Positivo: refuerza el conocimiento sintáctico en las lenguas propias [g504].   | [g503] CR5-N<br>[g504] CR3.4-N   | El profesor comenta, como aspecto negativo, la poca adquisición de léxico. Como aspecto positivo la relación con el aprendizaje de otras lenguas.   |
| 161 | G-T   | El alumnado sabe traducir [g505] más o menos con corrección con la ayuda de los conocimientos gramaticales. No conozco otro sistema [g506] en relación al cual este método que utilizo tenga ventajas o inconvenientes, aspectos negativos o positivos.   | [g505] CR3.7-P<br>[g506] CR8-N   | El profesor comenta que el alumnado es capaz de traducir. El no disponer de alternativas metodológicas provoca no poder realizar ninguna comparación.   |
| 162 | MIXTO | Se adapta mejor a los diferentes perfiles del alumnado [g507].  | [g507] CR1-P   | El profesor se siente implicado con su alumnado.  |
| 163 | MIXTO | Positivo: tienen la interacción con el alumnado [g508]; negativo: demanda más preparación. [g509]   | [g508] CR2.3-P<br>[g509] CR1-N   | El profesor comenta, como aspecto positivo, la implicación con el alumnado. El aspecto negativo es la propia preparación que exige al docente.  |
| 164 | G-T   | Positivo: se trabaja con una selección de textos auténticos [g510] adaptados a los conocimientos del alumno.<br>Negativo: exige trabajo y dedicación por parte de los alumnos [g511], no siempre fácil de conseguir.  | [g510] CR3.7-P<br>[g511] CR2.3-P   | El profesor comenta que trabajar con textos originales es un factor positivo. Si bien, es necesario que el alumnado esté implicado en el proceso de aprendizaje.  |
| 165 | G-T   | Es el que siempre he utilizado y me es más cómodo [g512]. Un aspecto negativo puede ser la repetición y poca flexibilidad [g513]. Pero al mismo tiempo, puedes desviarte hacia otros métodos y trabajar la materia de una manera diferente.   | [g512] CR7-P<br>[g513] CR3.3-N   | El profesor comenta que el método que emplea le resulta cómodo puesto que siempre lo ha empleado. Como aspecto negativo, el método puede resultar repetitivo.   |
| 166 | MIXTO | Me funcionó bien los últimos diez años, en que con la aplicación de la LOGSE, la autonomía lingüística de los alumnos ha disminuido. No traen aprendidas unas bases gramaticales y esto, sumado al poco hábito de lectura, hace que sea necesario trabajar mucho más que antes la gramática en clase [g514]. Por tanto, combino el sistema gramática-traducción y el inductivo-contextual.  | [g514] CR2.1-N   | El profesor comenta como aspecto negativo la falta de base del alumnado.  |
| 167 | G-T   | En el mejor de los casos, entienden la gramática, pero a la hora de estudiar les cuesta mucho [g515], aunque el análisis sintáctico lo hagan correctamente.   | [g515] CR2.2-N   | El profesor considera que el aprendizaje para sus alumnos es difícil.   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |  |  |  |
|-----|-------|--|--|--|
| 168 | MIXTO | Trabajar la gramática y la traducción es un método <b>muy sistemático</b> [g516], que ayuda al alumno a comprender en seguida las declinaciones y las estructuras sintácticas. Un en que seguí el método inductivo, los alumnos me pedían el método tradicional.<br>Como aspecto negativo: <b>se ha de tener mucho cuidado de no caer en la rutina y la repetición y procurar ser creativo.</b> [g517]     | [g516] CR3.2-P<br>[g517] CR3.3-N               | El profesor comenta que la sistematización de contenidos favorece el aprendizaje del alumnado. Como aspecto negativo, puede resultar repetitivo.   |
| 169 | MIXTO | El alumnado <b>adquiere conocimientos variados</b> ,[g518] lingüísticos y culturales, con reflexiones y comparaciones sobre el mundo actual.<br>El aspecto negativo es <b>no disponer a veces de todos los medios y recursos necesarios</b> [g519]   | [g518] CR4-P<br>[g519] CR3.8-N                 | El profesor valora como positivo la variedad de conocimientos adquiridos por el alumnado, pero valora comenta como negativo no disponer de los recursos necesario aunque no especifica a qué se debe esta falta de medios.   |
| 170 | G-T   | Positivos: <b>prepara a los alumnos para la selectividad</b> [g520].<br>Negativos: a veces <b>la sintaxis y la gramática dificultan el proceso de comprensión del significado del texto</b> [g521].  | [g520] CR9.2-P<br>[g521] CR6-N-EX              | El profesor comenta, como aspecto positivo, que el método prepara a los alumnos para la prueba de selectividad. Como aspecto negativo, hay un exceso de gramática que entorpece la comprensión textual.  |
| 171 | G-T   | <b>Afianzar los conocimientos básicos de la lengua</b> [g522], sin los cuales no se puede tener seguridad de lo que se lee.  | [g522] CR3.6-P                                 | El profesor comenta cómo mediante el método que emplea se afianzan los conocimientos, de esta forma el aprendizaje resulta significativo.  |
| 172 | G-T   | <b>Es el método que domino y con el que me siento cómoda</b> [g523]y que puedo aplicar con el libro de texto.<br>Los alumnos <b>tienen la gramática ordenada y bien estructurada</b> [g524]y la pueden aplicar.<br>Además es también el método con el que <b>han aprendido latín en cuarto y primero de bachillerato con profesores diferentes.</b> [g525]   | [g523] CR7-P<br>[g524] CR3.2-P<br>[g525] CR8-P | El profesor alude a su propia formación como argumento para escoger un determinado método, ya que el dominio proporciona seguridad. Además, diferentes profesores lo dominan por lo que no supone un problema para el alumnado cambiar de profesor. Este método presenta la gramática sistematizada. |
| 173 | MIXTO | El aspecto positivo es que <b>motiva a los alumnos desmotivados</b> [g526], sin conocimientos previos (culturales, lingüísticos...) y sin ganas de aprender, el negativo es que <b>se aleja del examen de selectividad.</b> [g527]   | [g526] CR2.3-P<br>[g527] CR9.2-N               | El profesor considera que el método que emplea presenta un fuerte componente motivador. Como aspecto negativo no sigue las pautas para la preparación de la selectividad.  |
| 174 | MIXTO | Creo que todo es positivo.   |  | El profesor no facilita argumentos en su valoración.   |
| 175 | G-T   | Aspectos positivos: <b>traducción de textos originales</b> [g528] y adquisición de estructuras lingüísticas vivas, no recreadas. Identificación en la praxis de traducción de la teoría sintáctica y percepción de las explicaciones teóricas como hechos de lengua, como fenómenos vivos de la lengua antigua.<br>Aspectos negativos: <b>no trabajo suficiente la memorización de vocabulario.</b> [g529] | [g528] CR3.7-P<br>[g529] CR5-N                 | El profesor valora de forma positivo trabajar con textos originales. Como factor negativo, no se adquiere léxico.  |
| 176 | MIXTO | Positivos: <b>fomentamos el interés por la materia</b> [g530] y ayudan a mejorar el aprendizaje.<br>Negativos: <b>te has de adaptar a los diferentes niveles del aula, lo que implica ralentizar, a veces, el ritmo o si no, ir a ritmos diferentes.</b> [g531]  | [g530] CR1-P<br>[g531] CR1-N                   | El profesor realiza sus valoraciones desde la implicación con el alumnado. Por una parte, fomenta el interés del alumnado, clave para el aprendizaje. Por otra, la adaptación con el alumnado provoca trabajar a diferentes ritmos.  |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |   |  |  |
|-----|-------|---|--|--|
| 177 | G-T   | <p>Positivos: el alumno aprende gramática útil para el aprendizaje de todas las lenguas[g532]. Intentamos hablar también de lenguas propias y extranjeras en los ejemplos gramaticales. Reflexionan sobre el hecho lingüístico inherente a todas las lenguas. Aprendizaje de un pensamiento lógico y ordenado[g533]. Desde el primer día se trabajan textos originales latinos[g534].</p> <p>Negativos: actualmente tienen muchos problemas para seguir aspectos gramaticales, sencillos o complicados, hasta en el aprendizaje de las lenguas propias[g535]. Ven el texto como un código indescifrable[g536] (a primera vista, si lo traducen bien se sienten muy satisfechos de haber superado el escollo), los textos originales los ven extraños, como si en latín no se pudieran hacer frases sencillas.</p> | <p>[g532] CR3.4-P<br/>[g533] CR3.2-P<br/>[g534] CR3.7-P<br/>[g535] CR2.2-N<br/>[g536] RS</p> | <p>El profesor comenta, como aspecto positivo, que se da un aprendizaje útil para el estudio de otras lenguas. Los contenidos están sistematizados y los textos son originales. Como aspecto negativo, los alumnos tienen dificultades para comprender aspectos gramaticales. El profesor añade una pauta de representación social por parte del alumnado que considera un texto latino como un <i>código indescifrable</i>.</p> |
| 178 | MIXTO | <p>La mezcla metodológica hace más amena la clase[g537]. No obstante, la base es el método tradicional por las razones expuestas.</p>   | <p>[g537] CR3.3-P</p>  | <p>El profesor destaca el aspecto emocional positivo con el adjetivo <i>amena</i>.</p>   |
| 179 | G-T   | <p>Aprendes poco vocabulario[g538].</p>   | <p>[g538] CR5-N</p>  | <p>El profesor comenta que no se adquiere léxico.</p>  |
| 180 | G-T   | <p>Es positivo porque con el análisis y la traducción de frases y de textos se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la explicación[g539] de la teoría de la gramática.</p>   | <p>[g539] CR3.7-P</p>  | <p>El profesor comenta que el ejercicio de traducción es adecuado.</p>   |
| 181 | MIXTO | <p>Positivos: estar más cerca del alumnado para comprobar cómo evoluciona.[g540]</p> <p>Negativo: la participación y responsabilidad del alumnado es baja[g541], por lo que siempre hay que estar espoleándolos, y cansa.[g542]</p>   | <p>[g540] CR1-P<br/>[g541] CR2.3-N<br/>[g542] CR7-N</p>                                      | <p>El profesor comenta cómo puede comprometerse con el seguimiento del alumnado. Pero aún estando comprometido, los alumnos muestran poca implicación por lo que su labor docente le resulta cansada.</p>  |
| 182 | G-T   | <p>Hace falta dominar la gramática para llegar a la traducción y esto supone muchas horas[g543] y dominar la gramática de la lengua propia. [g544]</p>  | <p>[g543] CR3.1-N<br/>[g544] CR2.1-N</p>   | <p>El profesor considera que el alumnado necesita más tiempo y práctica para conseguir dominar la traducción. También es necesario tener unos conocimientos básicos de la gramática de la propia lengua, de lo que se deduce que algunos alumnos los no poseen.</p>  |
| 183 | G-T   | <p>Positivos: mucho programado y escalonado[g545]. Memorizar es bueno[g546].</p> <p>Negativos: los alumnos se cansan de traducir y hacer ejercicios[g547]. Memorizar sin sentido al principio.[g548]</p>  | <p>[g545] CR3.2-P<br/>[g546] CR3.9-P<br/>[g547] CR3.3-N<br/>[g548] CR3.9-N</p>               | <p>El profesor comenta que el método que emplea está sistematizado, y los ejercicios de memorización son positivos para el aprendizaje general. Sin embargo, no considera positivo la memorización mecánica. El tipo de práctica que presenta puede resultar tediosa.</p>  |
| 184 | MIXTO | <p>Se les hace pesado[g549] en algunos momentos.</p>  | <p>[g549] CR3.3-N</p>  | <p>El profesor comenta que el aspecto negativo responde al aspecto emocional del alumnado, que encuentra el contenido <i>pesado</i>.</p>   |

## Anexo II.6. Análisis de la categorización

|     |       |   |  |  |
|-----|-------|---|--|--|
| 185 | MIXTO | Positivo, que aquellos alumnos que tienen capacidad de retención lo llevan muy bien, y aquellos más intuitivos también lo pueden sacar[g550]. De negativo, observo que en el momento en el que un alumno se me queda un poco descolgado, ya se pierde[g551]...y eso que ofrecemos atención a los alumnos por las tardes.  | [g550] CR3.5-N<br>[g551] CR2.3-N                                     | El profesor comenta, como aspecto positivo, que el método resulta adecuado para los alumnos más intuitivos. Como aspecto negativo, los alumnos han de estar implicados en su aprendizaje.  |
| 186 | G-T   | Positivo: permite que el alumno sepa relacionar gramática y traducción[g552] (sepa qué está traduciendo y por qué) y tenga los esquemas mentales del funcionamiento de la lengua[g553]. Aumenta las competencias lingüísticas en latín, castellano y otras lenguas extranjeras.[g554] Negativo: es frecuente el uso de traducciones descontextualizadas[g555] que en sí mismas no tienen mucho sentido, con el objeto de practicar construcciones gramaticales. Se pierde la idea de que el fin es entender el texto, no solo traducir. | [g552] CR3.7-P<br>[g553] CR3.2-P<br>[g554] CR3.4-P<br>[g555] CR3.7-N | El profesor comenta, como aspecto positivo, la importancia de saber aplicar la gramática a la traducción. El alumno dispone de una presentación sistematizada de los contenidos gramaticales y los conocimientos le sirven para el estudio de otras lenguas. Como aspecto negativo, se comenta el uso de traducciones fuera de contexto. |

### Código de subrayado

- Positividad = P
- Negatividad = N
- Representación Social = RS
- Disonancia Cognitiva = DC

Tabla 10. Análisis de la categorización. Pregunta número 13 del cuestionario a los docentes: “¿Qué aspectos positivos y negativos cree que tiene el método que utiliza?”



**PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT.  
CURS 2010/2011**

**Acta de la reunió de coordinació PAU de la Comissió de Matèria amb el professorat dels centres de secundària.**

Acta de la reunió de coordinació PAU de la Comissió de Matèria amb el professorat dels centres de secundària.

|                             |          |
|-----------------------------|----------|
| <b>Matèria:</b><br>Materia: | LATÍN II |
|-----------------------------|----------|

**Acta conjunta de les tres províncies / Acta conjunta de las tres provincias**

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Lloc:</b><br>Lugar: | Castellón, Alicante, Valencia                                       |
| <b>Data:</b><br>Fecha: | 25 de octubre de 2010, 25 de octubre de 2010, 27 de octubre de 2010 |
| <b>Hora:</b><br>Hora:  | 17'3 h., 18 h., 17'30 h.  |

**Se celebrarà segona reunió de coordinació d'aquesta matèria / Se celebrará segunda reunión de coordinación de esta materia.**

**(Marqueu amb una X / Marcar con una X)**

(Cas que marqueu amb una X, féu constar l'ordre del dia de la segona reunió de coordinació que se celebrarà en març o abril / Caso de marcar con una X, haced constar el orden del día de la segunda reunión de coordinación que se celebrará en marzo o abril).

Ordre del dia de la segona reunió de coordinació / Orden del día de la segunda reunión de coordinación:

- 1.-
- 2.-
- 3.-

**A) Ordre del dia / Orden del día.**

1. Informe de los especialistas.
2. Organización de las pruebas de acceso del curso 2009-2010.
3. Información sobre la organización de las pruebas de acceso del curso 2010-2011
4. Ruegos y preguntas.

**B) Desenvolupament de la reunió / Desarrollo de la reunión.**

En la Universitat Jaume I de Castellón el especialista informa de los resultados obtenidos en las pruebas de selectividad de 2010. Apunta que los resultados son

parecidos al curso anterior, la nota media de junio viene a ser en torno al notable, concretamente durante el presente año ha sido de 7.27, y la nota media de septiembre entre el 5 y el 6, concretamente 5.66. Estos datos vienen a indicar que el alumnado de junio va mejor preparado que el de septiembre, algo que se presenta como una característica ya típica.

Las notas que los alumnos han obtenido en selectividad, a pregunta del especialista, sobre si son parecidas a las obtenidas en el Instituto, la respuesta mayoritaria es que coinciden prácticamente en su gran mayoría. Esto indica que el examen y su corrección se ajusta con precisión a las exigencias marcadas como objetivo en la coordinación.

Respecto a las demás asignaturas, la asignatura de latín en junio está por encima de la media, y en septiembre mantiene una tónica muy parecida a otras asignaturas. En alguna medida viene a indicar que el alumnado de septiembre es, en cuanto a calificaciones se refiere, bastante regular, ya que se mueve en la mayoría de las asignaturas en torno al 5 y al 5.5.

A continuación se pasó a hablar sobre el examen. El especialista señala que algunos alumnos siguen todavía sin entender muy bien la pregunta sobre composición preverbal y derivados romances, a pesar de que su formulación se había cambiado. Pide a los asistentes que en la medida de lo posible dejen clara esta pregunta a sus alumnos.

Respecto al análisis sintáctico, comenta el especialista que hay alumnos que no ponen la función que realizan algunas palabras y se limitan a indicar el caso, cuando la pregunta hace referencia a la función. Se produce entonces una cierta mezcla entre análisis morfológico y sintáctico, donde hay palabras en las que aparece el caso junto con la función y otras en las que sólo se dice el caso, lo que hace que la nota baje, cuando posiblemente el alumno sepa también la función que desempeña en la oración. Sería conveniente que el alumno, sin renunciar al análisis morfológico que, al parecer, le sirve de gran ayuda tenerlo presente, no se olvidara de indicar las funciones sintácticas

Igualmente sucede con los límites de las oraciones, en unos casos lo ponen y distinguen entre oraciones principales y subordinadas, y en otros casos no hacen tal distinción. A veces se sigue uno u otro criterio, y en otras ocasiones se produce cierta mezcla. Sería, igualmente conveniente que delimitara las oraciones.

Respecto a la morfología, el especialista apunta que el alumno unas veces señala los posibles casos que puede tener la palabra que se indica en la pregunta para su análisis morfológico, y otras se limita a indicar sólo el caso que en el texto tiene valor funcional. La respuesta correcta sería indicar los posibles casos que puede tener la palabra objeto de análisis con independencia del texto en que aparece, e indicar a continuación el caso concreto que en el texto tiene valor funcional. Es algo que se puede mejorar en la próxima selectividad.

En la Universidad de Alicante toman la palabra los profesores Fermín Camacho y Javier Fresnillo para comentar el desarrollo de las pruebas de acceso en el curso pasado. Destacan la normalidad con que se han desarrollado así como que los resultados son muy semejantes a los del año anterior.

Como viene siendo habitual, los resultados en la convocatoria de Septiembre han sido algo peores que en la de Junio.

Se comenta, por parte de los asistentes, la necesidad de extremar la coordinación entre los correctores de los distintos tribunales, ya que en uno de ellos se dieron instrucciones erróneas sobre cómo debía realizarse la prueba de literatura. Los



coordinadores de las Universidades se comprometen a poner mayor cuidado en este punto. Por otro lado, en la guía de contenidos de la asignatura se recoge todo lo referente a las cuestiones formales y de contenido de la prueba de 'Latín II'. En este sentido, los coordinadores de las Universidades se ofrecen a hacer llegar la información por correo electrónico a aquellos profesores que lo soliciten.

En la Universitat de València la especialista comunica que las pruebas de 2010 se han desarrollado con normalidad, tanto en junio como en septiembre. Aporta las estadísticas generales de junio y septiembre correspondientes a las diferentes universidades de la Comunidad Valenciana y comenta que en la UV hay un porcentaje elevado de aprobados, pero se constata que las calificaciones son más bajas que en otra convocatorias, con una media en torno al 6 en junio y al 4'7 en septiembre.

La especialista desglosa el detalle de los resultados de la Universitat de València comparándolos con los de años anteriores en función de la tabla adjunta, comenta brevemente los resultados e indica cuáles han sido los errores más habituales cometidos por los estudiantes.

**RESULTADOS UNIVERSITAT DE VALÈNCIA LATÍN II  
JUNIO-SEPTIEMBRE 2010**

|                                      | 2006  |       | 2007  |       | 2008  |       | 2009  |       | 2010  |       |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                                      | Junio | Sept. | Junio | Sept. | Junio | Sept. | Junio | Sept. | Junio | Sept. |
| OPCIÓN A                             | 87 %  | 77%   | 86 %  | 81 %  | 92 %  | 82 %  | 90 %  | 64 %  | 93 %  | 82 %  |
| OPCIÓN B                             | 13    | 23 %  | 14 %  | 19 %  | 8 %   | 18 %  | 10 %  | 36 %  | 07 %  | 18 %  |
| APROBADOS OPCIÓN A                   | 79    | 76 %  | 71 %  | 54 %  | 85%   | 53 %  | 66 %  | 33 %  | 80 %  | 38 %  |
| APROBADOS OPCIÓN B                   | 50    | 16 %  | 62 %  | 42 %  | 96%   | 56 %  | 49 %  | 55 %  | 71 %  | 50 %  |
| MORFOLOGÍA EN BLANCO O MAL RESUELTA  | 16 %  | 31 %  | 36 %  | 56 %  | 27 %  | 38 %  | 24 %  | 56%   | 30 %  | 45 %  |
| LEXICOLOGÍA EN BLANCO O MAL RESUELTA | 12 %  | 39 %  | 23 %  | 26 %  | 21 %  | 17 %  | 14 %  | 51 %  | 40 %  | 24 %  |
| LITERATURA EN BLANCO O MAL RESUELTA  | 32 %  | 62 %  | 59 %  | 79 %  | 46 %  | 75 %  | 51 %  | 78 %  | 47 %  | 78 %  |

Finalmente, la especialista indica que en la carpeta PAU del Departamento de Filología Clásica ([www.uv.es/filoclas](http://www.uv.es/filoclas)) están colgados los exámenes de junio y septiembre, y que en la página de la Conselleria d'Educació ([www.edu.gva.es](http://www.edu.gva.es) --- Direcció General d'Universitat i Estudis Superiors ---Proves d'Accés)se puede consultar la información general sobre la prueba PAU y también la Guía de las PAU de 2010.

**3.- Organización de las Pruebas de Acceso a la Universidad del curso 2010-2011**

En la Universidad de Alicante se comunica a los asistentes por parte de los coordinadores que la estructura del examen para las pruebas de acceso del curso 2010-2011 será la misma que viene realizándose los últimos cinco años.

Preguntan a los asistentes si hay alguna propuesta de modificación de la prueba. Nadie presenta propuesta en este sentido, por lo que no será necesaria una nueva reunión en el mes de marzo.

En la Universitat de València la especialista transmite a la Asamblea la propuesta de calendario para las PAU 2010-2011 realizada por la Subcomisión Académica, pendiente de ser aprobada por la Comisión Gestora de las PAU:



|            |          |            |                 |
|------------|----------|------------|-----------------|
| Junio      | Jueves 9 | Viernes 10 | <b>Lunes 13</b> |
| Septiembre | Jueves 8 | Viernes 9  | Lunes 12        |

Por otra parte, comunica que se mantiene la misma estructura del examen de esta convocatoria e indica que el Documento de ponderaciones de materias para el acceso de 2011-2012 está publicado en la dirección [http://www.edu.gva.es/univ/docs/PAU\\_ponderaciones\\_val.pdf](http://www.edu.gva.es/univ/docs/PAU_ponderaciones_val.pdf).

Finalmente, antes de pasar al punto 4 la especialista da información sobre la II Olimpiada de Clásicas, que tendrá lugar el 2 de abril de 2011 en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València.

#### **4.- Turno abierto de palabras**

En la Universidad de Alicante los asistentes muestran su preocupación por el baremo de ponderaciones. Al final, se acuerda dirigir un escrito a las autoridades académicas de las Universidades de Elche y de Alicante en el que se solicite la máxima ponderación para la asignatura de 'Latín I' en los Grados de Derecho, Periodismo y Magisterio, por considerar que dicha asignatura es importante en la formación del alumnado que desea cursar alguno de los citados Grados.

Sin más asuntos que tratar, se levanta la sesión a las dieciocho cuarenta y cinco horas del día veinticinco de noviembre de dos mil diez.

En la Universitat de València se estableció un diálogo acerca de la conveniencia de realizar modificaciones en la Opción B del examen de Latín II, dada su escasa aceptación de entre los estudiantes, y adecuar el planteamiento de dicha opción B a las nuevas metodologías que se han ido implantando en las aulas durante estos últimos años. Se realizó una votación al respecto y la Asamblea de Valencia acordó por 58 votos a favor, 0 en contra y 15 abstenciones, **PROPONER A LAS ASAMBLEAS DE ALICANTE, CASTELLÓN Y ELCHE LA FORMACIÓN DE UNA COMISIÓN CONJUNTA CON EL FIN DE ESTUDIAR Y CONSENSUAR UNA REFORMA DE LA OPCIÓN B DEL EXAMEN DE LATÍN II QUE DÉ CABIDA A NUEVAS LÍNEAS METODOLÓGICAS.**

La especialista quedó encargada de informar a los demás especialistas de este acuerdo y de realizar las gestiones de coordinación entre los miembros de la Asamblea de Valencia interesados en formar parte de dicha comisión, que deberán comunicárselo por correo electrónico ([concepcion.ferragut@uv.es](mailto:concepcion.ferragut@uv.es)) en un plazo no superior a 30 días.

En este punto se insistió en la necesidad de que la comisión sea conjunta dado que, en virtud de la normativa vigente, se necesita el acuerdo unánime de las cuatro universidades de la Comunitat Valenciana para aprobar cualquier modificación, hecho éste por el que los últimos esfuerzos de la Asamblea de Valencia por renovar las pruebas han sido infructuosos. En este sentido, algunos asistentes manifestaron su disconformidad con este sistema, argumentando que la capacidad de decisión de las diferentes universidades y sus respectivas asambleas debe ser proporcional al nº de estudiantes matriculados en las PAU, y que es en la Universitat de Valencia donde se aglutina más del doble de los examinandos de toda la Comunitat. Se propuso una votación al respecto y la Asamblea de Valencia acordó, por 66 votos a favor, 0 en contra, y 18 abstenciones, **ELEVAR A COMISIÓN GESTORA DE LAS PAU LA**

**REIVINDICACIÓN DE QUE EN ADELANTE EL CRITERIO DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO DETERMINE LA CALIDAD DEL VOTO DE LAS ASAMBLEAS.**

Asimismo su suscitó una vez más la cuestión de la retirada del vocabulario del examen de Latín II y algunos asistentes solicitaron que la Asamblea se pronunciara al respecto. La especialista recordó que la consulta ya se había efectuado por escrito, y que la Asamblea de Valencia había acordado mantener el vocabulario. Se abrió un turno de palabras con varias intervenciones y tras solicitarse de nuevo una votación, se efectuó ésta con el resultado de 26 votos a favor de eliminar el vocabulario del examen de Latín II de las PAU, 41 en contra, y 24 abstenciones, quedando, por tanto, desestimada la propuesta.

Por otra parte, la Asamblea mostró de forma unánime su desacuerdo ante la ponderación asignada a Latín II en el Documento de Ponderaciones para el curso 2011-2012 y siguientes en titulaciones como, entre otras, Derecho.

Finalmente, varios de los asistentes manifestaron su malestar y preocupación por la actitud de algunos vocales correctores de Latín II hacia los estudiantes en el transcurso del examen de la convocatoria de junio. La especialista sugirió la posibilidad de reunirse con los vocales correctores con anterioridad al examen, a fin de aclarar y recordar las pautas de actuación comunes a todos los correctores de la materia.

Y no habiendo más puntos a tratar, se dio por terminada la reunión a las 18'50h.

**C) Propostes per a la Subcomissió Acadèmica / Propuestas para la Subcomisión Académica.**

**D) Observacions / Observaciones.**

....., a ..... de ..... de .....

**L'especialista,**  
El/La especialista,

**Jesús Bermúdez, Javier Fresnillo, Fermín Camacho, Concha Ferragut**  
**UJI UA UMH UV**

**E) Relació d'assistents / Relación de asistentes.**

| <b>Professor/a</b> Profesor/a | <b>Centre / Centro</b> |
|-------------------------------|------------------------|
| Alicante (UA-UMH)             | 84                     |
| Castellón                     | 23                     |
| Valencia                      | 116                    |

## PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DE LA PRUEBA DE LATÍN EN LAS NUEVAS PAU. FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Como es sabido, el próximo curso académico 2009-10 entran en vigor las nuevas normas de acceso a las enseñanzas universitarias. La estructura de las nuevas Pruebas de Acceso viene recogida en el **Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.**

Considerando: (Fundamentos del Real Decreto)

- Que **las modificaciones de las enseñanzas de bachillerato** contenidas en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas y la nueva concepción de las enseñanzas universitarias contenida en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, **hacen patente la necesidad de modificar dichas pruebas de acceso.**
- Que esta prueba de acceso ha de sustentarse en unas nuevas **bases acordes con la realidad de nuestros tiempos.**
- Que las Administraciones educativas y las universidades serán las encargadas de organizar la prueba y deberán garantizar su adecuación al currículo del bachillerato, así como la coordinación entre las universidades y los centros que imparten bachillerato para la organización de la misma. (Capítulo II, Artículo 7.2)
- Que la prueba de acceso tiene por finalidad **valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado** (Capítulo II, Artículo 5.1)
- Que la Conferencia Sectorial de Educación y la Conferencia General de Política Universitaria establecerán procedimientos de coordinación entre las distintas Administraciones educativas destinados a **mejorar la claridad y objetividad de los ejercicios y los criterios de evaluación**, sin perjuicio de las competencias que corresponden a la Secretaría de Estado de Universidades. (Capítulo II, Artículo 7.3)
- Que el cuarto ejercicio de la fase general de las pruebas versará sobre los contenidos de una materia de modalidad de segundo de bachillerato (**Latín**). Ésta consistirá en la respuesta por escrito a una serie de cuestiones adecuadas al tipo de conocimientos y capacidades que deban ser evaluados y cuyo **formato de respuesta deberá garantizar la aplicación de los criterios objetivos de evaluación previamente aprobados.** Esta materia será una de las materias de modalidad a las que hace referencia el artículo 7 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (Capítulo II, Artículo 9.4)
- Que **cada estudiante se podrá examinar de cualquiera de las materias de modalidad de segundo de bachillerato** a que hace referencia el artículo 7.6 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, distinta a la materia elegida para realizar el ejercicio al que se refiere el artículo 9.4 de este real decreto. (Capítulo II, Artículo 11.1)

- Que las Administraciones educativas constituirán en sus respectivos ámbitos de gestión una **comisión organizadora** de la prueba de acceso que tendrá atribuida, entre otras tareas, la definición de los criterios para la elaboración de las propuestas de examen. (Capítulo II, Artículo 16.3)

-----

El nuevo marco legal exige, pues, una revisión y adecuación de la prueba de Latín a la nueva situación derivada de la aplicación del RD; revisión que debe tener como directrices:

- La nueva situación de nuestra materia en el *currículum* de la Enseñanza Secundaria y del Bachillerato, en especial con la implantación de Latín en 4º de ESO.

- La necesidad, explícitamente recogida en el RD, de diseñar ejercicios capaces de valorar de la forma más objetiva posible la madurez académica de los estudiantes.

- Las consideraciones derivadas del nuevo diseño de las pruebas, en las que el Latín, como materia de modalidad, entrará en “competencia” con otras materias. Este aspecto debe hacernos ser cautos a la hora de contemplar modificaciones de la prueba de acceso que conlleven para los alumnos una dificultad objetiva en la resolución de las cuestiones de la prueba y que por tanto puedan disuadir al alumno a elegirla para examinarse de ella en las PAU.

- La ocasión de revisión de la prueba actual que nos ofrece el RD debe llevarnos a un análisis objetivo y en profundidad respecto a las cuestiones en que los alumnos han tenido más problemas en los últimos años. A este respecto, y del análisis estadístico, se infiere que sería muy oportuno la modificación del planteamiento de la cuestión de literatura, una pregunta que el alumno deja en blanco con mucha frecuencia, tal vez por no ver rentable prepararla por el valor de la misma. Posiblemente, presentando esta cuestión en un formato de preguntas objetivas con respuestas tipo *test*, el alumno tendría opción a obtener mejor calificación en ella y dispondría a su vez de un tiempo añadido para dedicarlo a la resolución del resto del examen.

Tras la publicación del RD, la Vocal Especialista de Latín para las PAU de Valencia, Concha Ferragut, en la Asamblea celebrada en pasado mes de noviembre ofreció a todos los profesores presentes la posibilidad de participar con carácter voluntario en un Grupo de Trabajo que tendría como objetivo analizar la estructura actual de la prueba de latín y estudiar posibles modificaciones en la misma con vistas a adaptarla a la nueva legislación y de paso mejorar posibles deficiencias que pudiera tener. Este Grupo de Trabajo tendría como fin último la elaboración de propuestas de modificación de aspectos de la Prueba de Acceso de Latín, propuestas que deberían ser refrendadas por el resto de profesores en Asamblea y, caso de ser aprobadas, presentadas a la Comisión de Especialistas de las cuatro universidades (Valencia, Castellón, Alicante y Elche) para su análisis y toma en consideración.

Entre 12 y 15 profesores nos ofrecimos para participar en el Grupo de Trabajo. Durante tres sesiones celebradas entre los meses de diciembre y febrero hemos debatido en profundidad los aspectos relativos a la actual estructura de la prueba de Latín y las posibles mejoras que pudieran hacerse en la misma, elevando finalmente a la Vocal Especialista la siguiente propuesta de modificación para que sea llevada a la próxima Asamblea de profesores y sometida a votación:

**PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DE LA PRUEBA DE LATÍN  
EN LAS NUEVAS PAU**

| <b>CUESTIÓN</b>               | <b>PROPUESTA</b>  | <b>PUNT.</b>  |
|-------------------------------|---|---------------|
| A) Traducción                 | Mantenerla tal y como está ahora  | 5 pts.        |
| <b>B) Cuestiones:</b>         |   | <b>1 pto.</b> |
| <b>1) Análisis sintáctico</b> | <b>Análisis sintáctico de un fragmento del texto cuya extensión no excederá de 1/3 del total.</b>   |               |
| 2) Morfología                 | Mantenerla tal y como está ahora  | 1 pto.        |
| <b>3) Lexicología</b>         | <b>Los 2 verbos propuestos para realizar la modificación preverbal y sus respectivas evoluciones se extraerán de un <i>corpus</i> cerrado y público<sup>1</sup> de aproximadamente 60 verbos, que garanticen cada uno de ellos un mínimo de 4 modificaciones preverbiales (ver anexo nº 1). Además, en la formulación de la pregunta se indicará expresamente la proporción de verbos y palabras evolucionadas demandados (2+3/ 3+2), para evitar confusiones y vacilaciones<sup>2</sup>.</b> | 1 pto.        |
| <b>4) Literatura</b>          | El alumno <b>podrá elegir</b> entre:<br>a) Desarrollo de un género literario de los dos que se proponen en la pregunta (como en la actualidad).<br><br>b) <b>Contestar a 10 preguntas de respuesta objetiva</b> (10 preguntas x 0'20 pts.). Las cuestiones, extraídas exclusivamente de manuales del <i>curriculum</i> de bachillerato, formarán parte de un cuestionario <sup>3</sup> cerrado y público de unas 150 preguntas (ver anexo nº 2).  | <b>2 pts.</b> |

**Cuestión 1) Análisis sintáctico:**

El análisis sintagmático y proposicional de 1/3 del texto, seleccionado conforme a criterios que permitan comprobar la competencia del alumno en sintaxis latina, permite dar la valoración de 1 punto a esta pregunta y destinar el punto restante la cuestión de literatura.

**Cuestión 3) Lexicología:**

La práctica de extraer del texto los verbos propuestos para resolver esta cuestión ha motivado que en ocasiones dichos verbos presenten pocas posibilidades de modificación preverbal, poca frecuencia de uso o escaso rendimiento en las evoluciones<sup>4</sup>. Con esta propuesta se pretende facilitar al alumno la composición de las modificaciones preverbiales y sus evoluciones, pues las bases léxicas no estarán sujetas a la eventual complejidad de los verbos impuestos por el texto. Por otra parte, la especificación del número de formas requeridas clarificará definitivamente este aspecto de la cuestión.

<sup>1</sup> Que irá adjunto al Programa de mínimos.

<sup>2</sup> Se mantiene el número impar en atención a criterios de corrección objetiva (10 formas x 0'10 pts. cada una).

<sup>3</sup> Que irá adjunto al Programa de mínimos y no incluirá las respuestas.

<sup>4</sup> Cf. entre otros, los exámenes de sept. 2003 (*proluit; biberent*), junio 2004 (*volunt*), sept 2004 (*colebat*).

### Cuestión 4) Literatura:

Esta cuestión es contestada mayoritariamente de una forma memorística y repetitiva. Quizás su escasa puntuación no compensa el esfuerzo que supone prepararla, ni para el profesorado, ni para los alumnos. Asignarle mayor puntuación- 2 pts. en vez de 1- podría ser un índice corrector y un incentivo. El punto sería deducido del análisis sintáctico, al reducirse la extensión del texto a analizar.

Otras CCAA<sup>5</sup> ofrecen un planteamiento similar, con mayor peso de la cuestión de literatura y reducción del análisis sintáctico:

- [Castilla- León](#): traducción (5 pts.), análisis morfo-sintáctico parcial (2 pts.), léxico (1 pto.) y literatura valorada con 2 puntos.
- [Castilla-La Mancha](#): traducción (6 pts.) y cuatro cuestiones a elegir dos (con 2 pts. cada una) entre: análisis sintáctico, etimología y dos preguntas de literatura: una de desarrollo, otra de dos preguntas breves.
- [Aragón](#): traducción (6 pts.), análisis sintáctico parcial de un período oracional (1 pto.) + análisis morfológico de un sintagma y un verbo (1 pto.) concediendo a literatura 2 pts.
- [Cataluña](#): traducción (5 pts.) y análisis morfosintáctico parcial de un período oracional (1 pto.). Una cuestión de lengua, literatura, civilización con preguntas-test: 2 pts. y otra cuestión de literatura y civilización con pregunta-desarrollo: 2 pts.
- [Andalucía](#): traducción (7 pts.). Cuestión a elegir entre análisis morfosintáctico parcial de un período oracional o bien lexicología (comentar dos vocablos) (1pto.). Cuestión a elegir entre literatura o cultura (2 pts.).
- [Extremadura](#): se aparta bastante de los planteamientos anteriores: traducción (5 pts.). 5 cuestiones valoradas con 1 pto. cada una: morfología (declinar), sintaxis (exposición teórica), léxico (etimología), literatura, cultura.

Por otra parte, la formulación actual hace que la valoración de la respuesta dependa de criterios más o menos variables en función del corrector, en cuanto a contenido mínimo exigible, amplitud, estilo, etc. La formulación tipo test de la segunda opción permite que las respuestas puedan ser valoradas con criterios más objetivos y específicos (10 preguntas x 0'20 pts.), tal como marca el RD 1892/2008 (Capítulo II, Artículos 7.3 y 9.4).

Finalmente, la fórmula de respuesta objetiva puede resultar más atractiva para el estudiante, puesto que supone una reducción considerable del tiempo empleado en responderla, tiempo que puede dedicar a resolver otras cuestiones del ejercicio. En cualquier caso, al no tratarse de opciones excluyentes, los alumnos que así lo deseen pueden elegir la fórmula tradicional de desarrollo del tema. Ambas opciones necesitarían de la misma preparación en clase, ya que las preguntas de la opción b) se elaborarían a partir de los temarios de Literatura incluidos en libros de texto oficiales. Su grado de concreción no debería superar el del conocimiento general de cada género exigido en la opción a).





COMISSIÓ GESTORA DE LES PROVES D'ACCÉS A LA  
UNIVERSITAT

COMISIÓN GESTORA DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD



PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

CONVOCATÒRIA: JULIOL 2014

CONVOCATORIA: JULIO 2014

LLATÍ II

LATÍN II

BAREMO DEL EXAMEN: TRADUCCIÓ: 5 punts; 1ª CUESTIÓN: 2 punts; 2ª, 3ª y 4ª: 1 punto cada una.

El/la estudiante elegirá un ejercicio (A o B) y contestará a todas sus partes.

Puede utilizarse el diccionario, excepto aquél que contenga información sobre derivados, gramática y/o literatura.

### EJERCICIO A

#### LA TERCERA LÍNEA DEL EJÉRCITO DE CÉSAR ENTRA EN COMBATE Y POMPEYO SE RETIRA AL CAMPAMENTO

(Caes. De bello civili, III 94,1)

*Las cohortes de César atacan por la espalda el ala izquierda de los pompeyanos*

**Eodem tempore tertiam aciem Caesar procurrere iussit. Ita cum recentes atque integri defessis successissent, alii autem a tergo adorirentur, sustinere Pompeiani non potuerunt atque universi terga verterunt. [...] Pompeius se in castra contulit.**

*César comienza a percibir la victoria por las actuaciones de las cohortes de la cuarta línea*

#### A. TRADUCCIÓN DEL TEXTO

#### B. CUESTIONES:

1. Análisis sintáctico del texto.
2. Realice el análisis morfológico de las siguientes formas del texto propuesto: **aciem, recentes, successissent, se**.
3. Componga por modificación preverbal al menos 3 verbos latinos a partir de la base léxica de **contulit**, 2 verbos latinos a partir de la base léxica de **verterunt**. A continuación exponga al menos 5 palabras en total en cualquiera de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana evolucionadas a partir de las mencionadas bases léxicas o de los verbos latinos compuestos por usted.
4. Conteste al siguiente tema: **Teatro romano**.

### EJERCICIO B

#### LOS TROYANOS SALEN DE LA CIUDAD A VER LOS LUGARES DONDE SE HABÍAN INSTALADO LOS GRIEGOS DURANTE SU ASEDIO

(Verg. Aen. II 26-30)

*Los troyanos creen que los griegos, ocultos en una isla, se han marchado*

**Ergo omnis longo solvit se Teucra luctu;  
panduntur portae, iuvat ire et Dorica castra  
desertosque videre locos litusque relictum:  
hic Dolopum manus, hic saevus tendebat Achilles;  
classibus hic locus, hic acie certare solebant.**

*Una parte se queda maravillada contemplando el caballo que habían construido los griegos*

#### A. TRADUCCIÓN DEL TEXTO

#### B. CUESTIONES:

1. Análisis sintáctico del texto.
2. Realice el análisis morfológico de las siguientes formas del texto propuesto: **se, luctu, panduntur, saevus**.
3. Componga por modificación preverbal al menos 3 verbos latinos a partir de la base léxica de **solvit**, 2 verbos latinos a partir de la base léxica de **tendebat**. A continuación exponga al menos 5 palabras en total en cualquiera de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana evolucionadas a partir de las mencionadas bases léxicas o de los verbos latinos compuestos por usted.
4. Conteste al siguiente tema: **Lírica romana**.



COMISSIÓ GESTORA DE LES PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT

COMISIÓN GESTORA DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD



PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

CONVOCATÒRIA: JULIOL 2014

CONVOCATORIA: JULIO 2014

LLATÍ II

LATÍN II

LÈXIC DE L'EXERCICI A

**a, ab** [prep. abl.]: de, des de, a partir de; per  
**acies, -ei** fem.: tropa formada en ordre de combat, línia de combat  
**adorior, adoriri, adortus sum** dep. 4a tr.: escometre, atacar, emprendre  
**alius, -a, -ud**: altre, distint, diferent  
**atque** [conj.coord.copul.]: i  
**autem** [conj.coord.advers.]: però, per un altra banda, a més  
**Caesar, -aris** m.: Cèsar  
**castra, -orum**, n. pl.: campament, caserna; exèrcit  
**confero, confers, conferre, contuli, collatum** 3a tr.: dur, lliurar, dirigir-se, refugiar-se en  
**cum** [pr. de abl.]: amb, en; [conj.]: quan, com, perquè, encara que  
**defessus, -a, -um**: cansat, fatigat  
**idem, eadem, idem** [pron. i adj. dem.]: mateix, igual; el mateix  
**in** [prep. ac.]: a, cap a, per a, contra; [prep. ablat.] en, enmig de  
**integer, -gra, -grum**: intacte, íntegre, no cansat  
**ita** [adv.]: així, d'aquesta manera  
**iubeo, -es, -ere, iussi, iussum** 2a tr.: ordenar, manar  
**non** [adv. neg.]: no  
**Pompeianus, -a, -um**: [partidari] de Pompeu  
**Pompeius, -i(i)** m.: Pompeu  
**possum, potes, posse, potui** irr. tr. i intr.: poder, ser capaç de  
**procurro, -is, -ere, procurri, procursum** 3a intr.: anar corrents, avançar corrents, córrer, llançar-se  
**recens, -ntis**: recent, nou, no fatigat  
**se** [pron. refl.]: es, se  
**succedo, -is, -ere, successi, successum** 3a intr.: arribar en substitució de, arribar després de, succeir, rellevar  
**sustineo, -es, -ere, sustinui, sustentum** 2a tr.: sostenir, retenir, contenir, suportar, resistir  
**tempus, -oris** n.: temps, ocasió, circumstància  
**tergum, -i** n.: esquena  
**tertius, -a, -um**: tercer  
**universus, -a, -um**: tot, sencer, universal  
**verto, -is, -ere, verti, versum** 3a tr.: fer girar, girar, canviar

LÈXIC DE L'EXERCICI B

**Achilles, -is** m.: Aquil·les  
**acies, -ei** fem.: tropa formada en ordre de combat, línia de combat  
**castra, -orum**, n. pl.: campament, caserna; exèrcit  
**certo, -as, -are, certavi, certatum** 1a intr.: combatre, lluitar, disputar  
**classis, -is** fem.: classe, flota  
**desertus, -a, -um**: desert, abandonat  
**Dolopes, -um** m. pl.: Dolops (poble de Tessàlia)  
**Doricus, -a, -um**: dòric, grec  
**eo, is, ire, ivi, itum** 4a intr.: anar-se'n, marxar, passar  
**ergo** [conj.coord.il·lativa]: així doncs, per consegüent, doncs  
**et** [conj.coord.copul.]: i  
**hic** [adv.]: aquí, en aquest lloc  
**hic, haec, hoc** [pron. i adj. demostr.]: este, aquest  
**iuvo, -as, -are, iuvi, iutum** 1a tr.: ajudar, servir, complaure, agradar  
**litus, litoris** n.: litoral, costa  
**locus, -i** m.: lloc, indret  
**longus, -a, -um**: llarg, prolongat  
**luctus, -us**: dolor, pesar, aflicció  
**manus, -us, fem.:** mà, tropa, esquadra  
**omnis, -e**: tot  
**pando, -is, -ere, pandi, pansum** 3a tr.: tendir, desplegar, obrir  
**porta, -ae** fem.: porta  
**-que** [conj.coord.copul.encl.]: i  
**relinquo, -is, -ere, reliqui, relictum** 3a tr.: deixar, abandonar  
**saevus, -a, -um**: cruel, despietat  
**se** [pron.refl.]: es, se  
**soleo, -es, -ere, solitus sum** semidep. 2a intr.: soler, acostumar  
**solvo, -is, -ere, solvi, solutum** 3a tr.: deslligar, deslliurar, desfer  
**tendo, -is, -ere, tetendi, tensum** 3a tr.: tendir, estendre, acampar  
**Teucris, -ae**: Tròade (regió de Troia); Troia  
**video, -es, -ere, vidi, visum** 2a tr.: veure-hi; conèixer; comprendre





COMISSIÓ GESTORA DE LES PROVES D'ACCÉS A LA  
UNIVERSITAT

COMISIÓN GESTORA DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD



PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

CONVOCATÒRIA: JULIOL 2014

CONVOCATORIA: JULIO 2014

LLATÍ II

LATÍN II

BAREM DE L'EXAMEN: TRADUCCIÓ: 5 punts; 1ª QÜESTIÓ: 2 punts; 2a, 3a i 4a: 1 punt cadascuna.

Heu de triar un exercici (A o B) i respondre totes les parts.

Podeu utilitzar el diccionari, llevat d'aquell que continga informació sobre derivats, gramàtica i/o literatura.

#### EXERCICI A

##### LA TERCERA LÍNIA DE L'EXÈRCIT DE CÈSAR ENTRA EN COMBAT I POMPEU ES RETIRA AL CAMPAMENT

(Caes. De bell civili, III 94,1)

*Les cohorts de Cèsar ataquen a traïció l'ala esquerra dels pompeians*

**Eodem tempore tertiam aciem Caesar procurrere iussit. Ita cum recentes atque integri defessis successissent, alii autem a tergo adorirentur, sustinere Pompeiani non potuerunt atque universi terga verterunt. [...] Pompeius se in castra contulit.**

*Cèsar comença a percebre la victòria per les actuacions de les cohorts de la quarta línia*

#### A. TRADUCCIÓ DEL TEXT

#### B. QÜESTIONS:

1. Anàlisi sintàctica del text.
2. Analitzeu morfològicament aquestes formes del text proposat: **aciem, recentes, successissent, se**.
3. Composeu per modificació preverbal almenys 3 verbs llatins a partir de la base lèxica de **contulit**, 2 verbs llatins a partir de la base lèxica de **verterunt**. A continuació exposeu almenys 5 paraules en total en qualsevol de les llengües oficials de la Comunitat Valenciana evolucionades a partir de les esmentades bases lèxiques o dels verbs llatins que heu compost.
4. Contesteu el tema següent: **Teatre romà**.

#### EXERCICI B

##### ELS TROIANS IXEN DE LA CIUTAT A VEURE ELS LLOCS ON S'HAVIEN INSTAL·LAT ELS GRECS DURANT EL SETGE

(Verg. Aen. II 26-30)

*Els troians creuen que els grecs, ocults en una illa, se n'han anat*

**Ergo omnis longo solvit se Teucria luctu;  
panduntur portae, iuvat ire et Dorica castra  
desertosque videre locos litusque relictum:  
hic Dolopum manus, hic saevus tendebat Achilles;  
classibus hic locus, hic acie certare solebant.**

*Una part es queda meravellada en contemplar el cavall que han construït els grecs*

#### A. TRADUCCIÓ DEL TEXT

#### B. QÜESTIONS:

1. Anàlisi sintàctica del text.
2. Analitzeu morfològicament aquestes formes del text proposat: **se, luctu, panduntur, saevus**.
3. Composeu per modificació preverbal almenys 3 verbs llatins a partir de la base lèxica de **solvit**, 2 verbs llatins a partir de la base lèxica de **tendebat**. A continuació exposeu almenys 5 paraules en total en qualsevol de les llengües oficials de la Comunitat Valenciana evolucionades a partir de les esmentades bases lèxiques o dels verbs llatins que heu compost.
4. Contesteu el tema següent: **Lírica romana**.



COMISSIÓ GESTORA DE LES PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT

COMISIÓN GESTORA DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD



PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

CONVOCATÒRIA: JULIOL 2014

CONVOCATORIA: JULIO 2014

LLATÍ II

LATÍN II

LÉXICO DEL EJERCICIO A

**a, ab** [prep. abl.]: de, desde, a partir de; por  
**acies, -ei** fem.: tropa formada en orden de combate, línea de combate  
**adorior, adoriri, adortus sum** dep. 4ª tr.: acometer, atacar, emprender.  
**alius, -a, -ud**: otro, distinto, diferente  
**atque**: [conj. coord. copul.] y  
**autem** [conj. coord. advers.]: pero, por otra parte, además  
**Caesar, -aris** m.: César  
**castra, -orum**, n. pl.: campamento, cuartel; ejército  
**confero, confers, conferre, contuli, collatum** 3ª tr.: llevar, entregar; [refl.] dirigirse a, refugiarse en  
**cum** [pr. de abl.]: con; [conj.]: cuando, como, porque, aunque  
**defessus, -a, -um**: cansado, fatigado  
**idem, eadem, idem** [pron. y adj. dem.]: mismo, igual; el mismo  
**in** [prep. ac.] a, hacia, para, contra; [prep. ablat.] en, en medio de  
**integer, -gra, -grum**: intacto, íntegro, no cansado  
**ita** [adv.]: así, de este modo  
**iubeo, -es, -ere, iussi, iussum** 2ª tr.: ordenar, mandar  
**non** [adv. neg.]: no  
**Pompeianus, -a, -um**: [partidario] de Pompeyo  
**Pompeius, -i(i)** m.: Pompeyo  
**possum, potes, posse, potui** irr. tr. e intr.: poder, ser capaz de  
**procurro, -is, -ere, procurri, procursum** 3ª intr.: ir corriendo, avanzar corriendo, correr, lanzarse  
**recens, -ntis**: reciente, nuevo, no fatigado  
**se** [pron. refl.]: se  
**succedo, -is, -ere, successi, successum** 3ª intr.: llegar en sustitución de, llegar después de, suceder, relevar  
**sustineo, -es, -ere, sustinui, sustentum** 2ª tr.: sostener, retener, contener, soportar, resistir  
**tempus, -oris** n.: tiempo, ocasión, circunstancia  
**tergum, -i** n.: espalda  
**tertius, -a, -um**: tercero  
**universus, -a, -um**: todo, entero, universal  
**verto, -is, -ere, verti, versum** 3ª tr.: hacer girar, volver, cambiar

LÉXICO DEL EJERCICIO B

**Achilles, -is** m.: Aquiles  
**acies, -ei** fem.: tropa formada en orden de combate, línea de combate  
**castra, -orum**, n. pl.: campamento, cuartel; ejército  
**certo, -as, -are, -avi, -atum** 1ª intr.: combatir, luchar, disputar  
**classis, -is** fem.: clase, flota  
**desertus, -a, -um**: desierto, abandonado  
**Dolopes, -um** m. pl.: Dólopes (pueblo de Tesalia)  
**Doricus, -a, -um**: dorio, griego  
**eo, is, ire, ivi, itum** 4ª intr.: ir, marchar, pasar  
**ergo** [conj. ilativa]: así pues, por consiguiente, pues  
**et** [conj. coord. copul.]: y  
**hic** [adv.]: aquí, en este lugar  
**hic, haec, hoc** [pron. y adj. dem.]: éste, este  
**iuvo, -as, -are, iuvi, iutum** 1ª tr.: ayudar, servir, complacer, agradecer  
**litus, litoris** n.: litoral, costa  
**locus, -i** m.: lugar, sitio  
**longus, -a, -um**: largo, prolongado  
**luctus, -us**: dolor, pesar, aflicción  
**manus, -us**, fem.: mano, tropa, escuadra  
**omnis, -e**: todo  
**pando, -is, -ere, pandi, pansum** 3ª tr.: tender, desplegar, abrir  
**porta, -ae** fem.: puerta  
**-que** [conj. encl. coord. copul.]: y  
**relinquo, -is, -ere, reliqui, relictum** 3ª tr.: dejar, abandonar  
**saevus, -a, -um**: cruel, despiadado  
**se** [pron. refl.]: se  
**soleo, -es, -ere, solitus sum** semidep. 2ª intr.: soler, acostumbrar  
**solvo, -is, -ere, solvi, solutum** 3ª tr.: desatar, librar, deshacer  
**tendo, -is, -ere, tetendi, tensum** 3ª tr.: tender, extender, acampar  
**Teucria, -ae**: Tróade (región de Troya); Troya  
**video, -es, -ere, vidi, visum** 2ª tr.: ver, comprender, conocer



UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID  
PRUEBA DE ACCESO A LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS  
OFICIALES DE GRADO

Curso 2014-2015

Modelo

MATERIA: LATÍN II

**INSTRUCCIONES:** La prueba consta de dos opciones, de las que el alumno elegirá una y responderá a las preguntas que se le formulan en la opción elegida. Podrá hacer uso del **Apéndice gramatical** incluido en el Diccionario. Están expresamente prohibidos los diccionarios que contengan información sobre Literatura latina y sobre composición y derivación.

**TIEMPO:** Una hora y treinta minutos.

**CALIFICACIÓN:** La 1ª pregunta podrá alcanzar una puntuación máxima de 5 puntos; las preguntas 2ª y 3ª de 0 a 1'5 puntos cada una; y las preguntas 4ª y 5ª de 0 a 1 punto cada una.

### OPCIÓN A

*Plinio pide a un amigo que le escriba, aunque no tenga nada que contarle.*

Olim<sup>1</sup> mihi nullas epistulas mittis. Nihil est, inquis, quod scribam. At hoc ipsum scribe, nihil esse quod scribas; vel solum illud unde incipere priores<sup>2</sup> solebant: "Si vales, bene est; ego valeo." Hoc mihi sufficit; est enim maximum. Ludere me putas? Serio peto.

(Plin., *Epist. I 11*)

NOTA: 1. *Olim*: "hace tiempo". 2. *Priores*: "los de antes".

### PREGUNTAS:

- 1) Traduzca el texto.
- 2) Analice morfológicamente las palabras *nullas*, *scribe* y *maximum*, indicando exclusivamente en qué forma aparecen en este texto.
- 3) a) Indique qué tipo de oración es *ludere me putas*.  
b) Analice la oración *olim mihi nullas epistulas mittis*.  
c) Señale los complementos circunstanciales que hay en este texto.
- 4) a) Escriba una palabra española relacionada etimológicamente por derivación o composición (excluidos los étimos directos) con *epistula*, *epistulae* y otra con el verbo *ludo*, *-is*, *-ere*, *-si*, *-usum*. Explique su significado.  
b) Indique y describa dos cambios fonéticos experimentados por la palabra latina *bene* en su evolución al castellano. Señale el resultado final de dicha evolución.
- 5) Señale qué géneros literarios cultivaron los siguientes autores: Virgilio, Terencio, Plauto, Séneca.

**OPCIÓN B**

*El poeta entona un himno en honor de Roma.*

Exaudi, Regina tui pulcherrima mundi,  
inter sidereos Roma recepta polos<sup>1</sup>!  
Exaudi, Genitrix hominum Genitrixque deorum!  
Non procul a caelo per tua templa sumus.  
Te canimus semperque, sinent dum fata<sup>2</sup>, canemus:  
sospes nemo<sup>3</sup> potest immemor esse tui.

(Rut. Nam., *De red. suo* 47-52)

NOTAS: 1. *Inter... polos*: ordenar así la frase: *Roma recepta inter polos sidereos*. 2. *Sinent... fata*: ordenar así la frase: *dum fata sinent*. 3. *Sospes nemo*: "nadie mientras viva".

**PREGUNTAS:**

- 1) Traduzca el texto.
- 2) Analice morfológicamente las palabras *exaudi*, *recepta* y *fata*, indicando exclusivamente en qué forma aparecen en este texto.
- 3) a) Indique la función sintáctica de *Regina tui pulcherrima mundi*.  
b) Señale todos los sujetos que hay en el texto.  
c) ¿Qué tipo de oración es *sinent dum fata*?
- 4) a) Escriba una palabra española relacionada etimológicamente por derivación o composición (excluidos los étimos directos) con *caelum*, *-i*, y otra con el verbo *exaudio*, *-is*, *-ire*, *-ivi*, *-itum*. Explique su significado.  
b) Indique y describa dos cambios fonéticos experimentados por la palabra latina *reginam* en su evolución al castellano. Señale el resultado final de dicha evolución.
- 5) Describa las principales características del género histórico y mencione dos de sus cultivadores.





