



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CAMPO DE CONOCIMIENTO: LETRAS CLÁSICAS

**LATÍN EN SU CONTEXTO. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LATÍN PARA EL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

JOSÉ MANUEL CHÁVEZ VÉLEZ

TUTORA:

DRA. GEORGINA BARRAZA CARBAJAL
(FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
(FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)

DRA. ANA JULIA CRUZ HERNÁNDEZ
(ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, PLANTEL 6)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, MARZO 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Resumen

La presente tesis es una propuesta de enseñanza de latín para el Colegio de Ciencias y Humanidades desde la perspectiva de la enseñanza situada cuyo objetivo es brindar una alternativa para el docente de bachillerato al momento de enseñar la lengua latina que permita establecer un vínculo profundo entre ésta, los estudiantes que buscan aprenderla y los contextos de ambos.

El Capítulo I explica el contexto en el que surge la presente propuesta y la necesidad de alternativas de enseñanza de la lengua latina.

El Capítulo II presenta el marco teórico: la enseñanza situada, el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua y la hermenéutica analógica.

El Capítulo III describe la propuesta, así como la programación realizada para su aplicación y los elementos evaluativos requeridos para ella.

El Capítulo IV muestra la aplicación de la propuesta y el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos.

Las conclusiones resumen la propuesta, su aplicación y resultados, así como rescatan la importancia de ésta y nuevas propuestas educativas de enseñanza de latín que busquen establecer vínculos entre nuestros estudiantes y los aprendizajes que buscan desarrollar, y que, ante todo, sean viables en su aplicación en las aulas.

Abstract

This thesis is a proposal of latin teaching under the situated learning perspective for the Colegio de Ciencias y Humanidades, which objective is to give an alternative way of educate the latin language for the highschool teacher that creates a strong bond between the language, the students and their contexts.

The first chapter explain the context in which this proposal emerge and the necessity of alternative ways of latin teaching.

The second chapter presents the theoretical framework: the situated learning, the communicative approach and analogic hermeneutics.

The third chapter describe the proposal, the plan of action for it's application and the evaluative elements for it's execution.

The forth chapter evidence the application of this proposal and shows the qualitative and quantitative analysis of obtained results.

The conclusions summarize the proposal, his applications and results, and recover the relevance of this and new educative proposals of latin teaching that seek the creation of strong bonds between students and theirs developing of learning and, above all, the viability of this proposals in the classroom.

Agradecimientos

Primeramente agradezco a Xochiquiahuitl, por toda su paciencia y apoyo incondicional, sin el cual no podría sostenerme. También a mis padres y mis hermanos, con cuyo apoyo sé que puedo contar.

Agradezco especialmente a mi tutora, la Dra. Georgina Barraza Carbajal, por apoyar constantemente mi trabajo e impulsarlo hasta llegar al resultado final. A su vez a mi comité tutor, conformado por la Dra. María Guadalupe García Casanova y la Dra. Ana Julia Cruz Hernández, con sus grandes aportaciones, paciencia y apoyo durante todo el proceso de desarrollo del trabajo. A mis sinodales, la Mtra. Paula López Cruz, que siempre estuvo apoyando mi trabajo, y la Mtra. María de Lourdes Santiago Martínez, por sus atinados comentarios.

Agradezco también, a la Mtra. Roxana Mercedes Alemán Buendía, amiga, colega y guía en mi labor docente, por permitirme realizar mis prácticas docentes, por sus comentarios y apoyo durante todos estos años. A mis amigos, Pablo y Verónica, así como a mis suegros por siempre estar ahí para escucharme.

Agradezco a mis alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur, sin quienes este trabajo no tendría sentido. A su vez a las autoridades del plantel, por facilitarme y orientarme en los trámites para el apoyo que recibí por parte de la DGAPA para mis estudios de maestría.

Latín en su contexto. Una propuesta de enseñanza de latín para el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Índice

Introducción.....	1
• Estructura de la tesis.....	1
Capítulo I Estado de la cuestión.....	3
• 1.1. El Colegio de Ciencias y Humanidades.....	5
• 1.2. Plan de Estudios.....	6
• 1.3. El Latín en el contexto del CCH.....	8
Capítulo II Marco teórico.....	10
• 2.1. Enseñanza situada.....	10
○ 2.1.1. Comunidades de práctica.....	10
○ 2.1.2. Participación periférica legítima.....	12
○ 2.1.3. Cognición situada.....	14
○ 2.1.3. Evaluación situada: evaluar en contexto.....	16
• 2.2. Enfoque comunicativo.....	19
○ 2.2.1. La competencia comunicativa.....	21
○ 2.2.2. Comunicación situada.....	24
• 2.3. Hermenéutica analógica.....	25
○ 2.3.1. Hermenéutica analógica para comprender un texto literario...28	
○ 2.3.2. Hermenéutica analógica, enfoque comunicativo y aprendizaje situado.....	29
Capítulo III La propuesta.....	31
• 3.1. Latín situado.....	31
○ 3.1.1. El texto y su contexto.....	34
▪ 3.1.1.1. Contexto histórico.....	35

▪ 3.1.1.2. Contexto filosófico.....	35
▪ 3.1.1.2. Contexto literario.....	35
• 3.2. Programación de la propuesta.....	36
○ 3.2.1. Actividades sugeridas.....	48
▪ 3.2.1.1. Sesiones contextuales.....	48
• 3.2.1.1.1. Mapas mentales.....	48
• 3.2.1.1.2. Debates.....	49
• 3.2.1.1.3. Diarios de clase.....	52
▪ 3.2.1.2. Sesiones pragmático-lingüísticas.....	52
• 3.2.1.2.1. Ejercicios gramaticales.....	53
• 3.2.1.2.2. Comentarios literarios.....	55
○ 3.2.2. Evaluación.....	56
▪ 3.2.2.1.1. Mapa mental.....	57
▪ 3.2.2.1.2. Debate.....	61
▪ 3.2.2.1.3. Comentario literario.....	64
Capítulo IV Aplicación y resultados.....	69
• 4.1. Descripción de las sesiones y análisis cualitativo general.....	69
○ 4.1.2. Descripción de las sesiones.....	70
▪ 4.1.1.1. Sesión 1.....	70
▪ 4.1.1.2. Sesión 2.....	74
▪ 4.1.1.3. Sesión 3.....	77
▪ 4.1.1.4. Sesión 4.....	80
▪ 4.1.1.5. Sesión 5.....	81
▪ 4.1.1.6. Sesión 6.....	84
▪ 4.1.1.7. Sesión 7.....	88
▪ 4.1.1.8. Sesión 8.....	92
▪ 4.1.1.9. Sesión 9.....	93
▪ 4.1.1.10. Sesión 10.....	95
▪ 4.2.1.11. Sesión 11.....	97
○ 4.1.2. Sesiones pragmático-lingüísticas.....	100

▪ 4.1.2.1. Actividades lingüísticas.....	100
▪ 4.1.2.2. Comentarios literarios.....	102
○ 4.1.3. Sesiones contextuales.....	103
▪ 4.1.3.1. Mapas mentales.....	103
▪ 4.1.3.2. Debates.....	104
○ 4.1.4. Casos relevantes.....	105
▪ 4.1.4.1. Estudiante X.N.....	106
▪ 4.1.4.2. Estudiante R.C.	107
▪ 4.1.4.3. Estudiante C.C.	107
● 4.2. Análisis cuantitativo.....	108
○ 4.2.1. Mapas mentales.....	109
▪ 4.2.1.1. Criterios organizacionales.....	110
▪ 4.2.1.2. Criterios conceptuales.....	111
○ 4.2.2. Debates.....	112
▪ 4.2.2.1. Criterios argumentativos.....	113
▪ 4.2.2.2. Criterios de organización de equipos.....	114
○ 4.2.3. Comentarios literarios.....	115
▪ 4.2.3.1. Criterios argumentativos.....	116
▪ 4.2.3.2. Criterios organizacionales.....	117
▪ 4.2.3.3 Criterios lingüísticos.....	118
○ 4.2.4. Casos relevantes.....	118
▪ 4.2.4.1. Estudiante X. N.....	119
▪ 4.2.4.2. Estudiante R.C.....	120
▪ 4.2.4.3. Estudiante C.C.....	121
Conclusiones.....	124
Bibliografía.....	126
Anexo 1 Rúbricas de evaluación	
Anexo 2 Material de la aplicación	
Anexo3 Evidencias de caso relevante 1	

Anexo 4 Evidencias de caso relevante 2

Anexo 5 Evidencias de caso relevante 3

Introducción

El presente trabajo es una propuesta de enseñanza de lengua latina para el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México. La llamo *Latín en su contexto* debido a que busca, ante todo, establecer un vínculo profundo entre la lengua latina enseñada en el Colegio, los estudiantes que buscan aprenderla y los contextos de ambos. Es por ello que pone especial énfasis en el uso real que se hace de la lengua de los romanos y, por tanto, se aleja de las prácticas de docencia basadas en abstracciones lingüísticas. Esto es relevante, como se verá a lo largo del trabajo, pues permite no sólo que los estudiantes aprendan una lengua en su uso concreto, sino que consigan comprender su utilidad y relevancia al momento de desarrollarse en las distintas áreas del conocimiento impartidas en la Universidad tras su egreso del Colegio, así como al desenvolverse en una sociedad que tiene a la cultura latina como uno de sus pilares fundamentales.

Estructura de la tesis

La presente tesis constará de cuatro capítulos. En el Capítulo I se explicará el contexto en el que surgió el tema del presente trabajo, el cual parte de la necesidad de nuevas propuestas de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades, por lo que se hablará del Colegio, su plan de estudios y la enseñanza de Latín en el mismo. Posteriormente, en el Capítulo II se expondrá el marco teórico necesario para comprender esta propuesta, empezando por los antecedentes y teoría de la *enseñanza situada*; después se atenderá el enfoque de enseñanza establecido en el CCH para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (Á-TLC), *el enfoque comunicativo*, y cómo éste se encuentra ligado con la *enseñanza situada*. Por último, se presentará la propuesta de *hermenéutica analógica*, que, en conjunto con lo anterior, posibilita esta tesis.

En el Capítulo III se presentará la propuesta, así como la programación realizada para su aplicación y los elementos de evaluación requeridos para ella. En el

Capítulo IV se expondrá la aplicación de la propuesta y un análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos. Cierra esta investigación un apartado final, donde se rescatarán las conclusiones que surgieron al cierre del presente trabajo. Por último, en los Anexos se podrán consultar las fichas de la programación propuesta, materiales usados y recomendados, los instrumentos de evaluación y las evidencias de los casos más relevantes mencionados en el Capítulo IV.

Capítulo 1

Estado de la cuestión

Primeramente, es necesario aclarar que este trabajo surge de la necesidad de nuevas propuestas para la enseñanza de latín en nuestro país, y en específico en nuestra universidad, ya que es notorio el distanciamiento cada vez mayor de nuestros estudiantes ante el aprendizaje de la lengua latina. Sólo basta hablar con ellos para darnos cuenta de que en muchas ocasiones no encuentran el sentido de estudiar una lengua y una cultura que sienten ajenas.

Los docentes de lengua latina del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) suelen apegarse en dos vertientes:¹ la primera, omitiendo muchas veces los avances de la didáctica de lengua y literatura, se afana en enseñar la lengua latina como una estructura rígida e inerte, con la idea de que aprender la gramática latina y aplicarla en la “traducción” de un texto (producto que supuestamente demuestra el aprendizaje de la lengua) es el único modo de conseguir los objetivos del programa; la segunda intenta aplicar los métodos de enseñanza de las lenguas modernas, pero elude la cuestión de que la lengua latina difícilmente será empleada por nuestros estudiantes en contextos cotidianos; es decir, no es una lengua adaptada a nuestro mundo.

A lo largo de este escrito se propondrá una vertiente distinta, digamos *analógica* a las anteriores, pues si bien hay coincidencia con las múltiples propuestas del segundo grupo, como el hecho de que se debe adoptar el *enfoque comunicativo* como el más adecuado para la enseñanza de la lengua latina (*vid. infra* § 2.2.), es necesario aclarar que toda lengua es producto de su tiempo y está adaptada a su *contexto*, es decir, es una herramienta de comunicación *situada*, por lo que enseñar latín “vivo” aleja a los estudiantes de los contextos en que ésta se usó,

1 En este sentido conviene señalar como ejemplo las propuestas desarrolladas en forma de tesis para la MADEMS, por parte de compañeros del CCH, como las de Dina Eugenia Hernández Ulloa y Laura Estela Montes Vásquez, que tienden al primer grupo, y como Ixchel Tatiana Caldera Chapul y Raúl Alejandro Romo Estudillo, que tienden al segundo.

centra los esfuerzos completamente en las circunstancias de ellos y no en cómo éstos pueden interactuar con un contexto en apariencia “ajeno”, por lo cual es necesario, a mi juicio, adoptar una propuesta de *enseñanza situada* que se adapte a esta circunstancia. De aquí se desprende la necesidad imperiosa de propuestas distintas, que entiendan la complejidad de la cuestión, pues la lengua latina no es sólo otra lengua, sino una que nos habla constantemente en las palabras de escritores que datan de hace más de dos mil años; cada uno de ellos en un contexto distinto, una transmisión distinta y, sobre todo, con un latín distinto. Saltan a relucir de inmediato, por ejemplo, las diferencias entre el latín de Virgilio y el de Plauto (propuestos en el programa actualizado de la asignatura para primer y segundo semestre, respectivamente), por lo que la pregunta más relevante es cómo pretendemos que los estudiantes se acerquen a estos autores y sus textos como si las diferencias entre ellos no existieran.

Otro de los grandes ausentes, tanto en el programa actualizado como en la mayoría de las propuestas para la enseñanza de la lengua latina, es el asunto de la comprensión, es decir, la *hermenéutica* del texto. Se suele hablar de comprensión (muchas veces inseparable de la traducción, como si fuera la única forma de demostrar que ésta se logró), pero nunca se discute sobre las diferentes teorías que nos podrían ayudar a acercarnos a este fenómeno; nunca se discute el sentido que nuestros estudiantes encuentran en su interacción con los autores latinos. Para la presente propuesta se adoptará la perspectiva de la *hermenéutica analógica* de Mauricio Beuchot, ya que a partir de ésta es posible mediar entre los *elementos del acto hermenéutico* y colocar a nuestros estudiantes como entes activos en la larga historia de lectura e interpretación de los autores latinos. Estos asuntos se tratarán a más profundidad en sus apartados correspondientes (*vid. infra* §§ 2.1., 2.2. y 2.3.), pero era necesario mencionarlos aquí, para entender la relevancia de la presente propuesta.

1.1. El Colegio de Ciencias y Humanidades

Comencemos brindando algo de contexto² sobre el CCH. Éste es uno de los dos bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); su proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971 (CCH, 2018), dentro de un panorama político y social muy complejo, entre otras razones, porque algunos años antes el movimiento estudiantil del 68 fue reprimido brutalmente en la plaza de las tres culturas en Tlatelolco y la sociedad mexicana presentaba una mayor demanda de educación (González Teyssier y García Palacios, 2013). Se instauró como un bachillerato que consideraba que los conocimientos adquiridos no fueran inertes, sino que se pusieran en práctica, que fuera propedéutico y general, que conjuntara las diferentes disciplinas humanas y científicas con el propósito de proporcionar a sus estudiantes una “cultura básica” con la que pudieran comprender los fenómenos naturales y sociales (CCH, 2006: 7).

En la actualidad, tras ya casi medio siglo de su fundación, el CCH sigue en la búsqueda de la formación de estudiantes desde una perspectiva integral, en sus cuatro áreas, dos de índole científica (Ciencias Experimentales y Matemáticas) y dos de índole humanística (Talleres de Lenguaje y Comunicación³ e Histórico-Social), dentro de las cuales se aporten metodologías⁴ y lenguajes⁵ propios de cada área, todo esto bajo tres principios epistemológicos: *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* (UNAM, 1971). Es decir, se busca que los egresados del Colegio sean autónomos en su aprendizaje y que éste sea aplicado en sus vidas y sea parte de su definición como seres humanos. No sólo se busca la adquisición de conocimiento, sino ponerlo en práctica, que los estudiantes desarrollen su capacidad de aprender por su cuenta, habilidades para poner en práctica los conocimientos y valores humanos, éticos, cívicos y artísticos (CCH, 2018).

2 Sólo presentaré de manera breve los orígenes y desarrollo del CCH. Para un análisis más profundo de este asunto remito a las tesis de Roxana Mercedes Alemán Buendía e Ixchel Tatiana Caldera Chapul.

3 El Área de idiomas se desprende del Área de talleres de lenguaje y comunicación (CCH, 2006: 10).

4 Método experimental y método histórico-social.

5 Matemáticas, la lengua materna y una lengua extranjera (inglés o francés).

1.2. Plan de estudios del CCH

A continuación, presentaremos el plan de estudios actual del CCH (CCH, 2018) en tres tablas, cada una correspondiente a uno de los tres años, distribuidas por área de conocimiento y semestre, cabe señalar que todas las asignaturas del 3° año, a excepción de Filosofía I y II, son de carácter optativo.⁶

Plan de estudios del CCH (1 ^{er} año)		
Área	1 ^{er} Semestre	2° Semestre
Ciencias experimentales	Química I	Química II
Matemáticas	Matemáticas I Taller de cómputo	Matemáticas II Taller de cómputo
Histórico-social	Historia universal moderna y contemporánea I	Historia universal moderna y contemporánea II
Talleres de lenguaje y comunicación (Á-TLC)	Taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental I (TLRIID I)	TLRIID II
Idiomas	Inglés I/ Francés I	Inglés II/ Francés II

Plan de estudios del CCH (2° Año)		
Área	3° Semestre	4° Semestre
Ciencias experimentales	Física I Biología I	Física II Biología II
Matemáticas	Matemáticas III	Matemáticas IV
Histórico-social	Historia de México I	Historia de México II
Á-TLC	TLRIID III	TLRIID IV
Idiomas	Inglés III/ Francés III	Inglés IV/ Francés IV

Plan de estudios del CCH (3° Año)		
Área	5° Semestre	6° Semestre
Ciencias experimentales	Física III Química III	Física IV Química IV

⁶ A mi parecer, es necesario señalar el plan de estudios completo del CCH debido a que desde su fundación se ha insistido en su carácter interdisciplinario, por lo que enfocarnos en el Área de talleres de lenguaje y comunicación en esta presentación caería en el error de pensar que la asignatura de Latín está completamente desvinculada del resto de áreas.

	Biología III Ciencias de la salud I Psicología I	Biología IV Ciencias de la salud II Psicología II
Matemáticas	Cálculo I Estadística I Cibernética y computación I	Cálculo II Estadística II Cibernética y computación II
Histórico-social	Filosofía I Temas selectos de filosofía I Administración I Antropología I Ciencias políticas y sociales I Derecho I Economía I Geografía I	Filosofía II Temas selectos de filosofía II Administración II Antropología II Ciencias políticas y sociales II Derecho II Economía II Geografía II
Á-TLC	Griego I Latín I Lectura y análisis de textos literarios I Taller de comunicación I Taller de diseño ambiental I Taller de expresión gráfica I	Griego II Latín II Lectura y análisis de textos literarios I Taller de comunicación I Taller de diseño ambiental II Taller de expresión gráfica II

Como se puede observar en las tablas anteriores, la asignatura de Latín pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (Á-TLC), que tiene como objetivo promover la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e icónico-verbales (CCH, 2006: 78). Tiene carácter optativo y se imparte en quinto y sexto semestres; como precedentes inmediatos se encuentran los Talleres de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I-IV y las asignaturas de Idiomas (Francés e Inglés); también encontramos las asignaturas de Griego, Lectura y Análisis de Textos Literarios y Taller de Comunicación,⁷ pertenecientes al Á-TLC, así como las asignaturas del área Histórico-Social: Derecho, de carácter optativo, y Filosofía, de carácter obligatorio. Además de lo anterior, hay que señalar que el estudio de la lengua latina beneficia a los estudiantes de las asignaturas pertenecientes a todas las áreas, debido a que se adquiere vocabulario propio de éstas derivado de la lengua latina.

⁷ Lamentablemente estas asignaturas se encuentran en el mismo grupo de optativas a elegir, por lo que los estudiantes deben escoger entre éstas, lo que imposibilita el reforzamiento mutuo entre ellas.

1.3. La enseñanza de latín en el contexto del CCH

Ahora bien, la siguiente cuestión a tratar es la razón del estudio de la lengua latina en este bachillerato de la UNAM. Según el programa vigente de la asignatura (2018), “la materia de Latín se incluyó como parte de la *cultura básica* ya que “la lengua latina se conserva por ser una fuente de conocimiento lingüístico lexicológico y cultural, necesario para la formación del bachiller universitario” (CCH, 2018: 5). Por ello, entre otros motivos, el aprendizaje de la lengua latina (y la griega) tiene un carácter incluso interdisciplinario, pues se busca que la lengua latina y su aprendizaje sean el vehículo de transmisión de la cultura clásica, y que los estudiantes sean capaces de acercarse de manera gradual a los autores clásicos y sus saberes; en la medida de lo posible, de primera fuente.

Respecto al enfoque disciplinario (*enfoque comunicativo*),⁸ el programa nos indica que se debe poner énfasis en el texto y las destrezas necesarias para su *comprensión-traducción* (CCH, 2018: 9) debido a su carácter de lengua en desuso, por lo que señala que ésta “no puede ir desligada del contexto cultural en que fueron producidos [los textos], lo que finalmente servirá al alumno para un mejor entendimiento de algunos aspectos del mundo actual como herencia de la cultura romana” (CCH, 2018: 9). El programa, entonces, pone en relieve dos aspectos muy importantes: el primero, que el estudio del Latín debe basarse en *textos* y su comprensión, y el segundo, la gran importancia que tiene el contenido cultural de la asignatura, pues, a partir de éste, el estudiante podrá aproximarse a una cultura lejana en el tiempo: somos herederos de los romanos y como tales su producción literaria nos es propia; su contexto nos ayuda a explicar el nuestro y viceversa.

Debido a esto último, también cobra gran relevancia el uso de una teoría hermenéutica, como ciencia de la interpretación y comprensión de textos, para que los estudiantes sean capaces de pasar de los conocimientos gramaticales, propios de una lengua sintética como la latina, a una comprensión lo más

⁸ Sobre el enfoque comunicativo se expondrá más ampliamente en el capítulo II de la tesis (*vid. infra* § 2.2.).

completa posible, siempre perfectible en esfuerzos posteriores, de los textos presentados y su cultura. Sólo a partir de lo anterior el estudio de la lengua latina se muestra indispensable, pues los estudiantes podrán observar la relevancia de poder consultar textos en su idioma original.

Capítulo II

Marco teórico

En el presente capítulo se presentarán las tres teorías que posibilitan la propuesta de enseñanza de latín de esta tesis. Para ello, se comenzará con la *enseñanza situada*; posteriormente se hará una revisión al llamado *enfoque comunicativo de la enseñanza de lengua y literatura* que ha sido desarrollado en los últimos años y que cada vez ha tomado mayor fuerza dentro de los círculos docentes. Finalmente, concluiremos con la perspectiva de la *hermenéutica analógica* que contribuye con una visión más amplia de lo que significa comprender un texto, en especial uno escrito en lengua latina.

2.1. La enseñanza situada

La enseñanza situada es una teoría que establece que todo conocimiento se encuentra conectado a un contexto en el que se construye, desarrolla y utiliza; es decir todo conocimiento está *situado*. Debido a ello, se debe ser consciente de que no es posible ni beneficioso separar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este contexto, por lo que debe vincular lo que sucede en las aulas con la práctica real en la que el conocimiento se emplea.

En las siguientes páginas se revisarán los cuatro elementos más importantes de esta teoría: las comunidades de práctica, la participación periférica legítima, la cognición situada y la evaluación situada.

2.1.1. Comunidades de práctica

Uno de los elementos constitutivos fundamentales de la enseñanza situada es el concepto de *comunidad de práctica*. Vásquez Bronfman (2011) explica que este concepto surgió a partir de una crisis en la empresa Xerox, en Palo Alto, California, en los años 80. En esa época, la empresa encargó a John Seerly

Brown, director científico del PARC (Palo Alto Research Center), que generara un sistema de formación y capacitación de reparadores de equipo, que fuera más económico y eficaz. En un principio, la compañía le sugería la digitalización y fragmentación de los manuales oficiales, para dar cursos a distancia, puesto que se estaba destinando buena parte del gasto económico a que los reparadores viajaran a las instalaciones de Xerox para capacitarse. Sin embargo, tras la investigación inicial sobre la práctica efectiva de los trabajadores, se percataron de que los manuales de operación nunca eran consultados y de que los procedimientos efectuados para las reparaciones no se ajustaban a ellos. Además —y esto fue determinante—, descubrieron que los reparadores se reunían en pequeños grupos para compartir alimentos y contar sus experiencias, en especial si las reparaciones eran inusuales o complicadas: tomaban notas de estas anécdotas y compartían la información de los mejores reparadores en caso de necesitar consulta específica; generaron técnicas particulares para su labor, al margen de lo que los ingenieros y la estructura de la compañía opinaban desde sus escritorios. Estos reparadores desarrollaron lo que posteriormente se denominó *comunidad de práctica*, es decir, un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo. Este tipo de comunidades se desarrolla en torno a aquello que es importante para todos sus miembros (no necesariamente para la organización de la que forman parte), y tiene una auto organización, por lo que su pertenencia y jerarquía está basada en su participación efectiva, más que en un estatus social dictado por entidades externas. Además, en estas comunidades existe un compromiso mutuo entre sus miembros, quienes comparten un repertorio de información relevante, vinculada a su práctica.

Lave y Wegner (1991), miembros del PARC, son quienes postulan el concepto de *comunidad de práctica*, y ponen énfasis en el hecho de que estas comunidades se caracterizan por llevar a cabo una actividad diferente a la que, en teoría, se espera que realicen; es decir, hay una distancia significativa entre la práctica esperada y la práctica real (*actual practice*), ya que la primera es sólo una abstracción de la

segunda, y la segunda se adecúa a las necesidades específicas propias de los contextos particulares y las experiencias acumuladas.

Lave y Wegner estructuran esta idea partiendo de las ideas de Vigotsky, ya que reconocen que todo aprendizaje es un fenómeno social, en el que las personas nunca aprenden solas, sino que lo hacen guiadas por al menos otra persona con más experiencia en la práctica que quieren desarrollar o de la cual desean aprender algo. Por ello, se deben crear entornos de aprendizaje (*comunidades de práctica*) en los que los aprendices puedan tener interacción directa con personas con más experiencia y, sobre todo, llevar a cabo prácticas efectivas, no abstracciones de éstas.

Asimismo, Lave y Wegner (1991) postulan que el aprendizaje ocurre en una acción situada (*situated action*) —por oposición a una acción desapegada (*detached action*)—; es decir, se trata de una situación concreta en la que un individuo encuentra los recursos necesarios para resolver un problema, actúa, trabaja, recibe una retroalimentación y progresa. Desde esta perspectiva, el aprendizaje tiene lugar a partir del involucramiento de los participantes en la práctica que se desea aprender y, sobre todo, en el contexto en el cual ésta se realiza.

Considerando todo lo anterior, resulta evidente la pertinencia de aplicar este modelo de aprendizaje en el ámbito educativo. Para ello, es necesario comprender la forma en que estas comunidades funcionan, lo que nos lleva al segundo elemento constitutivo de la enseñanza situada: la *participación periférica legítima* (*legitimate peripheral participation*), que se desarrollará a continuación.

2.1.2. Participación periférica legítima

Lave y Wegner (1991) muestran que el aprendizaje situado es más amplio que las nociones convencionales de “aprender *in situ*” o “aprender haciendo”, al incluir la concepción de que el aprendizaje nunca está desligado de la práctica social y,

sobre todo, de las *comunidades de práctica*, entendidas como unidad social de aprendizaje. Además, estos autores introducen el concepto de *participación periférica legítima (PPL)*, que surge del estudio de la estructura de una comunidad de práctica.

Lave y Wegner explican que hay múltiples maneras de participar en una comunidad, no sólo la dicotomía estudiante-maestro: existen desde principiantes, alejados de la participación plena en la comunidad, hasta los participantes veteranos, que conforman el núcleo de ésta. Por ello, plantean que el aprendizaje en una comunidad de práctica es un viaje desde la periferia hasta la participación plena. Sin embargo, para que este viaje tenga lugar, se debe comenzar por legitimar la participación realizada por los miembros localizados en las periferias, que en muchas ocasiones es menospreciada, ignorada e incluso castigada.

Desde la teoría planteada por estos autores legitimar la participación periférica resulta crucial. Incluso sólo escuchar y leer beneficia sobremanera a aquellos que se localizan en la periferia, pues poco a poco desarrollan las habilidades y conocimientos necesarios para hacer la transición a una participación cada vez más plena.

Vázquez Bronfman (2011) establece que estas comunidades están organizadas en tres niveles de participación: el núcleo, los miembros activos y la periferia. El núcleo está compuesto por los participantes plenos (en el caso del aula, por ejemplo, serían el profesor y los estudiantes más aventajados; incluso puede haber participación de ex estudiantes, profesores adjuntos, etc.); este nivel es el menos numeroso y generalmente representa del 10 o 15% de la comunidad. El segundo nivel está compuesto por los miembros activos, que participan en las discusiones y reuniones, pero sin la regularidad ni intensidad de los miembros plenos; también es un segmento poco numeroso, que generalmente no representa más del 20% de la comunidad. Por último, está la periferia, el grupo más numeroso y compuesto por miembros que no participan activamente en la comunidad, pero que están atentos a lo que se realiza y se discute. Hay que señalar que, si bien se pueden diferenciar estos tres grandes grupos, la

comunidad en su conjunto forma un *continuum*, en el cual la mayoría de los miembros se encuentra en puntos intermedios de estos niveles, pues la estructura no es rígida, sino que se encuentra en constante cambio: incluso los veteranos pueden (y deben) salir del núcleo de sus comunidades para formar parte de otras, por lo que poco a poco son sustituidos por los participantes activos y éstos, a su vez, por participantes periféricos.

Wengner (1998) señala que una comunidad de práctica se define a partir de tres dimensiones: la empresa común (*joint enterprise*), su compromiso mutuo (*mutual engagement*) y un repertorio compartido (*shared repertoire of comunal resouces*). Para que estas tres dimensiones funcionen correctamente el elemento fundamental es la confianza entre los miembros, conseguida a partir de la PPL, puesto que, al legitimar todos los tipos de participación en la práctica, se fomenta un diálogo abierto y claro que permite evitar que los miembros plenos teman compartir su conocimiento. Aunado a esto, hay que señalar que estas comunidades de práctica suelen estar conformadas por un número reducido de personas (de 4 a 8 personas, según Vázquez Bronfman, 2011), precisamente porque la confianza se consigue a través de relaciones cercanas y más íntimas, lo cual también implica una desconfianza en las sociedades ya establecidas (Eckert y Wenger, 1994).

2.1.3. Cognición situada

La cognición situada es una noción teórica que parte de la concepción de que todo conocimiento está anclado y conectado con el contexto en el que se construye, es decir, que es parte y producto de una actividad constructiva en un contexto y una cultura que lo desarrolla y utiliza. Por ello, se entiende que el aprendizaje del conocimiento está necesariamente ligado a una construcción social de significados en el contexto específico en que éste se lleva a cabo, es decir, está *situado*.

Baquero (2002) señala que, desde esta perspectiva, el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, porque

se trata de una experiencia que involucra pensamiento, afectividad y acción, ya que es un proceso mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. Para lograr esto los educandos deben aprender en el contexto pertinente, es decir, las prácticas comunitarias en las que aprenden deben estar *situadas*. Esto no implica algo concreto y particular, sino que dicha práctica social está interconectada con otros aspectos de los sistemas sociales en los que se realiza. Por esto mismo, la *cognición situada* se centra en actividades contextualizadas, en contraposición a las artificiales, que presentan una ruptura entre el saber qué y el saber cómo. Las actividades situadas requieren ser coherentes, significativas y propositivas, y pueden definirse como las prácticas comunes de la cultura.

Desde esta misma perspectiva, Hendricks (2001) propone que los estudiantes deben aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en los diferentes campos del conocimiento. Dichas actividades deben estar ajustadas a sus grados de competencia mediante el tutelaje. Si ligamos esto con lo que señalamos en los apartados anteriores, el *aprendizaje situado* es aquel que se construye al llevar a cabo una actividad situada en una comunidad de práctica mediante la participación periférica legítima, donde el aprendiz es un participante periférico que poco a poco se involucra en la actividad plena de la comunidad y el docente no sólo debe crear las facilidades y condiciones necesarias para el aprendizaje, sino ser un orientador y guía explícito de la actividad de la comunidad.

Las ventajas de esta perspectiva de la enseñanza son que, al establecerse actividades situadas, que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (en lugar de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas), los estudiantes aprenden a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, además de desarrollar capacidades cognitivas, afectivas, morales y sociales, lo que a su vez permite un análisis crítico del conocimiento.

Díaz Barriga (2006) propone que las actividades de aprendizaje se pueden clasificar en dos dimensiones: la relevancia cultural y la actividad social. Las

actividades puramente abstractas tendrían una relevancia cultural baja y una actividad social igualmente baja, ya que generalmente se realizan de manera individual y de manera descontextualizada; ejemplo de este tipo de actividades serían lecturas de textos descontextualizados o ejercicios con datos inventados, en los que se deba aplicar una regla fija.⁹ Por su parte, las actividades que implican la interacción constante, aunque descontextualizada, tendrían una actividad social más alta que las anteriores, pero una relevancia cultural baja; por ejemplo, un análisis colaborativo de datos o una lectura conjunta de un texto descontextualizado. Las actividades que comienzan a tener en cuenta el contexto en que se desarrollan, pero que no promueven la interacción, serían actividades de baja actividad social, pero de una relevancia cultural más alta; por ejemplo, la lectura individual de textos acompañados de notas, comentarios o ejemplos relevantes.¹⁰ Por último, las actividades que toman en cuenta el contexto en que la práctica se lleva a cabo y promueven la interacción social tendrían una actividad social alta y una relevancia cultural alta; por ejemplo un análisis colaborativo de datos reales, simulaciones situadas, aprendizaje *in situ*, debates, etcétera.

2.1.4. Evaluación situada: evaluar en contexto

La evaluación del aprendizaje ha sido un tema recurrente en los últimos años, puesto que a pesar de los grandes esfuerzos de las propuestas constructivistas de cambiar los modelos con lo que se evalúa el aprendizaje, en la mayoría de los casos se sigue recurriendo al mismo tipo de instrumentos evaluativos, estandarizados, rápidos, masivos y que en su mayoría sólo buscan reconocer la información declarativa o mostrar niveles de memorización o comprensión elementales de la información.

9 En las clases de Latín, un ejemplo claro de estas actividades serían los ejercicios que buscan que los estudiantes expliciten de manera individual toda la declinación de un sustantivo o adjetivo (o la conjugación de un verbo), sin importar el contexto, donde incluso se solicita una “traducción” para cada caso.

10 En clases de Latín podemos encontrar los fragmentos extraídos de un texto original con notas a los márgenes, con explicación sobre el contexto del autor y su obra como actividades con una relevancia cultural más alta.

Díaz Barriga (2006) nos recuerda que, desde una perspectiva constructivista (como lo es la *enseñanza situada*), no debe haber ruptura entre los episodios de enseñanza-aprendizaje y los de evaluación y debe haber una congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Es decir que si en los apartados anteriores mostramos que el aprender y el hacer no pueden separarse, y que éstos siempre se llevan a cabo en un contexto y práctica específica, la evaluación también debe presentar dichas características.¹¹ En palabras de la autora, sería “mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia personal y social” (Díaz Barriga, 2006:127).

El objetivo de la evaluación situada es, entonces, una forma de explorar aprendizajes contextualizados, en los que se resuelven tareas complejas y situadas, mientras se usan conocimientos previos, el aprendizaje reciente y habilidades relevantes para la resolución de problemáticas situadas. Además, también es importante señalar que dicha evaluación debe realizarse durante y después de la práctica, no sólo al final y, sobre todo, no en una sola ocasión. Esto posibilita y facilita evaluar tanto conocimientos declarativos, como procedimentales y actitudinales, a diferencia de las pruebas estandarizadas que sobre todo se enfocan en los primeros.

Además de esto, Díaz Barriga (2006) establece que para que estas evaluaciones tengan el efecto adecuado y logren que los estudiantes desarrollen procesos de metacognición se deben proporcionar los apoyos necesarios para comprender y realizar la actividad, así como comunicar y comprender las expectativas mediante criterios y estándares de evaluación claros, conocidos y no arbitrarios. Dichos criterios y estándares deben ser conocidos de antemano por los estudiantes y, de hecho, se deben entrenar para alcanzarlos; de ahí la importancia de que la

¹¹ Hay que señalar que la autora llama a esto *evaluación auténtica*, ya que está basada en resolución de problemas “reales”, aunque si seguimos lo dicho por Lave y Wegner (1991), no hay actividad o práctica que no esté *situada*; más bien existe una escala entre prácticas poco situadas y plenamente situadas, por lo que no existiría algo como una evaluación o enseñanza “inauténtica”, sino poco situada. Debido a ello, en esta tesis se omite el término “auténtico” para referirse a las prácticas situadas del aprendizaje y se opta por el término “situado”.

evaluación no sea única. Aunado a esto, se deben incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, la enseñanza que los posibilitó y los mecanismos de evaluación.

Para que este tipo de evaluación se lleve a cabo de manera efectiva, se debe realizar sobre tareas abiertas y poco estructuradas, que hacen indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas, con criterios de evaluación organizados en distintos niveles, ya que este tipo de actividades nunca tienen una única respuesta correcta. Además, cobra una gran importancia la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación,¹² ya que son los mecanismos que posibilitan la autorreflexión de lo aprendido y, por tanto, el desarrollo de habilidades metacognitivas: compartir dicha reflexión con sus pares y discutir sobre ella públicamente.

Se han desarrollado distintos instrumentos que se adecúan a este tipo de enseñanza, dentro de los cuales resaltan dos, que pueden usarse de manera conjunta: las rúbricas y los portafolios. Las *rúbricas* son guías o escalas de evaluación, generalmente presentadas mediante matrices, donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia en distintos criterios relativos al desempeño mostrado en un proceso o producción determinada. Estos instrumentos son pertinentes para evaluar las actividades que no implican respuestas correctas o incorrectas,¹³ sino el grado en que un criterio está o no presente en el desempeño de una práctica. Estos criterios y grados de dominio deben ser claros y específicos, y sobre todo conocidos y comprendidos por los estudiantes, pues explicitan las características y expectativas de su práctica.

Elaborar las rúbricas de evaluación, además, ayuda a los docentes a evaluar de manera más objetiva y efectiva el desempeño de sus estudiantes, pues al

12 Hay que señalar que la autoevaluación debe ser entendida como una retroalimentación constante y autogenerada que conduce al estudiante a valorar su trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión, no sólo pedir al final del curso y sin argumentación o evidencia la asignación de una calificación, sino una actividad diaria con juicios sustentados. La coevaluación por su parte también se debe realizar con estos mismos criterios y objetivos, sólo que de parte de sus pares.

13 Díaz Barriga (2006) establece que son instrumentos muy adecuados para evaluar y autoevaluar procesos y habilidades, como la *competencia comunicativa* de la que hablaremos más adelante.

establecer con claridad los criterios y características que hacen que un trabajo sea inadecuado, adecuado, bueno o sobresaliente, se limita la subjetividad existente en actividades complejas, como escritos argumentativos, producciones literarias o reportes (Díaz Barriga y Hernández, 2002).¹⁴

Los *portafolios* son una selección o colección de trabajos académicos que los estudiantes realizan en el transcurso de un curso. No son sólo una colección azarosa o sin relación, sino que buscan mostrar el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados de los estudiantes durante el curso, por lo que permiten una autorreflexión profunda del desempeño alcanzado en un periodo determinado.¹⁵

Por último, existen algunos otros instrumentos de evaluación situada, dentro de los cuales es necesario resaltar el diario de clase. Zabalza (2004) nos dice que “son documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (pág. 15), es decir, son registros de lo acontecido durante una sesión determinada. Durante la aplicación de esta propuesta, adicionalmente, fueron empleados como un instrumento para que los participantes periféricos concentraran sus esfuerzos en comprender y aprender de la práctica de los miembros más activos de la clase.

2.2. El enfoque comunicativo

En los últimos años hemos presenciado una gran transformación en la enseñanza de la lengua y la literatura; de manera gradual se ha abandonado la idea de que el desarrollo de conocimientos y habilidades gramaticales, desde un punto de vista estructural, es la única forma de desarrollar la *competencia lingüística*, o que éstos aseguran por sí mismos dicho objetivo. Se ha dado espacio a un enfoque de enseñanza de lengua que pone énfasis en los usos comunicativos, es decir, en el

14 En este tipo de actividades, por ejemplo, se evita centrar la evaluación en aspectos gramaticales de un escrito, puesto que la práctica compleja y situada de un escrito necesita tanto buena ortografía, como un buen contenido, argumentos, coherencia y claridad.

15 En la aplicación de esta propuesta no fue empleado el portafolio para la autoevaluación por parte de los estudiantes, pero sí se utilizó como parte de la evaluación general de cada estudiante.

desarrollo de la *competencia comunicativa*. A este enfoque de enseñanza se le conoce como *enfoque comunicativo*.

Michael Breen (1990) divide esta transformación en tres momentos: los programas formales, propios de los años sesenta, cuyo fin era alcanzar un conocimiento formal de la lengua, se caracterizaron por poner énfasis sobre todo en conceptos como la fonología, la morfosintaxis y el léxico; posteriormente, en los años setenta, encontramos un segundo momento en los programas de corte funcional, que además de los conocimientos lingüísticos incluían nociones de pragmática; por último, a partir de los años ochenta, aparecieron los programas procesuales o comunicativos (*enfoque comunicativo*), que tienen como objetivo el desarrollo de la *competencia comunicativa*, conjugan el conocimiento formal de la lengua con el uso adecuado de ésta, además de poner énfasis en los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos.

El CCH establece desde 1995 el *enfoque comunicativo* como la perspectiva mediante la cual se deberían estructurar las asignaturas del Á-TLC. Esto significó considerar que en la enseñanza de lengua y literatura el conocimiento gramatical debe ser “un soporte, un medio necesario para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo” (CCH, 2006: 79). La asignatura de Latín no debería ser la excepción dentro del Á-TLC; sin embargo, como veremos más adelante, en los programas de estudios vigentes el enfoque gramatical sigue teniendo una gran relevancia (incluso aún es el eje rector de la asignatura), lo cual los acercaría a un planteamiento formal de la enseñanza de lengua.

A continuación, se expondrá de manera sintética los aspectos más importantes de la *competencia comunicativa* y cómo se puede desarrollar en el aula; además de señalar la manera en que este enfoque de enseñanza puede acoplarse a la teoría de la *enseñanza situada* expuesta en el apartado anterior.

2.2.1. La competencia comunicativa

La *competencia comunicativa* es un concepto que no surgió como una propuesta pedagógica, sino como resultado del trabajo en etnografía de la comunicación. Dell Hymes (1996), por ejemplo, señala que “para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social”. De manera similar Malinowsky (1964) afirma que “el lenguaje se halla esencialmente enraizado en la realidad de la cultura... y no puede ser explicado sin constante referencia a esos contextos más amplios de la expresión verbal” (pág. 323). En otras palabras, el significado de las expresiones se encuentra en el “contexto de situación”, es decir, la cultura, las costumbres y la forma de vida del individuo que usa el lenguaje.

A su vez, Noam Chomsky (1957) acuñó el término *competencia lingüística* como la capacidad innata de un hablante/oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en una comunidad de habla homogénea. Al analizar esta afirmación desde la perspectiva mencionada en el párrafo anterior, autores como Hymes la encuentran limitante al momento de explicar la comunicación humana, puesto que, aunque podamos estar capacitados biológicamente para emitir y comprender un mensaje por estar codificado en una lengua conocida, esto no puede garantizar un uso adecuado en diferentes contextos de situación.

Lomas (2016) afirma que para aprender a hablar no sólo se aprende la gramática de la lengua, sino que mediante la socialización se aprende el modo adecuado de usar los diferentes registros dependiendo de la situación, el interlocutor y los fines de la comunicación. Estas afirmaciones tienen raíces muy antiguas, específicamente en los grandes maestros de retórica y oratoria de la Antigüedad; por ejemplo, Cicerón afirma lo siguiente: “Quoniam tria videnda sunt oratori: quid dicat et quo quidque loco et quo modo”¹⁶ (Orator, 43); es decir, para hablar adecuadamente es indispensable tomar en cuenta no sólo lo que se dice, sino en

16 “Tres son las cosas que debe ver el orador: qué dice, en qué momento y de qué modo.” Traducción propia.

qué momento y cómo se dice; en otras palabras, considerar el contexto en que la comunicación se lleva a cabo.

Por todo lo anterior, el objetivo de la educación lingüística debe ser mejorar la *competencia comunicativa* de los estudiantes, “su capacidad para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos” (Lomas, 2016).

Ahora bien, según nos afirman García y Zebadúa (2011), la *competencia comunicativa* tendría dos componentes clave: 1) la *competencia lingüística* postulada por Chomsky, que engloba conocimientos de fonología, morfología, sintaxis y léxico, y 2) la *competencia pragmática*, constituida por los conocimientos y habilidades necesarios para un uso adecuado de la lengua. Lomas (2016), por su parte, establece que la adquisición de esta competencia se alcanza cuando se usan de manera apropiada un conjunto de habilidades y destrezas para comportarse de manera correcta y adecuada. Dichas habilidades serían: la competencia lingüística o gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva o textual y la competencia estratégica.

La *competencia sociolingüística* es la que refiere al conocimiento y aplicación de las normas socioculturales que condicionan la comunicación en diferentes contextos. Esta competencia hace referencia a la adecuación de un uso lingüístico concreto, es decir, a la capacidad del hablante/oyente de elegir la variedad lingüística (dialectal o estándar) y el registro (formal o informal) que conviene usar en cada contexto comunicativo (Lomas, 2014).

Se conoce como *competencia discursiva* o *textual* al dominio de los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y producir diversos tipos de textos con *cohesión*¹⁷ y *coherencia*.¹⁸ Dentro de esta competencia también se debe incluir la *competencia literaria*, que es la capacidad de crear, comprender y disfrutar textos literarios, y la *competencia semiológica*, que se basa en la posesión de los

17 La cohesión es la serie de recursos utilizados con el fin de asegurar la unión entre los diversos elementos de un texto (Lomas, 2014).

18 La coherencia debe entenderse como la propiedad de seleccionar la información incluida en un texto, así como la organización de la estructura comunicativa del mismo (Lomas, 2014).

conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para analizar y comprender formas icono-verbales de comunicación. Estas últimas cobran una gran importancia en la educación media-superior. Por una parte, la primera contribuye a ampliar la competencia comunicativa, puesto que, para desarrollarla, se deben tomar en cuenta diversos aspectos éticos, estéticos, lingüísticos y culturales, propios de cualquier producción literaria. Por otra parte, la segunda es necesaria para que los estudiantes sean capaces de desenvolverse en ámbitos donde la comunicación icono-verbal es necesaria, tan comunes como lo son la prensa escrita y digital, el cómic, el cine, la televisión, el internet y la publicidad.

Por último, la *competencia estratégica* se refiere al manejo de los recursos que se utilizan para detectar los diversos problemas que se producen durante la comunicación. Su finalidad es poder negociar el significado del texto entre los interlocutores. Esta competencia está relacionada con los procesos de metacognición.

De esta forma, para desarrollar la competencia comunicativa, los estudiantes deben realizar actividades diseñadas para experimentar la comunicación en sus diversos ámbitos, tanto por medios orales como escritos; en otras palabras, se desarrollan tanto las habilidades pasivas (escuchar y leer), propias del receptor en el acto comunicativo, como las activas (hablar y escribir), propias del emisor, centradas en la adecuación del lenguaje según un contexto específico.

Actividades propias para desarrollar este tipo de habilidades serían, por ejemplo, los debates, que permiten el desarrollo de la oralidad (hablar y escuchar), en donde son necesarios conocimientos propios de las competencias lingüística, sociolingüística, textual y estratégica. Por otra parte, se pueden realizar actividades como ensayos o comentarios literarios que ayuden a desarrollar la lectoescritura de los estudiantes de una manera orgánica, no atendiendo únicamente ni de forma mayoritaria sus elementos formales, puesto que importa tanto lo que se dice, como en qué momento se dice y cómo se dice.

2.2.2. Comunicación situada

Ahora bien, si recordamos lo expuesto anteriormente sobre la enseñanza situada, podemos encontrar múltiples similitudes que posibilitan que el *enfoque comunicativo* pueda aplicarse desde la perspectiva de la enseñanza situada.

Primeramente, se puede observar que el *enfoque comunicativo* pone un gran énfasis en los usos reales del lenguaje, no sólo de las abstracciones estructurales. García y Zebadúa (2011) señala que el *enfoque comunicativo* tiene entre sus prioridades que la enseñanza sea más significativa que informativa, es decir, que sea aplicada a contextos y situaciones reales y de uso concreto. Al decir esto, hacen una clara referencia a que la enseñanza de la lengua debe ser *situada*, pues no se puede separar el texto de su contexto de emisión.

A su vez, la *competencia comunicativa*, como centro de este enfoque didáctico, contribuye a mejorar las capacidades de comprensión y producción de textos de los estudiantes, así como a desarrollar sus capacidades como oyentes/hablantes (escritores/lectores) reales de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. La enseñanza de lengua, desde esta perspectiva “se enfoca en desarrollar la competencia comunicativa entre hablantes reales y en contextos sociales e históricos específicos” (García y Zebadúa, 2011, pág. 16). Es decir, esta competencia tiene una naturaleza eminentemente situada, puesto que está ligada a una construcción social de significados en el contexto específico en que se lleva a cabo el acto lingüístico y a su vez está interconectada con una gran diversidad de aspectos socioculturales.

Además, si seguimos lo dicho en §2.1.3., el enfoque comunicativo propone actividades que presentan un nexo intrínseco entre el saber qué y el saber cómo, y siempre se deben desarrollar mediante un proceso de tutelaje en el que los estudiantes realicen el tránsito entre un participante periférico de la comunidad de práctica y un participante pleno. Por otra parte, atendiendo lo establecido por Díaz Barriga (2006), podríamos colocar gran parte de las actividades realizadas mediante el *enfoque comunicativo* (si éstas están diseñadas adecuadamente para

cumplir con los objetivos del mismo) en una intersección de actividad cultural alta y una actividad social alta, puesto que tendrían que ser actividades *in situ* en las que es necesaria la interacción de los distintos miembros de la comunidad.¹⁹

También hay que señalar que para que la comunicación se realice adecuadamente los actores de ésta deben presentar las características propias de una *comunidad de práctica*: una empresa común (la comunicación misma), un compromiso mutuo de entendimiento en la acción y un repertorio de información compartido, tanto lingüístico como cultural. Esto no sólo facilita la interacción, sino que nos puede llevar a entender la comunicación como una práctica situada de una comunidad, y por tanto, a adoptar una perspectiva situada del *enfoque comunicativo*.

Antes de explicar la última perspectiva teórica del presente capítulo es conveniente señalar que, si bien el *aprendizaje situado* y el *enfoque comunicativo* nos otorgan una base sólida para que la enseñanza de lengua se realice de una forma óptima, éstas giran en torno al contexto del aprendizaje de lengua y el uso de ésta en dicho contexto, pero ¿qué ocurre en el caso del aprendizaje de lenguas cuyo contexto de uso presenta una distancia espacio temporal importante? Para ello es necesario emplear una perspectiva teórica que facilite la comunicación entre los aprendices de lengua y aquellos que la emplearon, la *hermenéutica analógica*.

2.3. Hermenéutica analógica

Uno de los elementos que no suele tomarse en cuenta cuando hablamos de la enseñanza de lengua y literatura, a pesar de su gran importancia en nuestra labor, es la hermenéutica. En las siguientes páginas se expondrá de manera breve la propuesta de la hermenéutica analógica, su relevancia al momento de enfrentarnos a la problemática de la comprensión de un texto literario y, por último,

¹⁹ Por esto se deben plantear actividades grupales, más que individuales o que la evaluación y revisión de las actividades individuales se realicen mediante una coevaluación. Por ejemplo, pueden plantearse lecturas públicas en el aula de los ensayos o comentarios realizados.

la relación que tiene tanto con la *enseñanza situada* como con el *enfoque comunicativo*.

La hermenéutica analógica es una propuesta de Mauricio Beuchot que busca rescatar el concepto de la analogía o proporción para aplicarlo al fenómeno de la interpretación. Beuchot (2015) señala que la analogía es un modo de significar y de predicar, a medio camino entre la univocidad (establecer una identidad entre texto y significado) y la equivocidad (distinguir totalmente entre el texto y su significado). Es un concepto tomado de la filosofía griega, y usado tanto por los pitagóricos (entendido como una armonía alcanzada mediante la proporción de los elementos constitutivos de una cosa) como por Platón y Aristóteles, con quienes adquiere el significado de una atribución *pros hen*, es decir, en un orden proporcional desde lo que se atribuye de manera más propia, hasta la más impropia.

Para comenzar, es necesario comprender cómo se lleva a cabo la interpretación de un texto o acto hermenéutico. Éste tiene tres elementos primordiales: 1) un texto, que supone tanto un autor como un lector o intérprete, 2) una intención del autor, que es lo que quiso expresar en su texto, y 3) una intención del lector, que no siempre interpreta lo que el autor quiso que se entendiera, sino que le añade significados propios. Dentro de la historia de la hermenéutica, ha habido una pugna entre el sentido literal, que presupone que la intención del autor puede alcanzarse mediante la referencialidad —y por tanto, prioriza la sintaxis del texto para alcanzarla—; el sentido alegórico, que coloca el peso del significado a la intención del lector y que prioriza la semántica y la pragmática; y, por último, una postura media o analógica, que parte de la pluralidad de significación y que busca la proporción de atribución de significados (Beuchot, 2015). Una interpretación analógica es, por tanto, aquella que considera que no es posible alcanzar el sentido literal del texto, es decir, la intención pura del autor, pero tampoco opta por un sentido puramente alegórico, sino que, aun privilegiando este último, tiende al ideal del sentido literal, es decir, no ignora la imposibilidad de una referencialidad rígida, pero no renuncia del todo a ésta (Beuchot, 2008).

Para Beuchot, la analogía debe emplearse por estar colocada entre dos extremos, la univocidad, entendida como una pretensión de claridad y distinción completas de un mensaje a interpretar, y la equivocidad, entendida como una confusión total o relativismo en cuanto al significado del mensaje (Beuchot, 2008). Esta analogía retoma lo dicho por Aristóteles en su *Metafísica* (V, 1018a, 36), pues entiende que las cosas se pueden decir de muchas maneras (*pollachos legetai*), pero siempre en relación con una forma principal (*pros hen*), es decir, que todo texto tiene una multiplicidad de significados ordenados desde el más propio y, por tanto, cercano a la intencionalidad del autor (el analogado principal), hasta el más impropio o alejado de dicha intención, pasando por múltiples significados intermedios (analogados secundarios).

Para realizar esta jerarquización proporcional del significado es necesario que los tres elementos del acto hermenéutico se coloquen en relación directa con sus contextos, es decir, el autor-contexto, el texto-contexto y el lector-contexto, y entender que esta relación se convierte en un punto de anclaje semántico que imposibilita la equivocidad del significado, pues se vuelve el punto de referencia a partir del cual se establecen las interpretaciones del texto. Jerez (2016) considera que los tres elementos están determinados por el contexto, pues “el texto se da en un momento histórico... el autor pertenece a ese momento y está constreñido por los límites de su cultura... y el lector, a su vez, está condicionado por su contexto cultural para leer lo que éste le hace leer”. En otras palabras, al lograr una mejor comprensión del contexto y su relación con los elementos del acto hermenéutico, es posible establecer la proporción de significación del texto con un referente que, si bien no es completamente claro, no se pierde en un relativismo absoluto. El autor está colocado en un contexto histórico, social y cultural que determina hasta cierto punto su intencionalidad; a su vez, el texto ha tenido una trayectoria (corta o larga) de interpretaciones y contextos en que ha sido leído desde el momento específico de su creación hasta la lectura del nuevo intérprete. Es decir, al momento de iniciar su labor hermenéutica, el nuevo lector debe ser consciente de que el texto tiene una tradición que lo precede, que ha modificado su significado inicial y determina parte de su sentido, y a su vez el lector está también colocado

en un contexto específico que lo determina a tener una intencionalidad, en muchas ocasiones diferente a la que inicialmente el autor pretendía.

2.3.1. Hermenéutica analógica para comprender un texto literario

Una de las grandes discusiones que han surgido en torno a la hermenéutica ha sido la que gira en torno al concepto de *método*. Durante los últimos dos siglos han surgido posturas que buscan en la hermenéutica un método propio de las ciencias del espíritu que fuera equiparable al método científico, pero también otras que se alejan completamente de esta idea, abandonan la posibilidad de una metodología y ven en la hermenéutica una forma individual de entender la realidad, donde no existen hechos, sino interpretaciones que dependen únicamente del receptor.

Tomando como base la postura analógica de Beuchot, se debe entender la hermenéutica como método, pero en un sentido amplio. Es decir, no se puede considerar que haya pasos estrictos, sino sólo una recopilación de experiencias de procedimiento (Beuchot, 2008). El autor separa lo anterior en tres “sutilezas”. La primera es la *subtilitas intelligendi* (o *implicandi*), que es la sutileza para entender o implicar el significado; está relacionada con la sintaxis y se dirige a la comprensión del significado textual, que es el que se presupone en primer lugar. La segunda es la *subtilitas explicandi*, que es la sutileza para explicar; está relacionada con la semántica, puesto que tiene que ver con la relación entre el texto y el objeto que designa. Y, por último, la *subtilitas applicandi*, que es la sutileza para aplicar, y está relacionada con la pragmática, puesto que se puede entender como captar la posible intencionalidad del autor en uno mismo.

Beuchot (2008) explica que para llegar a la *intentio auctoris* se usa un método hipotético-deductivo “según el cual en la interpretación se emiten hipótesis interpretativas frente al texto, para tratar de rescatar la intención del autor, y después, en otro proceso, se ven las consecuencias de la interpretación, sobre todo mediante el diálogo con otros intérpretes” (Beuchot, 2008: 42-43). Es decir, el

acto hermenéutico no puede ser inconexo, sin contexto y sin comunidad; todo lo contrario: mediante la socialización del intérprete con otros, se logra dilucidar la *intentio auctoris*. La analogía cobra relevancia en este punto, cuando se socializa y jerarquiza lo que sería el analogado principal y los secundarios de un texto específico.

Beuchot describe este mismo proceso también a partir de los siguientes pasos: ante un texto dado surge una pregunta interpretativa (¿Qué significa el texto? ¿Qué quiere decir el texto? ¿Qué me dice a mí el texto? ¿A quién está dirigido?); ésta se trata de responder mediante una respuesta interpretativa (una hipótesis interpretativa) que se convertirá en una tesis mediante argumentación prudencial o *phrónesis*, en la cual se sopesan las razones a favor y en contra de la hipótesis, sobre todo mediante el diálogo con otros, para lograr dilucidar el significado del texto.²⁰

A partir de lo anterior se puede entender que para que nuestros estudiantes puedan acercarse a leer y comprender un texto literario, en especial aquellos que tienen una larga tradición de interpretación, como lo son los latinos y los griegos, deben ser capaces de llevar a cabo el acto hermenéutico con todo lo que esto implica, como entender al autor y su contexto, el texto y su contexto y a ellos mismos y su contexto, así como socializar dicho proceso con otros intérpretes, que pueden ser desde sus mismos compañeros hasta otros escritores o autores que hayan transmitido su interpretación del texto.

2.3.2. Hermenéutica analógica, enfoque comunicativo y aprendizaje situado

A partir de lo expuesto en las páginas anteriores, es posible observar que, así como el enfoque comunicativo se relaciona con la enseñanza situada, puesto que ambas buscan que los estudiantes logren el desarrollo de conocimientos y habilidades haciendo énfasis en los usos reales y contextualizados, la hermenéutica analógica tiene como principal preocupación la relación entre el

²⁰ Vid. *infra* §§4.1.1.1., 4.1.1.3. y 4.1.1.11.

contexto y los elementos del acto hermenéutico. Es decir, desde esta perspectiva teórica, la comprensión de un texto sólo se puede lograr en la interacción de los distintos contextos presentes en el fenómeno de la interpretación.

No se puede lograr una verdadera comprensión atendiendo únicamente a la referencialidad a la que se puede acceder a partir de la sintaxis (aspecto que también se puede observar a partir del *enfoque comunicativo*), es decir, a partir de una hermenéutica univocista que busque sólo el significado literal del texto; pero tampoco se puede llevar a cabo prestando atención solamente a la subjetividad del lector, que estaría ligada a la semántica y la pragmática. Sólo a partir de una mediación entre ambos extremos (analogía), donde no se deje de lado ni la referencialidad ni la subjetividad (y por tanto conjunte sintaxis, semántica y pragmática, es decir, lo que sería propio del *enfoque comunicativo*), puede lograrse el objetivo de la comprensión.

Por otra parte, al igual que la enseñanza situada, la hermenéutica analógica expone la necesidad de que el intérprete nunca esté solo en su labor: para dilucidar el significado de un texto es necesario que éste socialice sus hipótesis y deliberaciones con otros, para lograr esclarecer los significados más propios y los más impropios del texto. No se puede entender el fenómeno de la comprensión y de la interpretación como un elemento aislado del aprendizaje, de los procesos de enculturación ni del contexto del individuo, puesto que son parte intrínseca de éste.

Así entonces, podemos establecer que la perspectiva de la hermenéutica analógica acompaña y da soporte metodológico tanto a la enseñanza situada como al enfoque comunicativo. Partiendo de estas tres perspectivas es posible construir un ambiente de aprendizaje que facilite y promueva el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para que los estudiantes se desenvuelvan tanto en su comunidad inmediata como en una realidad compleja, que requiere una flexibilidad por parte de ellos para comprender contextos que en un principio les son desconocidos.

Capítulo III

Latín situado

En el presente capítulo se expondrá la propuesta de enseñanza de latín surgida de los aspectos teóricos revisados en el capítulo anterior. Se establecerá en primer lugar los principales puntos de la propuesta general de enseñanza introductoria de Latín que llamo “Latín situado” a raíz de lo desarrollado en el capítulo anterior. Posteriormente se presentará la planeación de una unidad de enseñanza del curso de Latín I a partir de esta propuesta, así como el tipo de actividades y métodos de evaluación utilizados.

3.1. Latín situado

Esta propuesta surge, como se mencionó anteriormente, de la necesidad de reducir la distancia entre los estudiantes de bachillerato y el aprendizaje de la lengua latina. La enseñanza de Latín, como se puede observar en el programa vigente de la asignatura, se encuentra en una ambivalencia entre los métodos de enseñanza de lengua y literatura, al establecer como eje principal de la asignatura los elementos morfosintácticos de la lengua, característica de los programas de las años cincuenta²¹, e incluso llamar “colaterales” a los elementos contextuales de la lengua (CCH, 2018: 9), y por otra parte adoptar el *enfoque comunicativo* como guía de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Esto provoca que se presente un programa que se enfoca principalmente en los aspectos gramaticales con la intención de contribuir en un sentido muy amplio al perfil del egresado.

Llamo *Latín situado* a esta propuesta debido a que busca, ante todo, un vínculo entre los diferentes contextos presentes en la enseñanza de la lengua latina, por una parte el contexto en que ésta surgió, se desarrolló y se usó; y por otra cómo es que los textos de ésta se han transmitido y leído a lo largo de los siglos y por último el contexto de los aprendices de la lengua. Para ello se debe priorizar la contextualización de la lengua que se enseña: la lengua latina fue usada por el pueblo romano durante siglos, durante los cuales se adaptó y

²¹ Vid. *supra* §2.2.

modificó constantemente, y posteriormente se adoptó como lenguaje académico y eclesiástico en toda Europa, por lo que no debería ser extraño afirmar que no se habló de la misma manera a lo largo de todos esos años. ¿Qué Latín enseñamos entonces en las aulas? Sobre esta situación el programa vigente del CCH no hace mención a pesar de su importancia, puesto que de ello derivan cuestiones como la fonética,²² la sintaxis y sobre todo la pragmática y la semántica,²³ por lo que no tenemos una guía precisa al momento de nuestra labor docente.

A nuestro parecer una forma de solucionar esta problemática es establecer desde el planteamiento del curso un autor o una época específica que ayude a contextualizar la lengua que se enseña en sus distintas dimensiones, es decir *situar* la enseñanza de la lengua de manera adecuada para que pueda ser comprendida de forma más efectiva por medio de comunidades de práctica dedicadas a la lectura e interpretación de textos en latín propuestos por el docente que faciliten la comprensión de los distintos contextos del autor o época elegidos. Aunque no sólo es necesario delimitar la lengua que se enseñará, también se debe plantear un curso en el cual se desarrollen temáticas que proporcionen a los estudiantes las herramientas adecuadas para comprender el “contexto de situación”²⁴ del texto y que a su vez puedan relacionarlas con su propio contexto.

Por esto mismo, como veremos más adelante, el docente debe proponer actividades grupales que fomenten la integración de *comunidades de práctica*, y que éstas a su vez estén orientadas a la contextualización de la lengua latina específica que se enseña y al uso que se da de ésta en un ámbito comunicativo concreto. Justamente esto nos lleva a la pregunta de cuál es la *práctica real* que deben llevar a cabo nuestros estudiantes con la lengua latina. Los planteamientos de enseñanza de la lengua anteriores²⁵ ponen como

22 En este sentido hay textos de índole religioso o de época posterior a la antigüedad a los que les sería más propia la pronunciación eclesiástica, por lo que se debería fomentar el uso de ésta en esos casos; en cambio si el texto es de la antigüedad clásica se debería fomentar el uso de la llamada pronunciación restituida.

23 Como mencionamos anteriormente la *competencia comunicativa* tiene un carácter situado debido a que la construcción de significados está ligada directamente con el contexto específico en que se lleva a cabo el acto lingüístico, es decir que la semántica y la pragmática cambian según el contexto en que el texto se produjo. § 2.2.1.

24 *Vid. supra* §§ 2.2.1.

25 *Vid. supra* §§ 2.2.

prioridad los aspectos formales de la lengua y por tanto proponen prácticas enfocadas en abstracciones lingüísticas que están muy alejadas de lo que podemos entender como enseñanza situada (como “declinar” un sustantivo fuera de un contexto o presentar toda la conjugación de un verbo), por lo que cuando hablamos de la *práctica real* de nuestros estudiantes no estamos haciendo referencia a este tipo de actividades, sino más bien a planteamientos apegados al *enfoque comunicativo*, que podemos dividir en dos grandes vertientes: la enseñanza de la lengua latina como lengua “viva”, con métodos propios de la enseñanza de lenguas modernas, y la enseñanza del latín enfocada en textos, es decir de comprensión lectora.

La enseñanza del latín como lengua viva ha comenzado a tomar relevancia en nuestra universidad en los últimos años, como ejemplo tenemos el trabajo de Raúl Romo (2019), pero a pesar de que compartimos su preocupación sobre el enfoque de enseñanza, hay que tener en cuenta que las prácticas comunicativas reales de nuestros estudiantes están muy alejadas del uso cotidiano del latín, es decir que la *práctica real* no está en este uso, sino en la lectura, interpretación y comprensión de textos escritos en este idioma. Es debido a esto que nos alejamos de ese planteamiento para presentar una propuesta enfocada en la comprensión lectora y contextualizada de la lengua latina, que atienda al *contexto de situación* en que esta fue y es usada, que forme un puente entre los textos latinos, sus contextos histórico-sociales y nuestros estudiantes, en otras palabras, una enseñanza *situada* del latín en la que estemos conscientes que enseñamos una lengua en desuso, que surgió en la región de Lacio pero que se usó en contextos muy variados a lo largo de la historia que afectan al momento de interpretar y comprender un texto.

El *latín situado* es entonces una propuesta que busca ser un vínculo estrecho entre los conocimientos lingüísticos y culturales impartidos en la asignatura y la práctica de nuestros estudiantes. Para ello los contenidos y actividades deben ser seleccionados cuidadosamente y planteados de forma tal que los estudiantes logren, mediante la práctica cotidiana, comunitaria y paulatina, tener los elementos adecuados para leer, comprender y comentar textos en lengua latina. Es por ello que esta propuesta no busca ser restrictiva con el docente, pues se entiende que para comprender un texto específico son

necesarios conocimientos y actividades igualmente específicos, por lo que en las siguientes páginas se mostrará cómo se planeó y desarrolló esta propuesta para un texto específico a modo de ejemplo, pues no se pretende brindar una guía paso a paso, sino mostrar la flexibilidad que permite que esta propuesta pueda adaptarse a las características del docente y los estudiantes.

3.1.1. El texto y su contexto

Para esta práctica de la propuesta se decidió emplear una obra trágica de Lucio Anneo Séneca, específicamente su *Octavia*. El planteamiento general para trabajar esta obra se conforma en tres grandes unidades, de manera similar al programa de estudio del CCH, en las que se busca que los estudiantes puedan familiarizarse con distintos contextos que puedan promover la comprensión de la obra. Para esta obra en específico, por sus características,²⁶ se seleccionaron tres contextos: el histórico, el filosófico y el literario. El contexto histórico es colocado en primer lugar debido a su importancia al momento de situar el texto, pues el conocimiento del autor, su vida y sus circunstancias es determinante para comprender el mensaje que se busca transmitir. El contexto filosófico, por su parte, se seleccionó puesto que, al ser una tragedia escrita por un filósofo, las ideas de éste y de su corriente filosófica determinan igualmente la intención del texto, lo cual es fundamental para poder interpretarlo de manera adecuada.²⁷ Por último se plantea el contexto literario, en el que se revisen las características del género de la tragedia, ya que esto es igualmente fundamental para comprender la intención del texto.

A continuación, se explicará a grandes rasgos cómo se plantea la implementación de cada uno de estos contextos en el trabajo con los estudiantes, y sólo se profundizará posteriormente en la unidad elegida para la aplicación que se llevó a cabo con estudiantes del CCH.

26 Como mencionamos anteriormente la selección de los contextos específicos a trabajar con los estudiantes puede adaptarse a las necesidades de los alumnos y del texto mismo, aunque me parece necesario siempre comenzar con el contexto histórico del autor y su obra debido a que es un factor primordial al momento de comprender cualquier texto.

27 También hay que señalar que los estudiantes del Colegio estudian a la par de latín (y de manera obligatoria) la asignatura de filosofía, en la cual están programados contenidos sobre ética, argumentación, diálogo y deliberación, por lo que se puede lograr un apoyo doble para que los estudiantes comprendan los planteamientos filosóficos de la obra.

3.1.1.1. Contexto histórico

La obra en cuestión fue escrita por Lucio Anneo Séneca (o por alguno de sus seguidores, como postulan algunos estudiosos), en el primer siglo de nuestra Era y su trama se desarrolla durante el reinado del emperador Nerón. Esto permite que tanto la obra como su contenido pertenezcan a un contexto muy delimitado de tiempo, la dinastía Julio-Claudia. Se propone que los estudiantes realicen investigaciones, debates o exposiciones, sobre esta época histórica y sobre el autor, además de que lleven a cabo la primera lectura del texto en español, así como que revisen la fonología del latín, en su pronunciación restituida, a partir de algunos fragmentos del texto.

3.1.1.2. Contexto filosófico

Séneca fue un filósofo estoico, por lo que su obra literaria está sumergida en el pensamiento planteado por esta corriente filosófica. Es por ello que uno de los principales contextos que deben revisarse es el de esta escuela filosófica, y se puede dar acercamiento a éste por medio del mismo autor, ya que se cuenta con una gran variedad de textos de corte propiamente filosófico que pueden ayudar a los estudiantes a comprender los principales planteamientos estoicos. Se propone que los estudiantes lean fragmentos de estas obras y las discutan en clase mediante debates, así como actividades lingüísticas dirigidas a entender las estructuras más comunes de la lengua latina (específicamente la oración transitiva que es la más común) por medio de fragmentos de *Octavia*, a su vez se sugiere que se realicen comentarios literarios de estos fragmentos en los cuales puedan conjuntar y expresar sus aprendizajes respecto al texto.

3.1.1.2. Contexto literario

La obra escogida es una tragedia, por lo que se deben revisar las características de este género literario, así como la variante específica que es la tragedia *praetexta*. Se propone que los estudiantes lean algunos fragmentos

de la *Poética* de Aristóteles y realicen un análisis de la obra respecto a las ideas planteadas por este autor, así como comentarios respecto a la forma en que el texto de Séneca es presentado y cómo esto impacta en el mensaje que busca transmitir. A su vez se puede revisar otras estructuras comunes de la lengua latina, como lo es la oración copulativa, por medio de fragmentos de *Octavia* u otras obras del autor referentes al tema.

3.2. Programación de la propuesta

Para la programación específica que se aplicó nos enfocamos en el contexto filosófico de la obra, ya que al tratarse del trabajo de un filósofo se encuentra plagada de referencias directas a las ideas escritas por Séneca en sus diálogos y cartas, por lo que para lograr comprender dicho texto es necesario conocer los principales planteamientos del autor y su corriente filosófica, es decir el estoicismo.

Se decidió dividir las sesiones que componen esta propuesta en dos tipos: las contextuales, en las que los estudiantes profundizaran en el contexto general del texto, y las pragmático-lingüísticas, en las que tuvieran un acercamiento a fragmentos seleccionados del texto y pudieran expresar su comprensión de los mismos. A su vez se programó que dichas sesiones se alternaran, de manera que, tras una sesión contextual, donde se profundizara sobre un tema particular, se leyera e interpretara un fragmento referente al mismo tema en la sesión pragmático-lingüística, con el objetivo de que se pudieran enlazar los distintos aspectos presentes en el texto de manera orgánica.

También hay que señalar que respecto a las estructuras gramaticales básicas que marca el programa de la asignatura, se optó por revisar en primer lugar la oración transitiva, debido a que es mucho más común y necesaria para comprender los textos, por lo que en las sesiones pragmático-lingüísticas se priorizó la identificación y comprensión de este tipo de relación sintáctica.

A continuación se pueden consultar las fichas explicativas de las once sesiones de las que consta la presente propuesta de aplicación, en las que se pueden observar de manera extensa los objetivos generales, declarativos,

procedimentales y actitudinales de cada sesión, el nivel de procesamiento que trabaja cada una²⁸, así como los métodos, estrategias y recursos usados.

Sesión 1		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 12/09/19
Número de clase: 1 Título de la clase: Comentario sobre cosmogonía estoica.	Tema: Cosmogonía estoica /clasificación de sustantivos	Nivel de procesamiento: - 2. Comprensión - 3. Análisis - 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: - Comentan los versos 385-396 de la <i>Octavia</i> de Séneca respecto a la cosmogonía estoica.		
Objetivo declarativo: - Reconocen las características principales de la cosmogonía estoica. - Identifican la morfología propia de los sustantivos presentes en el texto. - Comprenden el significado de los sustantivos presentes en el texto. Objetivo procedimental: - Clasifican los sustantivos según el esquema de las cinco declinaciones. - Generan una hipótesis interpretativa del texto. - Justifican su hipótesis interpretativa a partir del conocimiento sobre la cosmogonía estoica. Objetivo actitudinal: - Valoran los aspectos de la cosmogonía estoica en el texto y en la cultura actual. - Valoran la utilidad de la lengua de origen para lograr una mejor interpretación del texto.		
Método: Explicativo-interpretativo (hermenéutico).	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Preguntas exploratorias, tabla clasificadora, comentario literario.	Recursos: Texto, pizarrón, marcadores, tablas de declinación y rúbrica para evaluar un comentario literario.
Reactivación de los conocimientos previos: Parte lingüística: - ¿Qué características tienen los sustantivos? Parte contextual: - ¿Qué teorías del origen del universo conocen? - ¿Qué teorías del desarrollo-fin del universo conocen?	Situación problemática: Lectura del texto Parte lingüística: ¿Cuáles son los sustantivos presentes en el texto? ¿Cómo podemos clasificarlos? Parte cultural: ¿Qué intentó comunicar el autor? ¿Qué aspectos del texto nos ayudan a explicar nuestro mundo o nuestra sociedad?	Aplicación del conocimiento: Parte lingüística: Clasifican los sustantivos del texto según el esquema de las cinco declinaciones. Parte cultural: Generan y justifican (comentan) una hipótesis interpretativa del texto a partir de sus aspectos culturales. Construcción de significados: Formulan hipótesis interpretativas sobre el texto tomando como base los aspectos principales de la cosmogonía estoica y los justifican por escrito.
Evaluación del proceso: ¿Qué comprendí sobre el texto? ¿Qué me dice el texto en la actualidad? - Entrega de la clasificación de sustantivos. Autoevaluación y heteroevaluación conforme a la rúbrica correspondiente.	Tarea: - Lectura de los siguientes fragmentos: o Sobre la providencia 3-4:5 o Sobre la ira 5-10; 12-13 o Sobre la vida feliz 3-9 o Sobre el ocio 5-6 o Sobre la tranquilidad del espíritu 2; 10-11; 14-16. o Sobre la brevedad de la vida 1-3 Elaboración de mapa mental sobre la concepción del ser humano en el estoicismo.	

28 Para esta programación se decidió utilizar la nueva taxonomía de objetivos educativos propuesta por Marzano y Kendall (2007) ya que toma en cuenta tanto los seis niveles de procesamiento de la información (recuperación, comprensión, análisis, utilización de conocimiento, sistema meta cognitivo y sistema interno) como los tres dominios de conocimiento (información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores), lo cual es una actualización de la bien conocida taxonomía de Bloom.

Sesión 2		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 17/09/19
Número de clase: 2 Título de la clase: Debate sobre el ser humano en el estoicismo.	Tema: El ser humano en el estoicismo	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> • Debaten los aspectos característicos del ser humano desde la perspectiva estoica y su pertinencia en la actualidad. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden las características del ser humano para el estoicismo. 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Defienden una postura respecto a las afirmaciones del estoicismo sobre el ser humano. • Establecen por escrito las conclusiones del debate. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran la pertinencia de las afirmaciones del estoicismo sobre el ser humano en la cultura actual. 		
Método: Dialéctico.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Debate.	Recursos: Lecturas, rúbrica para evaluar un debate y rúbrica para evaluar un mapa mental.
Reactivación de los conocimientos previos: Discusión por equipo de las características del ser humano en el estoicismo.	Situación problemática Debatir a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el ser humano? • ¿Qué es la virtud y el vicio? • ¿Cómo se puede ser virtuoso? 	Aplicación del conocimiento: Defienden una postura de entre las siguientes respecto a las preguntas problemáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Estoicismo • Ciencia • Religión • Actualidad Construcción de significados: A partir del debate establecerán una respuesta a las interrogantes.
Evaluación del proceso: Redactan brevemente las conclusiones del debate tomando en cuenta las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí sobre el ser humano? • ¿Cómo participé en la resolución de las interrogantes iniciales? Autoevaluación y heteroevaluación de su actividad conforme la rúbrica correspondiente.	Tarea: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los siguientes fragmentos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre la providencia 1-2; 4:5-6. ○ Sobre la vida feliz 15-16; 20 Elaboración de mapa mental sobre la concepción de la divinidad para el estoicismo. (Entrega en sesión 4)	

Sesión 3		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 19/09/19
Número de clase: 3 Título de la clase: Comentario sobre el ser humano en el estoicismo.	Tema: El ser humano en el estoicismo / Verbos transitivos e intransitivos	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 2. Comprensión • 3. Análisis • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> • Comentan los versos 77-93, 174-182 o 245-251 de la <i>Octavia</i> de Séneca respecto a la concepción del ser humano del estoicismo. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Identifican morfológica y semánticamente los verbos presentes en el texto. 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Clasifican semánticamente los verbos en transitivos e intransitivos. • Generan una hipótesis interpretativa del texto. • Justifican su hipótesis interpretativa a partir de las características del ser humano para el estoicismo presentes en el texto. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran las características del ser humano para el estoicismo en el texto y en la cultura actual. • Valoran la utilidad de la lengua de origen para logran una mejor interpretación del texto. 		
Método: Interpretativo (hermenéutico).	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Comentario literario, tabla clasificadora.	Recursos: Texto, rúbrica para evaluar un comentario literario.
Reactivación de los conocimientos previos: Parte lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tienen los verbos? Parte contextual: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tiene el ser humano para el estoicismo? 	Situación problemática Lectura del texto. Parte lingüística: ¿Cuáles son los verbos presentes en el texto? ¿Cómo podemos clasificarlos? Parte cultural: ¿Qué intentó comunicar el autor? ¿Qué aspectos del texto nos ayudan a explicar nuestro mundo o nuestra sociedad?	Aplicación del conocimiento: Parte lingüística: Clasifican los verbos presentes en el texto según sus características semánticas (en transitivos e intransitivos). Parte cultural: Generan y justifican (comentan) una hipótesis interpretativa del texto a partir de sus aspectos culturales. Construcción de significados: Formulan hipótesis interpretativas sobre el texto tomando como base las características del ser humano para el estoicismo y las justifican por escrito.
Evaluación del proceso: ¿Qué comprendí sobre el texto? ¿Qué me dice el texto en la actualidad? Entrega de la clasificación de verbos Autoevaluación y heteroevaluación conforme a la rúbrica correspondiente		Tarea: No hay tarea.

Sesión 4		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 24/09/19
Número de clase: 4 Título de la clase: Debate sobre la divinidad en el estoicismo.	Tema: La divinidad en el estoicismo.	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> • Debaten los aspectos característicos de la divinidad desde la perspectiva estoica y su pertinencia en la actualidad. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden las características de la divinidad para el estoicismo. 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Defienden una postura respecto a las afirmaciones del estoicismo sobre la divinidad. • Establecen por escrito las conclusiones del debate. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran la pertinencia de las afirmaciones del estoicismo sobre la divinidad en la cultura actual. 		
Método: Dialéctico.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Debate.	Recursos: Lecturas, rúbrica para evaluar un debate y rúbrica para evaluar un mapa mental.
Reactivación de los conocimientos previos: Discusión por equipo de las características de la divinidad en el estoicismo.	Situación problemática: Debatir a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué se asemejan y diferencian los dioses y los hombres? • ¿Qué interacción existe entre los dioses y los hombres? • ¿Qué posición ocupa el <i>sapiens</i> entre dioses y hombres? 	Aplicación del conocimiento: Defienden una postura de entre las siguientes respecto a las preguntas problemáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Estoicismo • Ciencia • Religión • Actualidad Construcción de significados: <ul style="list-style-type: none"> • A partir del debate establecerán una respuesta a las interrogantes.
Evaluación del proceso: Redactarán brevemente las conclusiones del debate tomando en cuenta las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí sobre la divinidad? • ¿Cómo participé en la resolución de las interrogantes iniciales? • Entrega de conclusiones del debate. Autoevaluación y heteroevaluación de su actividad conforme la rúbrica correspondiente.		Tarea: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los siguientes fragmentos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre la ira 1-4; 18-21 ○ Sobre la tranquilidad del espíritu 3-5 • Elaboración de mapa mental sobre la transgresión de la naturaleza humana para el estoicismo. (Entrega en sesión 6)

Sesión 5		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 1/10/19
Número de clase: 5 Título de la clase: Comentario sobre la divinidad en el estoicismo.	Tema: La divinidad en el estoicismo / Expresiones transitivas.	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 2. Comprensión • 3. Análisis • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo General: <ul style="list-style-type: none"> • Comentan los versos 557-565 o 806-817 de la <i>Octavia</i> de Séneca respecto a la concepción de la divinidad del estoicismo. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Identifican sustantivos en caso nominativo y acusativo. 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionan la presencia de sustantivos en caso acusativo y verbos transitivos. • Comprenden las expresiones transitivas presentes en el texto. • Generan una hipótesis interpretativa del texto. • Justifican su hipótesis interpretativa a partir de las características de la divinidad para el estoicismo presentes en el texto. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran las características de la divinidad para el estoicismo en el texto y en la cultura actual. • Valoran la utilidad de la lengua de origen para logran una mejor interpretación del texto. 		
Método: Interpretativo.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Comentario literario.	Recursos: Texto, tablas de declinación, rúbrica para evaluar un comentario literario.
Reactivación de los conocimientos previos: Parte lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se distinguen los verbos transitivos? • ¿Cómo se identifica la función de objeto directo en Latín? Parte contextual: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tiene la divinidad para el estoicismo? 	Situación problemática: Lectura del texto. Parte lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los verbos presentes en el texto? • ¿Cuáles son los objetos directos de los verbos transitivos del texto? Parte cultural: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué intentó comunicar el autor? • ¿Qué aspectos del texto nos ayudan a explicar nuestro mundo o nuestra sociedad? 	Aplicación del conocimiento: Parte lingüística: Comprenden las expresiones transitivas presentes en el texto. Parte cultural: Generan y justifican (comentan) una hipótesis interpretativa del texto a partir de sus aspectos culturales. Construcción de significados: Formulan hipótesis interpretativas sobre el texto tomando como base las características de la divinidad para el estoicismo y las justifican por escrito.
Evaluación del proceso: ¿Qué comprendí sobre el texto? ¿Qué me dice el texto en la actualidad? <ul style="list-style-type: none"> • Entrega ejercicio de expresiones transitivas. Autoevaluación y heteroevaluación conforme a la rúbrica correspondiente.		Tarea: No hay tarea.

Sesión 6		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 3/10/19
Número de clase: 6 Título de la clase: Debate sobre la transgresión de la naturaleza humana en el estoicismo.	Tema: Transgresión de la naturaleza humana en el estoicismo.	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> 4. Utilización del conocimiento
Objetivo General: <ul style="list-style-type: none"> Debaten los aspectos característicos de la transgresión de la naturaleza humana desde la perspectiva estoica y su pertinencia en la actualidad. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> Comprende las características de la transgresión de la naturaleza humana para el estoicismo. 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> Defienden una postura respecto a las afirmaciones del estoicismo sobre la transgresión de la naturaleza humana. Establecen por escrito las conclusiones del debate. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> Valoran la pertinencia de las afirmaciones del estoicismo sobre la transgresión de la naturaleza humana en la cultura actual. 		
Método: Dialéctico.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Debate.	Recursos: Lecturas, rúbrica para evaluar un debate y rúbrica para evaluar un mapa mental.
Reactivación de los conocimientos previos: Discusión por equipo sobre la transgresión de la naturaleza humana en el estoicismo.	Situación problemática: Debatir a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el papel de la ira en la transgresión de los espacios naturales? ¿Qué consecuencia tiene transgredir la condición humana mediante el vicio? ¿Cómo se puede conservar la virtud en una sociedad llena de vicios? 	Aplicación del conocimiento: Defienden una postura de entre las siguientes respecto a las preguntas problemáticas: <ul style="list-style-type: none"> Estoicismo Ciencia Religión Actualidad Construcción de significados: <ul style="list-style-type: none"> A partir del debate establecerán una respuesta a las interrogantes.
Evaluación del proceso: Redactarán brevemente las conclusiones del debate tomando en cuenta las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué aprendí sobre la transgresión de la naturaleza humana? ¿Cómo participé en la resolución de las interrogantes iniciales? Autoevaluación y heteroevaluación de su actividad conforme la rúbrica correspondiente.		Tarea: <ul style="list-style-type: none"> Lectura de los siguientes fragmentos: <ul style="list-style-type: none"> Sobre la tranquilidad del espíritu 8-9 Sobre la brevedad de la vida 7,5-11; 14-16; 19 Elaboración de mapa mental sobre la ética para el estoicismo. (Entrega en sesión 8)

Sesión 7		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 8/10/19
Número de clase: 7 Título de la clase: Comentario sobre la trasgresión de la naturaleza humana para el estoicismo.	Tema: Trasmisión de la naturaleza humana en el estoicismo / expresiones transitivas.	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 2. Comprensión • 3. Análisis • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> • Comentan los versos 257-269, 614-623, 856-862 o 903-914 de la <i>Octavia</i> de Séneca respecto a la trasgresión de la naturaleza humana en el estoicismo. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden la estructura de la expresión transitiva (Sujeto/verbo transitivo/objeto directo). 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden las expresiones transitivas presentes en el texto. • Generan una hipótesis interpretativa del texto. • Justifican su hipótesis interpretativa a partir de los postulados del estoicismo respecto a la trasgresión de la naturaleza humana presentes en el texto. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran los postulados del estoicismo respecto a la trasgresión de la naturaleza humana en el texto y en la cultura actual. • Valoran la utilidad de la lengua de origen para logran una mejor interpretación del texto. 		
Método: interpretativo (hermenéutico).	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: comentario literario.	Recursos: Texto, tablas de declinación, rúbrica para evaluar un comentario literario.
Reactivación de los conocimientos previos: Parte lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los elementos primordiales de toda expresión transitiva? Parte contextual: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los postulados del estoicismo acerca de la trasgresión de la naturaleza humana? 	Situación problemática: Leer atentamente los versos 257-269, 614-623, 856-862 o 899-914 de la obra. Parte lingüística: ¿Cuáles son las expresiones transitivas presentes en el texto? Parte cultural: ¿Qué intentó comunicar el autor? ¿Qué aspectos del texto nos ayudan a explicar nuestro mundo o nuestra sociedad?	Aplicación del conocimiento: Parte lingüística: Comprenden las expresiones transitivas presentes en el texto. Parte cultural: Generan y justifican (comentan) una hipótesis interpretativa del texto a partir de sus aspectos culturales. Construcción de significados: Formulan hipótesis interpretativas sobre el texto tomando como base las características de la divinidad para el estoicismo y las justifican por escrito.
Evaluación del proceso: ¿Qué comprendí sobre el texto? ¿Qué me dice el texto en la actualidad? <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de ejercicio de expresiones transitivas. Autoevaluación y heteroevaluación conforme a la rúbrica correspondiente.		Tarea: No hay tarea.

Sesión 8		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 10/10/19
Número de clase: 8 Título de la clase: Debate sobre la ética estoica.	Tema: Ética estoica.	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> • Debaten las características de la ética desde la perspectiva estoica y su pertinencia en la actualidad. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden las características de la ética estoica. 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Defienden una postura respecto a la ética estoica. • Establecen por escrito las conclusiones del debate 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran la pertinencia de la ética estoica en la sociedad actual. 		
Método: Dialéctico.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Debate.	Recursos: Lecturas, rúbrica para evaluar un debate y rúbrica para evaluar un mapa mental.
Reactivación de los conocimientos previos: Discusión por equipo sobre la ética estoica.	Situación problemática Debatir a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué utilidad se puede encontrar en una vida austera y tranquila? • ¿Cuál es el valor del tiempo? • ¿Qué ventajas conlleva vivir el presente? 	Aplicación del conocimiento: Defienden una postura de entre las siguientes respecto a las preguntas problemáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Estoicismo • Ciencia • Religión • Actualidad Construcción de significados: <ul style="list-style-type: none"> • A partir del debate establecerán una respuesta a las interrogantes.
Evaluación del proceso: Redactarán brevemente las conclusiones del debate tomando en cuenta las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí sobre la ética? • ¿Cómo participé en la resolución de las interrogantes iniciales? Autoevaluación y heteroevaluación de su actividad conforme la rúbrica correspondiente.		Tarea: Mapa mental general sobre el pensamiento estoico. (Entrega en sesión 10)

Sesión 9		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 15/10/19
Número de clase: 9 Título de la clase: Comentario sobre la ética estoica.	Tema: Ética estoica / Evolución vocálica.	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 2. Comprensión • 3. Análisis • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> • Comentan los versos 445-456 o 472-484 de la <i>Octavia</i> de Séneca respecto a la ética estoica. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Identifican los cambios vocálicos presentes en la evolución de algunas palabras latinas presentes en el fragmento (y en los fragmentos de las sesiones anteriores). 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionan algunas palabras latinas presentes en el fragmento seleccionado (y en los fragmentos de las sesiones anteriores) con la palabra correspondiente a su evolución en español. • Generan una hipótesis interpretativa del texto. • Justifican su hipótesis interpretativa a partir de las características de la ética estoica presentes en el texto. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran las características de la ética estoica en el texto y en la cultura actual. • Valoran la utilidad de la lengua de origen para logran una mejor interpretación del texto. 		
Método: interpretativo (hermenéutico).	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Tabla comparativa y comentario literario.	Recursos: Texto, diccionarios latino y español, rúbrica para evaluar un comentario literario.
Reactivación de los conocimientos previos: Parte lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la evolución lingüística? • ¿En qué se relacionan la lengua latina y la española? Parte contextual: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las características de la ética estoica? 	Situación problemática: Lectura del texto Parte lingüística: ¿Cómo cambiaron las vocales latinas en su evolución al español? Parte cultural: ¿Qué intentó comunicar el autor? ¿Qué aspectos del texto nos ayudan a explicar nuestro mundo o nuestra sociedad?	Aplicación del conocimiento: Parte lingüística: Relacionan palabras latinas con la palabra en español correspondiente a su evolución. Parte cultural: Generan y justifican (comentan) una hipótesis interpretativa del texto a partir de sus aspectos culturales. Construcción de significados: Formulan hipótesis interpretativas sobre el texto tomando como base las características de la divinidad para el estoicismo y las justifican por escrito.
Evaluación del proceso: ¿Qué comprendí sobre el texto? ¿Qué me dice el texto en la actualidad? <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la tabla comparativa sobre evolución vocálica. Autoevaluación y heteroevaluación conforme a la rúbrica correspondiente.		Tarea: No hay tarea.

Sesión 10		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 24/10/19
Número de clase: 10 Título de la clase: Debate sobre la trascendencia del estoicismo.	Tema: Trascendencia del pensamiento estoico.	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> • Debaten la trascendencia del pensamiento estoico en la cultura occidental y su pertinencia en la actualidad. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden las características del estoicismo. 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Defienden una postura respecto al estoicismo y su trascendencia en la cultura occidental. • Establecen por escrito las conclusiones del debate. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran la trascendencia del estoicismo en la cultura occidental y en la modernidad. 		
Método: Dialéctico.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Debate.	Recursos: Lecturas, rúbrica para evaluar un debate y rúbrica para evaluar un mapa mental.
Reactivación de los conocimientos previos: Discusión por equipo sobre la trascendencia del estoicismo.	Situación problemática Debatir a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos del estoicismo pervivieron en la cultura occidental hasta la actualidad? • ¿Hay algún valor estoico aplicable en la sociedad actual y por qué? • ¿Por qué se debe dedicar tiempo al estudio de la filosofía? 	Aplicación del conocimiento: Defienden una postura de entre las siguientes respecto a las preguntas problemáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Estoicismo • Ciencia • Religión • Actualidad Construcción de significados: <ul style="list-style-type: none"> • A partir del debate establecerán una respuesta a las interrogantes.
Evaluación del proceso: Redactarán brevemente las conclusiones del debate tomando en cuenta las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí sobre la filosofía estoica y su trascendencia en la cultura actual? • ¿Cómo participé en la resolución de las interrogantes iniciales? Autoevaluación y heteroevaluación de su actividad conforme la rúbrica correspondiente.		Tarea: No hay tarea.

Sesión 11		
Asignatura: Latín I	Nivel: Bachillerato Grado: 5to semestre Grupo: 553	Fecha: 29/10/19
Número de clase: 11 Título de la clase: Comentario sobre la trascendencia del estoicismo.	Tema: Trascendencia del pensamiento estoico / Evolución vocálica.	Nivel de procesamiento: <ul style="list-style-type: none"> • 2. Comprensión • 3. Análisis • 4. Utilización del conocimiento
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none"> • Comentan los versos 579-587 o 958-969 de la <i>Octavia</i> de Séneca respecto a la trascendencia del pensamiento estoico. 		
Objetivo declarativo: <ul style="list-style-type: none"> • Identifican los cambios vocálicos presentes en la evolución de algunas palabras latinas presentes en el fragmento (y en los fragmentos de las sesiones anteriores). 		
Objetivo procedimental: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionan algunas palabras latinas presentes en el fragmento seleccionado (y en los fragmentos de las sesiones anteriores) con la palabra correspondiente a su evolución en español. • Generan una hipótesis interpretativa del texto. • Justifican su hipótesis interpretativa a partir del conocimiento adquirido a lo largo de la unidad. 		
Objetivo actitudinal: <ul style="list-style-type: none"> • Valoran las características del estoicismo en el texto y en la cultura actual. • Valoran la utilidad de la lengua de origen para lograr una mejor interpretación del texto. 		
Método: interpretativo (hermenéutico).	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Tabla comparativa y comentario literario.	Recursos: Texto, diccionarios latino y español, rúbrica para evaluar un comentario literario.
Reactivación de los conocimientos previos: Parte lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cambios presentan las vocales latinas en su evolución al español? Parte contextual: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las características del pensamiento estoico? 	Situación problemática: Lectura del texto Parte lingüística: ¿Cómo cambiaron las vocales latinas en su evolución al español? Parte cultural: ¿Qué intentó comunicar el autor? ¿Qué aspectos del texto nos ayudan a explicar nuestro mundo o nuestra sociedad?	Aplicación del conocimiento: Parte lingüística: Relacionan palabras latinas con la palabra en español correspondiente a su evolución. Parte cultural: Generan y justifican (comentan) una hipótesis interpretativa del texto a partir de sus aspectos culturales. Construcción de significados: Formulan hipótesis interpretativas sobre el texto tomando como base las características de la divinidad para el estoicismo y las justifican por escrito.
Evaluación del proceso: ¿Qué comprendí sobre el texto? ¿Qué me dice el texto en la actualidad? <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la tabla comparativa sobre evolución vocálica. Autoevaluación y heteroevaluación conforme a la rúbrica correspondiente.		Tarea: No hay tarea.

3.2.1. Actividades sugeridas

En las próximas páginas se detallarán los contenidos, actividades y métodos de evaluación propuestos para llevar a cabo la programación. Hay que señalar que estas actividades pretenden que los estudiantes las desarrollen y perfeccionen a lo largo de múltiples ejecuciones, de tal forma que, al momento de ser evaluadas, los estudiantes puedan observar sus aciertos y equivocaciones y corregirlos en su siguiente ejecución. Esto, a su vez, se ve reflejado en el portafolio²⁹ que puede emplearse para mostrar la progresión de cada estudiante a lo largo de la unidad .

3.2.1.1. Sesiones contextuales

De las once sesiones programadas para la aplicación se utilizaron las pares para contextualizar a los estudiantes sobre los principales aspectos filosóficos presentes en el texto. Para ello se propusieron lecturas de fragmentos de diversas obras de Séneca³⁰ con un tema en común que los estudiantes realizaron como tarea,³¹ tras lo cual tendrían que realizar un mapa mental, que fue un requisito *sine qua non* para poder participar en los debates propuestos para la sesión. A continuación, se hablará de cada una de estas actividades en particular.

3.2.1.1.1. Mapas mentales

Un mapa mental es un diagrama simbólico que permite organizar ideas e información referidas a un tema particular. La estructura general de un mapa mental está “compuesta por ramas que irradian de una imagen central” (Buzan,

29 El portafolio, como mencionamos anteriormente, fue empleado únicamente por el docente, aunque también puede utilizarse como herramienta de reflexión de cada estudiante. Cf. § 2.1.4.

30 Para consultar los fragmentos particulares asignados para cada sesión Cf. § 3.2., en la ficha correspondiente para cada sesión.

31 Para esta actividad se propone un tiempo de una semana, ya que esto da oportunidad a los alumnos para realizarla adecuadamente y además puede dar una unidad temática semanal que ayuda a dar estructura al contenido general.

2004) para la cual es necesario el uso de imágenes, colores y palabras que establecen enlaces entre las ideas y conceptos.

Esta herramienta es muy útil para nuestros estudiantes, puesto que les permite agrupar y organizar una gran cantidad de información de una manera lógica y ordenada y sobre todo *situada*, esto debido a que, al momento de realizarse, el estudiante debe simbolizar ideas con imágenes y palabras que generan un sentido particular para él, es decir depende del contexto específico de cada estudiante. Esto hace que cada mapa mental sea único y nos ayude a entender cómo es que nuestros estudiantes comprenden y asocian los distintos conceptos.

El uso particular de esta actividad en la propuesta está dirigido a que los estudiantes acudan a los debates con una síntesis adecuada de las ideas principales de las lecturas, que no sólo les permita recordarlas fácilmente, sino que signifique algo en particular para cada uno de ellos, lo que a su vez promueve que aprendizaje sea más eficaz y perdurable.

Esta actividad no sólo fungió un papel importante al momento de realizar las lecturas particulares para cada debate, sino que también ayudó a los estudiantes para lograr una síntesis final del contexto filosófico de la obra, que entregaron en la última sesión contextual³², lo cual los benefició en su proceso de autorreflexión general de la unidad.

3.2.1.1.2. Debates

Los debates son una actividad discursiva en la que los estudiantes discuten, argumentan y defienden diferentes posturas³³ respecto a un tema particular con el objetivo de compartir ideas y llegar a un conocimiento más profundo y complejo del mismo. Este tipo de actividades tienen un carácter *situado* debido a que ayuda a los estudiantes a ponerse en contacto con diversos contextos e ideas referidos a un tema particular y mediante el diálogo con sus pares

32 Cf. Anexos 3, 4 y 5 para observar algunos ejemplos de mapas mentales realizados por los estudiantes.

33 Recordemos que los estudiantes estudian a la par, en la asignatura de filosofía, contenidos sobre argumentación, dialogo y deliberación, por lo que este tipo de actividades refuerza los aprendizajes interdisciplinarios.

comprender las distintas posturas respecto al tema, así como los aciertos y fallos de cada postura, además de que son una actividad muy apegada al *enfoque comunicativo*, pues durante los debates los estudiantes desarrollan sus habilidades discursivas en los distintos niveles, puesto que practican sus competencias sociolingüísticas, textuales y estratégicas.³⁴

En esta propuesta los debates son un punto clave al momento de brindar herramientas de contextualización a los estudiantes y a la vez de hacer que ellos y sus comunidades de práctica sean los actores principales de su proceso de aprendizaje (el profesor participa únicamente como el moderador del debate), ya que mediante la ejecución de estas actividades se pretende que los estudiantes comprendan el carácter social del conocimiento, así como que la construcción de las distintas ideas no es individual, sino colectiva, es decir que es mediante su interacción con otros que pueden comprender el mundo complejo en el que viven, es por ello que se recomienda que siempre se realice en grupos de trabajo.

Esta actividad, además, no sólo se relaciona directamente con el *aprendizaje situado* y el *enfoque comunicativo*, sino también con la *hermenéutica analógica* ya que estos debates también son una manera en que los estudiantes se convierten en intérpretes de textos orales y mediante el acto hermenéutico pueden comprender las relaciones entre autor-contexto (expositor-contexto), texto-contexto (argumento-contexto) e interprete-contexto (oyente-contexto), así como las consecuencias de que alguno de estos elementos no sean entendidos de manera adecuada (incomprensión y/o malinterpretación).³⁵ Además de esto también tienen que realizar un proceso análogo al mostrado para comprender un texto literario,³⁶ ya que los estudiantes formulan hipótesis sobre el tema y mediante el diálogo con sus compañeros ponen bajo relieve las consecuencias que dichas hipótesis tienen para darles una validez a partir de ello.

Para la programación específica que se puede consultar en el anexo 1 se optó por organizar cinco debates respecto a las principales ideas del estoicismo,

34 *Vid. supra* §2.2.1.

35 *Vid. supra* §2.3.

36 *Vid. supra* §2.3.1.

para los cuales se utilizaron como base los fragmentos seleccionados de las obras filosóficas de Séneca y se plantearon algunas preguntas disparadoras del debate. A su vez se solicitó a los estudiantes que investigaran el tema desde varias perspectivas (la estoica, la religiosa,³⁷ la científica y la actual), las cuales se asignaron a diferentes equipos en cada debate. Los temas y preguntas se distribuyeron de la siguiente forma:

- Debate 1: El ser humano para el estoicismo
 - ¿Qué es el ser humano?
 - ¿Qué es la virtud y el vicio?
 - ¿Cómo se puede ser virtuoso?
- Debate 2: La divinidad para el estoicismo
 - ¿En qué se asemejan y diferencian los dioses y los hombres?
 - ¿Qué interacción existe entre los dioses y los hombres?
 - ¿Qué posición ocupa el *sapiens* entre dioses y hombres?
- Debate 3: La transgresión de la naturaleza humana
 - ¿Cuál es el papel de la ira en la transgresión de los espacios naturales?
 - ¿Qué consecuencia tiene transgredir la condición humana mediante el vicio?
 - ¿Cómo se puede conservar la virtud en una sociedad llena de vicios?
- Debate 4: Ética estoica
 - ¿Qué utilidad se puede encontrar en una vida austera y tranquila?
 - ¿Cuál es el valor del tiempo?
 - ¿Qué ventajas conlleva vivir el presente?
- Debate 5: Trascendencia del pensamiento estoico
 - ¿Qué aspectos del estoicismo pervivieron en la cultura occidental hasta la actualidad?
 - ¿Hay algún valor estoico aplicable en la sociedad actual y por qué?

³⁷ Se permitió que los estudiantes defendieran una postura religiosa a su elección, por lo que también se promueve una visión amplia de las diferentes creencias religiosas, como se puede observar en el siguiente capítulo.

- ¿Por qué se debe dedicar tiempo al estudio de la filosofía?

3.2.1.1.3. Diarios de clase

Los diarios de clase son una actividad a partir de la cual los estudiantes y/o los docentes realizan un registro de lo ocurrido durante las clases, así como sus impresiones, dudas e inquietudes. Es un mecanismo que ayuda a los miembros de la comunidad a poner en claro las experiencias vividas durante la clase.

Esta actividad en el contexto de esta propuesta se plantea como una forma de *legitimar la participación periférica*³⁸ de los estudiantes que asisten a las sesiones contextuales, pero que no entregan sus mapas mentales (ya sea porque no realizaron las lecturas o no lograron hacer sus mapas mentales) y por tanto no pueden participar activamente en los debates debido a ser el requisito para ello. El objetivo es que mediante una participación más pasiva los estudiantes en esta situación se interesen poco a poco en ser integrantes más activos de las comunidades, además de que al realizar esta actividad contribuyen con el resto de sus compañeros de grupo, lo cual resultó muy positivo, ya que durante la aplicación de esta propuesta permitió la integración y motivación de los estudiantes que en un principio se encontraban en las zonas periféricas de las comunidades de práctica.³⁹

3.2.1.2. Sesiones pragmático-lingüísticas

Las sesiones pragmático-lingüísticas fueron aquellas sesiones en las que se programaron actividades dirigidas a la lectura y comprensión de fragmentos en latín extraídos de la obra *Octavia* de Séneca.⁴⁰ Estos fragmentos no fueron seleccionados porque presentaran alguna construcción lingüística en

38 *Vid. supra* §2.1.2.

39 *Vid. infra* §§4.1.1.2., 4.1.1.4., 4.1.1.6., 4.1.1.8. y 4.1.1.10., en donde se puede observar que en un principio seis estudiantes se encontraron en esta situación y poco a poco su número se fue reduciendo hasta que ninguno tuvo que realizar esta actividad en las sesiones 8 y 10.

40 Se pueden consultar los fragmentos seleccionados en el anexo 2.1, así como algunas alternativas para cada uno en el anexo 2.2.

particular,⁴¹ sino porque formaban una unidad temática semanal⁴² junto a la sesión contextual anterior, con excepción de la sesión 1, que se planteó como introducción a la unidad.

En estas sesiones se desarrollan dos tipos de actividades, en un principio los estudiantes deben leer el texto latino, así como una traducción proporcionada por el profesor, en voz alta, y en primer lugar realizar en sus comunidades de práctica algunos ejercicios gramaticales dirigidos a la comprensión de la estructura básica de la oración transitiva⁴³, posteriormente los estudiantes comentan brevemente en plenaria sus primeras impresiones respecto al texto y por último realizan un comentario del fragmento en cuestión. Las características específicas de este tipo de actividades se expondrán en las siguientes páginas.

3.2.1.2.1. Ejercicios gramaticales

Los ejercicios gramaticales que se eligieron para esta propuesta están dirigidos a que los estudiantes comprendan e identifiquen las oraciones transitivas presentes en distintos fragmentos de la obra seleccionada, y se realizan en grupos. Éstos, al igual que toda la propuesta, deben ser presentados desde una perspectiva situada, es decir que no son ejercicios en donde los estudiantes reproducen una abstracción descontextualizada de los elementos de la oración, llámese ésta declinación o conjugación, sino que, a partir de las marcas propias del caso acusativo (sufijo -m para singular y -s para plural), por ejemplo, sean capaces de identificar los sustantivos en dicho caso en las oraciones del texto seleccionado y nunca de manera descontextualizada. Para conseguir este objetivo de aprendizaje se plantearon los siguientes ejercicios gramaticales⁴⁴:

41 Recordemos que se seleccionó la oración transitiva como temática gramatical debido a su constante uso en los textos.

42 En la programación inicial de la aplicación estaba contemplado que las sesiones cumplieran esta función de unidad temática semanal, lamentablemente, como se puede leer en el capítulo 4, circunstancias ajenas a la clase no permitieron que en todas las ocasiones se cumpliera esta situación.

43 Esta actividad debe ser programada para realizarse en un tiempo aproximado de 30 minutos.

44 Se pueden revisar algunos ejemplos de la realización de estos ejercicios por parte de los estudiantes en los anexos 3, 4 y 5.

Ejercicio 1: Identificación y clasificación de sustantivos

En este ejercicio, planteado para la sesión de apertura de esta programación, los estudiantes deben identificar todos los sustantivos presentes en el texto primeramente a partir de su significado y no de su morfología (para lograr diferenciarlos de los adjetivos que son morfológicamente parecidos), tras lo que deben clasificarlos en las cinco declinaciones, atendiendo a sus características formales.

Ejercicio 2: Identificación y clasificación de verbos

Para este ejercicio, programado para la tercera sesión, los estudiantes deben localizar los verbos presentes en el texto y clasificarlos semánticamente entre verbos transitivos e intransitivos. Se sugiere enfocar el ejercicio sólo en los verbos conjugados para lo cual es conveniente presentar las características formales generales de éstos, sin poner énfasis en sufijos temporales o en las diferencias entre las cuatro conjugaciones, puesto que el objetivo es que entiendan la característica de transitividad de un verbo.

Ejercicio 3: Identificación de las oraciones transitivas

Para las sesiones quinta y séptima de la programación se busca que los estudiantes conjunten los aprendizajes de los ejercicios anteriores y logren identificar en fragmentos de la obra las dos formas en que tanto en latín y como en español se expresa la transitividad, es decir tanto en la que el verbo transitivo está acompañado por un sustantivo con marca de acusativo, como en la que el verbo transitivo de “pensamiento” requiere un verbo en infinitivo y un sustantivo con marca de acusativo (Acl). Se decidió que ambas formas se revisaran a la par debido a su uso constante en la mayoría de los textos.

Para las últimas dos sesiones pragmático-lingüísticas se planteó un ejercicio en el que los estudiantes formularan hipótesis y discutieran sobre los cambios que presentan en los sonidos vocálicos de algunas palabras extraídas de los fragmentos revisados en clase en su evolución al español. El objetivo de estos ejercicios es que los alumnos sean conscientes de que el latín, como cualquier otro lenguaje, fue presentando cambios paulatinos en diversos niveles,

empezando por el fonético, y que nunca fue estático, además de que a partir de ello pueden reconocer el origen latino del español.

3.2.1.2.2. Comentarios literarios

El último de los tipos de actividades planteadas es el de los comentarios literarios. Un comentario literario, en el contexto de esta propuesta, es un texto argumentativo en el cual los estudiantes explican tanto lo que el autor, mediante su texto, intenta comunicar, como lo que los estudiantes comprenden e interpretan del mismo. En otras palabras, es un texto que declara explícitamente el proceso hermenéutico de nuestros estudiantes. Se recomienda que esta actividad se realice de manera grupal para que los estudiantes puedan confrontar ideas y argumentos con sus comunidades de práctica.

Si bien podemos encontrar otras propuestas de uso de comentarios literarios en el ámbito educativo⁴⁵, para esta propuesta los comentarios se plantean atendiendo a los tres aspectos teóricos revisados en el capítulo anterior, ya que es una actividad *situada*, puesto que es realizada por todo aquel que busca conocer cualquier obra literaria, además de requerir de la socialización de las ideas e interpretaciones mediante grupos de trabajo dirigidos al proyecto de la comprensión del texto (*comunidades de práctica*); aunado a esto no deja de lado el *enfoque comunicativo*, ya que para realizar esta actividad los estudiantes no sólo deben utilizar las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), sino que también desarrollar su *competencia comunicativa* en todos sus componentes (competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica); y por último esta actividad se plantea como una manera en que nuestros estudiantes puedan aprender a hacer uso de las características de la *hermenéutica analógica* para lograr establecer una o varias significaciones del texto, en las

45 Por ejemplo, la propuesta de Lázaro Carreter y Correa Calderón (2017), que se interesa en que los estudiantes lleguen a la intención del autor a través de un método preciso. Nos alejamos de su propuesta debido a que en muchas ocasiones resulta demasiado restrictiva y no se ajusta al modelo de la hermenéutica analógica que se adopta en este trabajo.

cuales puedan identificar tanto la intención del autor como la intención de ellos como lectores.

En esta programación se plantean seis comentarios literarios de fragmentos extraídos de la *Octavia* de Séneca, cada uno con una temática específica que se apoya en las actividades realizadas en la sesión contextual anterior y que, por tanto, permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en la comprensión de un texto específico y *situado*.

3.2.2. Evaluación

Como mencionamos en el capítulo anterior, en los últimos años se ha buscado renovar la manera en que se evalúan los aprendizajes. Es por ello que se necesita utilizar instrumentos adecuados mediante los cuales se pueda evaluar actividades como las descritas en los apartados anteriores, es decir evaluar situadamente.

Para ello los instrumentos de evaluación empleados no deben separarse del desarrollo del aprendizaje, pues forman parte de los niveles de procesamiento de metacognición y del sistema interno, en los que los estudiantes toman conciencia de sus aciertos y fallas en la ejecución de la actividad, así como las motivaciones que los llevan a buscar aprender o no algo (Gallardo, 2009). Es por esto que los métodos de evaluación utilizados para esta propuesta están enfocados en brindarle a los estudiantes las herramientas adecuadas para facilitar estos procesos. Para ello también es importante que los estudiantes lleven a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación de sus trabajos con los mismos criterios que utiliza el docente, por lo que es muy importante que todos ellos sean conscientes de cómo utilizar los instrumentos de evaluación.

Se decidió específicamente el uso de rubricas de evaluación⁴⁶ debido a que las actividades propuestas, por su complejidad, no pueden evaluarse mediante un esquema arbitrario ni reductivo, además de que al brindarse a los estudiantes criterios de evaluación claros se facilitan sus procesos metacognitivos. A continuación se presentaran los criterios de evaluación establecidos para cada

46 Se pueden consultar las rubricas completas en el Anexo 1

rubrica, así como los grados de dominio⁴⁷ de cada una y su valoración al momento de establecer una “calificación”⁴⁸ total de la actividad.⁴⁹

3.2.2.1. Mapa mental

Para la rúbrica de los mapas mentales se establecieron cinco criterios⁵⁰ de evaluación, cada uno con cinco grados de dominio, que se explicarán a continuación:

- Uso de imágenes: Una de las principales características de los mapas mentales es que buscan simbolizar conceptos mediante imágenes. Es por ello que se decidió emplear este criterio de evaluación y se le asignó un valor total de 15 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: en este grado los estudiantes no utilizan imágenes en su mapa mental, por lo que tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: en este grado los estudiantes utilizan imágenes en su mapa, pero son pocas o no representan las ideas principales del tema o lectura, por lo que se le asignó un valor de 6 puntos.
 - Regular: en este grado se usan imágenes para representar algunas ideas y conceptos principales, pero la mayoría de ellos quedan excluidos del mapa, se le asignó un valor de 9 puntos.
 - Bueno: en este grado los estudiantes ya logran simbolizar la mayoría de las ideas principales del tema o lectura, se le asignó un valor de 12 puntos.

47 En las rubricas utilizadas hay dos grados de dominio (insuficiente y aceptable), que corresponderían a una calificación reprobatoria en nuestra escala habitual, y tres grados (regular, bueno y excepcional) que corresponderían a calificaciones aprobatorias (6, 8 y 10 respectivamente).

48 Hay que señalar que existe una diferencia entre calificar y evaluar un aprendizaje, ya que el primero es establecer un puntaje a la actividad sin que esto implique el desarrollo de la autorreflexión del evaluado, mientras que evaluar siempre implica que el evaluado puede saber qué se evaluó, cómo se evaluó y la manera en que puede mejorar su trabajo, en otras palabras su objetivo es “proporcionar información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa” (Serrano y Pons, 2012, pág. 3).

49 Se optó por establecer valores que dieran una suma total de 100 puntos que fácilmente pudieran transformarse en la habitual escala 1-10 empleada en nuestro sistema educativo para calificar el desempeño de los estudiantes.

50 Se utilizan los primeros tres criterios para evaluar la parte conceptual del mapa y los dos restantes para la parte organizacional.

- Excepcional: en este grado los estudiantes simbolizan todas las ideas principales del texto mediante imágenes, por lo que por alcanzar este grado logran los 15 puntos totales del criterio.
- Uso de texto: En el caso del uso del mapa mental como herramienta de aprendizaje es conveniente que los estudiantes utilicen textos breves para aclarar los conceptos que simbolizan en el mapa mental, esto para evitar que la subjetividad propia de la actividad se transforme en incomprensión del trabajo presentado. Se asignaron 15 puntos para este criterio distribuidos en los siguientes grados de dominio:
 - Insuficiente: este grado de dominio se alcanza cuando los estudiantes no aclaran mediante el uso de texto el simbolismo de sus imágenes, por lo que se valora sólo con 1 punto.
 - Aceptable: en este grado de dominio los estudiantes sólo usan texto para aclarar el simbolismo de sus imágenes en un cuarto de su trabajo. A este grado se le asignó un valor de 6 puntos.
 - Regular: para alcanzar este grado los estudiantes deben usar el texto para aclarar el simbolismo en menos de la mitad de su trabajo. Se asignó un valor de 9 puntos.
 - Bueno: se alcanza este grado cuando el texto es usado adecuadamente en al menos la mitad del mapa mental. Se asignó un valor de 12 puntos.
 - Excepcional: los estudiantes logran este grado de dominio cuando usan texto en más de tres cuartos del mapa mental, por lo que se les asigna el máximo valor (15 puntos) en este criterio.
- Claridad de conceptos: Si bien los criterios anteriores evalúan la presencia de texto e imágenes usados en conjunto para representar ideas y conceptos, este criterio evalúa que efectivamente éstos simbolicen de manera clara lo que buscan representar. Es por ello que el valor asignado para este criterio es mayor, con 25 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: este grado se asigna cuando los conceptos que se busca representar no son claros en la gran mayoría (75%) del mapa mental, por lo que tiene un valor de 1 punto.

- Aceptable: en este grado de dominio los estudiantes logran representar los conceptos de manera clara en menos de la mitad del trabajo, por lo que se le asignó un valor de 10 puntos.
 - Regular: los estudiantes alcanzan este grado de dominio cuando al menos la mitad de los conceptos que se busca representar son distinguibles con facilidad por el evaluador. Se le asignó un valor de 15 puntos.
 - Bueno: este grado se logra cuando la mayoría (al menos 75%) de los conceptos o ideas son representados con claridad en el trabajo. Se asignó un valor de 20 puntos.
 - Excepcional: para alcanzar el máximo grado de dominio los estudiantes deben lograr ser claros en todos los conceptos que representan en su mapa mental. Se le asignó el valor total del criterio (25 puntos).
- Uso del espacio: Este criterio es el que evalúa la distribución espacial del mapa mental. Se considera que el uso equilibrado de éste es importante para apreciar claramente tanto las ideas representadas como la relación entre éstas, por lo que se le asignó un valor de 20 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: este grado es alcanzado cuando la distribución del mapa mental es desequilibrada (tiene abundancia de elementos en alguna parte y escasez en otra) y esto provoca que las ideas principales, secundarias y sus relaciones no se distingan fácilmente. Por este motivo tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: similar al grado anterior, los estudiantes no logran usar adecuadamente el espacio lo que dificulta distinguir la mayoría de las ideas principales y secundarias o las relaciones entre éstas. Se le asignó un valor de 6 puntos.
 - Regular: se alcanza cuando el uso del espacio es equilibrado, pero la organización del mapa hace que se confundan algunas ideas o la relación entre ellas. Tiene un valor de 12 puntos.

- Bueno: este grado se logra cuando el uso del espacio es equilibrado y la gran mayoría de las ideas y sus relaciones son claras. Se asignó un valor de 16 punto a este grado de dominio.
- Excepcional: el grado máximo para este criterio se alcanza cuando el uso del espacio es equilibrado y se distinguen claramente todas las ideas principales, secundarias, así como sus relaciones.
- Relaciones entre conceptos: Este criterio se refiere al uso de líneas de unión para establecer las relaciones entre los distintos conceptos e ideas simbolizados en el mapa mental, éstas no sólo deben establecer dicha relación, sino establecer una secuencia lógica clara. Se le asignó un valor total de 25 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: este grado se define por la inexistencia de líneas de unión entre los distintos conceptos y la falta de una secuencia lógica entre éstos. Tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: en este grado existen líneas de unión, pero éstas no muestran la relación entre los conceptos ni una secuencia lógica entre ellos, por lo que tiene un valor de 10 puntos.
 - Regular: en este grado los estudiantes usan líneas de unión entre conceptos, pero en varias ocasiones no se establece la relación entre ideas principales y secundarias o la secuencia lógica entre ellas. Se le asignó un valor de 15 puntos.
 - Bueno: para este grado de dominio los estudiantes logran establecer una secuencia lógica de ideas mediante líneas de unión, aunque en pocas ocasiones no marcan la relación entre alguna idea principal y secundaria. Tiene un valor de 20 puntos.
 - Excepcional: el grado máximo de este criterio se alcanza cuando los estudiantes marcan con líneas de unión las relaciones de todas las ideas y esto se hace con una secuencia lógica.

3.2.2.2. Debate

La rúbrica de evaluación del debate se compone de seis criterios de evaluación⁵¹, cada uno con cinco grados de dominio, los cuales se explicarán a continuación:

- Información: Este primer criterio corresponde tanto al uso de información adecuada para el tema a debatir como a la expresión de la fuente que sustenta dicha información. Se asignó un total de 15 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: este grado de dominio se define por la inadecuación de la información expresada durante el debate, así como la falta de sustento de dicha información. Tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: en este grado la mayoría de la información presentada por el equipo es inadecuada y no tiene sustento, por lo que se asignó un valor de 6 puntos.
 - Regular: en este grado la mayoría de la información es adecuada y tiene sustento, pero la fuente de esta información no es expresada con claridad durante el debate. Cuenta con un valor de 9 puntos.
 - Bueno: en este grado de dominio toda la información utilizada es adecuada para el tema a debatir, aunque el sustento de ésta no se expresó claramente en una o dos ocasiones. Se le asignó un valor de 12 puntos.
 - Excepcional: para este grado toda la información es adecuada, tiene un buen sustento y éste siempre se expresa con claridad, por lo que se alcanza el valor total del criterio.
- Postura: En este criterio se evalúa que el equipo defienda la postura elegida o asignada a lo largo de todo el debate. Se determinó que el valor de este criterio sería de 15 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:

⁵¹Tres criterios (información, expresión y organización de la información) corresponden a la parte argumentativa del debate, mientras que los otros tres (postura, trabajo en equipo y actitud ante el debate) corresponden a la organización por equipos.

- Insuficiente: se alcanza este grado cuando la mayor parte del debate los integrantes del equipo evaluado no defienden la postura que eligieron o se les asignó. Tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: se alcanza cuando defienden la postura asignada o elegida durante al menos la mitad del debate. Se asignó un valor de 6 puntos a este grado.
 - Regular: se logra este grado cuando se defiende la postura más de tres cuartas partes del debate, con un valor de 9 puntos.
 - Bueno: se alcanza cuando el equipo defiende su postura durante el 90% del debate. Tiene un valor de 12 puntos.
 - Excepcional: este grado se logra cuando el equipo defiende su postura durante todo el debate, por lo que se alcanza el valor máximo del criterio.
- Expresión: Este criterio evalúa la capacidad de expresión oral de los miembros del equipo, para lo cual se debe observar tanto la fluidez del discurso como la adecuación del lenguaje usado. Se asignó un valor de 15 puntos a este criterio. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: se refiere a cuando el equipo evaluado se expresa inadecuadamente y con poca fluidez la mayor parte del debate. Tiene un valor de 1 punto
 - Aceptable: se alcanza este grado cuando los estudiantes se expresan fluidamente y de manera adecuada en la mayoría de sus intervenciones durante el debate. Se asignó un valor de 6 puntos.
 - Regular: se logra al expresarse adecuadamente y con fluidez en el 75% de las intervenciones del equipo. Tiene un valor de 9 puntos.
 - Bueno: se logra al expresarse adecuadamente y con fluidez en el 90% de las intervenciones del equipo. Tiene un valor de 12 puntos.

- Excepcional: El grado máximo de dominio se logra cuando todo el equipo se expresa de manera adecuada y con fluidez durante todo el debate.
- Organización de la argumentación: En este criterio se evalúa la capacidad de los estudiantes para presentar su argumentación de manera lógica y con claridad. Se asignó un valor de 15 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: este grado se alcanza cuando los miembros del equipo no presentan su argumentación de manera ordenada y clara durante la mayor parte del debate. Tiene un valor de 1 punto
 - Aceptable: este grado refiere a la presentación de una argumentación clara y ordenada la mayor parte del debate. Tiene un valor de 6 puntos.
 - Regular: este grado se alcanza cuando los estudiantes logran ordenar adecuadamente su argumentación y con claridad al menos en tres cuartas partes de las ocasiones.
 - Bueno: se logra este grado cuando al menos el 90% de la argumentación del equipo se hace de manera ordenada y con claridad.
 - Excepcional: se alcanza el dominio máximo del criterio cuando el equipo presenta siempre su argumentación con claridad y de manera ordenada.
- Trabajo en equipo: En este criterio se evalúa que todos los miembros⁵² del equipo se involucren en el debate. Tiene un valor total de 20 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: cuando sólo un miembro del equipo participa activamente durante el debate se evalúa en este grado de dominio. Tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: cuando sólo dos miembros del equipo participan adecuadamente durante el debate se alcanza este grado. Tiene valor de 6 puntos.

⁵² Se sugiere la integración de equipos al menos de 8 personas (se pueden reunir dos comunidades de práctica para realizar esta actividad).

- Regular: refiere a la participación activa y ordenada de al menos 3 miembros del equipo. Cuenta con un valor de 12 puntos.
- Bueno: refiere a la participación activa y ordenada de al menos 5 miembros del equipo. Tiene un valor de 16 puntos.
- Excepcional: este grado se alcanza cuando todos los miembros del equipo participan activa y ordenadamente durante el debate.
- Actitud ante el debate:⁵³ En este último criterio se evalúa que los estudiantes participen adecuadamente en la actividad, con respeto al resto de sus compañeros y de sus ideas. Tiene un valor total de 20 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: se refiere a la interrupción constante de sus compañeros (tanto de equipo como de otros equipos). Tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: se alcanza este grado cuando el equipo plantea y escucha los argumentos, pero interrumpe a alguno de sus compañeros en máximo 5 ocasiones. Se asignó un valor de 6 puntos.
 - Regular: se logra cuando el equipo plantea y escucha los argumentos presentados en el debate, aunque interrumpe a algún compañero en máximo 3 ocasiones. Tiene un valor de 12 puntos.
 - Bueno: se logra cuando el equipo plantea y escucha los argumentos presentados en el debate, aunque en una ocasión interrumpe a algún compañero. Se asignó un valor de 16 puntos
 - Excepcional: se alcanza el dominio máximo del criterio cuando el equipo plantea y escucha todos los argumentos de manera ordenada y sin interrumpir.

53 Respecto a este criterio hay que señalar que en la rúbrica se marca de manera explícita que cualquier agresión o insulto no será permitido en el debate, por lo que este tipo de acciones no son mencionadas en los grados de dominio.

3.2.2.3. Comentario literario

La rúbrica del comentario literario se divide en cinco criterios de evaluación⁵⁴, cada uno con cinco grados de dominio, que se explicarán a continuación:

- Hipótesis interpretativa: Este criterio evalúa la capacidad de formular hipótesis de interpretación por parte del equipo, siguiendo el método de la *hermenéutica analógica* estas hipótesis se deben presentar de manera contextualizada y jerarquizada.⁵⁵ Se asignó un valor total de 25 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: este grado refiere a la ausencia de una interpretación clara del texto. Tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: hace referencia a la presencia de una interpretación clara, pero que está descontextualizada, ya sea respecto al autor o al lector. Tiene un valor de 10 puntos.
 - Regular: se logra este grado cuando los estudiantes establecen dos o más hipótesis, pero éstas están descontextualizadas (respecto al lector o autor) y sin jerarquizar (establecer la cercanía de las hipótesis respecto a la intención del autor). Tiene un valor de 15 puntos.
 - Bueno: Este grado se alcanza cuando los estudiantes presentan una sola hipótesis interpretativa contextualizada (respecto al autor o al lector). Tiene un valor de 20 puntos.
 - Excepcional: El grado máximo del criterio se logra cuando se establecen al menos dos hipótesis interpretativas, ambas contextualizadas (tanto respecto al autor como al lector) y a su vez están jerarquizadas.
- Argumentación: Este criterio evalúa la argumentación presentada por el equipo, así como su fundamentación y referencia. Debido a que este criterio es el que sustenta la validez de las hipótesis interpretativas se le asignó un valor total de 25 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:

54 Estos criterios se clasifican en argumentativos (hipótesis interpretativa y argumentación), organizacionales (redacción) y lingüísticos (ortografía y vocabulario).

55 *Vid. supra* §2.3.1.

- Insuficiente: hace referencia a la ausencia de argumentación durante el comentario. Tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: este grado se alcanza cuando los estudiantes presentan al menos un argumento para su hipótesis, pero no está fundamentado ni presenta una referencia. Tiene el valor de 10 puntos.
 - Regular: este grado se logra cuando los estudiantes presentan al menos un argumento para su hipótesis, pero no está fundamentado o no presenta referencia. Tiene un valor de 15 puntos.
 - Bueno: se alcanza este grado cuando se presentan al menos dos argumentos para las hipótesis presentadas, aunque alguno de ellos no está fundamentado o no presenta referencia. Se le asignó el valor de 20 puntos.
 - Excepcional: se alcanza el mayor grado de dominio cuando la argumentación consta al menos de 3 argumentos, todos ellos con fundamentación y referencia.
- Ortografía: Este criterio evalúa la ortografía del texto (se toma en cuenta acentuación, cambio, ausencia o añadidura de letras) y tiene un valor total de 15 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: se alcanza este criterio cuando el texto presenta más de 15 palabras con errores de ortografía. Tiene el valor de 1 punto.
 - Aceptable: se logra cuando el texto presenta menos de 15 palabras con errores ortográficos. Tiene el valor de 6 puntos.
 - Regular: se alcanza cuando el texto presenta menos de 10 palabras con errores ortográficos. Se le asignó un valor de 9 puntos.
 - Bueno: se logra cuando el texto presenta menos de 5 errores ortográficos. Tiene un valor de 12 puntos.
 - Excepcional: se logra el grado máximo del criterio cuando el texto no presenta errores ortográficos.

- Redacción: Este criterio toma en cuenta la capacidad del equipo de expresarse con cohesión, coherencia y concordancia gramatical. Tiene un valor de 25 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: este grado hace referencia a la presencia de errores de concordancia gramatical, a la falta de cohesión y de coherencia del texto. Tiene un valor de 1 punto.
 - Aceptable: este grado se alcanza cuando no hay errores de concordancia gramatical, pero el texto no tiene cohesión ni coherencia. Tiene un valor de 10 puntos.
 - Regular: se logra este grado cuando el texto no tiene errores de concordancia gramatical, pero al menos dos párrafos presentan problemas de cohesión o coherencia. Se le asignó un valor de 15 puntos.
 - Bueno: este grado se alcanza cuando todos los elementos del texto tienen concordancia gramatical, pero un párrafo no tiene coherencia o cohesión. Tiene una valoración de 20 puntos.
 - Excepcional: se alcanza el grado máximo en este criterio cuando todos los elementos del texto tienen concordancia gramatical, coherencia y cohesión.
- Vocabulario: Este criterio evalúa la capacidad de usar un vocabulario variado, adecuado y preciso en el comentario. Tiene un valor de 10 puntos. Los grados de dominio establecidos son los siguientes:
 - Insuficiente: hace referencia a cuando las palabras utilizadas en el texto no son variadas, especializadas ni precisas. Tiene el valor de 1 punto.
 - Aceptable: este grado se alcanza cuando el texto presenta palabras variadas, pero no son ni especializadas ni con un uso preciso. Se le asignó un valor de 3 puntos.
 - Regular: se alcanza este grado cuando las palabras utilizadas son variadas, algunas de ellas son especializadas, pero no se usan con precisión. Tiene un valor de 6 puntos.

- Bueno: se alcanza este grado cuando las palabras en el texto son variadas y especializadas, aunque en pocas ocasiones su uso no es preciso. Tiene un valor de 8 puntos.
- Excepcional: este grado se logra cuando las palabras del texto son variadas, especializadas y se usan con precisión.

Capítulo IV

Aplicación y resultados

4.1. Descripción de las sesiones y análisis cualitativo

En las siguientes páginas se describirá, primeramente, cada una de las sesiones de ejecución de la programación propuesta en el capítulo anterior; posteriormente se realizará un análisis cualitativo del desarrollo de las sesiones pragmático-lingüísticas, por una parte, y las contextuales, por otra; se finalizará este apartado con un análisis de tres casos de estudiantes relevantes. Estas sesiones se llevaron a cabo en el semestre 2020-1 en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, en el grupo 553, de turno vespertino, a cargo de la Mtra. Roxana Mercedes Alemán Buendía, con un horario de 19:00 a 21:00 horas, específicamente en las siguientes fechas:

Sesión ⁵⁶	Tema de sesión	Fecha de ejecución ⁵⁷
1	Cosmogonía estoica /clasificación de sustantivos	12 de septiembre del 2019
2	El ser humano en el estoicismo	17 de septiembre del 2019
3	El ser humano en el estoicismo / verbos transitivos e intransitivos	19 de septiembre del 2019
4	La divinidad en el estoicismo.	24 de septiembre del 2019
5	La divinidad en el estoicismo / expresiones transitivas.	1 de octubre del 2019
6	Transgresión de la naturaleza humana en el estoicismo.	3 de octubre del 2019
7	Trasgresión de la naturaleza humana en el	8 de octubre del 2019

56 Las sesiones impares son de tipo pragmático-lingüístico; las pares, contextual.

57 La programación original estaba planificada del 12 de septiembre al 17 de octubre, pero se adaptó debido a los paros de actividades acontecidos durante el semestre en el colegio.

	estoicismo / expresiones transitivas.	
8	Ética estoica.	10 de octubre del 2019
9	Ética estoica / evolución vocálica.	15 de octubre del 2019
10	Trascendencia del pensamiento estoico.	24 de octubre del 2019
11	Trascendencia del pensamiento estoico / evolución vocálica.	29 de octubre del 2019

4.1.1. Descripción de las sesiones

4.1.1.1. Sesión 1

La primera sesión fue de tipo pragmático-lingüístico, como explicamos en el capítulo anterior (*vid. supra* §3.2.1.), y su objetivo principal fue constatar el estado inicial del grupo. Los materiales de lectura⁵⁸ y las rúbricas de evaluación se proporcionaron a los estudiantes por medios electrónicos previamente a la sesión; además habían leído la obra *Octavia* durante las clases previas de la Unidad I.

Se formaron cuatro equipos de trabajo al azar (por secuencia numérica 1-4), formados por 7 miembros cada uno. Se determinó esta cantidad de integrantes debido a que las comunidades de práctica generan la confianza necesaria en grupos pequeños, entre 4 y 7 personas (Vázquez, 2011).⁵⁹ Tras lo anterior se entregó el texto seleccionado para esta sesión (*Octavia* vv. 385-396), el esquema de terminaciones para las cinco declinaciones y la rúbrica de evaluación de comentario literario.⁶⁰ Se leyó en voz alta el texto en latín y en español por parte del profesor y los estudiantes, y se continuó con la localización del fragmento dentro de la obra (inicio del acto II). Algunos de los estudiantes presentaron problemas en esta localización, por lo que se infirió que no habían leído la obra

58 *Vid. supra* § 3.2. en la ficha correspondiente a la sesión.

59 Cabe señalar que los equipos se redujeron a cuatro integrantes en las sesiones pragmático-lingüísticas posteriores para fomentar la comunicación entre ellos y evitar que algunos alumnos se dispersaran o distrajeran de la actividad. Es necesario remarcar que la actividad de comentario fomenta compartir ideas entre los estudiantes y confrontar puntos de vista, por lo que grupos más reducidos puede permitirles expresarse más libremente.

60 Se puede consultar la rúbrica de evaluación en el anexo 1.

detenidamente. Se cuestionó el significado del texto tras la primera lectura en una lluvia de ideas; las más recurrentes fueron la exaltación/descripción de la naturaleza, el surgimiento de la humanidad y el regreso del destierro de Séneca. Posteriormente se leyó una vez más el texto en latín y en español.

Al terminar la lectura se realizó una segunda lluvia de ideas sobre las características de los sustantivos y sus diferencias en comparación con adjetivos y pronombres. La definición más común por parte de los estudiantes fue que los sustantivos “dan nombre a un objeto o persona” y que los adjetivos son “características”. Tras esto se explicó que en latín los sustantivos se clasifican también por sus terminaciones en cinco grandes grupos o declinaciones, las cuales podían consultar en el material proporcionado; por ejemplo la palabra *natura* (usada en el texto⁶¹) por ser femenina terminada en “a” forma parte del primer grupo. Se indicó que el primer ejercicio sería identificar los sustantivos en el texto y clasificarlos por declinación, en un tiempo estimado de 20 minutos.

Durante esta actividad se sugiere que los estudiantes discutan entre sí las palabras y su clasificación, mientras que el profesor debe atender las dudas que cada equipo tiene; sólo si la duda es general se debe recurrir a la explicación en plenaria. Hay que señalar que se presentaron algunas dificultades, como que algunos estudiantes no participaban activamente con sus compañeros de equipo, ya sea por la falta de interés en la actividad o cansancio notorio debido, tal vez, al horario de la clase. Además, también se presentaron algunas complicaciones en la identificación de sustantivos, como confundir sustantivos y adjetivos que presentaban terminaciones formalmente idénticas, o por la presencia el nexa *-que* enclítico; así mismo se observó dificultad para determinar la declinación a la que pertenecía cada palabra, sobre todo en las pertenecientes a la tercera declinación. Esto último en especial provocó que el ejercicio se extendiera al doble de tiempo programado, por lo que sería conveniente ceñir el ejercicio sólo a la identificación de sustantivos y no a la clasificación por declinación.

61 Al proporcionar ejemplos a los alumnos, se deben priorizar las palabras usadas en el texto de la sesión en cuestión, para que se entienda mejor el concepto de *uso situado*.

Al terminar el ejercicio se procedió a la segunda actividad. Primeramente se leyó junto a los estudiantes la rúbrica de la actividad⁶² para aclarar cómo se realizaría ésta y despejar sus dudas sobre los criterios de evaluación que se usarían. Antes de comenzar la actividad se indagó en las teorías de origen del universo que los estudiantes conocían, como la teoría del Big Bang y el creacionismo. Se señaló que para el estoicismo el universo es cíclico, con un origen divino, una destrucción y una posterior regeneración; además se remarcó la importancia de plantear más de una interpretación del texto y argumentarla lingüística (palabras claves usadas en el texto que apoyen su hipótesis de interpretación o citas directas) o culturalmente (vida del autor, contexto histórico o filosófico).

Como sugerencia se recomienda que el profesor se integre a cada grupo de trabajo para observar cómo se llevan a cabo la interacción y la labor de cada equipo; que pregunte directamente a los miembros qué entienden del texto, qué les dice el texto, qué quiso decir el autor, por qué entendemos esto y cómo llegamos a esas conclusiones. Como un ejemplo transcribiré la interacción de un grupo:

Profesor: ¿Qué nos quiso decir el autor?

Estudiante 1: Algo sobre el origen del mundo.

P: Obviamente nos habla de su origen, cómo surge y cómo va a terminar, y él [el autor] se admira de esa maravilla, pero ¿quién generó el mundo?

¿Quién es el *artifex* que nos menciona el autor?

E2 y 3: La madre naturaleza.

P: ¿Y esa madre naturaleza qué es?

E4: El artista del mundo. [en voz baja]

P: ¿Cómo le llamaríamos nosotros a esto?

E1: Creador.

P: Entonces aquí estaríamos hablando de una teoría apegada a la idea del creacionismo, pero como ven más adelante el mundo es cíclico. Para su comentario podrían describir por qué piensan que el mundo es cíclico para el autor. ¿Cómo lo argumentarían a partir del texto? ¿Qué palabras usa el texto para dar esta idea?

E1: La idea de la raza impía.

P: ¿Y cuál es la raza impía?

E1: Los humanos, y ellos van a generar la ruina del cielo.

P: ¿Por qué hay una ruina en el cielo? ¿Qué le va a pasar al cielo al final de los tiempos según el texto?

E2 y E3: Se va a caer.

62 Cf. Anexo 2.2.

P: Entonces ya tienen las dos fases, el renacimiento y la destrucción. Entonces ustedes deben escribir un “pensamos” o “consideramos” que el autor nos habla de la regeneración y destrucción del mundo porque nos dice que la raza impía va a generar ¿qué cosa?

E1: *Caeli ruina*.

P: Así es, la ruina del cielo, y después nos dice *renascens melior*, es decir que va a renacer mejor. Incluso el autor nos lo dice en versos consecutivos, en el primero el *caeli ruina* ¿y en el siguiente?

E4: El renacer.

P: Entonces tenemos la ruina y el renacimiento. Nos dice hay ruina y después renace, es decir es un ciclo.

[Tras esto el equipo continuó la discusión de manera independiente]

De esta forma se llevaron a cabo múltiples intervenciones en cada equipo. Durante el desarrollo de la actividad las principales hipótesis⁶³ de los equipos giraban en torno a la admiración de la naturaleza, los ciclos naturales y su similitud con la idea cíclica del universo (por ejemplo, un equipo resaltó la comparación de las fases de la luna con el ciclo *chaos-cosmos*) y el impacto que puede tener la humanidad en el ciclo universal. También expresaron algunas ideas interesantes durante la clase que no se vieron reflejadas en el comentario escrito, que es necesario rescatar, como la contemplación de la naturaleza como fin de la humanidad o la concepción de una espiral, no necesariamente de un ciclo, en el desarrollo del universo.

Para finalizar la sesión se solicitó que cada equipo expresara verbalmente las conclusiones a las que llegó en su comentario, con el objetivo de que el resto de equipos las conocieran, sobre todo porque cada uno llegó a una interpretación distinta del texto. Posteriormente se formaron los equipos del debate de la sesión 2 y se les indicó la postura que defendería cada uno para que investigaran adecuadamente.

63 En cada actividad de comentario hay que resaltar la actividad hermenéutica que planteamos en § 2.3., ya que los estudiantes constantemente están planteando hipótesis de interpretación textual desde distintos contextos y confrontándolas con otros intérpretes.

4.1.1.2. Sesión 2

Esta sesión fue de tipo contextual, como establecimos en el capítulo anterior (*vid. supra* §3.2.1.). Para este tipo de sesiones se decidió modificar la distribución del mobiliario para fomentar la comunicación entre los diversos equipos. Se colocaron las mesas y sillas en cuatro grupos (una mesa por equipo) y se distribuyeron en un círculo, para que la distancia entre los cuatro grupos fuera la misma y se pudieran escuchar mejor. Además para promover la inclusión en la clase de aquellos que no habían realizado el mapa mental de las lecturas—requisito *sine qua non* para participar en el debate—, se les pidió redactar un diario de clase, donde relataran cómo se llevó a cabo el debate y los diversos argumentos de los equipos; es decir, estos estudiantes realizaron una *acción periférica*⁶⁴ en la sesión. En esta sesión 6 estudiantes realizaron dicha actividad.

Antes de comenzar el debate se leyó de manera conjunta las rúbricas de evaluación para aclararlas, y posteriormente se solicitó que los estudiantes realizaran una coevaluación de los mapas mentales mediante la rúbrica correspondiente. Este fue el momento en el que a algunos de ellos, que no habían elaborado su mapa, se les asignó la realización del diario de clase. Se señaló que para que el ejercicio de coevaluación (y las autoevaluaciones que se presentarían posteriormente) fuera válido, sería contrastado con la evaluación realizada por el profesor, por lo que se descartarían aquellas coevaluaciones que presentaran una diferencia mayor a 20 puntos respecto a la evaluación del profesor, por considerarlas sesgadas o poco honestas.

Tras la entrega de los mapas mentales y las coevaluaciones, se anotaron las preguntas disparadoras⁶⁵ de cada ronda en el pizarrón y se explicó el método del debate, con tiempo cronometrado para cada equipo (1 minuto 30 segundos para establecer una postura y 5 minutos para la discusión; en total, 21 minutos por

⁶⁴*Vid. supra* §2.1.2. Recordemos que la acción periférica, es decir, la acción no activa es importante en las comunidades de práctica, pues hace que los que la realizan se integren poco a poco a la comunidad en cuestión, hasta convertirse en miembros activos.

⁶⁵*Vid. supra* § 3.2. en la ficha correspondiente a la sesión.

ronda) y se organizaron por equipos sobre la postura que cada uno iba a tomar en el debate y argumentos que iban a exponer en cada ronda durante 10 minutos (el *backup*).

Durante el desarrollo de las rondas se abarcaron temas diversos respecto a las preguntas disparadoras, como la división cuerpo-alma, el libre albedrío, la racionalidad; pero en ocasiones la discusión se alejó del tema general, y se discutieron temas como la imposición de la religión católica durante la conquista del continente americano, el cuidado del medio ambiente, la contaminación causada por el consumismo en la actualidad o las ventajas y desventajas de las acciones individuales y colectivas. La razón de estos *excursus* es que los estudiantes están inmersos en la discusión actual sobre estos temas y buscan resolverlos mediante los recursos que leen e investigan. Son temas de discusión de gran interés por lo que se debe fomentar que esta iniciativa no se pierda, siempre que no se separe radicalmente de la discusión de los debates. Como ejemplo de esto, transcribiré fragmentos de la interacción durante la primera ronda; primero cómo estableció su postura el equipo de estoicismo y, en un segundo momento, cómo esto derivó en una breve discusión con los equipos de ciencia y religión:

[Establecimiento de postura, Equipo de estoicismo]

E1: Para el estoicismo el ser humano es una parte del universo armónico, perfecto, o más bien semiperfecto, y es destacado tanto por la individualidad como por la necesidad de pertenecer al orden universal, es decir estar en armonía o sintonía sin ninguna impureza. Para nosotros a los hombres se nos ha dado la razón como función más perfecta, de tal modo que para nosotros tenemos que vivir según la naturaleza.

E2: También en esto se centra el alma, que representa un cuerpo de una clase especial, que es unión del aire con el fuego, y el estoicismo busca la inmortalidad del alma. Una frase de Séneca es “la naturaleza hace nacer libre e intacto al hombre, en cambio los vicios que lo encadenan no son naturales”.

E3: En esta postura destaca de igual forma la individualidad, como la necesidad de someterse a un orden universal.

[Después de algunas intervenciones se inició la siguiente discusión]

Equipo de ciencias: Los equipos de estoicismo y religión mencionaron el concepto de perfección [del hombre]. Entonces ¿qué sería el concepto de perfección para ellos? porque yo puedo decir que una persona puede ser perfecta porque es creada por un dios a su imagen y semejanza sin que sea cierto.

Profesor: Aludidos, ¿alguien gusta responder?

Equipo de estoicismo: En el estoicismo no se habla en concreto de la perfección, sino de estar en paz contigo mismo y tener en cuenta el alma, tu alma es algo especial, algo que debes proteger, y el estoicismo resalta la importancia de ser una parte del universo, de algo más grande, algo especial.

Equipo de religión: El equipo de ciencia había mencionado que habíamos dicho que el hombre fue creado a imagen y semejanza de dios, esto es cierto, pero debes tomar en cuenta que existe el libre albedrío y que tú eres libre de decidir lo que quieras, que seas hecho a imagen y semejanza de dios no significa que seas totalmente perfecto.

Respecto a la argumentación y expresión oral de los estudiantes, durante este debate se notó que en múltiples ocasiones no brindaban las referencias de sus argumentos y no lograban expresarse adecuadamente. Además llamó la atención que durante la discusión los estudiantes en general no lograron diferenciar entre ciencia y tecnología, así como entre ética y moral, por lo que en muchas situaciones atacaban la postura científica cuando se referían a cuestiones tecnológicas, o cuestiones éticas que en realidad se refieren a la moral, lo cual fue aclarado al finalizar el debate.

En cuanto al desarrollo de las rondas la discusión, ésta fue abundante e intensa, sin llegar en algún momento a una confrontación, pero tras la segunda ronda se notó una disminución anímica por parte de los estudiantes, pues el ritmo de discusión se redujo considerablemente. Esto tal vez se debió a que no supieron distribuir de manera adecuada sus esfuerzos. Al terminar la última ronda se solicitó que redactaran sus conclusiones de manera breve y se autoevaluaran con la rúbrica correspondiente.

4.1.1.3. Sesión 3

Al iniciar la clase se retomó la confusión tecnología-ciencia y ética-moral que mencionamos en la sesión anterior, pues podía resultar contraproducente que confundieran el desarrollo del conocimiento (ciencia) con el desarrollo de herramientas (tecnología) o el comportamiento reflexivo (ética) con el dogmatismo propio de la moral. Esta situación se realizó en plenaria mediante una lluvia de ideas y discusión breve.

Al terminar esta breve rectificación se solicitó que formaran equipos por elección libre, siempre que el número de integrantes no fuera mayor a 4 personas.⁶⁶ Mientras se formaban los equipos se entregaron corregidos y evaluados tanto los comentarios de la sesión 1 como los mapas mentales y las rúbricas de la sesión 2.⁶⁷

Tras lo anterior se procedió a la lectura del texto (*Octavia* vv.174-182) en latín y español, y mediante una lluvia de ideas se aclararon los conceptos de transitividad e intransitividad, y se anotaron las terminaciones verbales de modo indicativo para verbos regulares, a fin de que sirvieran de guía al momento del ejercicio de identificación y clasificación de verbos transitivos e intransitivos. Durante este ejercicio algunos estudiantes mostraron dificultad al diferenciar entre verbos y participios, por su proximidad semántica; además algunos otros señalaron la presencia de un verbo con terminación distinta a las antes mencionadas (el verbo *vince*, vv. 177), por lo que se aclaró en plenaria que dicha forma verbal se usa para ordenar cosas (imperativo), pero que igualmente es un verbo transitivo.

Al concluir el ejercicio de clasificación se leyó una vez más el texto y se señaló la importancia de buscar más de una interpretación de mismo, y que para ello se podían apoyar en la discusión del debate de la sesión anterior, porque el tema de éste y del texto tienen relación, puesto que muestra a Octavia dudando del lugar

⁶⁶ Vid. *supra* §2.1.1.

⁶⁷ Esto provocó que se perdiera parte del tiempo designado para las actividades de esta sesión, pues las actividades anteriores se realizaron con equipos distintos, por lo que se optó por enviar por medio electrónico tanto actividades como rúbricas evaluadas a partir de la siguiente sesión para ahorrar tiempo.

que debe ocupar como humana desde la perspectiva estoica. También se remarcó que se puede discutir la validez de lo expresado en el texto, siempre que se argumente, es decir, se puede reinterpretar, comunicar y discutir con el texto para comprender al personaje en su contexto y que dicha comprensión les ayude a la correcta interpretación, comentario y argumentación del mismo.

Hay que señalar que durante la producción de los comentarios, en especial en estas primeras ocasiones, es necesario que el profesor acompañe y aconseje a cada equipo, recoja las impresiones y dudas, dirija —de ser necesario— cuando algún concepto no haya quedado claro, porque este esfuerzo beneficia el desarrollo de todos los estudiantes. Existen algunos de ellos que presentan un mejor rendimiento y por esto necesitan menos ayuda por parte del profesor, mientras que aquellos con deficiencias en la práctica van a requerir mayor acompañamiento que paulatinamente ya no será necesario; es lo que se conoce como *Zona de desarrollo próximo*, tal como explicamos en el Capítulo I (*vid. supra* 1.1.1.). Un ejemplo de lo anterior se puede notar en la siguiente interacción:

P: ¿Qué quiso decir el autor?

E1: Que ella quiere morir para que no caiga por su mano.

P: ¿Para que no caiga quién por su mano?

E2: Nerón. [en voz baja]

P: ¿Entonces quién va a caer por su mano? [dirigido al resto del equipo]

E3: Nerón.

P: Ella dice “que me extinga”, es decir que me mate, antes de que yo lo mate con mi propia mano. ¿Y la otra (la nodriza) qué le dice?

E3: No tienes tantas fuerzas.

P: ¿No tienes tantas fuerzas para qué?

E3: Para matarlo.

P: Muy bien, ¿luego qué dice Octavia?

E1: Que el dolor, la ira, el luto, la tristeza le va a dar fuerza para hacerlo.

P: ¿Y qué le responde la nodriza?

E3: Que mejor lo complazca.

P: Y ella le responde que para qué lo va a complacer si eso no le va a restituir a un hermano asesinado. ¿Y qué responde la nodriza? [Silencio por parte del equipo] A ver, la nodriza le dice que no se equivoque, que no es para restituirle un hermano, sino para que ella, como persona, permanezca íntegra ¿y qué más?

E2: Que restablezca la casa de su padre con un hijo.

P: Es decir que establece que la fuerza de la mujer para enfrentarse a la adversidad está en tener un hijo, no enfrentarse al varón en “su terreno”. Eso es lo que estaría “diciendo” Séneca, pero ¿están de acuerdo con esta idea? [E2 niega inmediatamente y el resto guarda silencio] Tú no [señalando a E2], ustedes no lo niegan [señalando al resto], ¿qué les parece si discuten esta idea?, pero escríbanla, pongan “el texto quiere transmitir esta idea, pero yo lo quiero ver desde otra perspectiva, porque me parece mal por tal o cual cosa”. Pero no sólo eso, también expliquen la visión de Séneca, por qué pensaba eso, ya leyeron algo de Séneca, en las lecturas les explica el por qué de las acciones de Octavia.

[Tras esto los estudiantes comenzaron a discutir sobre lo planteado]

Como se puede observar, el equipo tenía problemas a la hora de plantear cómo enfrentarse al texto, por lo que en principio se intentó que comprendieran su sentido más literal y, poco a poco, se intentó polemizar en lo planteado en ese sentido literal para provocar un diálogo interno en el equipo, que llevara a sus integrantes a concordar en una interpretación.

En el resto de equipos se pudo notar que las ideas más recurrentes fueron que Octavia no se comporta como debería hacerlo un estoico, pues se presenta muy pasional, lo que contraviene el ideal estoico presentado por el autor en las lecturas. Además, que la nodriza representa simbólicamente al mismo Séneca, pues intenta que la protagonista no se desvíe del camino “correcto”, y trata de regresarla a los valores propios del estoico.

Como conclusión de la clase se pidió que cada equipo resumiera la interpretación que había dado al texto y se establecieron los equipos para el debate de la sesión 4 por medio de un sorteo; se aclaró que el equipo que defiende religión no está restringido a defender el catolicismo, sino que es una religión a elección de los miembros.

4.1.1.4. Sesión 4

En esta segunda sesión contextual el objetivo fue que los estudiantes discutieran sobre la concepción de la divinidad a partir de las diferentes posturas de los equipos. Sólo dos personas no entregaron el mapa mental de las lecturas indicadas, por lo que se les asignó la labor de escribir el diario de clase.

Antes del inicio del debate se realizó la autoevaluación de los mapas mentales, tras lo cual se asignaron 10 minutos para que los alumnos se organizaran por equipo sobre las preguntas disparadoras para cada ronda. El equipo de religión investigó y decidió que para el debate defenderían la postura del hinduismo, la cual estableció en su primera intervención del debate de la siguiente forma:

E1: El hinduismo es la religión conocida más antigua, datada entre 1900 y 1500 a. C. y es también una de las más diversas y complejas que tiene muchos dioses, tiene trescientos treinta millones de dioses, pero el que más se reconoce es Brahma. Contiene libros que se centran en poemas, cantos y rituales y sirven para una satisfacción espiritual.

E2: Es un conjunto de creencias metafísicas, religiosas, costumbres y rituales que forman parte de una tradición donde no existen sacerdotes que profesen un dogma único ni una organización central. Contiene diversas filosofías, pero mantiene raíces comunes, como rituales reconocidos y peregrinación a lugares sagrados.

E3: Podemos decir que nos asemejamos tanto dioses como hombres en que ambos tenemos divinidad, y como diferencia es que la manera en que ésta se presenta es distinta, los dioses ya tienen esta divinidad realizada y nosotros la tenemos que encontrar.

E4: Según el hinduismo para alcanzar la divinidad existen dos planos, uno en el cual está todo lo que observamos y sentimos, este plano es superficial; el verdadero plano es aquel en el cual podemos ser uno mismo con nuestro ser, que es el estado de divinidad.

Fue interesante observar que el resto de equipos se mostraron interesados en conocer una perspectiva religiosa diferente a la que están acostumbrados, pues en varias ocasiones preguntaron a sus compañeros posturas específicas sobre las interrogantes con un interés sincero, más allá del ejercicio de debate; por ejemplo,

la concepción de que cada individuo tiene divinidad a desarrollar o que desde su perspectiva no hay castigos divinos, sino oportunidades de mejorar mediante el sistema de reencarnación. Esto señala que los estudiantes tienen un interés genuino por comprender más contextos para entender mejor el mundo que los rodea.

La discusión general en esta sesión giró en torno a temas como el temor a la incertidumbre, a la búsqueda de la felicidad, de la identidad cultural y la trascendencia como especie. A pesar de que en un inicio los equipos de estoicismo y religión entraron en una discusión con la ciencia sobre la existencia de dios o una divinidad, por medio de la intervención del equipo de la actualidad, que defendió una postura de unificación, llegaron a la conclusión de que lo más importante es investigar y dar una explicación propia a la causa y fin de su propia existencia, siempre y cuando no se afecten a terceros.

Tras las rondas de debate se solicitó a cada equipo que redactara brevemente las conclusiones a las que había llegado y que realizaran su autoevaluación con la rúbrica correspondiente.

4.1.1.5. Sesión 5

Primeramente, hay que señalar que ésta es la primera sesión dentro de la programación que sufrió un cambio de fecha debido al paro de labores registrado el día 26 de septiembre de 2019. Ante esta situación se extendió el tiempo para realizar el repaso de ideas de las sesiones anteriores al inicio de cada una de las actividades, para evitar que el paro de labores afectara al grupo de manera negativa.

Los equipos de trabajo se formaron nuevamente por elección libre con límite de 4 personas. Primero se realizó la lectura en voz alta del texto (*Octavia* vv. 557-565) en latín y en español, y posteriormente se retomaron las ideas sobre transitividad y las características formales de los verbos, vistas en la sesión 3. Después se les

explicó que en latín hay dos formas de indicar la transitividad y que éstas dependen de las características semánticas de los verbos usados: mientras hay verbos transitivos que sólo requieren un objeto directo en el caso acusativo (terminado generalmente en “-m” para singular y en “-s” para plural), los llamados *verbos de pensamiento* presentan un infinitivo para indicar dicha transitividad. Estas características son semejantes a la forma de expresar dicha transitividad en español, por lo que los estudiantes pudieron comprender el concepto tras dos ejemplos extraídos del texto (*mortalis error fingit amorem esse deum volucrem y armat manus sacras*; vv.558-559).

Durante el ejercicio se buscó que pudieran discernir entre las expresiones transitivas del texto y las propias de verbos intransitivos y copulativos, sobre todo por la presencia de sustantivos en caso acusativo, y se observó que algunos de los estudiantes seguían presentando problemas para diferenciar entre participios y verbos, debido a su proximidad semántica; por ello, se les aconsejó que se enfocaran en buscar los verbos latinos que presentaran las terminaciones verbales que estaban escritas en el pizarrón como referencia. Por ejemplo, en la siguiente transcripción el equipo reconoce la transitividad del verbo *credit* en el texto:

P: ¿Cómo identifican el siguiente verbo transitivo?

E1: Erigir.

P: ¿Pero cuál sería la palabra en latín para decir *erigir*?

E1: *Instruit*, pero *instruit* es levantar, mantener de pie, ¿eso implica movimiento?

E2: ¿Y qué tal creer?

P: ¿Cuál es la palabra para creer?

E1: *Credit*.

P: ¿Y cómo lo “cree”?

E3: Engendrado por Venus.

P: ¿Y cuál es la palabra para decir engendrado?

E2: ¿*Genitum*?

P: Busquen en el vocabulario, ¿qué significa *genitum*?

E1: De *gigno*, engendrar.

P: Entonces sí, ¿y en qué termina [*genitum*]?

E1: En *-m*, entonces es acusativo.

P: ¿Y qué más?

E2: Engendrado por Venus.

P: ¿Y dónde está Venus en el texto?

E3: *Venere*.

P: Muy bien, ¿y qué más?

E1: Plantado por Vulcano.

P: ¿Por qué dice plantado? ¿no les suena curioso que diga plantado? ¿cuál es la palabra...?

E2: *Satum*.

P: ¿Qué significa *satum*?

E1: Plantado, sembrado.

P: Sembrado, le puso su “semillita”, ¿quién puso esa semilla?

Equipo: *Vulcano*.

P: Entonces tienen sembrado, que en latín se dice...

E1: *Satum* y termina en *-m*, por lo que es acusativo.

Con la idea de agilizar la transición entre el ejercicio lingüístico y el comentario, a inicio de clase se proporcionó a cada equipo el material que se utilizaría en toda la sesión, pero esto produjo un resultado inesperado, pues algunos equipos (formados por los estudiantes con mejor aprovechamiento en las sesiones 1 y 3) dividieron los esfuerzos, intentando “adelantar” el comentario para “salir temprano” (hay que recordar que la clase se lleva a cabo en el último horario del día). Debido a que esta situación imprevista no contribuiría a la consecución de los objetivos planteados para todos los miembros de estos equipos, se decidió proporcionar el material específico para cada actividad por separado a partir de la siguiente sesión, con el fin de que todos los estudiantes consiguieran los objetivos.

Respecto al comentario, resalta que en esta ocasión la mayoría de los equipos no necesitó tanta dirección ni ayuda, pues los integrantes entendieron la relación directa entre el tema discutido en el debate y el tema del texto. Además expresaron posturas, incluso contrarias a la idea del autor, bien fundamentadas y jerarquizadas, por lo que se mostró una mejoría importante en la evaluación⁶⁸ (sólo con la excepción de un equipo formado por dos estudiantes que no asistieron a los debates y los dos que realizaron el diario de clase de la sesión anterior).

4.1.1.6. Sesión 6

En este debate los equipos se establecieron de manera libre, ya que este tipo de organización había dado buenos resultados en las sesiones pragmático-lingüísticas. El equipo que defendió la postura religiosa investigó la religión druida, que se enfoca en la conexión y equilibrio entre la naturaleza y el humano. En el caso del resto de equipos, se debe señalar que debido a las condiciones climáticas durante la sesión anterior (lluvia intensa), muchos estudiantes faltaron, en especial aquellos que formarían el equipo de ciencia, que contó con sólo tres miembros. Sólo una estudiante realizó el diario de clase, lo cual representa una evolución positiva, porque ello significa que en general el grupo participó de manera regular en las actividades.

Respecto al desarrollo de las actividades hay una eventualidad que es importante señalar: el equipo 3 (defensor de la postura científica) tuvo un desequilibrio importante y un conflicto entre sus miembros, pues no lograron establecer un discurso coherente debido a que mientras uno discutía de manera enérgica (tal vez demasiado) en el debate, el otro desviaba la argumentación hacia tópicos sin relación clara con el tema del debate. Esta situación entre ellos fue mermando poco a poco la dinámica de equipo, a tal punto que el primero de ellos prefirió dejar de intervenir en el debate, evaluar a su equipo mediante la rúbrica proporcionada y retirarse del aula por el resto del debate (de manera silenciosa

68 *Vid infra.* § 4.2.3.

para no interrumpir al resto de equipos). Los otros miembros del equipo, al notar la evaluación negativa realizada por este estudiante, trataron de corregir la rúbrica (con una nota más alta) sin que lo notara, lo que provocó que se desenfocaran del debate y las preguntas que les hacían sus compañeros, a las cuales contestaban de manera ilógica. Todo lo anterior afectó no sólo a los miembros de este equipo, sino al resto de participantes del debate, pues se generó un ambiente tenso que propició que, sumado con las dificultades presentadas en los anteriores debates (como la dificultad de defender una postura contraria a la opinión personal de algunos estudiantes), el grupo en general tuviera un descenso cualitativo notable al llevar a cabo el debate.

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, también hay que notar la mejoría de algunos estudiantes en aspectos puntuales durante este debate, pues comenzaron a expresar más directamente sus fuentes de información, además de que llegaron a algunos tópicos interesantes que los hicieron reflexionar, como el conflicto entre la generación de cambios por acciones individuales y las actividades colectivas (políticas), la utilidad de la tecnología para el mejoramiento humano (tecnología genética) o incluso el moralismo social que radicaliza y aísla a los diferentes sectores de la población. Además, hubo una actitud abierta por conocer más de los postulados del druidismo, parecida a la observada en la sesión 4 respecto al hinduismo, y se reconocieron muchos puntos en común entre el estoicismo y el druidismo que pueden verse reflejados en el discurso del equipo de la actualidad.

Es necesario resaltar que para superar el bloqueo de la discusión causado por la situación explicada en párrafos anteriores se recurrió a la formulación de preguntas dirigidas a algunos equipos. Para dar un ejemplo de esto a continuación se presenta la transcripción de la intervención de varios equipos, desarrollada a partir de una pregunta dirigida al equipo de ciencias, en la segunda ronda de discusión:

P: Yo te preguntaría, para ceñir un poco más la pregunta, ¿qué postura tendría la ciencia respecto al uso de tecnología para generar órganos artificiales, por ejemplo, para mejorar al humano hasta cierto punto y

trasgredir lo que naturalmente es para convertirse en algo más? ¿Qué postura tendría la ciencia, por ejemplo?

Equipo de ciencias

E1: Pues en primera eso sería con fines más bélicos, porque, o sea, hasta ahorita no han podido ver que... digamos... que era más... no sé, es que está muy difícil la pregunta.

P: ¿Compañeros de equipo, gustan apoyarlo o decir algo diferente?

E2: No... [con notorio desánimo]

E3: ¿Cuál era la pregunta? [se ríe]

P: Bueno, repito la pregunta: ¿Qué opinión tendría la ciencia en cuestión de generar sustitución de órganos biológicos por órganos sintéticos, hasta cierto punto en beneficio de la salud de los seres humanos? ¿Qué sentido tendría la trasgresión de esa condición humana natural como tal? Esa es la pregunta que yo les hice, tal vez podrían guiar por ese rumbo la cuestión de la ronda.⁶⁹ [los miembros del equipo de estoicismo levantan la mano]

E3: La postura podría ser... es que sería algo bueno porque te haría vivir más... [permanece en silencio, pensando]

P: El equipo de estoicismo levantó la mano desde hace rato, dejemos que sus compañeros acuerden su postura mientras. Adelante.

Equipo de estoicismo

E4: Vuelvo a reafirmar, todo está en la educación que nos dan nuestros padres, porque lo que decía la ciencia de que podría ser algo bueno, sí, pero también hay cosas que podemos hacer para evitar llegar hasta tal grado. Por ejemplo, si necesitas algún órgano (a menos que sea malformación de nacimiento) puedes evitar muchas complicaciones desde antes y no tanto ir a que te pongan algo artificial. Por ejemplo, si pierdes un riñón, puedes haberlo antes procurado, cuidándote. Si llevaron una vida natural, como propone el estoicismo, se podrían evitar todo eso, porque la contaminación también nos trae muchas enfermedades.

Entonces, como les decía, tanto la actualidad está mal educada en su casa, porque sí pueden decir y hablar muchas cosas y no las hacen, simplemente las dejan al aire, así como la ciencia decía que ellos no se venden, pero si tú, como científico, tienes buena moral y dices “no, yo no me voy a vender, no voy a vender mi ciencia para algo que perjudica al ser humano o al ambiente”, simplemente es cuestión de mentalidad y de educación.

Equipo de religión

E5: Tú dijiste [refiriéndose a E4] que se debería saber cuándo una enfermedad te va a pegar pero ¿y si la enfermedad es progresiva o

69 Esta ronda versaba sobre la trasgresión de la naturaleza humana mediante el vicio (*vid. supra* § 3.2. en la ficha correspondiente a la sesión).

hereditaria? Chance tú naciste con x cosa, no tan mal, pero te cuidas y todo, pero a veces tu cuerpo no responde de la mejor manera, sino que (la enfermedad) se va desarrollando más y más, y hagas lo que hagas terminas perdiendo ese órgano y pues siempre es bueno tener un repuesto. Suena feo pero, por ejemplo, yo me cuidaba pero me quitaron el apéndice.

P: Bueno, piensa la respuesta y en un momento la contestas [dirigiéndose a E4], mientras vamos con actualidad que se quedó pendiente.

Equipo de actualidad

E6: Lo que decía de los órganos, sí, en parte está bien, prolonga la vida de nosotros, pero también hay que ver la calidad de vida que nos dé, no nada más en el sentido de la salud, sino en cómo viven las personas. Hay muchas personas que son pobres y no podrán acceder a esto y pues hay que tratar de ver cómo mejorar esas condiciones. Hay algunos órganos que sí se están tratando de hacer, tejidos a base de hojas de espinaca. Se está tratando de hacer real, o sea, a partir de esto hacer un órgano, y pues esto no está tan alejado de la naturaleza, porque se usan recursos propios de la naturaleza para poder complementarnos, recuperar algo que perdimos, o que nos está fallando. Entonces sí tiene una parte buena, pero a la vez una parte mala, porque se están creando cosas artificiales sintéticas, entonces dejaríamos de ser humanos en ciertas partes, tendríamos partes mecanizadas y eso sería...raro.

Equipo de estoicismo

E4: Lo que quería decir es que yo nunca dije que podíamos saber cuándo nos vamos a enfermar, pero si tú ya sabes que de tu linaje sanguíneo ya viene con una enfermedad puedes cambiar muchos hábitos, demasiados, para que no te pase eso. Y por otra parte ¿de qué te serviría tener un órgano no natural si la condición del medio ambiente va a ser la misma, si todo va a ser lo mismo? No vas a cambiar tus hábitos, porque una persona que ya está enferma porque se descuidó ya no va a cambiar sus hábitos, tanto alimenticios como en su alrededor, porque si no está educado desde un principio en que se tiene que vivir conforme a la naturaleza o a un medio natural, pues obviamente no va a cambiar. Entonces vuelvo a repetir, ¿de qué te sirve tener algo de la ciencia (y que en verdad se agradece de la ciencia), que puedas tener otra oportunidad de vida, o de seguir viviendo, si no cambias los hábitos? Si no cambias los hábitos jamás va a importar, mientras haya contaminación ya te puedes curar de una cosa, pero te surgen otras enfermedades, entonces no tendría caso seguir con esto, porque vamos a llegar a un círculo vicioso de que así como te dan un órgano vas a seguir con otro, hasta el punto de ya no poder.

Como se puede observar en la transcripción, el equipo de ciencias se muestra fragmentado e incapaz de establecer una postura; incluso un miembro del equipo está tan distraído que no escuchó la pregunta que se formuló. En cambio, los

demás equipos lograron retomar la discusión a partir de la pregunta, expresando sus inquietudes personales sin separarse del todo de sus posturas, compartiendo puntos de vista y cuestionando los de sus compañeros de manera ordenada. El equipo de ciencias no volvió a intervenir sobre esta cuestión a pesar de que la pregunta fue formulada para ellos y fue el equipo de actualidad el que se vio en la necesidad de defender lo que deberían haber postulado los primeros. Todo ello, si bien ayudó a que la discusión volviera a fluir entre los equipos de religión, estoicismo y actualidad, separó cada vez más al equipo de ciencias.

4.1.1.7. Sesión 7

En esta sesión pragmático-lingüística se formaron los equipos a partir de los desempeños cuantitativos de los estudiantes en los comentarios de la sesión 5. Antes de iniciar con las actividades programadas, se realizó un pequeño resumen sobre los tópicos principales del debate de la sesión anterior y se señaló que aunque no lo dijeron en el debate, en varios mapas mentales resaltaron la idea de que para Séneca la tragedia ocurre cuando se transgrede la naturaleza humana, por lo que el autor tiene una motivación ética para escribir la obra.

Como estaba programado, se realizó la lectura del texto (*Octavia* vv. 903-914), en la que se resaltó el papel que tienen las Erinias en el texto, pues su presencia es una señal de un crimen familiar y de una transgresión clara de la naturaleza humana (en especial respecto a Octavia). Para el ejercicio lingüístico, que es el mismo de la sesión 5 pero aplicado al nuevo texto, se retomaron las ideas de transitividad y las dos formas de expresar transitividad en latín por medio de preguntas dirigidas a los estudiantes. Las ideas principales se anotaron en el pizarrón para que pudieran ser material de referencia para el ejercicio, así como un ejemplo extraído del texto de la sesión (*Nero parat cumulare luctus⁷⁰ nostros*, vv. 903-904). El resultado de este ejercicio fue muy positivo, pues la mayoría de

70 Se indicó que la terminación -us de acusativo plural de cuarta declinación puede confundirse con la terminación -us de nominativo singular de segunda declinación.

los equipos logró identificar de manera correcta todas las expresiones transitivas del texto.

Como ejemplo de la actividad de los equipos y de cómo llegar a la idea de transitividad a partir de las características formales del texto, resulta conveniente transcribir la siguiente interacción de uno de los equipos:

P: ¿Cuál es el siguiente verbo?

E1: *Cerno*.

P: ¿Qué significa *cerno*?

E2: Veo, observo.

E3: Octavia ve.

P: Muy bien, Octavia es la que habla, es un yo, ¿cómo se dice yo en latín?

E1: *Ego*.

P: ¿Qué es lo que ve?

E2: La barca.

P: ¿Cómo se dice barca en latín?

E1: *Carinam*.

P: Bueno, no usa esa palabra, está en el texto y termina en “m” o en “s”.

E2: *Ratem*

P: Entonces ya la tienen (la oración). ¿Quién hace qué a quién?

E3: *Octavia cerno ratem*.

Como se puede observar, la actividad del grupo fue dirigida para denotar la idea de movimiento en la oración, desde el sujeto hasta el objeto; todo esto a partir de sus características formales y de una manera lógica.

Respecto al comentario, fue notorio que, a raíz de los resultados del debate anterior, los estudiantes en general pudieron marcar la diferencia entre la perspectiva del autor y su lectura específica sobre el tema, sobre todo de la forma en que Octavia se enfrenta a la adversidad en la obra, pues aunque no comparten

su decisión de “resignarse a morir” (que relacionan con conformismo) entienden que desde una perspectiva estoica esto la convierte en una *sapiens*. A continuación, transcribiremos un ejemplo de esto:

P: ¿En qué les puedo ayudar? ¿Cómo van? [los estudiantes dan el texto escrito al profesor y éste lee] Ok, explíquenme, ¿que prive a Octavia de morir en su patria es transgresión de la naturaleza humana de quién?

E1: De Octavia.

P: Ok, ¿qué debería hacer Octavia desde la perspectiva de Séneca? es decir ¿cuál es el papel de la mujer en esa época?

E2: Pues ser buena madre, cuidar a la familia.

E1: Debe ser virtuosa, dar hijos.

P: Pero además aquí no hablamos de cualquier mujer, sino de la hija del emperador anterior, a la que le corresponde gobernar. Eso le correspondía por herencia, ser emperatriz, pero no sucede. Eso trasgrede su naturaleza como hija del emperador.

E1: Y su papel como esposa también.

E3: Le quitaron sus penates, sus dioses familiares.

E2: Es un símbolo de que la expulsaron de la familia.

P: Exacto. ¿Va a poder salvar o restaurar la familia de Claudio?

E1: Podría, pero...

E3: No puede porque la van a matar.

P: ¿Le van a permitir ser madre? [E1 y 2 niegan con la cabeza] Eso es trágico ¿no? Por eso esto es tragedia, trasgredieron todas las esferas naturales de Octavia. Como dijimos al inicio de clase, lo que puede surgir de la transgresión total de la naturaleza es la tragedia. Por ejemplo, en los últimos versos del texto nos dice que “la Piedad no tiene poder y ya no hay dioses en el cielo, y una triste Erinia gobierna el mundo” ¿quiénes deberían gobernar el mundo?

E1: Los dioses celestiales.

P: Pero ¿quiénes están gobernando?

E2: Los dioses del infierno.

P: Es decir que la transgresión de la naturaleza de Octavia rompe el equilibrio que postula Séneca, la estabilidad del mundo, eso se rompió y la consecuencia es palpable no sólo para Octavia, sino para el mundo. Esto posiblemente quiso decir Séneca, pero ¿qué les dice a ustedes como chicos y chicas del siglo XXI? ¿Les hace sentir algo o les da igual?

E1: Es que ella decía que tenía que hacerlo, que el dolor, la ira y la tristeza le daban fuerzas para actuar y matar a Nerón.

E2: Pero ella eligió no hacerlo, eligió ser “virtuosa”.

P: Ser íntegra como persona, una *sapiens*, para ella eso fue lo correcto, pero ¿para ustedes esto es ser virtuosa?

E1: No.

P: ¿Por qué? Está bien decir que no se está de acuerdo, pero siempre hay que decir por qué. Hay que pensar, por ejemplo, si esto ocurre en la actualidad, que a una chica la priven de su naturaleza humana y luego la maten, ¿ocurre esto? ¿eso está bien?

E2: No, por supuesto que no.

P: Pero ¿por qué? Es obvio que esto no está bien, pero hay que dar razones.

E1: Es que no está acorde con lo que dice Séneca.

P: Sí, pero nosotros en la actualidad ya tenemos incluso una palabra para lo que ocurre en el texto.

E2: Tiene que ver con feminismo, es un feminicidio.

P: Bueno, ¿qué aspectos en el texto nos indicarían que esto es un feminicidio?

E1: Tendría que ver con las razones del asesinato.

P: Sí, ¿pero cuáles? La desprecia como esposa, como mujer, es decir ¿sus motivos para asesinarla tienen que ver con su género?... Yo entiendo que sea difícil hablar de estas cosas, pero me parece importante que vean que pasaba antes y sigue pasando, que sean capaces de decirlo, de expresarlo.

Como se puede observar, fueron capaces de reconocer que la situación relatada en la obra no está alejada de su propia realidad, pues que Octavia sea despreciada en todos los aspectos que una mujer en su posición merecía en su época (ser madre, emperatriz, hija de emperador y miembro de la familia real) les permitió entender el texto desde una perspectiva de género.

Cuando todos los equipos concluyeron su comentario se expusieron las interpretaciones finales de cada equipo en plenaria, donde se observó que la mayoría de ellos llegó a conclusiones similares respecto al texto, pero algunos aún

no lograban expresar la perspectiva senecana de la obra, ya que sentían que no era correcta desde la perspectiva actual. Se comentó que era necesario anotar ese tipo de reflexiones en los comentarios, pues el objetivo de leer y analizar la obra era que ellos pudieran ser capaces de reconocer e indicar diversos contextos y discutir la validez de los mismos.

4.1.1.8. Sesión 8

Para la sesión contextual se realizaron algunas modificaciones para evitar que la situación de la sesión 6 se repitiera:⁷¹ primero, como se indicó antes, los miembros de equipo se seleccionaron por su desempeño cuantitativo en los debates anteriores, con el objetivo de “equilibrar” el debate; antes de iniciar el debate se realizó en plenaria una lluvia de ideas sobre las lecturas con el fin de que el tema no se desviara demasiado y, por último, el debate no fue tan estructurado, sino que se indicó tiempo general por ronda y se permitió que la discusión fluyera más. Esto último permitió cambiar de dinámica grupal, pues aunque las intervenciones generales se dieron en el mismo orden (primero plantear una postura, después discutir las distintas posturas), se notó un cambio positivo de actitud general. También hay que señalar dos eventualidades: la primera fue que asistió un estudiante que no se había presentado desde la primera sesión debido a problemas familiares, por lo que se le permitió presenciar el debate y realizar el diario de clase; la otra, que dos alumnas se incorporaron al debate hasta la segunda ronda, puesto que una de ellas se encontraba indispuesta emocionalmente al momento del inicio de la clase, por lo que se les permitió ausentarse momentáneamente hasta que estuviera en condiciones adecuadas para realizar la actividad. Ambas ingresaron después de la primera ronda y tuvieron un desempeño muy notable en las rondas restantes.

71 Recordemos que en la sesión 6 se presentó un desbalance en el equipo de ciencia debido a varios factores, como el número reducido o la disputa interna de los miembros, lo que afectó el rendimiento general del grupo.

Respecto al desarrollo del debate, se notó un cambio extraordinario, puesto que casi en cada intervención se indicaban las fuentes de información, sobre todo en el caso de los equipos de religión y ciencia, y la expresión oral fue sobresaliente; asimismo, se observó una mejoría considerable en la organización de su argumentación. Los tópicos más relevantes del debate giraron en torno a la contradicción de buscar austeridad en un sistema consumista y a la búsqueda de la tranquilidad, y aunque la mayoría de los argumentos fue contra la religión, a diferencia del debate anterior, el equipo de religión logró defender su postura de manera adecuada, por lo que el debate en general fue mucho más equilibrado y provechoso para todos los participantes.

4.1.1.9. Sesión 9

En esta sesión pragmático-lingüística también se formaron los equipos a partir del desempeño en los comentarios de las sesiones anteriores, tras lo que se inició la lectura del texto (*Octavia* vv. 445-456) tanto en latín como en español. El ejercicio de esta sesión estuvo dirigido a que los estudiantes observaran los principales cambios vocálicos en la evolución del latín al español, por lo que se hizo un repaso de la fonética vocálica latina; después, mediante dos ejemplos en plenaria (*convenit*, que evolucionó a “conviene” y *operam*, que evolucionó a “obra”), se les indicó que debían deducir qué cambios vocálicos habían ocurrido en 11 palabras latinas extraídas de los textos utilizados en la unidad. A continuación se transcribirá, a modo de ejemplo, una de las intervenciones en un grupo para este ejercicio:

E1: De *aetatem* se elimina una vocal.

P: ¿Se elimina o cambia?

E1: Cambia de *ae* a *e*.

E2: *Ae* es un diptongo.

P: Efectivamente, en latín es un diptongo, por lo que no necesariamente se trata de que se elimine una de las vocales, sino que el diptongo se transformó en un solo sonido vocálico.

E1: Entonces ponemos que *ae* cambia a *e*.

P: ¿Hay algún otro cambio?

E3: No.

E1: Sí, en la vocal *e* final.

P: ¿Qué le pasa a esa *e*?

E: Desaparece, se cae.

Al finalizar este ejercicio, se condensaron en plenaria los principales cambios detectados por los estudiantes para que a partir de ellos se formaran algunas “reglas” de cambio. El siguiente es un extracto de dicha plenaria:

P: ¿Qué cambios relevantes observaron en las palabras del ejercicio?

Grupo: la *-um*.

P: ¿Qué le pasó a la *-um*?

E1: Se cambió a “o”.

P: La *-um* al final de palabra cambió a “o”.

E2: La *-it* final siempre terminó en “e”.

P: ¿Qué otros? De los diptongos ¿cuáles encontraron?

E3: *Ae* en *aetatem* que cambió a “e”.

P: Muy bien, ¿qué otro?

E1: En *deum* el diptongo *eu*.

P: En latín *deum* no hace diptongo, son dos sílabas independientes *de-um*, ¿qué le pasó a la “e”?

E1: Se transformó en “i”.

P: ¿y a la “u”?

E1: En “o”.

E4: La *-em* al final de *pietatem* y *aetatem* desaparece.

Respecto al comentario se pudo notar que la mayoría de los equipos fue independiente al momento de organizar y redactar su comentario, además de que

logró establecer claramente más de una hipótesis interpretativa y presentarlas en una jerarquía de la más cercana a la intencionalidad del autor a la intencionalidad propia, además de que presentó una mayor cantidad de argumentos. Sólo un equipo no mostró este desarrollo, por lo que los esfuerzos se focalizaron en que al menos comprendieran el sentido literal del texto, puesto que carecían del contexto necesario para argumentar ya que sólo uno de ellos había asistido a algunos debates.

4.1.1.10. Sesión 10

Primero hay que señalar que la fecha de implementación de esta sesión se pospuso una semana debido a un paro de labores de seis días. Esta interrupción tan prolongada causó una baja de desempeño general tanto en esta sesión como en la siguiente, agotamiento visible en todos los estudiantes, poca concentración e incluso apatía. Los equipos habían sido asignados por desempeño al final de la sesión 9 y se optó por el formato libre de debate de la sesión 8 debido a los buenos resultados que se registraron.

La clase comenzó con la autoevaluación del mapa mental que se solicitó a manera de síntesis de las lecturas de la unidad, y posteriormente se inició con la primera ronda del debate. La discusión, que tenía como objetivo que observaran los aspectos del estoicismo que pervivieron hasta la cultura actual, giró alrededor del cuidado del medio ambiente, la estabilidad emocional, la búsqueda de la felicidad; pero reconocieron un cambio de perspectiva principalmente en las características que debe cumplir una mujer. Debido a esto último (ya que el ambiente del colegio se encontraba polarizado a causa de la problemática de género que suscitó el paro de labores), algunos estudiantes presentaron dificultades al defender sus posturas, es decir, la discusión político-social del colegio se vio arrastrada al aula. En las siguientes rondas siguió la discusión sobre la austeridad como medio para evitar la dependencia, la política y las leyes para buscar un nuevo equilibrio de

género, y la importancia de estudiar diversas corrientes de pensamiento para ver más perspectivas.

También reconocieron que aún tienen dudas y cuestionamientos sobre cómo resolver la problemática del desequilibrio de género; la contradicción entre buscar la austeridad e independencia en una sociedad que fomenta el consumismo y la dependencia; cómo tomar medidas que impacten realmente a la sociedad y no quedarse en las apariencias de las redes sociales; así como encontrar alguna solución al problema medio ambiental.

Para concluir los debates se pidió que mencionaran de manera breve qué había aprendido cada uno de ellos a lo largo de la unidad. Se transcribirá de manera íntegra esta sección debido a que, más allá de lo expresado en los comentarios, es importante señalar lo que los estudiantes percibieron sobre su aprendizaje y la relevancia de éste:

E1: Yo siento que hay muchas cosas en el estoicismo que no conocía, ni siquiera sabía que existía el estoicismo. Por ejemplo, lo de la tranquilidad, creo que es algo bueno visto desde la perspectiva personal, porque te ayuda a estar bien contigo mismo y a no caer en la ira. Entonces siento que tiene muchas cosas buenas que no se dan mucho, o que no les ponemos tanta atención.

E2: Yo me adhiero a la postura de mi compañera, ya que para mí era desconocido el estoicismo y a lo largo de los debates, en las diferentes posturas que me tocó defender, pude formarme un criterio de si ellos estaban bien o mal, desde mi punto de vista. Estando en la postura de la actualidad, por ejemplo, me pude dar cuenta que muchas cosas que hacemos o acatamos porque lo dice la “ciencia” o la “religión” no están bien. Por ejemplo, cuando investigué la religión druidista me abrió mucho el panorama, porque en sí es algo similar al estoicismo.

E3: Yo apoyo a mi compañera, principalmente porque fue en el estoicismo en donde encontré un contexto histórico donde se resalta un poco de la moral y virtudes que se nos han transmitido que deben ser las adecuadas. Ahí es donde nos damos cuenta, cuando nos toca defender la actualidad, que de hecho a veces planteamos cosas diferentes a las que hacemos, porque la austeridad, en mi opinión, no está presente, y en el estoicismo es más bien algo que te abre los ojos y te abre el panorama de lo que en la actualidad ha cambiado.

P: ¿Algún otro equipo quiere comentar a qué ha llegado después de los debates y las lecturas?

E4: Que Séneca, para escribir, se anda mucho con rodeos y la neta desespera “un chingo”. Por más que intentas concentrarte no puedes porque utiliza palabras muy complicadas. Aunque ciertas cosas que dice sí me parecen coherentes, otras no tanto. De ahí en fuera me gustó.

E5: Yo nada más quería contar que a mí sí me gustó mucho, porque al fin de cuentas todos los temas que vimos nos hicieron reflexionar de la forma en que se veía en la actualidad, siento que eso nos ayuda porque vimos cómo se ha transformado nuestra sociedad a lo largo del tiempo.

E6: Como dice mi compañero, los debates me dieron contexto para entender los textos y todo eso, aunque me hubiera gustado ver latín como en otras clases, conocer más palabras y eso. No digo que esté mal, pero me hubiera gustado.

E7: Yo me adhiero a lo que dijeron mis compañeros, ya que analicé todos los puntos de vista de los debates y llegué a una propia conclusión e hice mi propia ideología. Entonces me ayudó mucho a entender los contextos históricos, cuando dominó la religión, el estoicismo, la ciencia y en la actualidad y eso me ayudó bastante.

E8: Como dijo mi compañero, me hizo reflexionar cómo es la sociedad. Me he dado cuenta de que en el caso del estoicismo los principios que tenían se han ido perdiendo. Realmente en la actualidad no somos críticos y nos dejamos manipular por ciertas ideas que probablemente no son las más adecuadas.

4.1.1.11. Sesión 11

En esta última sesión se formaron equipos de manera voluntaria, y se resumieron en plenaria los tópicos principales del debate anterior. Para el ejercicio lingüístico (evolución vocálica) primero se retomaron las conclusiones sobre el cambio vocálico de la sesión 9 y, ante la petición por parte de los estudiantes de ver algunos cambios consonánticos, se explicó brevemente el cambio de las consonantes sordas y sonoras en posición intervocálica. Nuevamente se solicitó a los estudiantes que marcaran los cambios vocálicos de 13 palabras, pero que añadieran aquellos cambios consonánticos que notaran. Tras 20 minutos se revisaron algunas palabras en plenaria.

Al concluir el ejercicio se comenzó con la lectura del texto (*Octavia* vv. 958-969). Fue notorio el agotamiento del tema debido a que claramente presenta una

temática de género; por ello, se decidió realizar una plenaria sobre el sentido del texto, para que, posteriormente, pudieran condensar sus ideas a favor y en contra de la interpretación presentada en su comentario. A continuación, transcribiré parte de dicha plenaria:

P: Platiemos un poco entonces sobre el texto y luego cada equipo hace su comentario. ¿De qué trata el texto?

E1: De que Octavia no le tiene miedo a la muerte.

P: Ok, ¿qué más? ese es el final, *non invisa est mors ista mihi*.

E2: Profe, yo tengo una duda. ¿Ella al morir se hace una diosa como su papá o ella no?

P: No, no se convierte en diosa como tal porque no es “emperatriz”. ¿Pero entonces por qué no le teme a la muerte?

E3: Porque ya no confía en los dioses, ya no cree, ya no se fía de ellos.

P: No se fía de los dioses del cielo, los *superos* ¿de quiénes se fía?

E2: Del Tártaro y las Erinias.

P: El Tártaro es la parte más profunda del infierno y las diosas del Erebo son las Erinias, que muchas veces llama *ultrices*, que quiere decir vengadoras. Se encargan de vengar los crímenes. De hecho, así las llama en el texto *Erebique deas scelerum ultrices*: las diosas del Erebo vengadoras de los crímenes. Ella confía más en estas diosas que le van a dar justicia, según ella. ¿Qué más? El texto dice: he aquí que también me envía a las tristes sombras y a los manes el feroz tirano.

E4: Nerón.

P: Sí, Nerón es el feroz tirano. ¿Qué es lo que hará con Octavia?

Grupo: La va a matar.

P: “He aquí que me envía a las tristes sombras”.

E5: Las sombras son la muerte.

P: Y a los manes ¿se acuerdan cuáles son los manes? [el grupo niega con la cabeza] Son unos dioses familiares, es decir sus ancestros que la van a recibir en el inframundo. Continúa “¿por qué ahora me demoro en vano, miserable?” ¿Qué es lo que ella quiere?

E6: Morirse ya.

P: Exacto “arrástrame a una muerte violenta, aquel a quien la fortuna dio derecho sobre nosotros” ¿quién es el que tiene derecho sobre Octavia?

Grupo: Nerón

P: Él tiene derecho porque es el tirano. Nos dice *testor superos*, pongo de testigos a los dioses superiores, y aquí es muy importante el contraste que hace con los *ínferos*, en un verso nos dice *testor superos* y en el siguiente *Tartara testor* para hacer la contraposición, a quienes abandona y a quienes adopta. Nos dice *quid agis demens?* ¿Qué haces, demente? Es como si dijera: ¿por qué le ruegas al poder de los dioses que te odian? Es decir los dioses del cielo no la cuidan, entonces no le ve sentido a ponerlos de testigos a ellos, mejor pone a aquellos que la están cuidando en ese momento.

E8: Los de abajo.

P: Es un texto interesante para terminar con la unidad, que trató de filosofía estoica, porque es en este momento en el que Octavia acepta su situación como estoica. Toda la obra se la pasa quejándose de que la iban a matar y llorando porque habían matado a su familia, pero aquí ya no está llorando, ya no se queja. ¿Cuál es el punto más alto para un filósofo estoico? Es decir, ¿cuándo el filósofo estoico alcanza el estatus de *sapiens*?

E8: Cuando deja las emociones a un lado, intenta llegar a la razón y a la tranquilidad del espíritu.

E9: Es cuando acepta su destino y que no puede cambiarlo.

P: Exacto. En este momento Octavia sabe que en la tierra no manda, ¿quién manda?

Grupo: Nerón.

P: Ella no puede hacer nada para cambiar la situación en la tierra, pero no va a dejar por ello de estar tranquila consigo misma y aceptar su posición en la naturaleza, su destino. ¿Cuál es su destino?

Grupo: Morir.

P: Morir es su destino y ella lo acepta sin temor la muerte, *non invisa est mors ista mihi*. Ella llegó a un estado donde ya no le afectan las cosas mundanas. Podemos decir, incluso gritar que eso es injusto, claro; pero también debemos observar que ella está alcanzando el nivel máximo para el estoicismo, el autor está elevando a Octavia por encima de todos los hombres en la tierra, incluso por encima de Nerón. él es la antítesis del estoico, el que se deja llevar por sus emociones, nunca utiliza la razón y se deja llevar por la ira. En cambio, Octavia se asimila a los ideales del estoicismo.

Durante el comentario y la organización de argumentos es claro que la mayoría de ellos no pueden observar el momento en que el autor nos muestra un ascenso ético de Octavia a la posición de *sapiens*, debido tal vez a que la consecuencia directa de eso es la muerte de la protagonista, por lo que en esta ocasión

necesitaron más ayuda para llegar a ver la posición de Séneca. Algunos comentarios giraron en torno a que la obra, en general, nos muestra la contraposición ética de Octavia con Nerón, puesto que éste muestra características completamente opuestas al pensamiento estoico (control de emociones, aceptar el destino, demostrar virtudes, buscar la estabilidad) y Octavia, a pesar de su duda durante la obra, muestra dichas características. Otros lograron ver en Octavia un empoderamiento, debido a que al final ella es quien tiene la opción de decidir sobre su vida y muerte; es decir, tiene poder sobre sí misma al aceptar su destino.

Para concluir la sesión se comentaron en plenaria las conclusiones a las que algunos estudiantes llegaron tras el análisis filosófico de la obra y cómo algunos de los tópicos de ella siguen siendo relevantes en la discusión actual.

4.1.2. Sesiones pragmático-lingüísticas

En el presente apartado se profundizará en el desarrollo de los estudiantes en las actividades de las sesiones pragmático-lingüísticas desde un punto de vista cualitativo. Comenzaremos con las actividades lingüísticas propuestas para que los estudiantes comprendieran las expresiones transitivas de los textos y algunas reglas de cambio vocálico, posteriormente se continuará con los comentarios literarios.

4.1.2.1. Actividades lingüísticas

Las actividades lingüísticas que se realizaron se focalizaron en dos temas principalmente: la identificación y comprensión de expresiones transitivas en las primeras cuatro actividades y el cambio vocálico presentado en la evolución del latín al español en las últimas dos.

Respecto al primer tema, se comenzó con la identificación y clasificación de sustantivos en la sesión 1 (*vid. supra* §4.1.1.1.). Como se expresó en el apartado correspondiente, los estudiantes presentaron algunos problemas al diferenciar entre sustantivos y adjetivos,⁷² además de que la clasificación por declinación fue excesiva para el tiempo proyectado. Después, en la sesión 3 (*vid. supra* §4.1.1.3.), se buscó que los estudiantes identificaran los verbos del texto y los clasificaran según expresaran movimiento (transitividad) o no (intransitividad); esta actividad fue realizada de manera satisfactoria puesto que en su mayoría clasificaron adecuadamente los verbos del texto e incluso señalaron el verbo *vince* aunque no se había proporcionado la morfología propia del modo imperativo (*vid. infra* Anexos 3.1.2., 4.1.2. y 5.1.2.).

La tercera actividad consistió en identificar los argumentos y elementos constituyentes de las oraciones transitivas en el texto, tanto aquellas que sólo presentan un acusativo como las que usan un acusativo con infinitivo (Acl). Los estudiantes identificaron casi sin problemas estos elementos y los señalaron adecuadamente (con la excepción del adjetivo atributivo *extinctus* al que clasificaron en ocasiones como objeto directo, como podemos ver en los anexos 4.1.3. y 5.1.3.). La cuarta actividad sirvió como reforzamiento de la anterior, pues nuevamente se buscó que los estudiantes señalaran los elementos de las expresiones transitivas del texto. En esta ocasión la mayoría de los equipos logró identificar y señalar la composición de las expresiones transitivas adecuadamente, como podemos observar en los anexos 3.1.4. y 5.1.4., por lo que podemos concluir que la mayoría de ellos comprendió el concepto de transitividad y lo aplicó adecuadamente a los textos.

Respecto al tema de cambio vocálico, se realizaron dos ejercicios de identificación de los cambios más comunes en palabras extraídas de los textos de todas las sesiones. Como podemos observar en los anexos 3.1.5., 3.1.6., 4.1.5., 4.1.6., 5.1.5. y 5.1.6., en ambos ejercicios los estudiantes lograron indicar los principales cambios vocálicos y algunos consonánticos (sobre todo la pérdida de

⁷² En el Anexo 5.1.1. podemos ver un ejemplo de ello, pues los estudiantes incluyeron el adjetivo *iuvenis* en su clasificación.

la “t” final de los verbos en tercera persona, la “m” final de los acusativos singulares y la sonorización de las consonantes sordas intervocálicas).

4.1.2.2. Comentarios literarios

Durante la implementación de esta propuesta los estudiantes realizaron un total de seis comentarios literarios de diversos fragmentos de la *Octavia* de Séneca. En el primero de dichos comentarios se presentaban ideas fragmentadas, con una sola hipótesis argumentativa del texto y pocos argumentos (Cf. Anexos 3.2.1. y 5.2.1.). Posteriormente, en el segundo comentario se puede observar una mayor cohesión en las ideas expresadas y una argumentación más clara ante su hipótesis, aunque la mayoría de los alumnos no presenta referencias claras en su argumentación, además de emplear un vocabulario en ocasiones poco variado o impreciso (Cf. Anexos 3.2.2., 4.2.2. y 4.2.3.).

En el tercer comentario se observa que los estudiantes comienzan a postular más de una interpretación al texto, expresar una argumentación más clara y ser más explícitos en sus referencias (Cf. Anexo 3.2.3. y 4.2.3.), aunque, en ocasiones, siguen utilizando un vocabulario poco variado. Posteriormente, en el cuarto comentario se muestra con más claridad el paso a establecer una hipótesis bien argumentada (Cf. Anexo 3.2.4. y Anexo 5.2.4.) o, incluso, dos hipótesis jerarquizadas y argumentadas (Cf. Anexo 4.2.4.), aunque aún podemos notar que en ocasiones no expresan una referencia clara. A su vez, podemos observar que ya comienzan a usar un vocabulario más variado y una mayor cohesión en sus párrafos, así como a elaborar un texto mucho más extenso que en los comentarios anteriores. El quinto comentario refleja mucho mejor los avances conseguidos por los estudiantes, pues no sólo consolidan su expresión de argumentación e hipótesis, sino que incluso muestran un vocabulario variado y pocos errores ortográficos, así como una mayor cohesión y coherencia en su redacción (Cf. Anexos 3.2.5., 4.2.5. y 5.2.5.).

Por último, en el sexto comentario se muestra claramente lo dicho anteriormente sobre el descenso cualitativo en el desempeño de los estudiantes tras el paro de labores (*vid. supra* §4.1.1.10.), pues nuevamente presentan argumentación sin referencias claras, fragmentación en sus ideas, lo que provoca falta de cohesión en sus párrafos, y un mayor número de errores ortográficos (*Cf. Anexos* 3.2.6., 4.2.6. y 5.2.6.).

Estos resultados se pueden observar no sólo desde una perspectiva cualitativa; como veremos más adelante en el análisis cuantitativo (*vid. infra* §4.2.3.), se observa una progresión similar, con una mejora constante en los primeros cinco comentarios y un descenso en el último, así como un incremento claro en los aspectos argumentativos de los comentarios literarios.

4.1.3. Sesiones contextuales

El presente apartado se centrará en el desarrollo de las actividades contextuales desde el punto de vista cualitativo, primero con los mapas mentales y después con los debates.

4.1.3.1. Mapas mentales

Durante la aplicación de la propuesta los estudiantes realizaron cinco mapas mentales (que eran requisito *sine qua non* para participar en los debates). Los primeros cuatro referidos a las lecturas específicas de algunos fragmentos de los diálogos de Séneca y el último a modo de síntesis.

El primero de ellos presentó la particularidad de que los estudiantes no utilizaban imágenes para representar conceptos, además de contener una cantidad significativa de texto que mostraba una baja capacidad de síntesis. Además, la conceptualización a partir de las imágenes usadas no era muy clara y en gran

parte de las ocasiones no utilizaban el espacio del mapa de manera equilibrada; un ejemplo de lo anterior se puede observar en el Anexo 4.3.1.

El segundo mapa mental comenzó a presentar una mayor cantidad de imágenes para representar los conceptos de las lecturas, acompañadas de texto vinculado con ellas, para aclarar su representación. A su vez en algunos casos se puede observar una mayor jerarquización en el mapa (por ejemplo, el mapa del Anexo 5.3.2.), aunque este comportamiento es excepcional, puesto que en la mayoría de los alumnos esto no ocurrió (*Cf. Anexos 3.2.2. y 4.2.2.*). Después, en el tercer mapa mental se puede observar que el uso de imágenes, así como la claridad de los conceptos, aumenta. Además, el uso de líneas para establecer la jerarquía y la relación entre los diversos conceptos se encuentra presente en la mayoría de los casos (*Cf. Anexos 3.2.3., 4.2.3. y 5.2.3.*), a diferencia de los mapas anteriores.

Para el cuarto mapa mental los estudiantes aumentaron el uso de texto y redujeron el número de imágenes empleadas; sin embargo, a diferencia de los primeros dos mapas, la claridad de los conceptos utilizados fue mayor (*Cf. Anexos 3.2.4. y 4.2.4.*), e incluso en algunos mapas mentales se expresó una mayor complejidad en la red de conceptos y la jerarquización (*Cf. Anexo 5.2.4.*).

Por último, en el quinto mapa mental podemos encontrar tres variantes: 1) aquellos que en su síntesis sólo incluyeron los conceptos principales de cada lectura, que mantuvieron un desempeño similar entre la cuarta y la quinta actividad (un ejemplo de ello lo podemos observar en el Anexo 3.2.5.); 2) aquellos que sólo abarcaron algunas lecturas, por lo que no lograron una síntesis completa de las mismas (*Cf. Anexo 4.2.5.*); y, por último, 3) los que sintetizaron las ideas y mostraron una gran complejidad en la jerarquización y las relaciones entre los diferentes conceptos de las lecturas (*Cf. Anexo 5.2.5.*).

4.1.3.2. Debates

Respecto a los debates, se realizaron cinco en las sesiones pares de la aplicación. En los primeros dos de ellos mostraron fallas en la mayoría de los criterios que se evaluaron, pues no todos los integrantes de los equipos participaron de manera activa, su expresión oral no fue fluida y la organización de la información no estaba bien estructurada —sobre todo no se expresaba la referencia directa de la información utilizada— (*vid. supra* §§4.1.1.2. y 4.1.1.4.). Tras el segundo debate, que tuvo una ligera mejoría respecto al primero, se llevó a cabo un debate muy desequilibrado (*vid. supra* §4.1.1.6.) en el que el equipo de ciencia tuvo un conflicto interno que provocó que los demás equipos estuvieran tensos y que no se pudieran concentrar en la actividad. Aun así, hubo algunas excepciones, como uno de los casos relevantes que trataremos después (*vid. infra* § 4.1.4.1.), que tomó el liderazgo de su equipo, lo que permitió que el debate no se estancara.

Durante el cuarto debate, sin embargo, se observó una mejoría en todos los participantes, que se pudo deber a varios factores, como el cambio a un formato menos estructurado, la asignación de equipos a partir del desempeño y la voluntad de los estudiantes por no repetir la situación acontecida en el tercer debate. Esto se tradujo a una mejor expresión oral, una presentación clara de fuentes de información (en especial por parte del equipo de religión) y una participación mejor distribuida entre los miembros de los equipos.

El último debate presentó, al igual que en el resto de actividades, un peor desempeño respecto al inmediatamente anterior, tal vez debido al paro de labores que mencionamos anteriormente (*vid. supra* §§ 4.1.1.10. y 4.1.1.11.); sin embargo, éste no fue tan drástico como el presentado en el tercer debate, por lo que se mantuvo la mayoría de los progresos del cuarto debate, como la participación distribuida entre todos los miembros de los equipos y una expresión oral adecuada, aunque otros aspectos, como la referencia a sus fuentes de información, no fueron tan dominantes como en el debate anterior.

4.1.4. Casos relevantes

A continuación, se presentarán los casos de tres estudiantes que mostraron distintos tipos de desempeños a lo largo de la aplicación de la propuesta. El primero de ellos mostró una mejora muy importante a través de las sesiones; el segundo, un desempeño fue fluctuante, aunque con mejoría al final; por último, el tercer caso no mostró un gran incremento a lo largo de las sesiones. Las evidencias de estos tres casos se pueden consultar en los Anexos 3, 4 y 5.

4.1.4.1. Estudiante X.N.

Este primer caso mostró una mejoría considerable, pues pasó de una participación periférica en las primeras sesiones, tanto pragmático-lingüísticas como contextuales, a ser un integrante importante en los equipos en los que participó en las últimas sesiones. Por ejemplo, durante el primer debate no participó activamente debido a que no presentó el primer mapa mental, por lo que realizó el diario de clase. Posteriormente desarrolló mapas mentales sencillos (tal vez desconfiando en sus capacidades gráficas), pero durante los debates demostró haber leído atentamente las fuentes y contribuyó significativamente al trabajo en equipo, sobre todo a partir del tercer debate, tras el cual se mostró indispensable en el grupo por sus aportaciones.

Mostró, además, una actitud crítica ante la información proporcionada y durante la realización de los diferentes comentarios literarios: a pesar de no estar de acuerdo con las acciones de la protagonista, mostró la intención de comprender sus motivaciones filosóficas, lo que impulsó su esfuerzo durante los debates y los comentarios, donde muestra un gran cambio. Por ejemplo, en el segundo comentario podemos leer que opina que “el pensamiento estoico es estúpido, porque ningún humano debe conformarse con las supuestas pruebas que te da el universo, tenemos la obligación de cambiar nuestro destino...” (Cf. Anexo 3.2.2.); en cambio, en el sexto comentario podemos leer que “la acción de Octavia no fue cobardía, ya que prefirió la vida del pueblo antes que la suya, haciéndole frente a

Nerón sin caer en la ira, reconociéndose como una persona sabia e íntegra, con la certeza de que su muerte no sería en vano, debido a que los ciudadanos y los dioses del Tártaro vengarían su muerte” (Cf. Anexo 3.2.6.). Lo anterior demuestra que, en su afán de comprender al personaje, pudo notar que aquello que en un principio le parecía estúpido, bajo la perspectiva filosófica que estudió, tiene un gran sentido.

4.1.4.2. Estudiante R.C.

El segundo caso presentó un desempeño fluctuante, aunque también ascendente, en las distintas actividades que desarrolló. Mostró interés, sobre todo en los debates, en los que participó de una manera activa, liderando el debate en la mayoría de las ocasiones; incluso en el tercer debate fue uno de los estudiantes que destacaron. Por otra parte, los mapas mentales no presentaron una mejoría significativa, sobre todo el último, en el que no representó correctamente parte de los conceptos de las lecturas.

Por su parte, en los comentarios literarios presentó uno de los mejores trabajos en el cuarto comentario, donde incluso el equipo logró establecer tres hipótesis sobre el texto con una buena argumentación (Cf. Anexo 4.2.4.). Sin embargo, también hubo un notable retroceso en los siguientes comentarios, en donde no pudo replicar su desempeño. Con R.C. fue notorio que focalizó en muchos de sus comentarios el tema del feminismo y la posición de la protagonista de la obra, pues en la mitad de ellos forma parte medular de su interpretación (Cf. Anexos 4.2.2., 4.2.4. y 4.2.6.).

4.1.4.3. Estudiante C.C.

Por último, este caso presentó un buen desempeño general durante la aplicación de la propuesta. Aunque, a diferencia de los dos casos anteriores, éste destacó por su consistencia, sobre todo con los mapas mentales que desde un inicio

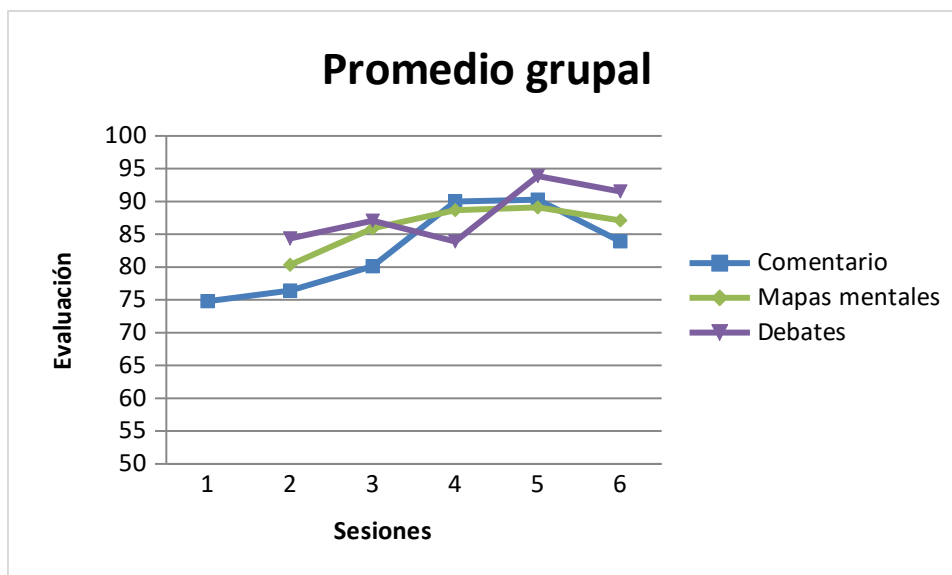
fueron buenos y terminaron siendo excepcionales (*Cf. Anexo 5.3.*), pues mostraban una buena conceptualización y jerarquización de la información extraída de las lecturas. Por su parte, participó correctamente en todos los debates, aunque no tomó el liderazgo de su equipo en ninguno—a diferencia de los dos casos anteriores—, además de que en ocasiones su timidez le impedía profundizar en sus ideas, que eran completadas por sus compañeros de equipo.

Para concluir este apartado hay que señalar que en el caso de los comentarios, presentó un desempeño irregular, con participaciones muy adecuadas, como en el quinto comentario, donde logró expresar diversos puntos de vista sobre las motivaciones del personaje de Nerón y su contraposición con el pensamiento estoico de Séneca (*Cf. Anexo 5.2.5.*), y algunas poco acertadas, como el segundo comentario, en el que no mostraba referencias adecuadas a su argumentación, presentaba vocabulario poco variado y un número considerable de errores ortográficos (*Cf. Anexo 5.2.2.*).

4.2. Análisis cuantitativo

En este apartado se proporcionarán los datos obtenidos en las rúbricas de evaluación de cada una de las actividades, tanto de las sesiones pragmático-lingüísticas (comentarios literarios) como de las contextuales (mapas mentales y debates); además, se interpretarán dichos datos para, a partir de ellos, brindar un panorama más amplio del progreso general del grupo durante la implementación de la propuesta.

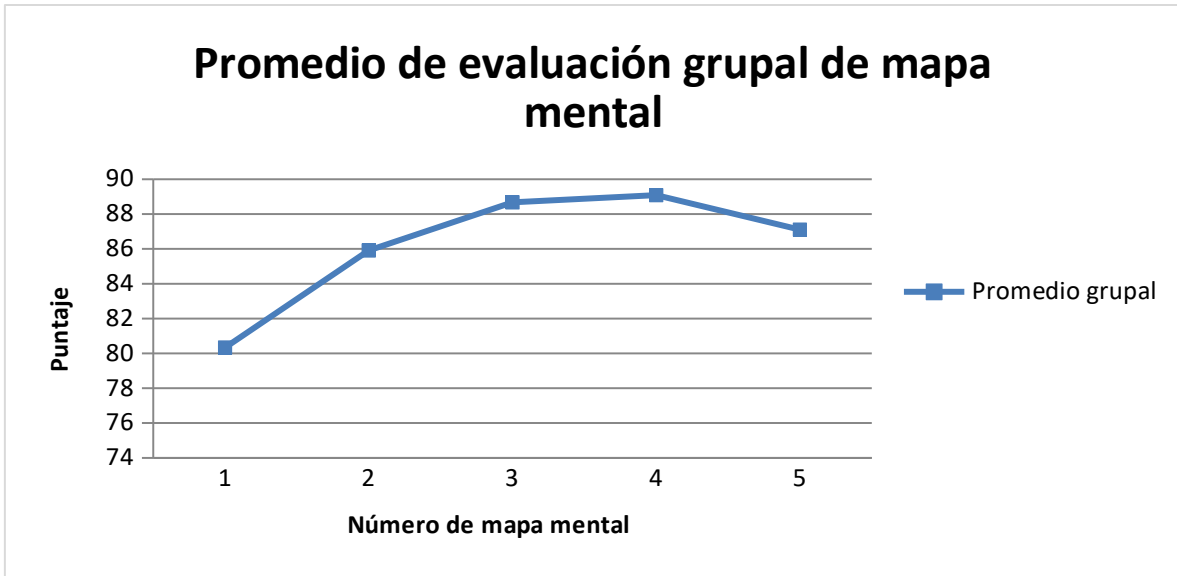
Para comenzar, en la siguiente gráfica se muestran los promedios grupales obtenidos en las rúbricas de evaluación de las actividades:



Como podemos observar en la gráfica anterior, en las distintas actividades hubo un incremento constante en la evaluación, con excepción del tercer debate y las sesiones llevadas a cabo después del paro de labores. Esto indica que los estudiantes lograron mejorar progresivamente en las actividades. Para analizar las repercusiones de la intervención en los diferentes criterios de evaluación se mostrarán los resultados de cada uno de ellos por cada actividad en las siguientes páginas.

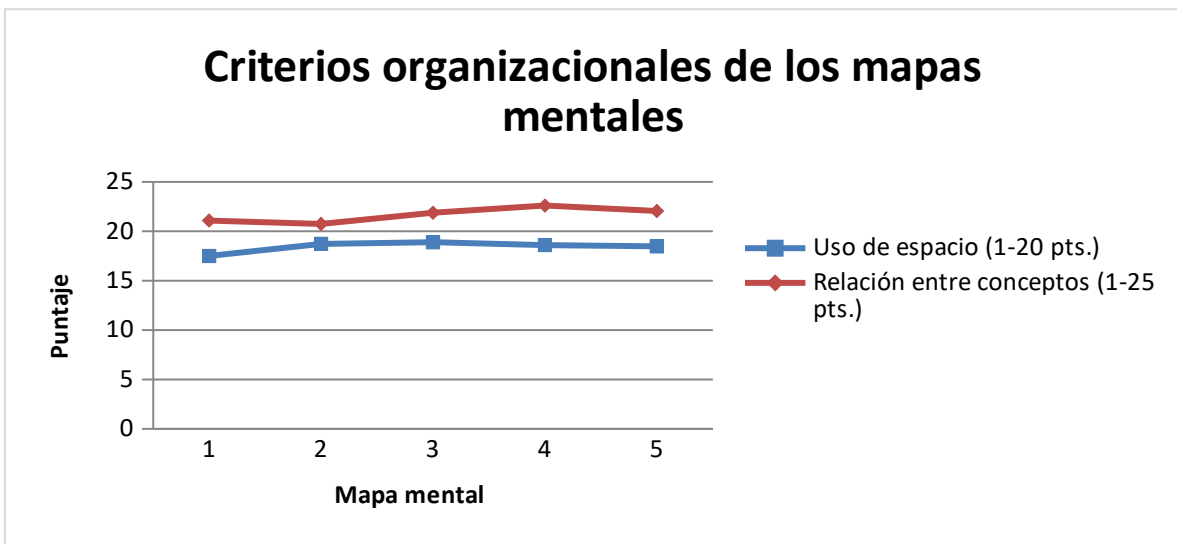
4.2.1. Mapas mentales

Los mapas mentales son actividades que fueron programadas para que los estudiantes expresaran de manera gráfica la comprensión del material de apoyo contextual. A continuación, se muestra el progreso del promedio grupal durante la intervención:



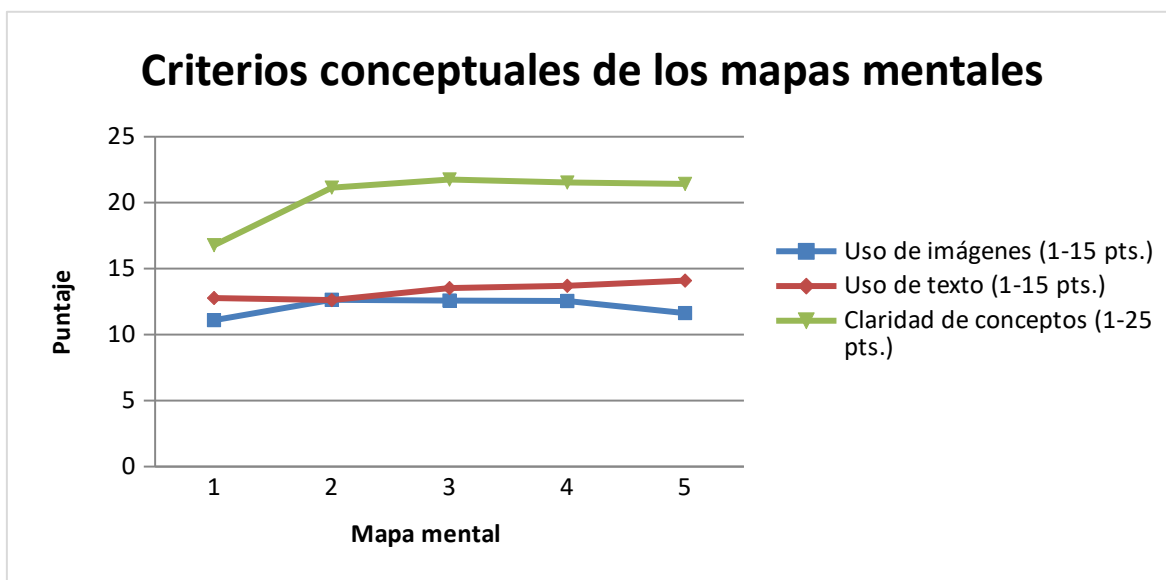
Como se puede observar, el progreso en la calidad de esta actividad fue constante, pasando de 80.3 puntos en promedio en el primer mapa a 89.1 en el cuarto, con un retroceso a 87.1 tras el paro de labores. A continuación, se mostrarán por separado los promedios en los criterios organizacionales (uso del espacio y relación entre conceptos) y en los criterios conceptuales (uso de imágenes, uso de texto y claridad de conceptos).

4.2.1.1. Criterios organizacionales



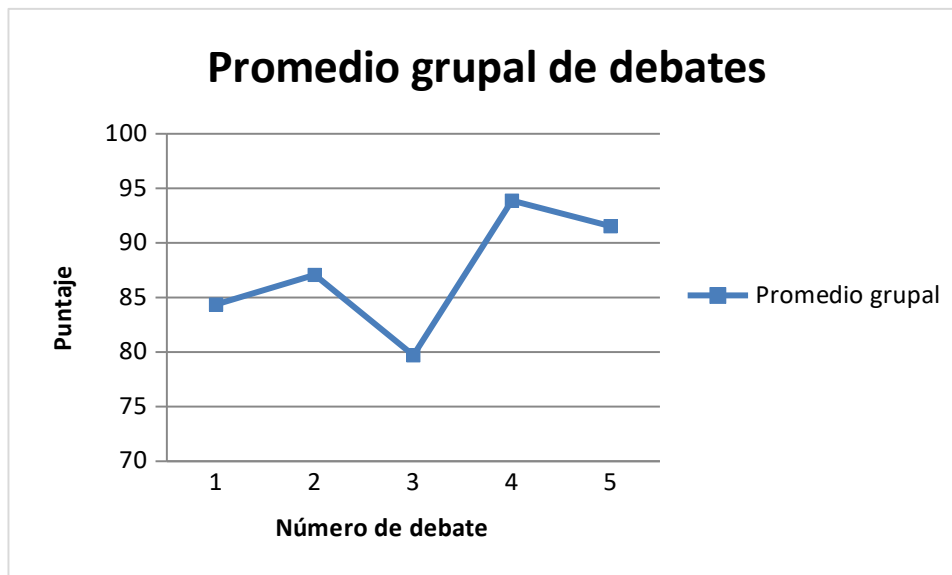
En este grupo de criterios se muestra que el uso correcto y equilibrado del espacio de los mapas mentales incrementó del primero hasta el tercer mapa mental (de 17.5 a 18.9); posteriormente decreció medio punto (18.4), con lo que se muestra que los estudiantes mejoraron en este criterio. En la relación entre conceptos mostrada en los mapas mentales es notorio un crecimiento (de 21 a 22.6 puntos en promedio) que evidencia que los estudiantes pasaron de marcar algunas relaciones entre conceptos a marcar todas o la mayoría.

4.2.1.2. Criterios conceptuales



Respecto a este grupo de criterios podemos observar que el uso de texto y de imágenes comenzaron con una diferencia de 2 puntos, (13 y 11 respectivamente), convergen en el segundo mapa mental en 12.6 puntos y a partir de ahí los estudiantes comenzaron a usar más texto para aclarar la relación imagen-concepto, lo cual se ve reflejado en el criterio de claridad de conceptos, que tiene un incremento considerable para el segundo mapa mental (de 16.7 a 21.1 puntos en promedio) y se mantiene constante en el resto de mapas. Lo anterior nos indica que los estudiantes desarrollaron la capacidad de expresar gráficamente conceptos complejos y clarificarlos para un interlocutor.

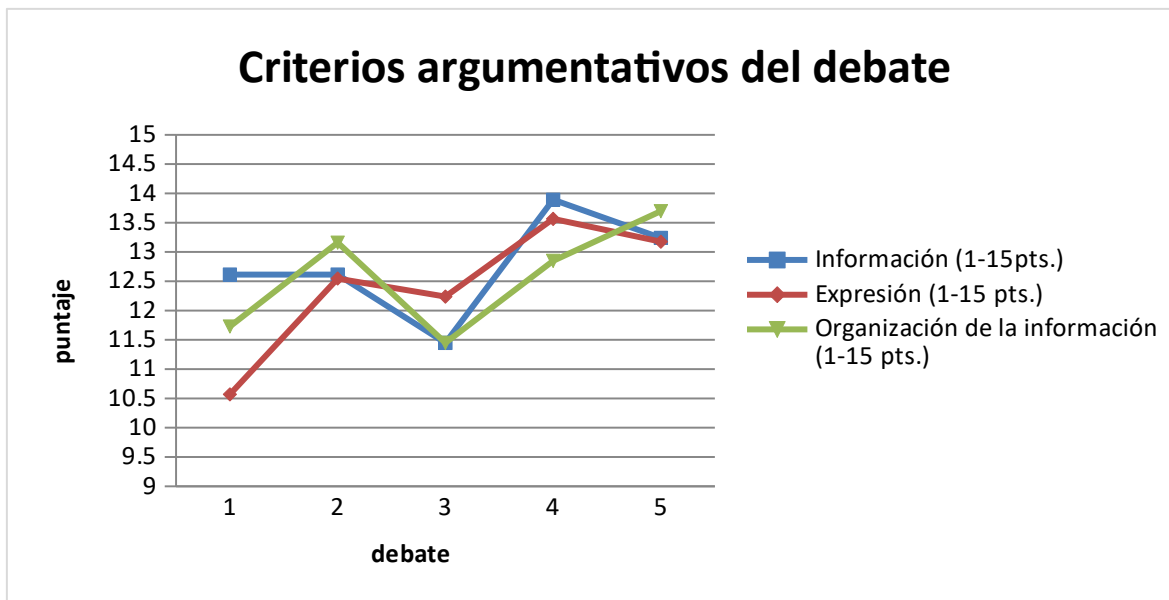
4.2.2. Debates



Como se puede observar en la gráfica anterior, el grupo comenzó con un promedio de 84 puntos en el primer debate, que se incrementó a 87 puntos en el segundo debate. Posteriormente hubo un descenso considerable (de 87 a 80 puntos) en el tercer debate, debido a las situaciones acontecidas en la sesión 6 (*vid. supra* §4.1.1.6); tras esto, se incrementó considerablemente el promedio para el cuarto debate (93.8 puntos en promedio) y hubo un descenso final tras el paro de labores (91.5 puntos), similar al del resto de actividades.

Para explicar los resultados de los debates de manera más precisa, se dividirán los criterios argumentativos (información, expresión y organización de la argumentación) y los que refieren la organización de los equipos durante la actividad (postura, trabajo en equipo y actitud ante el debate).

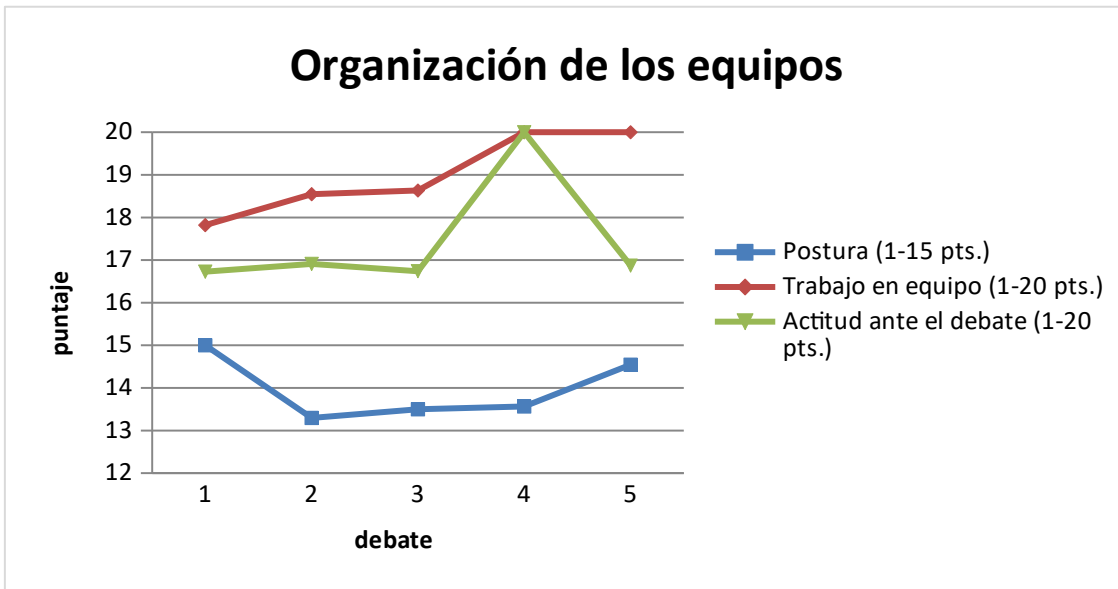
4.2.2.1. Criterios argumentativos



Como se puede observar en la gráfica anterior, los criterios de expresión y organización de la información tienen una progresión similar, con un ascenso en el segundo debate (de 10.5 a 12.5 y de 11.7 a 13.2, respectivamente), un descenso en el tercero (de 12.5 a 12.2 y de 13.2 a 11.4), y un incremento considerable en el cuarto debate (de 12.2 a 13.5 y de 11.4 a 12.8). Lo anterior sugiere que estos criterios están relacionados en su desarrollo y que a pesar del incidente ocurrido en el tercer debate (que causa un descenso en varios rubros, no sólo estos dos), el aprendizaje argumentativo tuvo un incremento considerable durante el transcurso de los debates, de 2.5 puntos en promedio para expresión y de 2 puntos en promedio para organización de la información. Respecto al criterio de información, podemos notar el mismo descenso en el tercer debate y una posterior recuperación en el cuarto, con un incremento más modesto de .6 puntos en promedio a lo largo de la intervención.

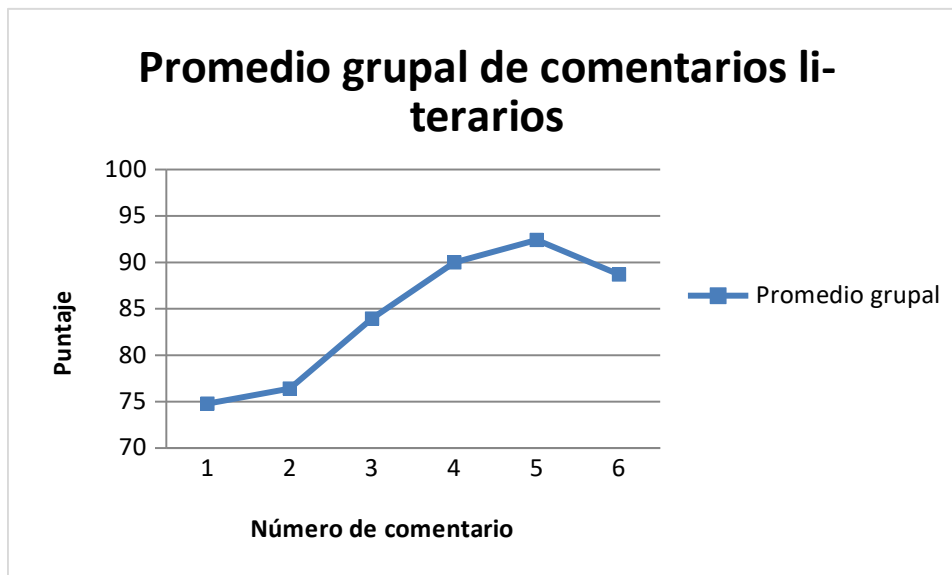
Todo esto sugiere también un vínculo entre el desarrollo de las habilidades argumentativas en los debates y en los comentarios literarios, que también muestran un descenso en el criterio de argumentación en el tercer comentario, con un incremento posterior (*vid. infra*. §4.3.2.1).

4.2.2.2. Criterios de organización de equipos



Respecto a los criterios de organización de equipos podemos observar que no se mostraron similitudes entre ellos, pues mientras el de trabajo en equipo tiene un incremento constante a lo largo de los debates hasta llegar a su punto máximo en los últimos dos debates, la defensa de la postura tuvo un descenso en el segundo debate (13.2 puntos), tras el cual se notó un incremento que no alcanzó el resultado inicial. Por último, el de actitud ante el debate se mantuvo más o menos constante en los primeros tres debates, tuvo un pico en el cuarto y un posterior descenso a la tendencia anterior. De lo anterior podemos concluir que durante el desarrollo de los debates los alumnos lograron que la mayoría de los integrantes de los equipos participaran (criterio de trabajo en equipo), pero esto no se vio totalmente reflejado en sus habilidades para hablar y escuchar organizadamente (actitud ante el debate), ni en la defensa de la postura establecida.

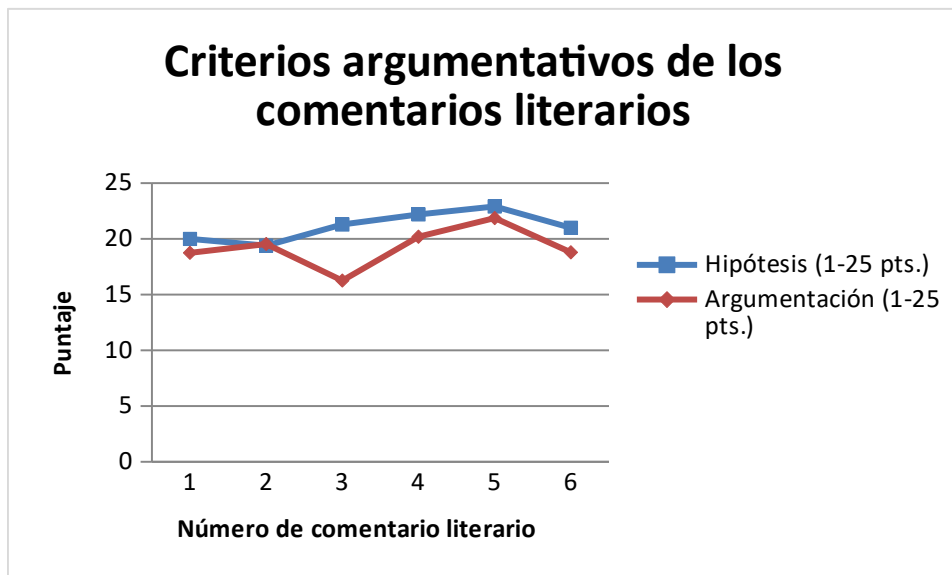
4.2.3. Comentarios literarios



Como podemos observar, los primeros resultados de los estudiantes tuvieron un promedio de 74.8 puntos, y éste se incrementó paulatinamente en los siguientes comentarios (76.4, 83.9, 90 y 92.4 puntos, respectivamente), con un posterior descenso en el último, tras el paro de labores (88.7 puntos). Lo anterior muestra que los estudiantes lograron mejorar considerablemente (13.9 puntos entre el primer comentario y el último o 17.6 puntos entre la primera sesión y la cresta), por lo que el implemento de la actividad y la progresión por parte de los estudiantes podría considerarse un éxito.

Al igual que con las actividades anteriores, dividiremos los diferentes criterios para realizar un análisis más específico. Comenzaremos con los criterios argumentativos (hipótesis interpretativa y argumentación), después el criterio organizacional (redacción) y finalizaremos con los criterios lingüísticos (ortografía y vocabulario).

4.2.3.1. Criterios argumentativos



Como podemos observar en la gráfica anterior, en los primeros comentarios los estudiantes presentaron, en promedio, una sola interpretación del texto (20 y 19 puntos en el criterio de hipótesis), con poca argumentación y, en ocasiones, carente de referencias (18.7 y 19.5 puntos en criterio de argumentación), ya que aún no comprendían el contexto situacional del texto, que desarrollaron paulatinamente en las sesiones contextuales.

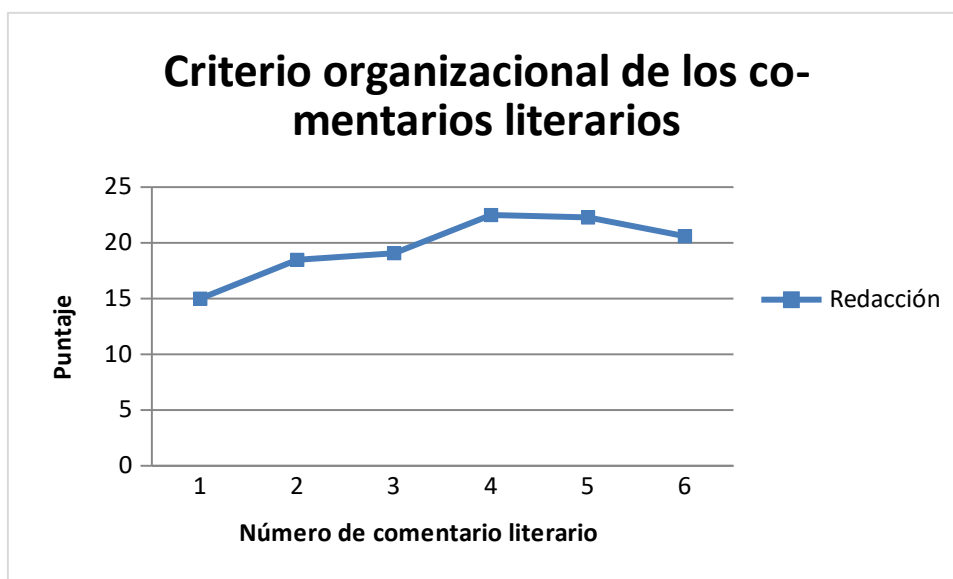
En las siguientes sesiones tenemos un descenso en el criterio de argumentación en el tercer comentario (16.2 puntos), que nos indica que en promedio los estudiantes presentaron dos argumentos para su hipótesis (el promedio para esta sesión en dicho criterio fue de 21 puntos, lo que sugiere la presencia de una sola hipótesis interpretativa en la mayoría de los casos) y dichos argumentos no estaban bien fundamentados o no presentaban una referencia clara.

Tras lo anterior, se puede observar que en los siguientes comentarios hay un incremento en ambos criterios (22.2 y 22.9 para hipótesis; 20.2 y 21.8 para argumentación), lo que implica que los estudiantes lograron mejorar en la cantidad y calidad de sus argumentos, así como en la capacidad de interpretar los textos desde dos posturas en ocasiones divergentes—la del autor y la de los estudiantes—, diferenciarlas y jerarquizarlas; es decir, los estudiantes mostraron la capacidad

de discernir entre al menos dos contextos específicos y mediar el significado del texto con base en una argumentación que incrementó tanto en número como en calidad. Finalmente, y al igual que en el resto de actividades, podemos observar el descenso provocado por el paro de labores (a 21 puntos en hipótesis y 18.8 en argumentación).

Además, es importante señalar que la progresión presentada en estos criterios es similar a la que se presentó en los criterios argumentativos del tercer debate (*vid. supra* 4.2.2.1), lo cual nos podría sugerir una relación entre el desarrollo de ambas actividades.

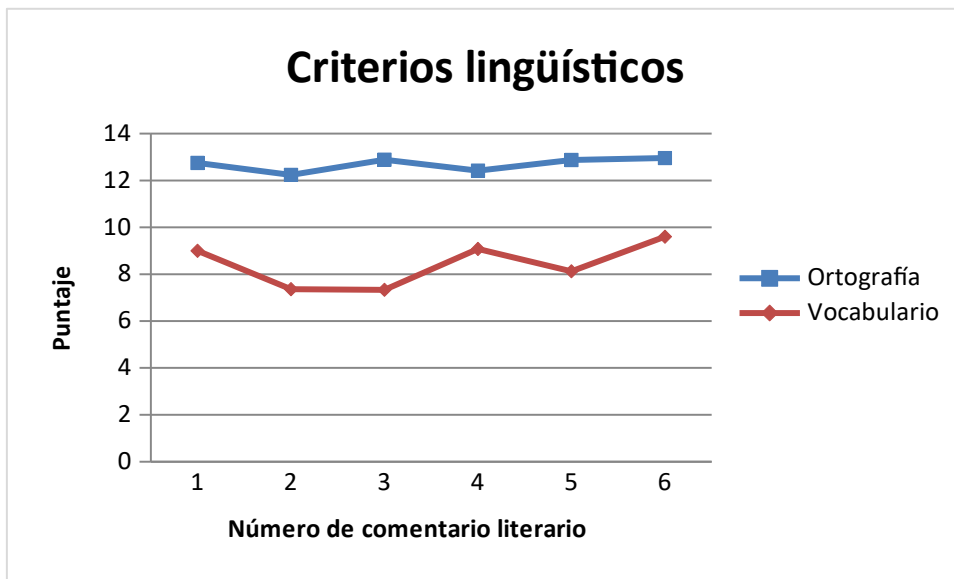
4.2.3.2. Criterios organizacionales



En la gráfica anterior podemos observar que durante el primer comentario la redacción era breve y con problemas de cohesión (15 puntos), posteriormente se incrementa de manera paulatina el puntaje del criterio (18.4, 19, 22.5 y 22.2 puntos), lo cual nos sugiere que a medida que realizaban la actividad, ésta mejoró considerablemente (7.5 puntos del primer comentario a la cresta en el cuarto); es decir, redactaron de manera más amplia y con mayor cohesión dentro de los

párrafos y coherencia entre éstos. De la misma forma que en el resto de gráficas, observamos un descenso en la última actividad (20.6 puntos).

4.2.3.3. Criterios lingüísticos



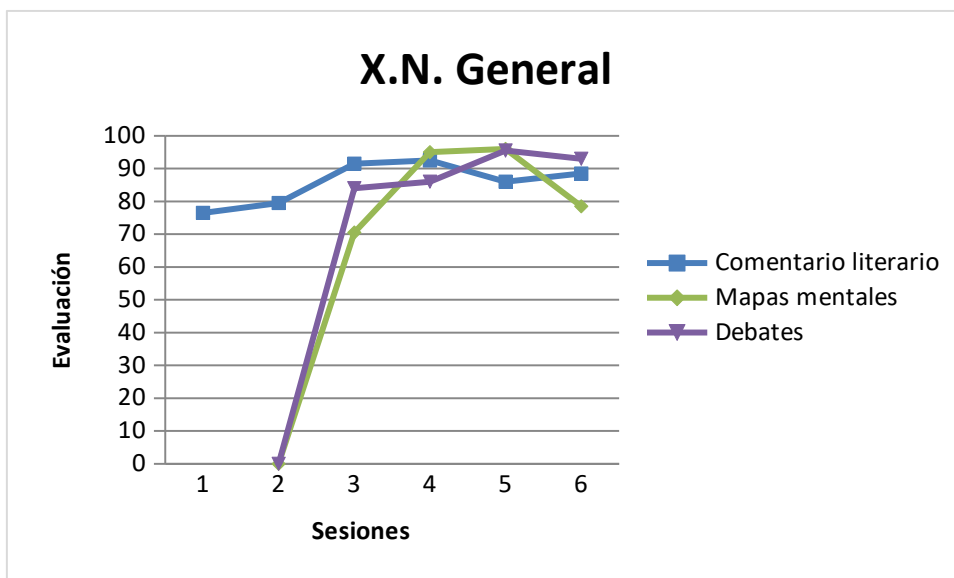
Como se observa en la gráfica anterior, estos criterios tienen incrementos y descensos constantes a lo largo de los comentarios, lo que no representa un progreso importante (de 9 a 9.6 puntos en el criterio de vocabulario y de 12.7 a 12.9 en el criterio de ortografía). Tras los resultados en este apartado podemos detectar un área de oportunidad en la propuesta, que podría ser cubierta con ejercicios diseñados para que los estudiantes mejoren en ambos criterios.

4.2.4. Casos relevantes

A continuación, retomaremos los tres casos relevantes mencionados en el apartado 4.1.4, en el mismo orden, pero desde una perspectiva cuantitativa, a partir de los resultados obtenidos en las rúbricas de evaluación de las tres actividades (mapas mentales, debates y comentarios literarios).

4.2.4.1. Estudiante X.N.

Este primer caso fue elegido porque presenta una mejora considerable en casi todas las actividades, como podemos observar en la siguiente gráfica:



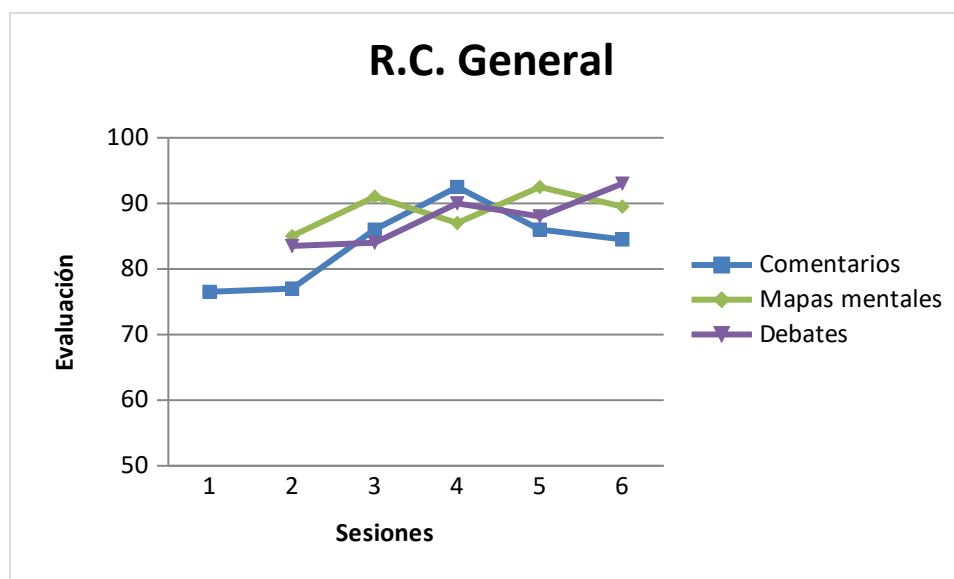
Este estudiante comenzó con un comentario literario cercano al promedio grupal (76.5 puntos, comparado con el promedio de 74.8, *vid. supra* §4.2.3). A partir de este punto tuvo un incremento constante hasta el cuarto comentario, donde alcanzó su evaluación más alta (79.5, 91.5 y 92.5 puntos). Posteriormente tuvo un descenso en el quinto comentario (86 puntos) y un breve repunte en el último comentario (88.5). Así pues, mostró una mejora de 16 puntos del primer comentario a su evaluación más alta, y de 12 puntos del primer al último comentario.

A su vez, en las actividades correspondientes a las sesiones contextuales, comenzó sin realizar las actividades (de ahí la evaluación nula en el primer debate y mapa mental), pero sí asistió al debate, aunque sin participar activamente. A partir de ahí presentó una mejoría constante hasta el cuarto debate (84, 86, 95.5) y un ligero descenso en el último (93 puntos). Esto representa una diferencia positiva de 11.5 puntos del primer debate en el que participó al punto máximo, y

de 9 puntos al último debate. Por su parte en los mapas mentales presenta también un incremento en las siguientes tres sesiones (70.5, 95 y 96) y un descenso importante en la última (78.5). Esto representa una diferencia positiva de 25.5 puntos del primer mapa mental que presentó al punto máximo, y de 8 puntos al último mapa mental.

4.2.4.2. Estudiante R.C.

El segundo caso relevante fue seleccionado porque si bien presenta un incremento, éste no es tan significativo como el caso anterior, además de que se pueden observar constantes incrementos y descensos en sus evaluaciones, como se muestra en la siguiente gráfica.



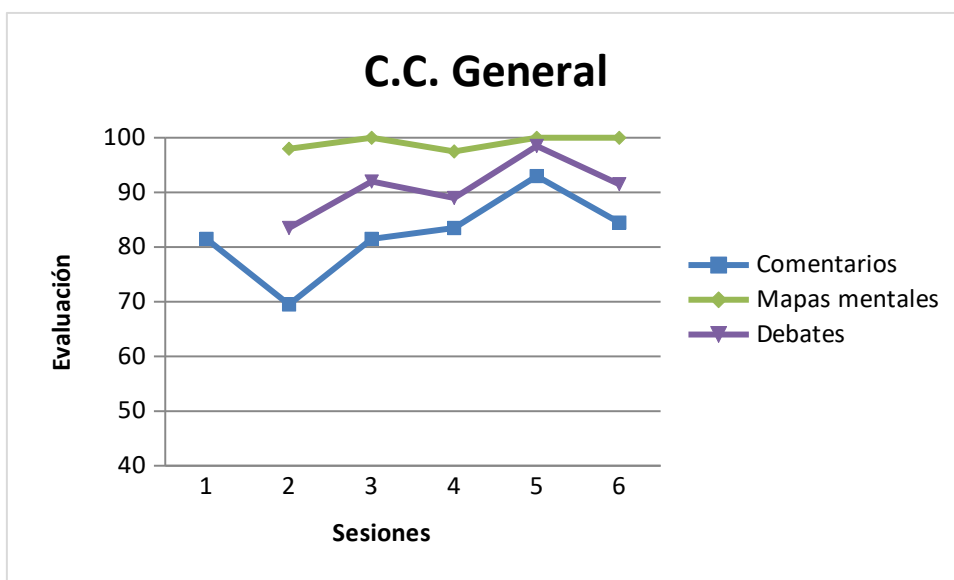
Este estudiante presentó un incremento constante en los primeros cuatro comentarios (76.5, 77, 86 y 92.5) y un descenso significativo en los últimos dos (86 y 84.5). Esto implica que hubo una diferencia positiva de 16 puntos del primer comentario al punto máximo y posteriormente un descenso de 8 puntos para la última sesión. Si lo comparamos con el caso de X.N., mejora el mismo puntaje del primer al cuarto comentario, pero presenta un descenso posterior constante.

A su vez, respecto a los debates tenemos un resultado poco constante a lo largo de las sesiones, pues comienza con 83.5 puntos, tiene un incremento mínimo en la segunda (84 puntos), un incremento mayor en la tercera (90 puntos), un descenso en la cuarta (88 puntos) y un incremento final (93 puntos). Esto indica que se presentó una mejoría del primer al último debate, su punto máximo, de 9.5 puntos, que es similar al incremento presentado en el caso de X.N., pero sin un punto máximo más alto.

Por último, respecto a los mapas mentales, nuevamente presenta la misma tendencia que en los debates, es decir, incrementos y descensos en su desempeño (85, 91, 87, 92.5 y 87.5), lo cual representa una diferencia de 7.5 puntos del punto más bajo (primer mapa mental) al máximo (cuarto mapa mental), y una diferencia mínima de 2.5 puntos del primer mapa mental al último. Si lo comparamos con X.N., la mejoría de R.C es mínima y accidentada.

4.2.4.3. Estudiante C.C.

Por último, describiremos los resultados del tercer caso. Éste fue elegido porque tiene una diferencia estrecha entre los resultados en la primera sesión y la última, como veremos en la siguiente gráfica.



C.C. presenta los siguientes resultados en los comentarios: 81.5 puntos en el primer comentario, un descenso significativo en el segundo (69.5 puntos), un repunte en el tercero (81.5 puntos), un ascenso breve en el cuarto (83.5 puntos), una nueva mejora en el quinto (93 puntos) y un descenso final (84.5 puntos). Esto indica que tuvo una diferencia positiva de 23 puntos, entre el punto más bajo (segundo comentario) y el más alto (quinto comentario); sin embargo, si comparamos el resultado del primer comentario y el último, la diferencia es de sólo 3 puntos. Si comparamos estos resultados con los dos casos anteriores, presenta una mayor diferencia entre el punto más bajo y el más alto (16 puntos para X.N. y R.C), pero una menor diferencia entre la primera y la última sesión (12 puntos para X.N. y 8 para R.C.).

Por otra parte, en los debates presentó los siguientes resultados: en el primero obtuvo una evaluación de 83.5 puntos, un incremento en el segundo (92 puntos), un descenso en el tercero (89 puntos), un repunte muy significativo en el cuarto (98.5 puntos) y descenso final (91.5 puntos). Esto implica una diferencia positiva de 15 puntos entre el punto más bajo (primer debate) y el más alto (cuarto debate), y una diferencia de 8 puntos entre el primero y el último. Si comparamos estos resultados con los casos anteriores, presenta una mayor diferencia entre el punto más bajo y el más alto (11.5 para X.N. y 9.5 para R.C.); en cambio la diferencia entre el primer y último debate es similar, aunque menor (9 para X.N. y 9.5 para R.C.).

Por último, respecto a los mapas mentales C.C no presenta una mejora numérica significativa porque desde el primero hasta el último mapa mental su desempeño fue muy bueno (98, 100, 97.5, 100 y 100 puntos respectivamente). Estos buenos resultados hacen que presente una diferencia positiva de 2.5 puntos entre el punto más bajo y el más alto, y una diferencia de sólo 2 puntos entre el primer y último mapa mental. Si comparamos estos factores con los casos anteriores, podemos observar una diferencia mucho menor entre el punto más bajo y el más alto (25.5 puntos para X.N. y 7.5 puntos para R.C.), y una diferencia entre el primer mapa

mental y el último similar a la de R.C. (de 2.5 puntos), ambas menores a la de X.N. (de 8 puntos).

Conclusiones

Esta propuesta tiene como objetivo servir como una alternativa viable de la enseñanza de la lengua latina a nivel bachillerato de nuestra universidad, en principio, aunque me parece que no se restringe a ella. Como se pudo observar a lo largo del trabajo atiende a la necesidad no sólo de propuestas diferentes, sino, sobre todo, de establecer vínculos profundos entre los estudiantes y sus contextos y la lengua que buscan aprender en su uso situado. Para esto nos apoyamos en tres perspectivas teóricas: la teoría de la enseñanza situada, que establece que todo conocimiento se encuentra profundamente arraigado en el contexto en que se construye, desarrolla y utiliza, además de que el aprendizaje se realiza mediante la participación paulatina en lo que se conoce como comunidades de práctica; el enfoque comunicativo, en segundo lugar, nos orienta al planteamiento didáctico, pues señala la importancia del desarrollo completo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes (y por tanto alejarnos de prácticas que únicamente prioricen la enseñanza de la competencia lingüística, que es sólo uno de sus componentes); por último, la hermenéutica analógica nos brinda herramientas para que nuestros estudiantes desarrollen habilidades de comprensión textual que los lleven a comprender un texto a partir de sus diferentes contextos (autor-contexto, texto-contexto y lector-contexto) y el constante intercambio entre pares de intérpretes.

En la planeación de la aplicación de esta propuesta se buscó, ante todo la práctica de actividades que apoyaran a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimientos desde una perspectiva situada, es decir que fueran prácticas situadas de la lengua latina y española, y que a su vez atendieran al enfoque comunicativo como eje principal de las actividades, es decir que buscaran el desarrollo de las competencias lingüística y pragmática en ambas lenguas. Estas actividades a su vez hicieron uso de los planteamientos de la hermenéutica

analógica como un marco para la comprensión, interpretación y contextualización de los textos empleados.

También hay que señalar la importancia que tienen los procesos evaluativos para esta propuesta, ya que se deja de lado instrumentos descontextualizados para dar paso a instrumentos que se pueda usar para una evaluación situada, como lo son las rúbricas, y además se puso especial énfasis a los procesos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes como parte integral de sus procesos metacognitivos.

Tras la aplicación, que es descrita en el capítulo anterior, se pueden observar resultados positivos en la mayoría de los aprendizajes propuestos. Por ejemplo, esta propuesta tuvo resultados especialmente positivos en el desarrollo de habilidades argumentativas de los estudiantes (*vid. supra* §§ 4.2.2.1. y 4.2.3.1.) y en la organización de conceptos e ideas en las distintas actividades (*vid. supra* §§ 4.2.1.1. y 4.2.3.2.). A su vez también se observó un área de oportunidad en la propuesta, puesto que no hubo modificaciones importantes en ortografía y vocabulario de los estudiantes, por lo que para aplicaciones posteriores se podrían añadir actividades que busquen mejorar estas habilidades de los estudiantes. Estos resultados podrían ampliarse con investigación posterior con muestras más amplias en el Colegio, que podrían implementar mejoras en beneficio de nuestros estudiantes.

A partir de lo anterior se puede concluir que la propuesta de este trabajo presenta grandes beneficios en el desarrollo de los estudiantes que buscan aprender la lengua latina y a su vez es una forma en que los profesores de la asignatura pueden brindar un acercamiento a la lengua latina desde una perspectiva situada, atendiendo al enfoque de enseñanza establecido para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH y que resulta viable en su aplicación en nuestras aulas.

Bibliografía

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ausbel, D., & Novak, J. e. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles Educativos*, XXIV(98), 55-75.
- Barragán Machado, N., Evangelista Ávila, I. I., & Caparro Medina, P. M. (2019). "Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: la educación basada en convivencia". *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 193-206.
- Barriga Villanueva, R., & Parodi, C. (1980-1996). *Lingüística aplicada y educación*. En R. Barriga Villanueva, & C. Parodi, *La lingüística en México*. Colegio de México, Universidad de California, Centro de Estudios Chicanos, 473-532.
- Bassols, M., & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales, teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Torreón, Coahuila, México: Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (2008). Breve exposición de la hermenéutica analógica. *Revista Teología*, XLV(97), 491-502.

- Beuchot, M. (diciembre de 2008). La hermenéutica y las nuevas ontologías. *EN-CLAVES del pensamiento*, II(4), 77-89.
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, México: FCE-UNAM.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM- Ítaca.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, LX(74), 127-144.
- Beuchot, M. (2016-2017). Hermenéutica analógica y dialéctica. *Interpretatio*, 1(2), 9-28.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Esconda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI(10), 61-82.
- Breen, M. (1990). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas. *CL & E Comunicación, Lenguaje y educación*(7-8), 7-32.
- Cervantes Espino, A.-E. (2014). La relevancia de la phrónesis en la hermenéutica contemporánea y su convergencia en una hermenéutica analógico-prudencial. *Hermes Analógica*, 5.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas* . Madrid: Siglo XXI, 1974.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición, aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes Educativas*, 10, 27-35.
- Coon, D., & O.Mitterer, J. (2010). *Introducción a la psicología*. México: CENGAGE Learning.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).

- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: un vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares.
- Díaz Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXXVIII(111), 7-36.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Espino Martín, J. (Enero- Junio de 2017). Entre la regeneración educativa y las polémicas literarias: la "sátira gramatical" y la figura del profesor de latinidad en escritores y "hombres de letras" del siglo XVIII español. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 65(1), 101-141.
- Fraire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gallardo Cordova, K. E. (2009). *Manual Nueva Taxonomía Marzano Kendall*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- García Palacios, E., & Zebadúa Valencia, M. d. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: UNAM- CCH.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- González Teyssier, J., & García Palacios, E. e. (2013). *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH.
- Grondin, J. (2006). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (Mayo de 2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through

- Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 642-653.
- Hendricks, C. C. (Mayo/Junio de 2001). Teaching Causal Reasoning Through Cognitive Apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302-311.
- Herrera A., J. M. (2010). Conceptos fundamentales y labor de la hermenéutica analógica. *Hermes analogía*, 1.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*(9), 13-37.
- J., M. R., & Kendall, J. (2008). *Designing and assesing educational objectives: Applying the new taxonomy*. California: Corwnin Press.
- Jerez, J. L. (2012). Exposición sucinta de una hermenéutica analógico-contextual. *Hermes analogía*, 3, 13-23.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lomas, C. (. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza de lenguaje*. México: Octaedro.
- Lomas, C. (2016). *¿Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras? Teoría y Practica de la Educación Lingüística* (2a. ed., Vol. I y II). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López Valero, A., & Fernández Encabo, E. (s.f.). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.

- Malinowski, B. (1964). El problema del significado en las lenguas primitivas. En *El significado del significado*. Buenos Aires: Paidós.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California: Corwin Press.
- Mota Rodríguez, A. (2015). Hermenéutica analógica y ética en el entorno de la diversidad cultural. *Hermes analógica*, 6.
- Ortiz Millán, G. (Mayo de 2015). Hermenéutica analógica, verdad y método. *Diánoia*, LX(74), 155-163.
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I., & Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 79-105.
- Patiño, A. (Agosto de 1996). Malinowski: La importancia de la pragmática y del bla bla en la comunicación. *Ideas y Valores*, 101, 55-63.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Grao.
- Quesada, R. (2003). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Ramírez Pineda, H. (2010). Aspectos analógicos claves en la investigación hermenéutica. *Hermes analógica*, 1.
- Saint-onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP/FCE.
- Sánchez López, L. (Marzo de 2010). El español para usos específicos: La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI. *Hispania*, 93(1), 85-89.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 1(1).

- Solares, B. (2014). *Actualidad de la hermenéutica analógica*. Ciudad de México: IIF-UNAM.
- Torres Cano, L. (2010). Hermenéutica analógica: una herramienta para la filosofía de la educación. *Hermes analógica, 1*.
- Touriñan López, J. M. (2015). La complementariedad metodológica: principio de investigación pedagógica. *Hermes analógica, 6*.
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Ibero-Americana de Educación, 64*, 11-25.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de Práctica. *Educar, 41*(1), 51-68.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO 1

Profesor: José Manuel Chávez Vélez
 Rúbrica para evaluar un mapa mental
 Nombre:

Criterio/ Grado de dominio	Insuficiente	Aceptable	Regular	Bueno	Excepcional
Uso de imágenes. 15 puntos	No se utilizan imágenes para representar conceptos. (1 punto)	Utiliza pocas imágenes y éstas no son empleadas para representar conceptos o dichas imágenes no corresponden a ideas principales. (6 puntos)	Utiliza pocas imágenes y éstas son empleadas para representar conceptos, la mayoría de las ideas principales no son representadas en ellas. (9 puntos)	Utiliza constantemente imágenes para representar conceptos, aunque una de las ideas principales no es representada en ellas. (12 puntos)	Utiliza imágenes constantemente para representar conceptos clave y todas las ideas principales son representadas en ellas. (15 puntos)
Uso de texto. 15 puntos	No utiliza texto para aclarar la asociación imagen-concepto. (1 punto)	Sólo utiliza texto para aclarar la asociación imagen-concepto en menos del 25% de las ocasiones. (6 puntos)	Utiliza texto para aclarar la asociación imagen-concepto entre el 25% y el 50% de las ocasiones. (9 puntos)	Utiliza texto para aclarar la asociación imagen-concepto entre el 50% y el 75% de las ocasiones. (12 puntos)	Utiliza texto para aclarar la asociación imagen-concepto en más del 75% de las ocasiones. (15 puntos)
Claridad de conceptos. 25 puntos	Las imágenes y el texto no permiten apreciar el concepto que buscan representar en más del 75% de las ocasiones. (1 punto)	Las imágenes y el texto no permiten apreciar con claridad el concepto que buscan representar entre el 50% y 75 % de las ocasiones. (10 puntos)	Las imágenes y el texto permiten apreciar con claridad el concepto que buscan representar entre 50% y 75% de las ocasiones. (15 puntos)	En su mayoría, las imágenes y el texto permiten apreciar con claridad el concepto que buscan representar, aunque en una ocasión éste no se puede reconocer. (20 puntos)	Las imágenes y el texto muestran con claridad el concepto que buscan representar en todas las ocasiones. (25 puntos)
Uso del espacio. 20 puntos	El uso del espacio no es equilibrado ni permite observar o diferenciar las ideas	El uso del espacio no es equilibrado, no permite observar con facilidad las ideas	El uso del espacio es equilibrado, aunque no permite observar con claridad algunas	El uso del espacio es equilibrado y permite observar con facilidad las ideas	El uso del espacio es equilibrado, permite observar con facilidad las ideas

Profesor: José Manuel Chávez Vélez
 Rúbrica para evaluar un mapa mental
 Nombre:

	principales y secundarias. (1 punto)	principales y secundarias, aunque en pocas ocasiones se puede diferenciar entre ellas. (6 puntos)	ideas principales y secundarias o algunas de éstas se confunden. (12 puntos)	principales y secundarias, aunque algunas de éstas se confunden. (16 puntos)	principales y secundarias y éstas se diferencian claramente unas de otras. (20 puntos)
Relaciones entre conceptos. 25 puntos	No hay líneas de unión entre conceptos ni se expresa una secuencia lógica. (1 punto)	Hay líneas de unión entre conceptos, pero no muestran la relación entre ideas principales y secundarias o ésta no tiene una secuencia lógica. (10 puntos)	Hay líneas de unión entre conceptos, pero en ocasiones no es clara la relación entre ideas principales y secundarias o ésta no tiene una secuencia lógica. (15 puntos)	Las líneas de unión establecen una secuencia lógica, aunque en una o dos ocasiones no muestran la relación entre ideas principales y secundarias. (20 puntos)	Las líneas de unión establecen una secuencia lógica y muestran en todos los casos la relación entre ideas principales y secundarias. (25 puntos)
Puntuación total					/100

Profesor: José Manuel Chávez Vélez

Rúbrica para evaluar un debate

Nombres:

Tema del debate:

Criterio/ Grado de dominio	Insuficiente	Aceptable	Regular	Bueno	Excepcional
Información 15 puntos	Toda la información utilizada para argumentar es inadecuada y no tiene sustento. (1 punto)	La mayoría de la información utilizada para argumentar es inadecuada, no tiene sustento o éste no es expresado claramente. (6 puntos)	La mayoría de la información utilizada para argumentar es adecuada y tiene sustento, pero éste no es expresado claramente en más de dos ocasiones. (9 puntos)	Toda la información utilizada para argumentar es adecuada, tiene sustento, pero éste no es expresado claramente en una o dos ocasiones. (12 puntos)	Toda la información utilizada para argumentar es adecuada, tiene sustento y éste es expresado claramente. (15 puntos)
Postura 15 puntos	El equipo no mantiene la postura a defender durante el más del 50% del debate. (1 punto)	El equipo mantiene la postura a defender durante más del 50% del debate. (6 puntos)	El equipo mantiene la postura a defender durante al menos el 75% del debate. (9 puntos)	El equipo mantiene la postura a defender durante al menos el 90% del debate. (12 puntos)	El equipo mantiene la postura a defender durante todo el debate. (15 puntos)
Expresión 15 puntos	Las intervenciones del equipo se expresan con poca fluidez o inadecuadamente en más del 50% del debate. (1 punto)	Las intervenciones del equipo se expresan fluida y adecuadamente en más del 50% del debate. (6 puntos)	Las intervenciones del equipo se expresan fluida y adecuadamente en más del 75% del debate. (9 puntos)	Las intervenciones del equipo se expresan fluida y adecuadamente en más del 90% del debate. (12 puntos)	Las intervenciones del equipo se expresan fluida y adecuadamente durante todo el debate. (15 puntos)
Organización de la argumentación 15 puntos	La argumentación presentada por el equipo no está ordenada lógicamente ni es clara en más del 50% de las	La argumentación presentada por el equipo está ordenada lógicamente y es clara en más del 50% de las	La argumentación presentada por el equipo está ordenada lógicamente y es clara en más del 75% de las	La argumentación presentada por el equipo está ordenada lógicamente y es clara en más del 90% de las	La argumentación presentada por el equipo está ordenada lógicamente y es clara en todas las ocasiones.

Profesor: José Manuel Chávez Vélez

Rúbrica para evaluar un debate

Nombres:

Tema del debate:

	ocasiones. (1 punto)	ocasiones. (6 puntos)	ocasiones. (9 puntos)	ocasiones. (12 puntos)	(15 puntos)
Trabajo en equipo 20 puntos	Sólo 1 miembro del equipo participa ordenadamente a lo largo del debate. (1 punto)	Sólo 2 miembros del equipo participan ordenadamente a lo largo del debate. (6 puntos)	3 o 4 miembros del equipo participan ordenadamente a lo largo del debate. (12 puntos)	5 o 6 miembros del equipo participan ordenadamente a lo largo del debate. (16 puntos)	Todos los miembros del equipo participan ordenadamente a lo largo de todo el debate. (20 puntos)
Actitud ante el debate ¹ 20 puntos	Interrumpen a sus compañeros constantemente durante el debate, pero sin agredir o insultar. (1 punto)	Plantean y escuchan los argumentos presentados en el debate sin agredir, aunque interrumpieron a sus compañeros en 4 o 5 ocasiones. (6 puntos)	Plantean y escuchan atentamente los argumentos presentados en el debate sin agredir, aunque en dos o tres ocasiones interrumpieron a sus compañeros. (12 puntos)	Plantean y escuchan atentamente los argumentos presentados en el debate sin agredir, aunque en una ocasión interrumpieron a sus compañeros. (16 puntos)	Plantean y escuchan atentamente los argumentos presentados en el debate sin agredir ni interrumpir. (20 puntos)
Puntuación total					/100

¹ Si algún miembro del equipo insulta o agrede, el equipo será expulsado de la sesión y su evaluación será anulada.

Profesor: José Manuel Chávez Vélez

Rúbrica para evaluar un comentario literario

Nombres:

Texto:

Criterio/ Grado de dominio	Insuficiente	Aceptable	Regular	Bueno	Excepcional
Hipótesis interpretativa 25 puntos	No presenta una interpretación clara. (1 punto)	Establece una interpretación descontextualizada. (10 puntos)	Establece una interpretación o más de una pero está descontextualizada o sin jerarquizar. (15 puntos)	Establece una sola interpretación contextualizada ¹ . (20 puntos)	Establece más de una interpretación contextualizada y jerarquizada ² . (25 puntos)
Argumentación ³ 25 puntos	No especifica los motivos que generan su hipótesis interpretativa. (1 punto)	Especifica uno o dos argumentos para su(s) hipótesis interpretativa(s), pero éstos no están fundamentados ⁴ ni presentan referencias ⁵ . (10 puntos)	Especifica uno o dos argumentos para su(s) hipótesis interpretativa(s), pero éstos no están fundamentados o no presenta referencias. (15 puntos)	Especifica más de dos argumentos para su(s) hipótesis interpretativa(s), aunque uno de ellos no está fundamentado o no presenta referencia. (20 puntos)	Especifica más de tres argumentos para su(s) hipótesis interpretativa(s) y todos ellos están fundamentados y presentan referencias. (25 puntos)
Ortografía 15 puntos	A lo largo del texto presenta más de 15 palabras con errores ortográficos como: - Acentuación - Cambio de letras - Falta de letras	A lo largo del texto presenta de 11 a 15 palabras con errores ortográficos como: - Acentuación - Cambio de letras - Falta de letras	A lo largo del texto presenta de 6 a 10 errores ortográficos como: - Acentuación - Cambio de letras - Falta de letras	A lo largo del texto presenta de 1 a 5 errores ortográficos como: - Acentuación - Cambio de letras - Falta de letras	A lo largo del texto no presenta errores ortográficos como: - Acentuación - Cambio de letras - Falta de letras - Añadidura de

1 Se llama contextualización a especificar las circunstancias culturales del autor o el lector.

2 Se llama jerarquía a determinar la cercanía del sentido del texto respecto al contexto.

3 Se llama argumento a los elementos que permiten sostener una hipótesis como verdadera. Cada argumento debe presentarse en un párrafo que lo explicita y fundamente.

4 Se llama fundamentación al uso de fuentes de referencia, citas de autoridad o datos que apoyan al argumento.

5 Se llama referencia a las fuentes y recursos empleados para fundamentar los argumentos.

Profesor: José Manuel Chávez Vélez

Rúbrica para evaluar un comentario literario

Nombres:

Texto:

	- Añadidura de letras (1 punto)	- Añadidura de letras (6 puntos)	- Añadidura de letras (9 puntos)	- Añadidura de letras (12 puntos)	letras (15 puntos)
Redacción 25 puntos	Algún elemento del texto no presenta concordancia ⁶ , ningún párrafo tiene cohesión ⁷ y no hay coherencia ⁸ entre ellos. (1 punto)	Los elementos en el texto presentan concordancia, aunque ningún párrafo tiene cohesión y no hay coherencia entre ellos. (10 puntos)	Los elementos en el texto presentan concordancia, pero dos o más párrafos no tienen cohesión o no hay coherencia entre ellos. (15 puntos)	Los elementos en el texto presentan concordancia, pero uno de los párrafos no tiene cohesión o no tiene coherencia respecto a los demás. (20 puntos)	Los elementos en el texto presentan concordancia, todos los párrafos tienen cohesión y hay coherencia entre todos ellos. (25 puntos)
Vocabulario 10 puntos	Las palabras utilizadas en el texto no son variadas ⁹ , especializadas ¹⁰ ni precisas ¹¹ . (1 punto)	Las palabras utilizadas en el texto son variadas en su mayoría, pero no son especializadas ni precisas. (3 puntos)	Las palabras utilizadas en el texto son variadas en su mayoría, algunas de ellas son especializadas, aunque su uso no es preciso. (6 puntos)	Las palabras utilizadas en el texto son variadas y especializadas en su mayoría, aunque el uso de éstas en una o dos ocasiones no es preciso. (8 puntos)	Durante todo el texto se utilizan palabras variadas, especializadas y precisas. (10 puntos)
Puntuación total					/100

6 Se llama concordancia al hecho de que los elementos de las oraciones presenten los mismos rasgos de género número, persona o tiempo respecto a su núcleo.

7 Se llama cohesión a la relación entre las ideas de un párrafo, se caracteriza por el buen uso de preposiciones, nexos y pronombres.

8 Se llama coherencia a la relación semántica entre párrafos mediante marcadores discursivos.

9 El vocabulario es variado cuando no se usa la misma palabra dos o más veces en un enunciado.

10 El vocabulario es especializado cuando las palabras empleadas son propias del tema. Se debe evitar el uso de palabras de léxico común.

11 El vocabulario es preciso cuando las palabras empleadas son utilizadas con el sentido adecuado para el contexto.

ANEXO 2

ANEXO 2.1

TEXTOS

USADOS

Sesión 1
Octavia vv.385-396

Texto Latino

Seneca: O quam iuuabat, quo nihil
maius parens

Natura genuit, operis immensi artifex,
caelum intueri, solis et cursus sacros
mundique motus, noctis alternas uices
orbemque Phoebes, astra quam cingunt
uaga,

lateque fulgens aetheris magni decus;
qui si senescit, tantus in caecum chaos
casurus iterum est , tunc adest mundo
dies supremus ille, qui premat genus
impium

caeli ruina, rursus ut stirpem nouam
generet renascens melior, ut quondam
tulit

iuuenis, tenente regna Saturno poli.

Traducción

Séneca: ¡Oh, cuánto me ayudaba

observar el cielo, nada mayor engendró

la madre naturaleza, artífice de
inmensa obra, y los recorridos sagrados

del sol, los movimientos del mundo, los

cambios alternos de Febe y el orbe de

la noche, al cual ciñen los astros

errantes, y, destellante

abundantemente, la dignidad del gran

éter. Si éste envejece, caerá en el ciego

caos una vez más, y después se

presentará en el mundo aquel día

supremo, que oprimiría la raza impía

con la ruina del cielo, para que una vez

más, renacido mejor, genere una

estirpe nueva, como la que llevó de

joven, cuando tenía Saturno los reinos

del cielo.

Vocabulario:

adsum, adesse. intr. Presentarse, estar presente.

aether, ris. m. Éter, cielo superior.

alternus, a, um. adj. Alterno.

artifex, cis. m. Artífice, artista, artesano.

astrum, i. n. Astro, constelación.

caecus, a, um. adj. Ciego.

caelum, i. n. Cielo.

chaos, i. n. Caos, desorden.

cingo, is, ere. tr. Ceñir, rodear, envolver, coronar, cubrir.

cursus, us. m. Carrera, recorrido.

decus, oris. n. Decoro, honor, dignidad, gloria.

dies, ei. f. / m. Día.

fulgens, ntis. adj. Que destella o fulgura, destellante.

genero, as, are. tr. Generar, engendrar.

genus, eris. n. Origen, estirpe, linaje, familia.

ille, a, ud. pron. Aquel, aquella.

immensus, a, um. adj. Inmenso, sin medida.

impius, a, um. adj. Impío, malvado, perverso.

intueor, eri. tr. Mirar atentamente, observar, contemplar.

iterum. adv. una vez más, nuevamente.

iuvenis, e. adj. joven.

iuvo, as, are. tr. Ayudar, socorrer, complacer, agradar.

late. adv. Largamente, en larga extensión, abundantemente.

magnus, a, um. adj. Grande.

maior, ius. adj. Comparativo Mayor, más grande.

motus, us. m. Movimiento

mundus, i. m. El mundo, el universo, limpio, nítido.

natura, ae. f. Naturaleza.

nihil. n. Nada.

novus, a, um. adj. Nuevo.

nox, ctis. f. Noche.

o. interj. ¡Oh!

opus, operis. n. Obra, trabajo.

orbis, orbis. m. Orbita, círculo, orbe.

parens, ntis. m./f. Progenitor, padre, madre.

Phoebe, es. f. Febe, Diana, la luna.

premo, is, ere. tr. Presionar, oprimir.

regnum, i. n. Reino.

renascens, entis. adj. Renacido.

ruina, ae. f. Caída, ruina, derrumbe, catástrofe.

rursus. adv. Hacia atrás.

sacer, cra, crum. adj. Sacro, sagrado.

Saturnus, i. m. Saturno.

senesco, is, ere. intr. Envejecer.

sol, solis. m. Sol.

stirps, stirpis. f. Raíz, tallo, tronco, origen, raza, estirpe.

supremus, a, um. adj. Supremo, el más alto.

tenens, entis. adj. Que tiene.

tunc. adv. Entonces, por lo cual, en consecuencia.

vagus, a, um. adj. Errante, vago.

vices. f. Sucesión, cambio.

Texto Latino

Octavia: Extinguat et me, ne manu nostra cadat!

Nutrix: Natura vires non dedit tantas tibi.

O: Dolor, ira, maeror, miseriae, lutus dabunt.

N: Vince obsequendo potius immitem virum.

O: Ut fratrem ademptum scelere restituat mihi?

N: Incolumis ut sis ipsa labentem ut domum genitoris olim sobole restituas tua.

O: Expectat aliam principis subolem domus; me dira miseri fata germani trahunt.

Vocabulario:

ademptus, a, um. adj. Arrebatado.
alius, a, ud. pron. Otro.
cado, is, ere. intr. Caer.
dirus, a, um. adj. Terrible.
do, as, are. tr. Dar.
dolor, oris. m. Dolor.
domus, us. f. Casa.
et. conj. Y // adv. También.
expecto, as, are. tr. Esperar.
extinguo, is, ere. tr. Extinguir.
fatum, i. n. Hado, destino.
frater, tri. m. Hermano.
genitor, oris. m. Progenitor, padre.
germanus, i. m. Hermano.
immitis, e. adj. Duro, inflexible.
incolumis, is. adj. Incólume.
ipse, a, ud. pron. Él mismo.
ira, ae. f. Ira.
labens, entis. adj. Caído.

Traducción

Octavia: ¡Que me extinga también a mí, para que no caiga por nuestra mano!

Nodriz: La naturaleza no te dio tantas fuerzas.

O: El dolor, la ira, la tristeza, las miserias y el luto me las darán.

N: Vence mejor con complacencia a un varón inflexible.

O: ¿Para que me restituya un hermano arrebatado por medio de un crimen?

N: Para que estés incólume tú misma, para que en algún momento restituyas la casa caída de tu padre con tu retoño.

O: La casa del príncipe espera otro retoño, a mí me arrastran los terribles hados de mi miserable hermano.

me. pron. (Ac.) A mí.

mihi. pron. (Dat.) Para mí

miseria, ae. f. Miseria.

miserus, a, um. adj. Miserable.

natura, ae. f. Naturaleza.

ne. conj. Para que no.

non. adv. No.

noster, tra, trum. adj. Nuestro.

obsequendus, a, um. adj. Complaciente.

olim. adv. En algún momento.

potius. adv. Más bien, mejor.

princeps, cipis. m. Príncipe, emperador.

restituo, es, ere. tr. Restituir.

scelus, sceleris. n. Crimen.

suboles, is. m./f. Retoño, prole, linaje.

tantus, a, um. adj. Tanto.

tibi. pron. (Dat.) Para ti.

traho, is, ere. tr. Arrastrar.

tuus, a, um. adj. Tuyo.

vinco, es, ere. tr. Vencer.

Sesión 3

Octavia vv.174-182

luctus, us. m. Luto.

maeror, oris. m. Tristeza.

manus, us. f. Mano.

vir, viri. m. Varón.

vis, is. f. Fuerza, vigor.

ut. conj. Para que.

Texto Latino

Seneca: Volucrem esse Amorem fingit
immitem deum

mortalis error, armat et telis manus
arcuque sacras, instruit saeva face
genitumque crede Venere, Vulcano
satum:

vis magna mentis blandus atque animi
calor

Amor est; iuventia gignitur, luxu otio
nutritur inter laeta Fortunae bona,
quem si fovere atque alere desistas,
cadit

brevique vires perdit extinctus suas.

Vocabulario:

alo, is, ere. tr. Criar, nutrir, alentar, favorecer.

Amor, oris. m. Amor.

animus, i. m. Ánimo.

arcus, us. m. Arco.

armo, as, are. tr. Armar.

atque. conj. Y, también.

blandus, a, um. adj. Blando, suave.

bonum, i. n. Bien, posesión, riqueza.

brevis, e. adj. Breve.

calor, oris. Calor.

credo, is, ere. tr. Creer, confiar, considerar.

desisto, is, ere. Cesar, desistir.

deus, i. Dios.

error, ris. Error, equivocación. **extinctus, a, um.** adj. Extinto, desaparecido, destruido.

fax, cis. f. Antorcha.

fingo, is, ere. tr. Formar, modelar, imaginar.

Fortuna, ae. Fortuna.

foveo, es, ere. tr. Fomentar, favorecer.

Traducción

Seneca: Un error humano imagina que el amor es un dios alado y duro, arma sus manos sagradas con arco y flechas, lo erige con una cruel antorcha y lo cree engendrado por Venus, plantado por Vulcano: una gran fuerza de mente y un blando calor de ánimo es el Amor; es engendrado por la juventud, nutrido por el lujo y el ocio entre los felices bienes de la Fortuna. Si desistes de fomentarlo y alentarlo, cae en breve y, extinto, pierde sus fuerzas.

gigno, is, ere. tr. Engendrar.

instruo, is, ere. tr. Colocar, equipar, erigir.

iuventia, ae. Juventud.

laetus, a, um. adj. Alegre.

luxus, us. m. Lujo, exceso.

magnus, a, um. adj. Grande.

mens, mentis. f. Mente.

mortalis, e. adj. Mortal, humano.

nutrio, is, ire. tr. Nutrir, alimentar.

otium, i. n. Ocio.

perdo, is, ere. tr. Perder.

sacer, cra, crum. adj. Sacro, sagrado.

saevus, a, um. adj. Cruel.

satus, a, um. adj. Plantado, sembrado.

telum, i. n. Dardo, flecha, arma arrojada.

Venus, Veneris. Venus.

volucer, cris, cre. adj. Alado, volador.

Vulcanus, i. Vulcano.

Texto Latino

Octavia: Sin caede mea cumulare
parat
luctus nostros, invidet etiam
cur in patria mihi saeva mori?
sed iam spes est nulla salutis:
fratris cerno miseranda ratem.
hac est cuius vecta carina
quondam genetrix, nunc et thalamis
expulsa soror miseranda vehar.
nullum Pietas nunc numen habet
nec sunt superi: regnat mundo
tristis Erinys.

Vocabulario:

caedes, is. f. Matanza.
carina, ae. f. Quilla de nave (o la nave misma).
cerno, is, ere. tr. Distinguir, discernir, ver, mirar.
cumulo, as, are. tr. Acumular, culminar, amontonar.
cur. adv. interr. ¿Por qué?
Erinys, yos. f. gr. Erinia (una de las Furias).
etiam. adv. Incluso, también.
expulsus, a, um. adj. Expulsado.
genetrix, cis. f. Progenitora, madre.
habeo, es, ere. tr. Tener, sostener.
hic, haec, hoc. pron. Éste.
iam. adv. Ya.
invideo, es, ere. tr. Ver con malos ojos, desear el mal, privar, envidiar.
morior, ris, ri. intr. Morir.
mundus, i. m. El mundo, el universo, limpio, nítido.

Traducción

Octavia: Pero si con mi asesinato se prepara a culminar nuestros lutos, ¿por qué cruel, incluso me priva de morir en mi patria? Pero ya no hay esperanza alguna de salvación: miserable, veo la barca de mi hermano, en esta barca en algún momento fue transportada su madre, ahora yo, hermana expulsada del tálamo, miserable, soy conducida. Ahora la Piedad no tiene poder alguno ni hay dioses celestiales: una triste Erinia reina en el mundo.

nullus, a, um. adj. Ninguno.
numen, minis. n. Poder divino, divinidad, númen.
paro, as, are. tr. Preparar, disponer.
patria, ae. f. Patria.
Pietas, tatis. f. Piedad.
ratis, is. f. Balsa, nave, barca.
regno, as, are. tr. Reinar, gobernar.
salus, utis. f. Salud, bienestar, salvación.
sed. conj. Pero.
sin. conj. Pero si.
soror, oris. f. Hermana.
spes, ei. f. Esperanza.
superus, a, um. adj. Superior, supremo, celestial (dioses del cielo).
thalamus, i. m. Cuarto, alcoba, lecho nupcial.
tristis, e. adj. Triste.
vectus, a, um. adj. Que lleva o transporta.
veho, is, ere. tr. Llevar, transportar.

Texto Latino

Nero: Praecipere mitem convenit pueris senem.

Seneca: Regenda magis est fervida adolescentia.

N: Aetate in hoc satis esse consilii reor.

S: Ut facta superi comprobet semper tua.

N: Stulte verebor, ipse cum faciam, deos.

S: Hoc plus verere quod licet tantum tibi.

N: Fortuna nostra cuncta permittit mihi.

S: Crede obsequenti parcius: levis est dea.

N: Inertis est nescire quid liceat sibi.

S: Id facere laus est quod decet, non quod licet.

N: Calcat iacentem vulgus.

S: Invisum opprimit.

N: Ferrum tuetur principem.

S: Melius fides.

Traducción

Nerón: A un anciano gentil conviene aconsejar a los niños.

Séneca: La adolescencia fervorosa debe regirse más.

N: En esta edad considero estar suficientemente aconsejado.

S: Para que los dioses aprueben siempre tus actos.

N: Temeré tontamente a los dioses cuando yo mismo los hago.

S: Por esto deberías temer más, por lo mucho que te es permitido.

N: Nuestra fortuna entera me lo permite.

S: Cree poco en la complaciente: es una diosa ligera.

N: Es de un inepto ignorar lo que se le permite.

S: Es laudable hacer lo que conviene, no lo que se permite.

N: El vulgo pisotea al caído.

S: Al odiado lo oprime.

S: La espada defiende al príncipe.

S: Lo hace mejor la fidelidad.

Vocabulario:

aetas, tatis. f. Edad, era, etapa, tiempo.

calco, as, are. tr. Pisar, pisotear.

comprobo, as, are. tr. Aprobar, reconocer.

consilium, ii. n. Consejo.

convenio, is, ire. tr. Convenir.

cunctus, a, um. adj. Todo entero, todo junto.

dea, ae. f. Diosa.

decet, ere. intr. Ser conveniente, ser decoroso, ser adecuado.

facio, is, ere. tr. Hacer.

factum, i. n. Hecho.

ferrum, i. n. Espada.

fervidus, a, um. adj. Fervoroso, hirviente.

fides, ei. f. Fidelidad, confianza.

iacens, ntis. adj. Caído, arrojado.

iners, rtis. adj. Inerte, sin arte, insípido.

invisus, a, um. adj. Envidiado, odiado.

laus, dis. f. Alabanza, elogio, honor.

levis, e. adj. Ligero, leve.

licet, ere. intr. Estar permitido.

magis. adv. Más.

melius. adv. Mejor.

mitis, e. adj. Suave, gentil.

nescio, is, ire. tr. No saber, ignorar.

opprimo, is, ere. tr. Oprimir, apretar, comprimir.

parcus, a, um. adj. Poco, económico, pequeño.

permitto, is, ere. tr. Confiar, entregar, permitir.

praecipio, is, ere. tr. Aconsejar, tomar, obtener, recibir.

puer, i. m. Niño.

reor, ris, ri. tr. Juzgar, pensar, creer.

satis. adv. Suficientemente.

senex, cis. m. Viejo.

stulte. adv. Tontamente, estúpidamente.

tueror, ris, eri. tr. Mirar, proteger, defender.

vereor, ris, eri. tr. Respetar, reverenciar.

vulgus, i. m. Vulgo, muchedumbre.

Texto Latino

Octavia: Me quoque tristes mittit ad
umbras
ferus et manes ecce tyrannus.
quid iam frustra miseranda moror?
rapite ad letum quis ius in nos
Fortuna dedit. testor superos
quid agis demens? parce precari
quibus invisata es numina divum.
Tartara testor
Ereboque deas scelerum ultrices
et te, genitor dignum tali
morte et poena: non invisata est
mors ista mihi.

Vocabulario:

ago, is, ere. tr. Hacer.
ecce. adv. He aquí.
Erebus, i. El Erebo, lugar más profundo del inframundo.
demens, entis. adj. Loco, demente.
dignus, a, um. adj. Digno.
divus, a, um. adj. Divino.
ferus, a, um. adj. Salvaje, feroz.
frustra. adv. En vano.
ius, iuris. n. Derecho, justicia.
letum, i. n. Muerte violenta, asesinato.
manes, ium. m. pl. Manes, almas de los muertos.

Traducción

Octavia: He aquí que también me
envía a las tristes sombras y a los
manes el feroz tirano.
¿Por qué ahora me demoro en vano,
miserable? Arrástrame a una muerte
violenta, aquel a quien la Fortuna dio
derecho sobre nosotros. Pongo por
testigos a los dioses... ¿Qué haces,
demente? Ahórrate la súplica al poder
de los dioses, para quienes eres
odiosa. ¡Pongo por testigo al Tártaro y
a las diosas del Erebo, vengadoras de
los crímenes y a ti, padre, digno de tal
muerte y pena: para mí esta muerte no
es odiosa!

mitto, is, ere. tr. Enviar, dirigir.
moror, aris, ari. intr. Tardarse, demorarse.
precor, aris, ari. tr. Rogar, suplicar.
quoque: adv. También.
rapio, is, ere. tr. Arrastrar, llevarse, arrebatar.
talis, e. adj. De este modo, tal.
Tartara, orum. n. pl. El Tártaro, los infiernos.
testor, aris, ari. tr. Poner por testigo, atestiguar.
ultrix, cis. f. Vengadora.
umbra, ae. f. Sombra.

ANEXO 2.2

ALTERNATIVAS A LOS TEXTOS USADOS

Texto Latino

Nutrix: Quis te tantis solvet curis,
miseranda, dies?

Octavia: Qui me Stygias mittet ad
umbras.

N: Omnia quaeso sint ista procul.

O: Non vota meos tua nunc casus,
Sed fata regunt.

N: Dabit afflictae meliora deus
tempora mitis; tu modo blando
vince obsequio placata virum.

O: Vincam saevos ante leones
tigresque truces, fera quam saevi
corda tyranni.

Odit genitos sanguine claro,
spernit superos hominesque simul,
nec fortunam capit ipse suam
quam dedit illi per scelus ingens
infanda parens.

Vocabulario:

ad. prep. (+Ac.) A, hacia.

afflictus, a, um. adj. Afligido.

ante. prep. (+Ac.) Ante, frente a.// adv. antes.

blandus, a, um. adj. Blando, suave.

capio, is, ere. tr. Tomar, sostener.

casus, us. m. Caída, desgracia, caso.

cor, dis. n. Corazón.

clarus, a, um. adj. Claro, noble.

cura, ae. f. Cuidado.

deus, i. m. Dios.

dies, ei. f. Día.

do, as, are. tr. Dar

fatum, i. n. Hado, destino.

fera, ae. f. Fiera

Traducción

Nodriz: ¿Qué día te libraré de tantos
cuidados, miserable?

Octavia: El que me envíe a las
sombras Estigias.

N: Ruego que todas esas cosas estén
lejos.

O: Ahora tus votos no rigen mis
desgracias, sino los hados.

N: Dé a la afligida mejores tiempos un
dios gentil; tú, aplacada, vence al varón
con suave complacencia.

O: Vencería antes a leones crueles y
tigres atroces que a los corazones
salvajes del cruel tirano.

Odia a los nacidos en sangre ilustre,
desprecia a los dioses y hombre por
igual y no acepta su propia fortuna, la
cual le dio por medio de crimen
inmenso su abominable madre.

obsequium, ii. n. Complacencia,
condescendencia.

odi, odisti, odisse. tr. Odiar. **omnis, e:**
adj. Todo.

parens, ntis. m./f. Progenitor, padre,
madre.

per. prep. Por, para.

placatus, a, um. adj. Aplacado, tranquilo,
sumiso.

procul. adv. Lejos.

quaeso, ere. tr. Pedir, suplicar.

qui, quae, quod. pron. El que, la que, lo
que.

quis, quid. pron. Qué

regno, as, are. tr. Reinar, gobernar.

saevus, a, um. adj. Cruel, salvaje.

sanguis, inis. n. Sangre.

Sesión 3

Octavia vv. 77-93

fortuna, ae. f. Fortuna.

genitus, a, um. adj. Nacido.

homo, minis. m./f. Hombre, humano.

ille, a, ud. pron. Aquel.

infandus, a, um. adj. Terrible, abominable, infando.

ingens, ntis. adj. Enorme, ingente.

iste, a, ud. pron. Ese.

ipse, a, ud. pron. Él mismo.

leo, onis. m. León.

me. pron (Ac.). A mí.

melior, melius. adj. Mejor.

miserandus, a, um. adj. Miserable, deplorable.

mitis, e. adj. Suave, benévolo.

mitto, is, ere. tr. Enviar, mandar.

modus, i. m. Modo, manera, medida.

nec. conj. Y no, ni.

non. adv. No.

nunc. adv. Ahora.

scelus, sceleris. n. Crimen.

sed. conj. Pero.

simul. adv. Similarmente.

solvo, is, ere. tr. Soltar, librar.

sperno, is, ere. tr. Despreciar.

stygius, a, um. adj. Estigio, referente al río de los infiernos.

superus, a, um. adj. Superior, dios.

suus, a, um. adj. Suyo

tantus, a, um. adj. Tanto.

te. pron. (Ac.) A ti.

tempus, oris. n. Tiempo.

tigris, is. m. Tigre.

trux, cis. adj. Atroz, feroz, salvaje.

tuus, a, um. adj. Tuyo.

vinco, es, ere. tr. Vencer

vir, viri. m. Varón.

umbra, ae. f. Sombra

votum, i. n. Voto, promesa.

Texto Latino

Octavia: Pro summe genitor, tela cur
frustra iacis
invicta totiens temere regali manu?
in tam nocentem dextra cur cessat tua?
utinam suorum facinorum poenas luat
Nero insitivus, Domitio genitus patre,
orbis tyrannus quem premit turpi iugo
morumque vitiis nomen Augustum
inquinat!

Vocabulario:

cesso, as, are. intr. Tardar, demorar, detener.
cur. adv. interr. ¿Por qué?
dexter, tra, trum. adj. Derecha.
facinus, oris. n. Acto, hecho, crimen.
frustra. adv. En vano.
genitor, oris. m. Progenitor, engendrador, padre.
genitus, a, um. adj. Nacido, engendrado.
iacio, is, ere. tr. Arrojar, lanzar.
in. prep.(+Ac.) Contra, hacia.
inquino, as, are. tr. Manchar, ensuciar, corromper.
insitivus, a, um. adj. Impuesto, falso, ilegítimo, espurio.
invictus, a, um. adj. Invicto.
iugum, i: n. Yugo.
luo, is, ere. tr. Pagar una deuda, sufrir un castigo.
manus, us. f. Mano.
mos, moris. m. Costumbre.
Nero, onis. Nerón.
nocens, entis. adj. Nocivo, criminal.
nomen, minis. n. Nombre.

Traducción

Octavia: ¡Oh padre supremo! ¿Por qué lanzas en vano y al azar tus dardos invictos, tantas veces con tu mano regia? ¿Contra alguien tan nocivo por qué se detiene tu diestra? ¡Ojalá que el espurio Nerón sufra las penas de sus crímenes, engendrado por un padre Domicio, tirano del orbe, al cual oprime con torpe yugo, y con los vicios de sus costumbres corrompe el nombre Augusto!

orbis, is. m. Esfera, círculo, orbe, mundo.
pater, tris. m. Padre.
poena, ae. f. Pena.
premo, is, ere. tr. Presionar, oprimir.
pro. prep.(+Abl.) Delante de, por.
regalis, e: adj. Regio, real, de rey.
summus, a, um. adj. Supremo, superior.
tam. adv. Tan, tanto.
telum, i. n. Dardo, flecha, arma arrojadiza.
temere: adv. A la ligera, al azar, por casualidad.
totiens. adv. Tantas veces.
turpis, e. adj. Torpe, descuidado.
tyrannus, i. Rey, tirano.
vitium, ii. n. Vicio.
utinam. adv. Ojalá.

Texto Latino

Chorus: Quid fera frustra bella
movetis?
invicta gerit tela Cupido:
flammis vestros obruet ignes quibus
extinxit fulmina saepe captumque
lovem caelo traxit laeso tristes dabit
poenas sanguine vestro. non est
patiens fervidus irae facilisque regi:
ille ferocem iussit Achillem pulsare
lyram, fregit Danaos, fregit Atridem,
regna everit Priami, claras diruit urbes.

Vocabulario:

Achilles, is. m. Aquiles.
Atrida, ae. m. Atrida (hijo de Atreo), Agamenón o Menelao.
bellum, i. n. Guerra.
caelum, i. n. Cielo.
clarus, a, um. adj. Claro, ilustre, famoso.
Danai, orum. m. pl. Dánaos, griegos.
diruo, is, ere. tr. Destruir, romper, demoler, derrumbar.
everto, is, ere. tr. Agitar, destruir, derribar, trastornar.
extinguo, is, ere. tr. Extinguir, matar, destruir.
facilis, e. adj. Fácil.
ferox, cis. adj. Feroz, salvaje.
fervidus, a, um. adj. Hirviente, ardiente, fervoroso.
flamma, ae. f. Llama, fuego.
frango, is, ere. tr. Romper, destruir, quebrar, doblegar.
frustra. adv. En vano.
fulmen, minis. n. Rayo.
gero, is, ere. tr. Llevar, tener.

Traducción

Coro: ¿Por qué promueven en vano
guerras salvajes?
Cupido lleva flechas invictas: apagará
vuestros fuegos con sus llamas, con las
que a menudo extinguió rayos y trajo
cautivo a Júpiter desde el cielo.
Por su herida pagarán tristes penas con
vuestra sangre. No es paciente,
fervoroso de ira, ni fácil de regir: aquél
obligó al feroz Aquiles a tocar la lira,
doblegó a los Danaos, doblegó al
Atrida, demolió los reinos de Príamo y
destruyó ciudades famosas.

ignis, is. m. Fuego.
ira, ae. f. Ira.
iubeo, es, ere. tr. Ordenar, mandar.
Iuppiter, Iovis. m. Júpiter.
laesus, a, um: adj. Lesionado, herido. **lyra, ae. f.** Lira.
moveo, es, ere. tr. Mover, promover.
obruo, is, ere. tr. Cubrir, esconder, enterrar, apagar.
patiens, entis. adj. Paciente.
poena, ae. f. Pena.
Priamus, i. m. Príamo (rey de Troya)
pulso, as, are. tr. Pulsar, tocar, presionar.
regno, as, are. tr. Reinar, gobernar.
regnum, i. n. Reino.
sanguis, inis. n. Sangre.
saepe. adv. A menudo.
telum, i. n. Dardo, flecha, arma arrojada.
traho, is, ere. tr. Llevar, traer, atraer, arrastrar.
vester, tra, trum. adj. De ustedes.
urbs, is. f. Ciudad, urbe.

Texto Latino

Octavia: Gravi deorum nostra iam
pridem domus
urgetur ira, prima quam pressit Venus
furore miserae dura genetricis meae,
quae nupta demens nupsit incesta face,
oblita nostri, coniugis, legum immemor.
illi soluta crine, succincta anguibus
ultrix Erinys venit ad Stygios toros
raptasque thalamis sanguine extinxit
faces; incendit ira principis pectus truci
caedem in nefandam: cecidit infelix
parens
heu, nostra ferro meque perpetuo obruit
extincta luctu; coniugem traxit suum
natumque ad umbras, prodidit lapsam
domum.

Vocabulario:

anguis, is. m. f. Serpiente.
caedes, is. f. Matanza.
caedo, is, ere. tr. Cortar, golpear, matar.
coniux, gis. m. f. Cónyuge.
crinis, is. m. f. Cabello, cabellera.
demens, entis. adj. Loco, demente.
durus, a, um. adj. Duro, aspero.
Erinys, yos. f. gr. Erinia (una de las Furias)
ferrum, i. n. Espada.
furor, oris. m. Furor, locura.
genetrix, cis. f. Progenitora, madre.
gravis, e. adj. Grave.
iam. adv. Ya.
immemor, oris. adj. Que no recuerda, olvidadizo.

Traducción

Octavia: Ya desde el principio nuestra
casa es acosada por la grave ira de los
dioses, la primera que la presionó fue
Venus, dura, por el furor de mi
miserable progenitora, que, ya casada,
demente, se casó con incestuosa
antorcha, olvidada de nosotros, de su
cónyuge, olvidadiza de las leyes.
Habiendo soltado su cabellera, ceñida
con serpientes, una Erinia vengadora
vino a los lechos estigios, extinguió las
antorchas raptadas del tálamo con
sangre e incendió el pecho del príncipe
con ira atroz para una matanza nefasta:
mi infeliz madre cayó, ¡ay!, la nuestra,
por la espada y me arrojó, extinta, a un
luto perpetuo; se llevó a su cónyuge y a
su hijo a las sombras. Traicionó su casa
abatida.

oblitus, a, um. adj. Olvidado.
obruo, is, ere. tr. Cubrir, esconder, arrojar,
extinguir.
parens, entis. m. f. Padre, madre.
pectus, oris. m. Pecho.
perpetuus, a, um. adj. Perpetuo, que
nunca termina.
premo, is, ere. tr. Presionar, apretar,
oprimir.
pridem. adv. Primeramente, desde el
principio.
primus, a, um. adj. Primero.
prodo, as, are. tr. Mostrar, presentar,
traicionar.
raptus, a, um. adj. Robado.
sanguis, inis. n. Sangre.
solutus, a, um. adj. Suelto.

Sesión 7

Octavia vv. 257-269

incendo, is, ere. tr. Incendiar, quemar.

incestum, i. n. Adulterio, infidelidad, incesto.

infelix, cis. adj. Infeliz.

lapsus, a, um. adj. Deslizado, caído, derrumbado.

lex, gis. f. Ley.

luctum, i. n. Luto.

natus, a, um. adj, Nacido.

nefandus, a, um. adj. Nefasto, impío, abominable.

nubo, is, ere. intr. Casarse.

nuptus, a, um. adj. Casado.

succinctus, a, um. adj. Ceñido, rodeado.

thalamus, i. m. Cuarto, alcoba, lecho nupcial.

torus, i. m. Almohadón, lecho.

trux, cis. adj. Atroz, terrible, salvaje.

ultrix, icis. f. Vengadora.

umbra, ae. f. Sombra.

urgeo, es, ere. tr. Apremiar, instar, empujar, acosar.

Texto Latino

Agrippina: Extinctus umbras agitat
infestus meas
flammisque vultus noxios coniux petit,
instat, minatur, imputat fatum mihi
tumulumque nati, poscit auctorem
necis.
iam parce: dabitur, tempus haud
longum peto.
ultrix Erinys impio dignum parat
letum tyranno, verbera et turpem fugam
poenasque quis et Tantali vincat sitim,
dirum laborem Sisyphi, Tityi alitem
Ixionisque membra rapientem rotam.

Vocabulario:

agito, as, are. tr. Agitar, mover, impulsar.
coniux, gis. m. f. Cónyuge.
dirus, a, um. adj. Funesto, ominoso, terrible, cruel.
Erinys, yos. f. gr. Erinia (una de las Furias).
flamma, ae. f. Llama.
fuga, ae. f. Huída.
impius, a, um. adj. Impío, malvado, perverso.
imputo, as, are. tr. Atribuir, imputar, reconocer.
infestus, a, um. adj. Enemigo, hostil, acosador, amenazante.
insto, as, are. tr. Acercarse, amenazar, perseguir.
Ixion, onis. m. Ixión.
labor, oris. f. Labor, trabajo.
letum, i. n. Muerte.
membrum, i. n. Miembro del cuerpo.
minor, aris, ari. tr. Amenazar.

Traducción

Agripina: Extinto, acosador agita mis
sombras y con llamas mi cónyuge
asalta mi rostro nocivo; persigue,
amenaza y me imputa el hado y el
túmulo de su hijo, reclama al autor del
crimen.
¡Modérate ya! Se dará, no pido un
tiempo largo.
La Erinia vengadora prepara una
muerte digna para un tirano impío:
azotes y una huída torpe, penas con las
que venza incluso la sed de Tántalo, la
terrible labor de Sísifo, al alado de Titio
y la rueda destrozadora de los
miembros de Ixión.

natus, a, um. adj. Nacido, hijo.
nex, cis. f. Muerte violenta, asesinato, matanza.
noxius, a, um. adj. Nocivo, dañoso, culpable, criminal.
parco, is, ere. intr. Desistir, cesar, abstenerse, ahorrar.
paro, as, are. tr. Preparar, disponer.
peto, is, ere. tr. Intentar llegar, buscar, atacar.
posco, is, ere. tr. Pedir, exigir, reclamar.
rapientem, entis. adj. Que rompe, que violenta.
rota, ae. f. Rueda.
Sisyphus, i. m. Sísifo.
sitis, is. f. Sed.
Tantalus, i. m. Tántalo.
tempus, oris. n. Tiempo.
Tityus, i. m. Titio.
tumulus, i. m. Túmulo, sepulcro.
verber, eris. n. Azote, latigazo, látigo, vara.
ultrix, xis. f. Vengadora.
vultus, us. m. Rostro, cara.

Texto Latino

Praefectus: Poenam dolor constituet in cives tuos?

Nero: Constituet aetas nulla quam fama eximat.

P: Tua temperet nos ira, non noster timor.

N: Iram expiabit prima quae meruit meam.

P: Quam poscat ede, nostra ne parcat manus.

N: Caedem sororis poscit et dirum caput.

P: Horrore vinctum trepidus astrinxit rigor.

Vocabulario:

aetas, aetatis. f. Edad, era, época, tiempo.

astringo, is, ere. tr. Ligar, unir, atar, constriñir.

caedes, is. f. Matanza.

caput, capitis. n. Cabeza.

cives, is. m. f. Ciudadano.

constituo, is, ere. tr. Poner, establecer, constituir.

dirus, a, um. adj. Funesto, ominoso, terrible, cruel.

edo, is, ere. tr. Sacar, exponer, divulgar.

eximo, is, ere. tr. Retirar, quitar, eximir.

expio, as, are. tr. Expiar, purificar.

horror, oris. m. Estremecimiento, horror, temblor, escalofrío.

mereo, es, ere. tr. Merecer, ganar.

nullus, a, um. adj. Ninguno.

Traducción

Prefecto: ¿El dolor establecerá la pena contra tus ciudadanos?

Nerón: Lo establecerá, ninguna era la eximirá de fama.

P: Que tu ira nos tempere, no nuestro temor.

N: Expiará mi ira la primera que la mereció.

P: Menciona a la que reclama, para que nuestra mano no se detenga.

N: Reclama la muerte de mi hermana y su espantosa cabeza.

P: Vencido por el horror, un rigor ansioso me constriñe.

parco, is, ere. intr. Desistir, cesar, abstenerse, ahorrar.

posco, is, ere. tr. Pedir, exigir, reclamar.

primus, a, um. adj. Primero.

rigor, oris. m. Rigidez, rigor, frío.

soror, oris. f. Hermana.

tempero, as, are. tr. Mezclar, dirigir, moderar, templar, equilibrar.

timor, oris. m. Temor, miedo.

trepidus, a, um. adj. Que se mueve, se agita.

Texto Latino

Seneca: Pulchrum eminere est inter
illustres viros,
consulere patriae, parcere afflictis, fera
caede abstinere tempus atque irae
dare,
orbi quietem, saeculo pacem suo.
haec summa virtus, petitur hac caelum
via.
sic ille patriae primus Augustus parens
complexus astra est colitur et templis
deus.
illum tamen Fortuna iactavit diu
terra marique per graves belli vices,
hostes parentis donec oppressit sui;
tibi numen incruenta summisit suum
et dedit habenas imperi facili manu
nutuque terras maria subiecit tuo.

Vocabulario:

abstineo, es, ere. tr. Apartarse, abstenerse.
afflictus, a, um. adj. Abatido, infeliz, desafortunado.
astrum, i. n. Estrella.
bellum, i. n. Guerra.
caelum, i. n. Cielo.
colo, is, ere. tr. Cultivar, cuidar, adorar.
complector, eris, i. tr. abrazar, rodear, envolver.
consulo, is, ere. intr. Cuidar de, atender.
diu. adv. Largo tiempo.
donec. conj. Mientras.
emineo, es, ere. intr. Elevarse, sobresalir.
facilis, e. adj. Fácil.
gravis, e. adj. Grave.
habena, ae. f. Rienda, correa, brida.
hostis, is. m. f. Extranjero, enemigo.

Traducción

Séneca: Hermoso es sobresalir entre
varones ilustres, cuidar la patria, mirar
por los afligidos, abstenerse de feroz
matanza y al mismo tiempo darle
tiempo a la ira, quietud al orbe y paz a
su siglo. Ésta es la mayor virtud, se
alcanza el cielo por esta vía.
Así el primer padre de la patria,
Augusto, se abrazó con los astros y,
como a un dios, se le venera en los
templos. A él, sin embargo, la Fortuna
lo lanzó largo tiempo por tierras y
mares, a través de grandes vicisitudes
de guerra, mientras acabó con los
enemigos de su padre. El poder divino
sin sangrar se sometió a ti y te otorgó
las riendas del imperio con mano fácil y
puso bajo tu voluntad tierras y mares

opprimo, is, ere. tr. Apretar, oprimir, aplastar, sofocar, acabar.
orbis, bis. f. Orbe, esfera, circunferencia.
parco, is, ere. intr. Guardar, procurar, tener consideración.
parens, entis. m. f. Padre, madre.
pax, cis. f. Paz.
peto, is, ere. tr. Dirigirse a.
primus, a, um. adj. Primero.
pulcher, chra, crum. adj. Limpio, bello.
quietus, a, um. adj. Quieto, inactivo, en reposo.
saeculum, i. n. Siglo, época, era.
sic. adv. Así.
subiacto, as, are. tr. Poner debajo, lanzar debajo.
summitto, is, ere. tr. Poner debajo, someter.

Sesión 9

Octavia vv. 472-484

iacto, as, are. tr. Arrojar, lanzar.

illustis, e. adj. Ilustre, brillante, importante.

imperium, i. n. Imperio, mando militar.

incruentus, a, um. adj. No herido, no ensangrentado.

mare, is. n. Mar.

nutus, us. m. Señal con la cabeza, voluntad, gusto, antojo.

summus, a, um. adj. El mayor.

templum, i. n. Templo.

tempus, oris. n. Tiempo.

terra, ae. f. Tierra

via, ae. f. camino, Vía.

vicis. f. (sin nom.) Vez, sucesión, alternativa, vicisitud.

virtus, utis. f. Virtud, valor.

Texto Latino

Nero: Male imperatur, cum regit vulgus duces.

Seneca: Nihil impetrare cum valet, iuste dolet.

N: Exprimere ius est, ferre quod nequeunt preces?

S: Negare durum est.

N: Principem cogi nefas.

S: Remittat ipse.

N: Fama sed victum feret.

S: Levis atque vana.

N: Sit licet, multos notat.

S: Excelsa metuit.

N: Non minus carpit tamen.

S: Facile opprimetur, merita te divi patris aetasque frangat coniugis, probitas pudor.

Traducción

Nerón: Mal se gobierna cuando el vulgo rige los jefes.

Séneca: Cuando nada consigue, con justicia se duele.

N: ¿Es justo sacar lo que las súplicas no logran traer?

S: Negarse es difícil.

N: Obligar al príncipe es infame.

S: Que él mismo renuncie.

N: Pero la fama lo llevará vencido.

S: Ella es ligera y vana.

N: Que así sea, a muchos los marca.

S: Teme a los elevados.

N: Sin embargo no los desgarran menos.

S: Fácilmente se puede acallar, que los méritos de tu divino padre te conmuevan, la edad de tu cónyuge, su probidad y su pudor.

Vocabulario:

carpo, is, ere. tr. Arrancar, cortar, desgarrar.

cogo, is, ere. tr. Reunir, empujar, forzar, obligar.

doleo, es, ere. intr. Dolerse.

durus, a, um. adj. Duro, áspero, difícil, penoso.

dux, cis. m. Conductor, jefe.

excelsus, a, um. adj. Elevado, superior, excelso.

exprimo, is, ere. tr. Exprimir, sacar, extraer.

facile. adv. Fácilmente.

fero, tuli, latum, ferre. tr. (irregular) Llevar,

male. adv. mal, Terriblemente.

meritum, i. n. Mérito.

metuo, is, ere. tr. Temer.

multus, a, um. adj. Mucho.

nefas. n. indecl. Contrario a las leyes divinas, nefasto.

nego, as, are. intr. Negar, decir que no.

nequeo, is, ire. intr. No poder, no ser capaz.

nihil. n. Nada.

noto, as, are. tr. Marcar, notar, anotar.

prex, cis. f. Súplica, ruego.

probitas, tatis. f. Probidad, honradez, integridad.

pudor, oris. m. Vergüenza, pudor, timidez,

Sesión 11

Octavia vv. 579-587

traer.

frango, is, ere. tr. Romper, conmover, debilitar, domar, abatir.

impero, as, are. tr. Gobernar, imperar, mandar.

impetro, as, are. tr. Obtener, conseguir.

ius, iuris. n. Derecho, justicia.

iuste. adv. Justamente.

honor.

remitto, is, ere. tr. Devolver, soltar, renunciar.

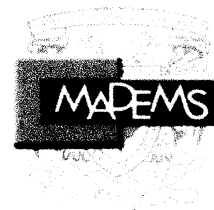
tamen. adv. Sin embargo.

vanus, a, um. adj. Vacío, hueco, vano, irreal.

ANEXO 3

12 de septiembre 2019

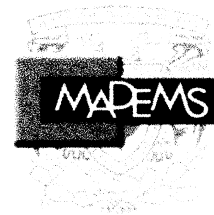
Regra N. Natura N. Cursus Ac.	Operis D ^{3ra} artifex D ^{3ra} Solis D ^{3ra} Saturno Ab	parens N. Stirpem Ac. vices D ^{3ra} phoebes N.	Decus D ^{3ra} Genus N. Cursus G. Motus N.	dies N.
	Munda Ab Chaos Ac. Coelum Ac. Noctis D ^{3ra} Coeli G.	vices		
	Mundi G. aetheris D ^{3ra} astrum, regnum, i			
Primus secundus	Tertius Quartus	Quintus Sextus	Septimus Octavus	Nonus Decimus



Sesión 3
 Profesor:
 Nombres:

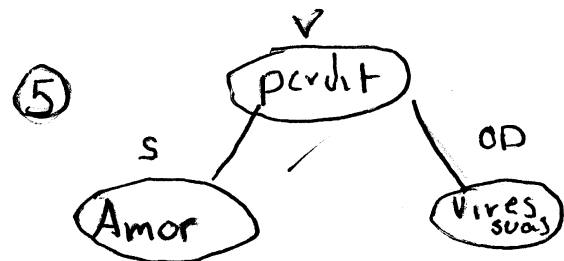
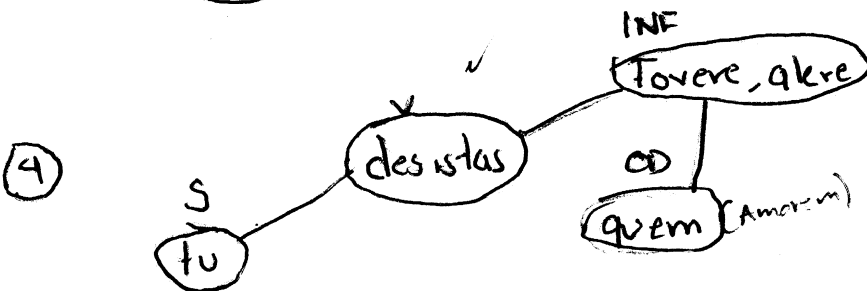
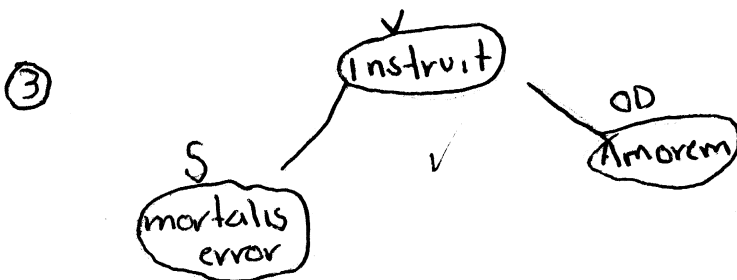
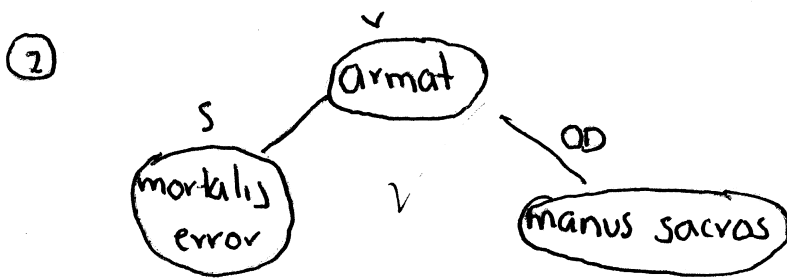
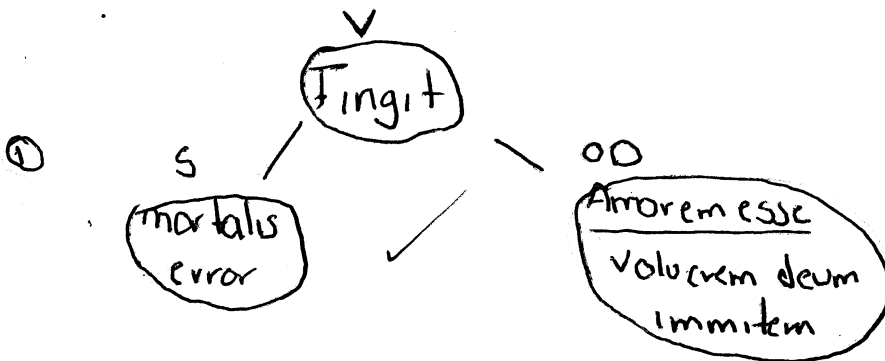
1.- Localicen y clasifiquen los verbos del texto en transitivos e intransitivos.

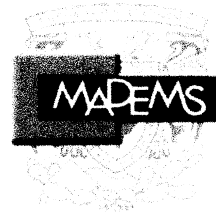
Verbos transitivos	Verbos intransitivos
<ul style="list-style-type: none"> • Extinguant ✓ • Cadat → • vince ✓ • ademptum (Adj.) • restitoad ✓ • restitoas ✓ • ded, t ✓ • Tichunt ✓ • dabunt ✓ -Expectat 	<ul style="list-style-type: none"> • SIS ✓



Oraciones transitivas

Escriban las oraciones transitivas del texto y señalen sus elementos.





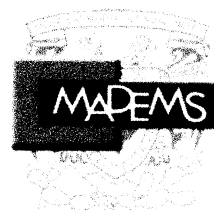
Oraciones transitivas

Profesor:

Nombres:

Escriban las oraciones transitivas del texto y señalen sus elementos.

- ① (Nero) → Parat → Cumulare → luctus nostros ✓
- ② (Nero) → invident → mori → Octaviam ✓
- ③ (Octavia) → cerno → ratem ✓
- ④ (Pietas) → habet → ~~nonne~~ ~~nonne~~ nullum nomen. ✓



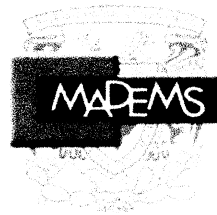
Cambio \

Profesor

Nombres

Indiquen el cambio vocálico que sufrieron las palabras indicadas por el profesor al pasar al español.

Palabra latina	palabra española	Cambio vocálico
Permittit	Permite	La "i" cambia por "e" ✓
Aetatem	Edad	Desaparece la primera "a" y la segunda "e" ✓
Opprimit	Oprime	La segunda "i" cambia a "e" ✓
Manum	mano	La "u" cambia por la "o" ✓
Deum	Dios	El diptongo cambia ✓
Diem	Día	Cambia la "e" por "a" ✓
Noctem	Noche	No hay cambio vocálico ✓
Aetatem	Edad	La primera "a" se quita y la "e" ✓
Germanum	Hermano	La "u" cambia por la "o" ✓
Solem	Sol	Se quita la "e". ✓
Pietatem	Piedad	Se elimina la "e". Permanece el diptongo ✓



Cambio vc

Profesor: .

Nombres: _____

Indiquen el cambio vocálico que sufrieron las palabras español.

Palabra latina	palabra española	Cambio vocálico
-Regnat	Reina	g → i ✓ f ✓
-Extinguat	Extintua	a → e ✓ t ✓
-Fidem	Fe	d ✓ i ✓
-Regnum	Reino	g → i ✓ u → o ✓ m ✓
-Umbram	Sombra	u → o ✓ m ✓
-Poenam	Penal	o ✓ m ✓
-mortem	Muerte	o → e ✓ m ✓
-caecum	Ciego	a → i ✓ c → g ✓ m ✓ u → o ✓
-luxum	luz	x → j ✓ u → o ✓ m ✓
-otium	Ocio	t → c ✓ s ✓ u → o ✓ m ✓
-caelum	Cielo	a → i ✓ u → o ✓ m ✓
-aether	ether	a ✓

12 septiembre 2019

Hipotesis

Según el texto leído Séneca el autor, nos da a entender su concepto de un nuevo mundo que conlleva un estirpe mejor "caeli ruina, rursus ut stirpem novam generet renascens melior" esto se da tras dejar atrás una generación.

Argumento

"Solis et cursus sacros mundique motus, noctis alternas vices orbemque Phoebes"

"Tunc adest mundo dies supremus ille, qui premant genus impium"

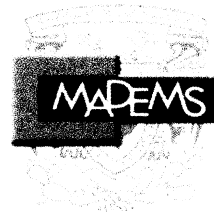
Se nos menciona la comparación del reino divino de Saturno el cual durante su reinado perduraba una mejor estirpe, la cual quiere remplazar la estirpe impura del reino actual de Júpiter.

Conclusiones

La lectura nos pareció interesante ya que nos explicó la comparación de la mitología con el creacionismo poniendo de ejemplo el ciclo de la luna y el renacer de nuestro Mundo.



Comentario literario
 Profesor
 Nombre:



1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

Séneca plasma la fuerza de la mujer reflejada en la maternidad, todo esto basado en una corriente estoica. Hipótesis

Desde un punto de vista actual la fuerza de la mujer no se basa sólo en procrear ~~mas~~ sin embargo la doctora, psicóloga y terapeuta Mireia

Darder sostiene que "Toda la fuerza de la mujer radica en su poder sexual, que supera al del varón, basándose en el placer femenino." 1. argum

Por otra parte opinamos que el pensamiento estoico es estúpido, porque ^{porque} ningún ser humano debe conformarse con las supuestas pruebas que te da el universo, tenemos la obligación de cambiar nuestro destino, no debemos quedarnos cómodos en nuestra incompididad. No tomar en cuenta tanto la parte moral y retomar nuestra parte ética. 2. ds argum

Referencias: <http://www.efesalud.com>

solo uno, "mas" o sin embargo.



Comentario literario
Profesor: José María...
Nombre:

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

Hipótesis

- 1- El amor es algo antinatural, es un falso Dios, es decir no se tiene que buscar, debido a que se pueda perder.
- 2- Comparación metafórica de las fases del enamoramiento.

Argumentación.

- 1º En el texto se menciona "quem si fovere atque alere desistas, cadit brevisque vires perdit extinctus suas". Que nos da a entender que si descuidamos el amor, fracasará y desaparecerá, perdiendo esperanzas en el amor mismo, debido a que en el enamoramiento no debe perderse el amor.
- 2º En el texto se menciona "Amor est; iuventia gignitur, luxu otia nutritur inter lacta Fortunae bona". Nos da la comparación de las fases o etapas del enamoramiento, comparándolo con cupido y dándonos los factores que intervienen en dichas fases.
 - ¿Qué querían decir? Para el estoicismo no se debe buscar lo que se puede perder.
 - ¿Cuáles son las fases?
 - ¿Qué factores intervienen en dichas fases?
- 3 - Según el texto, el tema central es el amor, de una manera negativa literaria, dándole descartando al concepto de enamoramiento y exagerándolo cuando se pierde.

A nuestro parecer Séneca se plantea una idea errónea del amor, ya que desde nuestra perspectiva somos seres incompletos, por lo que buscamos por medio del amor ese complemento, haciéndolo casi indispensable (la perspectiva de cada persona). Eximiendo al amor de tal catalogación por parte de Séneca.



Comentario literario

Profesor:

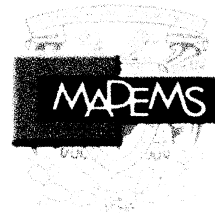
Nombres

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

El tema principal del texto es la muerte de Octavia ya que esta "ayudara a aliviar la pena de Nerón al poderse casar con Poppaea" y esta muerte será en una barca similar a como muere Agripina y parecida a las barcas en las cuales se trasladan los muertos al inframundo. Así siendo expulsada de su matrimonio y su patria para que al final gobierne la pena de una muerte familiar en el reino de Nerón.

Transgrediendo los principios de Octavia en los cuales ella debería ser gobernante del pueblo, esposa y hermana de Nerón.

Todo esto argumentándolo con *caede parit luctus nostras* que nos dice que con el asesinato de Octavia colman los lutos de Nerón, *Invidet mari patria* y esto nos explica que Octavia es privada de morir en el gobierno que le pertenecía por derecho, *culam nunc genetrix*, nos da a entender esta oración que así muere la mamá de Nerón en una barca y *tristis Erinyes regnat mundo* y por último esto nos dice que las Erinyas van a gobernar el mundo refiriéndonos a estas como una pena por una muerte.



Comentario literario

Profesor: José Manuel...

Nombres:

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

El texto se basa en el pensamiento estoico sobre la edad y la sabiduría. Nerón transgrede las ideas estoicas queriendo ser superior a los dioses e incluso a su maestro, ya que, el estoicismo nos afirma que una persona adulta es competente para guiar a los jóvenes, sin embargo Nerón no está de acuerdo con esto, puesto que considera que sus conocimientos e ideales son superiores incluso que la de los propios dioses.

La soberbia de Nerón se ve reflejado al imponer la fuerza y la muerte antes que la fidelidad.

Nosotros consideramos que Nerón denigra su propia integridad al ser tan egoísta y no pensar en otra cosa que no sea el y su bienestar por esto creemos que el ser empáticos abre puertas

Sin embargo Nerón para nosotros puede que sea un poco incomprensible y por ella actúa tan mal, aunque no lo justifico.

hasta aquí nuestro reporte Joaquín



Comentario literario



1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

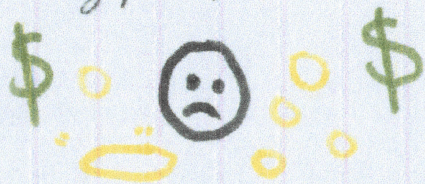
El fragmento hace incipiente principalmente en la filosofía estoica, representando esto con la sabiduría ya mencionada que adopta Octavia y que finalmente acepta, al resignarse frente a su destino.

Desde otro punto de vista la acción de Octavia no fue de cobardía, ya que, prefirió la vida del pueblo antes que la suya, haciéndole frente a Nerón sin caer en la ira, reconociéndose como persona sabia e íntegra, con la certeza de que su muerte no sería en vano debido a que los ciudadanos y los dioses del Tártaro vengarían su muerte.

La idea estoica surge a partir del ideal que tenía Séneca, el cual se encuentra reflejado en la obra de Octavia, nos pone los principios de esta filosofía, uno de los más relevantes sería que no debemos dejarnos llevar por las emociones, sino regirnos por la razón, al igual que aceptar el destino que tenemos establecido.

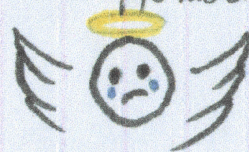
Al ser de las partes finales de la obra, pensamos que el clímax se ubica en estos fragmentos, algo no muy común en textos actuales; acerca del contenido concluimos que Octavia tomó una decisión muy grande tomando en cuenta que es mujer y el contexto histórico, de igual manera es impresionante por que el autor contaba con una perspectiva magistralmente machista.

Una Mamapia infelices a los que se embotan en una prosperidad exagerada.



Los dioses siguen con los hombres buenos al mismo sistema que con sus alumnos sus maestros

El mundo está dirigido por una providencia.



Una prosperidad incólume no suporta ningún golpe.

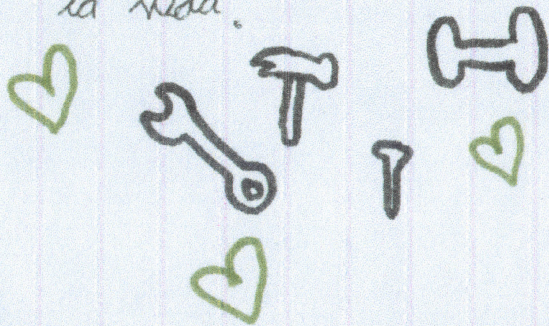


Providencia

La naturaleza no tolera que nunca lo bueno perjudique a lo bueno.



Los hombres toman todas las adversidades como entrenamiento para la vida.



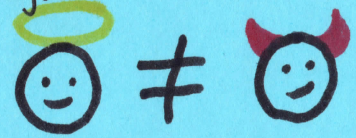
A un hombre bueno ningún mal puede sucederle.



Realmente, con esto de odiar la virtud y al que practica, no hacéis nada nuevo.



Lo honesto no puede ser más que algo honesto, y el bien supremo no conservará su pureza si ve en sí mismo algo distinto de lo mejor.



Cuando mi espíritu o bien la naturaleza lo reclame o lo libere, me marcharé dejando testimonio de que yo he amado el conocimiento.



L A T I R A
L A I R A

Cosa que constituye la mayor esclavitud, empieza hacerle falta la suerte.



"Yo miraré a la muerte con el mismo semblante con que oigo de ella"

Hermosa cosa es quien mira no sus fuerzas, si no las de su condición.

Debemos soportar nuestra naturaleza mortal y no dejarnos transformar por cosas que no está en nuestras manos evitar.



Seelo extrañame
cuando veo algunos
pidiendo tiempo, y
muy bien dispuestos
a quienes lo solicitan

Al día valora el tiempo,
lo emplean sin restricciones,
como si fuera gratuito

Al tiempo comprendemos
que la pobreza ofrece
tanto menos ocasión
de amagadas cuanto
menos de pídas.



Tiempo

Al que está
aprendiendo
lo abruma
la multitud

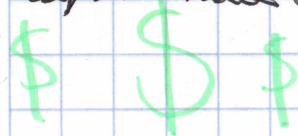
TRANQUILIDAD
T R A N Q U I L I D A D
I N Q U I L I D A D



Habituémonos
a apartar de nosotros
la ostentación y
a ponderar la
utilidad de las
cosas, no sus
atractivos.

La propia pobreza
puede convertirse en
riqueza invocando
la austeridad.

Si alguien duda de la
felicidad de Diógenes
puede igualmente dudar
de la situación de los
dioses inmortales





La naturaleza no tolera que nunca lo bueno, se perjudique a lo bueno.

La tranquilidad se obtiene por medio del pensamiento objetivo, dejando a un lado las opiniones ajenas.



Debate Final

A un hombre bueno ningún mal puede sucederle.

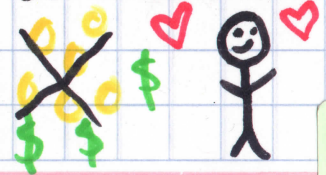


Los hombres toman todas las adversidades como entretenimiento



La ira va en contra del pensamiento estóico ya que debes mantener la tranquilidad para no agredir a la naturaleza.

Según el pensamiento estóico debemos resignarnos a lo que nos tocó y no ser ambiciosos.

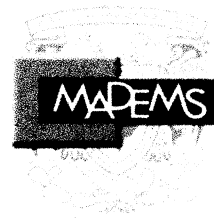


Xilot Nova Michel Adayan

ANEXO 4

12 de septiembre 2019

Regra N. Natura N. Cursus Ac.	operis D ^{3ra} artifex D ^{3ra} Solis D ^{3ra} Saturno Ab	parens N. Stirpem Ac. vices D ^{3ra} phoebes N.	Decus G. Genus N. Cursus G. Notus N.	dies N.
	Mundo Ab Chaos Ac Coelum Ac Noctis D ^{3ra} Coeli G.	vices		
	Mundi G. aetheris D ^{3ra} astrum, regnum, i			
Primum terminum	Prima terminum	Tertium terminum	Quartum terminum	Quintum terminum



Sesión 3

Prof:

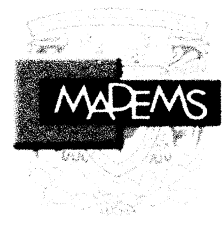
Nº:

1.- Localicen y clasifiquen los verbos del texto en transitivos e intransitivos.

No tiene objeto directo

Tiene objeto directo
(aliam subolem
et ro retone)

Verbos transitivos	Verbos intransitivos
<p>Extinguat ✓</p> <p>Cadat ✓</p> <p>dedit ✓</p> <p>dabunt ✓</p> <p>Vince ✓</p> <p>Ademptum (Adjetivo)</p> <p>restituat ✓</p> <p>restituat ✓</p> <p>trahunt ✓</p>	<p>Sis ✓</p> <p>Expectan ✓</p>



Oraciones transitivas
 Profesor: José Manuel Chávez Vélez
 Nombres:

Escriban las oraciones transitivas del texto y señalen sus elementos.

	Sujeto	Verbo Trans.	Infinitivo	Objeto directo	
erige	error humano Mortalis error	Instruit		amor amorem Sing.	✓
creo	error humano Mortalis error	Credo		engendrado genitum sing	✓
desistes	Tú	desistas	Faere -fomentar Alere -alentar	Amor amorem sing	✓
Pierde	Amor	Perdit		fuerzas <u>extinctas</u> plural vires suas	!





Oraciones:
Profer:
No:

5 Escriban las oraciones transitivas del texto y señalen sus elementos.

1o Nero - Invidet - Mori - Octaviam ✓
^s ^v ^I ^{obj. d.}

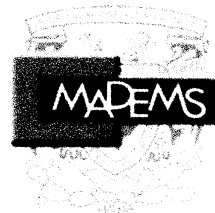
2o Ego - Ceruo - Ra tem ✓
^s ^v ^c

~~3o Detaxia - Expotxa - Tertamix~~

3o Pietas - Numen - Nullum. ✓
^s ^v ^{c obj.} ^{1/2}

4o Tristis - Eriny - x Al no tener acusativo, no es transitivo.

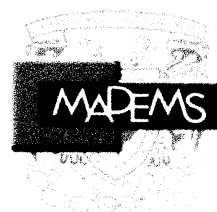
Nero - opunt - demelare - delectatibus



Cambio \
 Profesor _____
 Nombres _____

Indiquen el cambio vocálico que sufrieron las palabras indicadas por el profesor al pasar al español.

Palabra latina	palabra española	Cambio vocálico
Permittit	Permite	La "i" cambia por "e" ✓
Aetatem	Edad	Desaparece la primera "a" y la segunda "e" ✓
Opprimit	Oprime	La segunda "i" cambia a "e" ✓
Manum	mano	La "u" cambia por la "o" ✓
Deum	Dios	El diptongo "ui" cambia a "io" ✓
Diem	Día	Cambia la "e" por "a" ✓
Noctem	Noche	No hay cambio vocálico ✓
Aetatem	Edad	La primera "a" se quita y la "e" ✓
Germanum	Hermano	La "u" cambia por la "o" ✓
Solem	Sol	Se quita la "e". ✓
Pietatem	Piedad	Se elimina la "e". Permanece el diptongo ✓



Cambio vocálico

Profesor: J

Nombres:

Indiquen el cambio vocálico que surrieron las español.

Palabra latina	palabra española	Cambio vocálico
Regnat	Reinar - Reina	g → i, t → r (t → desaparece)
Extinguat	Extinga	oa → a
Fidem	Fé	d se hace sorda, ie → e, luter vocálica
Regnum	Reino	g → i, um → o
Umbram	Sombra	Um → o + s, ra
Poenam	Pena	oe → e, ra
Mortem	Mortal Muerte	e → a, m → ra
Caelum	Cielo	ae → ie, um → o
Luxum	Luzo	x → ra , um → o
Oti bra	Ocio	t → c, u → o, x
aether	Éter	ae → e, ra
Caecum	Ciego	ae → ie, c → g, um → o

12 septiembre 2019

Hipotesis

Según el texto leído Séneca el autor, nos da a entender su concepto de un nuevo mundo que conlleva un estirpe mejor "caeli ruina, cursus ut stirpem novam generet renascens melior" esto se da tras dejar atrás una generación.

Argumentos

"Solis et cursus sacros mundique motus, noctis alternas vices orbemque Phoebes"

"Tunc adest mundo dies supremus ille, qui premant genus impium"

Se nos menciona la comparación del reino divino de Saturno el cual durante su reinado perduraba una mejor estirpe, la cual quiere remplazar la estirpe impura del reino actual de Júpiter.

Conclusiones

La lectura nos pareció interesante ya que nos explicó la comparación de la mitología con el creacionismo poniendo de ejemplo el ciclo de la luna y el renacer de nuestro Mundo.



Cor

'éle-

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

Hipótesis

(Inecesario)

El texto nos habla que Octavia quiere morir antes que arrebatárle la vida a Nerón por su propia mano siendo cegada por la ira, el dolor y la tristeza, de esta

Argumento 1

manera se cuestiona acerca de su ideología ya que Séneca postula que la naturaleza del hombre no es amar el castigo, esta comienza a dudar desde el momento en que su nodriza sugiere sus ideales estoicos debido a sus principios. "Todos estamos amarrados a la suerte: la cadena de unos es de oro, deslazonada, la de otros tirante y herrumbrosa, pero ¿qué más da? (Séneca).
¿en qué obra?

2da Hipótesis

El texto denota una actitud sumisa por parte de Octavia replanteada por su nodriza, esto bajo argumentos que privilegian la figura masculina. "Vince obsequendo potius imitem virum", esto se refiere a ^ael miedo ~~de~~

Argumento 2

que Octavia se enfrenta hacia Nerón. Nosotros tomamos como base esta cita

"El que ha superado sus miedos será verdaderamente libre"

- Aristóteles. ¿en qué obra?



Comentario literario
Profesor: José Manuel Chávez Vélez
Nombres:

Esto se justifica fundamenta con el texto (si desistimos alere estave favore...

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

Nuestra interpretación fue que el amor es un sentimiento que se debe fomentar para estar más cerca de la felicidad, para esto es necesario dedicarle tiempo e interés de lo contrario éste cesaría. Los humanos lo ven como algo perfecto e infinito, que al mismo tiempo es duro y complejo. "El amor es el motor de la vida, de las relaciones humanas, del sentir de los sentidos" (Ángeles: 0607-2017) K
En contraste con esta perspectiva rescatamos que Séneca postula (De la ira u.u. 557-563) que el amor es engendrado por Venus (Diosa del amor) principalmente en los jóvenes, nutrido por el lujo y el ocio entre los bienes materiales. Desde el enfoque estoico el hombre no necesita el amor para hallar la felicidad.

7ra interpretación
Argumento 1
Argumento 2
Es un libro
Posición de interés
1ra vez que se ve
der la UPR
Argumento 2
2da interpretación

En conclusión

- " Todos sabemos querer, pero pocos sabemos amar "
- " El querer pronto se puede acabar, el amor no conoce el final "

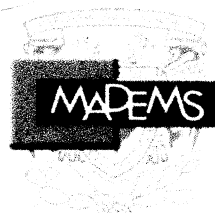
(El amor es algo biológicamente necesario)

- príncipe de la conciencia

José José
-1987



Comentario "
 Profesor
 Nombre



1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

1^o Durante la lectura Octavia hace referencia a la manera en la que muere Agripina, menciona la nula esperanza de salvación, de esta manera busca resignación ya que ella quería morir en su hogar. ^{hipótesis}
 "Invidet etiam cur in patria mihi sciret mori?" y aunque esta buscara un próroga por parte de su hermano no la hallaría, demostrando la tristeza que yace en el mundo.

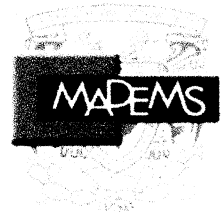
"Nullum Pietas nunc numen habet", "Regnat mundo tristis Erinys"

2^o Nosotros ^{percibimos} concluimos que Octavia estaba actuando de manera incorrecta puesto que al ser hija de Claudio era la heredera legítima de todo y al aceptar que Nerón se impusiera estaba renunciando a lo que le pertenecía, de esta forma estaba reflejando una actitud sumisa que no iba acorde con la situación. ^{2^a hipótesis}

3^o Desde la postura de Seneca Octavia está actuando de una manera correcta, ya que está siguiendo la voluntad estoica que dice que debemos aceptar nuestro destino aunque este no sea el mejor, Nerón está actuando de manera injusta pero igualmente son sus destinos. ^{hipótesis}

Falta referencias

lectura Octavia vv. 903-914



Comentario literario

Profesor: José Manuel...

Nombres:

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

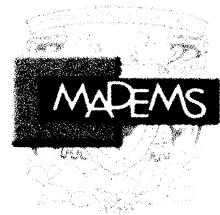
El texto se basa en el pensamiento estóico sobre la edad y la sabiduría. Nerón transgrede las ideas estóicas queriendo ser superior a los dioses e incluso a su maestro, ya que, el estoicismo nos afirma que una persona adulta es competente para guiar a los jóvenes, sin embargo Nerón no está de acuerdo con esto, puesto que considera que sus conocimientos e ideales son superiores incluso que la de los propios dioses.

La soberbia de Nerón se ve reflejado al imponer la fuerza y la muerte antes que la fidelidad.

Nosotros consideramos que Nerón denigra su propia integridad al ser tan egoísta y no pensar en otra cosa que no sea el y su bienestar por esto creemos que el ser empáticos abre puertas

Sin embargo Nerón para nosotros puede que sea un poco incomprensible y por ello actúa tan mal, aunque no lo justifico.

hasta aquí nuestro reporte Joaquín



Comentario literario
 Profesor: José Manuel Chávez Vélez

Nuestra
 perspectiva

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

El texto nos habla de manera general acerca de las muertes que Nerón ha ocasionado desde el momento que este subió al poder, de esta manera Octavia muestra resignación hacia la muerte tomando en cuenta la forma tan brutal con la que fueron asesinados sus familiares, Octavia muestra cierta confianza en cuanto a los Erimias, estas están por encima a la de los dioses ya que estas representan cierta esencia familiar, por otro lado esto no confía en los dioses debido a que estuvo a merced de su abandono, aunado a esto su filosofía estoica se reafirma de acuerdo a la idea de que uno debe resignarse a su destino.

Por lo anterior nosotros argumentamos lo siguiente:

Postura de Seneca: por obra octavia

Octavia le exige a Nerón la manera en la que ella debería que se asesinada con una manera violenta, Octavia tiene por delante la muerte que con ella vienen sus familiares, Nerón le teme a la muerte ya que NADIE esperará por él, ella reta a su destino de una manera estoica haciendo frente a ~~su destino~~ lo que le toca. Ella no le teme a la muerte por ciertas muertes en su conciencia solo quiere acabar ya.

¿???

latín I

Usar la razón para las dificultades

No tenemos envidia de los que se encuentran más arriba a veces la actitud resulta ser el encontrarse al borde de su propio presipicio

de esto manera los que la suerte los trata de manera injuste no les da el privilegio de la arrogancia de esta forma su ser se encuentra a roz de piso impidiendo que al caer estos resulten inmensamente dañados como sus contrarios

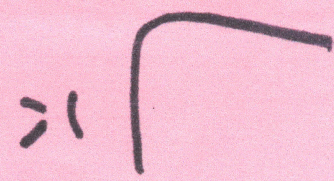
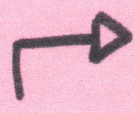
El para que nos engendro la naturaleza

Para la observacion de las cosas y para la accion

El hombre es demasiado mortal para el conocimiento de lo inmortal

" ni aquel que prueba el placer esta falto de contemplación, ni aquel que se ha iniciado en la contemplación esta falto de placer, ni aquel que vida esta destruida a la accion esta falto de Contemplación

Temas a tratar Sobre...



PRR

PROVIDENCIA

Aun buen hombre
ningún mal puede acontecerle,
todas las adversidades las
toma como entrenamiento.

El Uvalar esta
ansioso de peligro
y piensa a donde
su finirse; no que va a
Porque va a estar forma
de su gloria.

"No soy esclavo del
Dios, si no que me pongo
de acuerdo con él, por cierto,
cuanto que se que todo
transurre según una ley
precisa y dictada para la
eternidad."

Hilo
Pago del
Destino

*falta de templanza/moderación

¡Quiero
Másas!

Se deben menospreciar
las cosas para no poseer las
sino para poseerlas
arguyendo; pero cuando
se marchen desprnderte
sereno de ellas.

Te voy
a depr.

- iPhone
- Zara
- F21
- Nike
- LV
- Gym

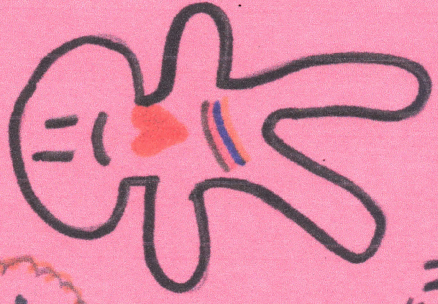
El mundo ha
merapreciado las
aparencias, contento
con su propia contemplación.
Dentro he puesto todos
los bienes; no necesito
la dicha es nuestra dicha.

"Menos precia
lo que es por."
querer tener

Firmeza del
Sabio

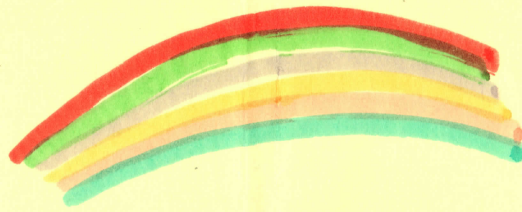
♀

♀

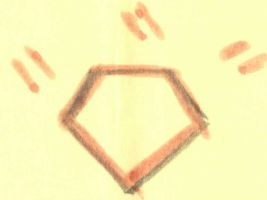
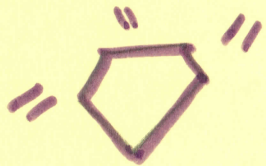


Falla
sin

la suerte la tiene, quien posee el espíritu tranquilo



Si consagras a los estudios, habrás olvidado todo el hastío de la vida y no ansiarás que se haga de noche por tu aburrimiento de la luz



Tranquilidad Del Espíritu

Tarea Problemas
Trabajo Exámenes
Deuda Relación

Filos Soer. plátón tales	Math 2 + 2 = ?
-----------------------------------	-------------------

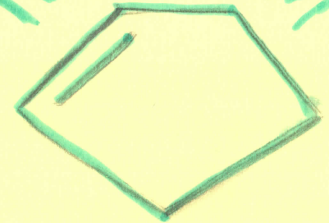
Para mí la tranquilidad del espíritu es alcanzar una paz conmigo mismo sin dejar de lado los problemas o contratiempos que te pueda poner la vida



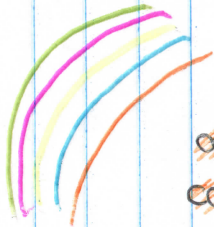
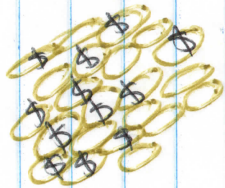
la virtud por más que queda disimulada, nunca queda invisible, si no queda señalada de sí misma.

¡Estoy bien!

Tus virtudes hacen brillar



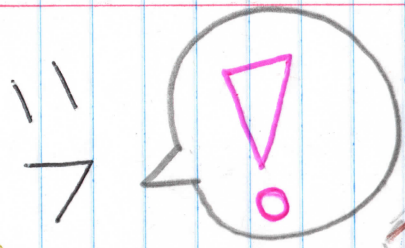
Es inevitable que les
falte aquellos de cuya
vida la gente se
ha llevado la gran
parte.



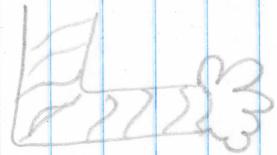
Todos estamos
amarrados a la suerte, la
cadena de un es de oro
estabonada y lo de
otros tirante y herrumbrosa

Chime
Quitan
la pez

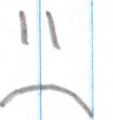
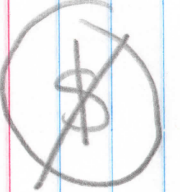
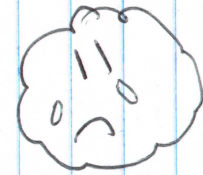
Tranquilidad del espíritu



Habituémonos a
apartar de nosotros
la ostensión a ponderar
la utilidad de las cosas,
no con sus atractivos



No se pueden alejar
tan gran variedad
e inagotabilidad de los
infortunios.



Tranquilidad del espíritu

Esta se ve perdida en Aquellas personas que cada día tiene que lidiar con la opinión ajena.

la tranquilidad del espíritu no se trata de no tener problemas sino, que saberlos codificar para que el resultado sea fructífera.

Sentimiento que no debería presentarse en el ser humano

La cadena de unos es de oro eslabonada mientras que otros tienen una mala red y desahogada

Chismes

channel
F21 Iphone
Shaza Samsung

Ultimo Debate

Ilirai

Es el resultado de la tristeza, intranquilidad, inestabilidad

Providencia

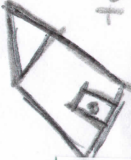
El mundo menosprecia las apariencias, contento con su propia contemplación dentro he puesto todos los bienes. NO NECESITAR la dicha es vuestra dicha.

No soy esclavo de Dios, si no que me pongo de acuerdo con él, por cierto, cuanto que se que todo transcurre según una ley precisa y dictada para la eternidad

Pensamiento Estoico

Se tiene que acatar tu suerte.

Así
00



"La meditación que hice ayer me ha llenado la mente de tantas dudas que, en adelante, ya no está en mi poder olvidarlas."

"Pienso que no tengo sentidos; creo que el cuerpo, la figura, la extensión, el movimiento y el lugar no son más que ficciones de mi mente"

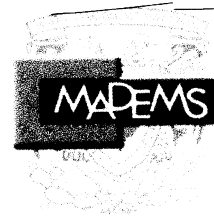
"Soy, existo"

"Pero no conozco aún con suficiente claridad lo que soy yo"

"¿Qué es un hombre?"

ANEXO 5

1	2	3	4	5
- Natura ✓	- Caelum ✓	- Solis ✓	Corsus, us	- Phœbes ✓
- Astra (2 ^{da}) Nastro	- Nectis (3 ^{ra})	- Iuvenis ✓ (Adj)		- Dies ✓
- Poma ✓	- Mundi ✓	- Vices ✓		- Motes (4 ^{ta})
	- Decus (3 ^{ra})	Pareus, entis		- Stipem (3 ^{ra})
	- Caecum ✓ (Adj)	Opus, operis		
	- Corus. (3 ^{ra})	Artifex		
	- Regnum, i	Nox, ctis		
	- Saturnus, i	Cribis		
		Aether, eris		
		↳ Decus, oris		

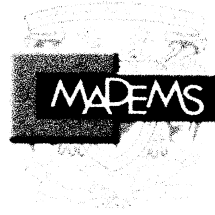


Sesión 3
 Profesor: José Manuel Chávez Vélez
 Nombres:

1.- Localicen y clasifiquen los verbos del texto en transitivos e intransitivos.

No tiene
 objeto
 directo

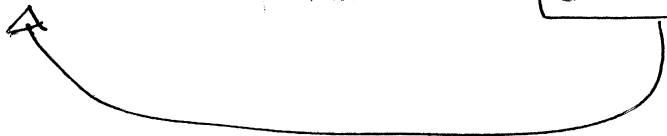
Verbos transitivos	Verbos intransitivos
<ul style="list-style-type: none"> - Extinguat ✓ - Cadat → - dedit ✓ - dabunt ✓ - Restituat ✓ - Restituas ✓ - Trahunt ✓ - t x peclat ✓ - Vince ✓ 	<ul style="list-style-type: none"> - Sis ✓



Oraciones transitivas
 Profesor: José Manuel Chávez Vález
 Nombres:

Escriban las oraciones transitivas del texto y señalen sus elementos.

Sujeto	Verbo	Objeto directo
mortalis error	fingit ✓	Amorem esse intenciam deum mittentem
mortalis error	armat ✓	manus sacras
mortalis error	intrauit ✓	amorem
mortalis error	crede ✓	amorem genitorumque satem
to	desistat ✓	quem favore amorem alere
Amorem	perdit	extinctus, suos vires 1/2





Oraciones transitivas

Profesor: José Manuel Chávez Vélez

Nombres:

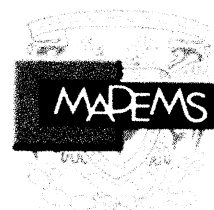
Escriban las oraciones transitivas del texto y señalen sus elementos.

1.- Nero^s invidet^v mori^{infinitivo} Octaviam^{o.d.} ✓

2.- Octavia^s Cerno^v ratem^{o.d.} ✓

3.- Pietas^s habet^v nullom^{o.d.} numen ✓

4.- Nero^s parat^v cumolare^{infinitivo} locos^{o.d.} nostros ✓



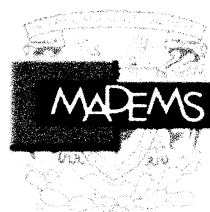
Cambio vocálico

Profesor: José Manuel

Nombres:

Indiquen el cambio vocálico que sufrieron las palabras indicadas por el profesor al pasar al español.

Palabra latina	palabra española	Cambio vocálico
Permittit	Permite	i → e ✓
Aetatem	Edad	A → e ✓
Artificem	Artífice	= ✓
Opprim	Oprime	X Se agrega una ^e ✓
Manom	Mano	Um → o ✓
Deum	Dios	e → i ✓
Diem	Día	u → o ✓
Noctem	Noche	e → a ✓
Germa nom	Hermano	= ✓
Solem	Sol	um → o ✓
Pietatem	Piedad	e → i ✓



Cambio vocálico.

Profesor: _____

Nombres: _____

Indiquen el cambio vocálico que sufrieron las español.

Palabra latina	palabra española	Cambio vocálico
Regnat	Reinar - Reina	g → i, t → r (t → desaparece)
Extinguat	Extinga	oa → a *
- Fidem	Fé	d se hace ^{desaparece por ser sonora} _{se hace} ^{luter vocálica} _{zorda} , ie → e, m
Regnum	Reino	g → i, um → o
Umbram	Sombra	Um → o + s, m
- Poenam	Pena	oe → e, m
Mortem	Mortal Muerte	e → a, m → x
Caelum	Cielo	ae → ie, um → o
Luxum	Luzo	x → j, um → o
Otiūm	Ocio	t → c, u → o, x
aether	Éter	ae → e, k
Caecum	Ciego	ae ^{1/2} → ie, c → g, um → o

Interpretación del texto (fragmento) de Séneca.

Retomando el primer segmento del párrafo de Séneca, él muestra el universo ~~de una~~ ^{con} tal inmensidad que no tiene comparación con nada engendrado por la naturaleza; siendo una maravilla para el hombre.

Por tanto la maravilla del universo consiste en la interacción de los tres principales astros, el cual describe como errantes y acompañantes de los astros a las estrellas. Siendo una parte fundamental y sagrada.

Así mismo Séneca tenía ideas estoicas en las cuales el mundo se regeneraba formando parte de un ciclo inevitable en donde el hombre sólo puede observar sin interferir. Tomando en cuenta que para que este ciclo fluya debe haber un balance entre lo bueno y lo malo, comparando la parte de la balanza mala con el CAOS y la parte buena como un destello y resurgimiento, dando paso nuevamente a la mejora de un nuevo ciclo.

En conclusión podemos deducir que para Séneca este ciclo era una forma de alcanzar la plenitud de la vida por medio del CAOS y del orden, por eso el observar el cielo le daba tranquilidad, por que entendió lo que la inmensidad del universo significaba.



Comentario literario
Profesor: José Manuel Chávez Vélez
Nombres:

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

Concordancia, si el antecedente es masculino, el relativo también debe ser masculino

Retomando el pensamiento de Séneca sobre la influencia de las ideas estóicas, asumimos que Octavia se veía de cierta manera regida por estas mismas ideales. Puesto que estos mismos se reflejan en el fragmento citado de la obra, en la que Octavia entabla una conversación con su nodriza, la cual insiste en seguir el camino de la rectitud y complacencia para que restablezca su linaje y con esto continuar con el legado de su padre.

Hipótesis

Concordancia, sujeto en plural verbo en plural

Por esto mismo, el pensamiento principal de Octavia se guiaba a través de las virtudes que describen a la mujer perfecta; las cuales consistían en su castidad, su nobleza, su pureza y la sumisión ante el hombre. ~~Faltan referencias~~

1er Argumento

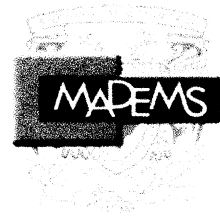
2do Argumento

Por otro lado, muestra su incantormidad ante los regímenes establecidos durante un período prolongado de tiempo y que en ese momento dejaron de importarle, dándose cuenta de que no recuperaría todo lo que perdió ~~anteponiendo~~ ^{su} muerte antes que ~~aceptar~~ ^{preferir} a (innecesario) seguir bajo el yugo que siguió toda su vida.
↳ la sometió

↳ Faltan referencias



Comentario literario
 Profesor: José M
 Nombre



1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

En este fragmento Séneca nos expone la idea del amor y ^{con} en base ^{en} a esto, entendemos que este sentimiento es más rebotante durante la juventud.

En palabras de Séneca, el amor se fomenta a partir del ocio, lujo y bienes materiales; en cuanto a esto podemos argumentar que este "error humano" es dependiente al cuidado que se le dé y las virtudes que se le otorgan. Sin embargo, si no se le da la dedicación que requiere éste puede debilitarse y cesar de manera abrupta, tal como se expresa en el texto

Desde otro punto de vista el amor no siempre depende de los bienes materiales, pues esta sensación está fuera de nuestras manos y es una situación inexplicable, ya que los factores que esta implica son principalmente la atracción que existe entre las personas implicadas y esto lo vemos implícito con la representación de un dios alado y armado con un arco y flechas sagradas.

En conclusión el amor puede interpretarse de varias maneras pero, finalmente cae en manos del esfuerzo y dedicación que se le otorgue para que este se fomente de buenas actitudes y emociones.

solo mencionar un factor



Comentario literario

Profesor: José Manuel Chávez Vélez

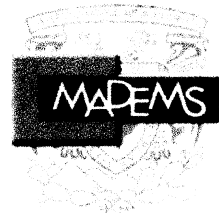
Nombres:

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

Séneca nos muestra la transgresión de la naturaleza humana a través de las acciones de Nerón, ya que éste priva de morir a Octavia en su patria y con su asesinato se prepara a culminar los lutos, al quitarle la oportunidad de ser madre, negarle su derecho de gobernar, arrebatarle sus penates a su familia y su vida.

Desde el punto de vista estoico Octavia prefirió ser una mujer virtuosa y aceptar su destino, ^{con} consecuencia ella deja de percibir el mundo sin piedad ^{en} donde ya no hay dioses celestiales y éste es gobernado por las Erinis.

De esta forma concluimos que el mundo ^{ya} ha cambiado, ya que el papel de la mujer sigue siendo denigrado por los hombres a tal grado de quitarle la vida a una mujer por el simple hecho de serlo y lo que implica: género, contexto social, forma de pensar y acciones.



Comentario literario _____

Profesor: José Manuel Chávez Vélez

Nombres: _____

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

En el texto Séneca mantiene una conversación con Nerón, el cual muestra una postura superior a los Dioses. Por otro lado, Séneca se ve siempre regido por sus ideas estoicas, tratando de aconsejar a Nerón para ser una persona sabia y virtuosa.

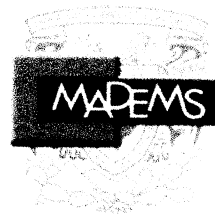
Nerón justifica sus actos por el poder que se otorga el mismo, ya que el hace a los Dioses (asesinato de Claudio); puesto que al morir un emperador ⁽¹⁾ este se hace un Dios.

Nerón considera que es una persona sabia, lo que quiere decir que no necesita consejos de una persona mayor.

Mientras que Séneca se opone a la ideología de Nerón porque transgrede la naturaleza del ser humano, mediante el hostigamiento a su pueblo dando como resultado que lo odien y no le sean fieles.

Así mismo Nerón es anti-estoico por naturaleza,
en tanto que se deja llevar por sus emociones;
Como el miedo que transforma en ira y la ira en ^(esta) muerte, reflejado en las muertes de su pueblo.

Concluyendo que por más consejos otorgados a Nerón, él siempre mantendrá su postura de rechazo en contra del estoicismo.



Comentario literario
Profesor: José Manuel Chávez Vélez

Nuestra
Perspectiva

1. Comenten el fragmento presentado de la obra.

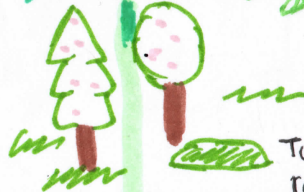
El texto nos habla de manera general acerca de las muertes que Nerón ha ocasionado desde el momento que ¹este subió al poder, de esta manera Octavia muestra resignación hacia la muerte tomando en cuenta la forma tan brutal con la que fueron asesinados sus familiares. Octavia muestra cierta confianza en cuanto a las Erinnias, ²estas están por encima a la de los dioses ya que estas representan cierta esencia familiar, por otro lado ³esto no confía en los dioses debido a que estuvo a merced de su abandono, aunado a esto su filosofía estoica se reafirma de acuerdo a la idea de que uno debe resignarse a su destino.

Por lo anterior nosotros argumentamos lo siguiente:

Postura de Seneca: por obra Octavia

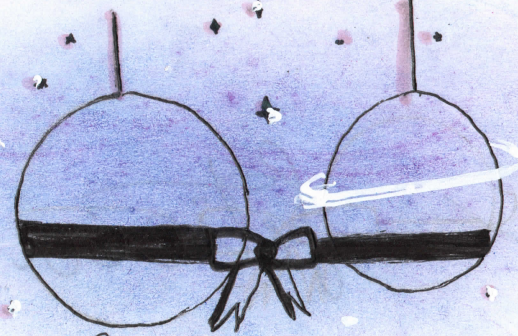
Octavia le exige a Nerón la manera en la que ella debería quiere ser asesinada con una manera violenta, Octavia tiene por delante la muerte que con ella vienen sus familiares, Nerón le teme a la muerte ya que NADIE esperará por él, ella reta a su destino de una manera estoica haciendo frente a ~~su destino~~ lo que le toca. Ella no le teme a la muerte por ciertos muertos en su conciencia ⁴solo quiere acabar ya.

Naturalaleza



Todo tiene una razón de ser.

universo



virtudes

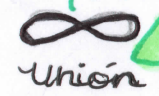
dicha verdadera

No daña a



Personas buenas

Amistad Confianza



Causa de los Dioses

Inmutable con el mal

Conformidad con el bien

Paz



filósofos

PROVIDENCIA

S·E·N·E·C·A



Dentro de ellos no hay nada bueno.

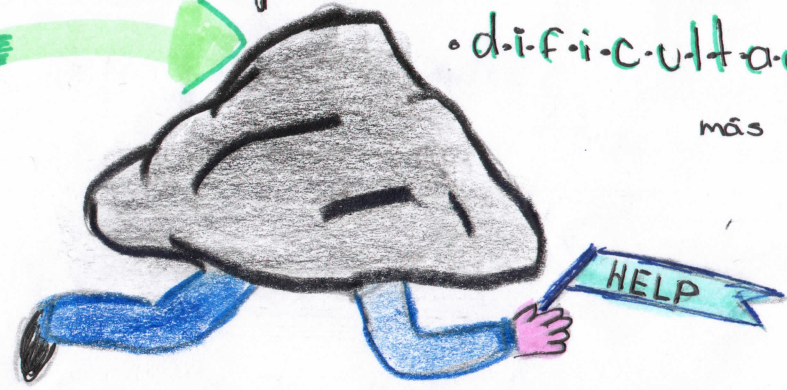


Se les presentan dificultades

presentan

dif·i·c·u·l·t·a·d·e·s

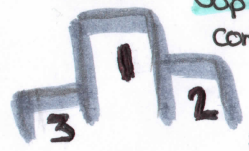
más adelante



Si una persona se queja y llora no cumple Sabiduría



El bien Supremo no conservará su pureza si ve en sí mismo



algo distinto de lo mejor

Sobre la [del] firmeza [sabio]

Ira

Daña

El sabio y su espíritu evitan.

Una persona sabia



no



LOCURA TRANSITORIA

NO SE domina



Destruye



Consecuencias devastadoras

SENECA

Se basa en las virtudes para determinar que tan fuerte es nuestro espíritu.



CAUSA
CONSECUENCIA



nada es igual ya que es un sentimiento negativo

no es natural en los animales



Todos tenemos uno

TRANQUILIDAD del espíritu

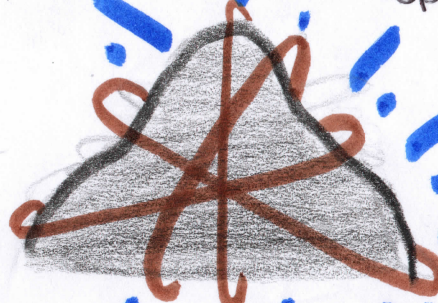
Diogenes



espíritu

"hombre de gran espíritu"

espíritu que no sigue las normas.



balance

En exceso esivo una acumulación

rompe el

todos vamos al mismo lugar



Desde la vista de una persona buena no hay interés

Incorrecto

Sobre la tranquilidad del espíritu



Todos tenemos suerte

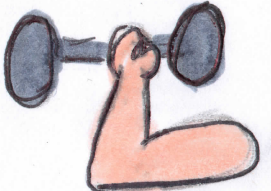


Todo el mundo acelera su vida y se esfuerza por su futuro.

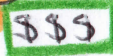
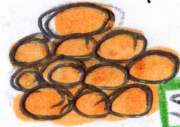
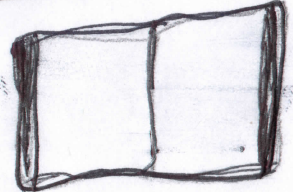
Deseos naturales



La obsesión con los bienes no deja una persona productiva



Le dedica tiempo a sus intereses



Vive cada día como el último