



Universidad Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

MISER CATULLE, DESINAS INEPTIRE. PROPUESTA
DIDÁCTICA Y METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA
DEL LATÍN A TRAVÉS DE LOS POEMAS DE CATULO

MISER CATULLE, DESINAS INEPTIRE. DIDACTIC AND
METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING LATIN
THROUGH THE POEMS OF CATULLUS

Directora:

Raquel Lanseros Sánchez

Autor:

Joel Santorum Serret

Facultad de Educación
Curso: 2024/25

RESUMEN

El siguiente proyecto es una iniciativa innovadora desde la didáctica de la lengua latina, para la cual se han necesitado materiales sencillos, claros y adaptados al momento actual, de modo que el alumnado joven entienda las diferentes estructuras de la lengua y literatura del latín. La presente dinámica va dirigida a los estudiantes de un curso de 2º de Bachillerato, con el objetivo directo de potenciar su inclinación por el latín, algo muy beneficioso para su futuro aprendizaje y desarrollo. El proyecto consistirá en un recorrido especial a través de los poemas de Catulo, quien es considerado el antecedente directo del amor cortés medieval y poeta de la dualidad. Se analizarán, especialmente, textos de la cultura popular cuyo atractivo para el alumnado es potencialmente considerable. Además, todo el desarrollo del trabajo se sustentará en un marco teórico concreto cuyo núcleo se concentrará en el acercamiento progresivo al autor, su notable producción y, sobre todo, la implementación de los textos del gran poeta de Verona en el contexto educativo.

Palabras clave: Latín, juego, pop, metodología activa, aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT

The following project is an innovative initiative in Latin language teaching, for which simple, clear materials adapted to the present day have been needed, so that young students can understand the different structures of the Latin language and literature. This activity is aimed at students in their second year of upper secondary school, with the aim of encouraging their interest in Latin, which will be very beneficial for their future learning and development. The project will consist in a special journey through the poems of Catullus, who is considered the direct precursor of medieval courtly love and a poet of duality. In particular, texts from popular culture that are likely to be of considerable interest to students will be analysed. Furthermore, the entire development of the work will be based on a specific theoretical framework, the core of which will focus on a progressive approach to the author, his remarkable output and, above all, the implementation of the texts of the great poet from Verona in the educational context.

Keywords: Latin, game, pop, active methodology, cooperative learning.

ÍNDICE

- 1. Introducción y justificación de la propuesta**
- 2. Marco teórico**
 - 2.1. La poesía lírica. Antecedentes**
 - 2.2. Catulo, el poeta del deseo**
 - 2.3. Los *poetae novi***
 - 2.4. Lesbia**
 - 2.5. ¿Por qué es importante trabajar la poesía latina en el aula?**
 - 2.6. ¿Cómo incorporar la poesía latina en el aula?**
 - 2.7. Los poemas representativos**
- 3. Diseño de la propuesta didáctica**
 - 3.1. Metodología**
 - 3.2. Medidas de atención a la diversidad**
 - 3.3. Evaluación**
 - 3.3.1. Criterios de evaluación**
 - 3.3.2. Criterios de calificación**
 - 3.3.3. Saberes básicos**
 - 3.3.4. Instrumentos y técnicas de evaluación**
 - 3.3.5. Recursos**
- 4. Informe de resultados**
- 5. Conclusiones**
- 6. Bibliografía**
- 7. Anexos**
 - 7.1. Anexo 1. Cuestionario**
 - 7.2. Anexo 2. *Blank Space* de Taylor Swift**
 - 7.3. Anexo 3. Glosario**

1. Introducción y justificación de la propuesta

La enseñanza del latín (y del griego) ha tenido una tradición muy larga a lo largo de la historia. En la enseñanza de la poesía en particular, aunque esta se ha estado leyendo y escribiendo de forma sistemática durante mucho tiempo, si se pretende utilizarla como objeto académico, los docentes suelen tener dificultades con ello hasta el punto de que, en algunas ocasiones, a pesar de que algunos poseen el conocimiento y el espíritu para compartirlos con sus alumnos, se sienten inseguros sobre cómo abordarla de manera que atraiga su interés y su predisposición (Sigvardsson, 953: 2020).

Para solventar esas dificultades, los investigadores profesionales proporcionan sus teorías, las cuales apoyan la pedagogía de la poesía dándole atención a las formas pedagógicas de naturaleza dinámica en detrimento de la enseñanza de la forma, de modo que, dada la existencia de investigaciones tales, es fundamental promover el entusiasmo por la poesía a medida que los alumnos jóvenes avanzan por su trayectoria académica, y el primer paso para lograr eso sería animar y apoyar a los docentes con herramientas y técnicas necesarias para reavivarla, lo cual les dará confianza en el momento de ofrecer propuestas inspiradoras, contribuyendo al desarrollo de lectores futuros.

Teniendo esto presente, es indudable que la enseñanza de la literatura de la antigüedad, en concreto, la poesía, se está enfrentando a desafíos sumamente importantes en este siglo XXI, algo lógico si tenemos en cuenta el hecho de que los métodos de instrucción evolucionan (o, más bien, se modernizan o, incluso, quedan obsoletos) de forma constante a lo largo del tiempo, con lo cual los docentes y los centros necesitan cada vez más poder ofrecer una educación holística, experiencial y auténtica para acercar a los estudiantes a las diferentes áreas curriculares.

Si bien no se suele dudar del inmenso valor histórico, cultural y literario que rodea a los textos clásicos, existe una brecha significativa de naturaleza cultural y generacional que produce un abismo que distancia al joven estudiante de los autores clásicos en lo tocante a la comprensión y estimación de los mismos. Sin embargo, hay un puente entre los dos cuya riqueza y relevancia literaria, en particular los textos de Gayo Valerio Catulo, brindan una oportunidad de oro para conectar a los alumnos a los orígenes de la cultura de occidente y fomentar la consolidación de su pensamiento crítico y sus habilidades de razonamiento, asuntos que se verán favorecidos por vía didáctica activa a través de la

invitación a mecánicas y adaptaciones que llamarán al éxito para lo cual el docente hará las veces de portavoz de la diversidad de los intereses del alumnado ya que para muchos estudiantes su contacto con la poesía de cualquier tipo, y especialmente los versos antiguos, ha sido invadido por la frustración y confusión, las cuales el docente moderno ha de intentar eliminar por completo. A través de tales conexiones es posible abrir una reinterpretación sobre el pasado lejano con lo familiar.

Ante todo, la lengua y literatura latinas no solamente son de utilidad para consolidar nuestra propia persona haciendo uso de la gimnasia espiritual que exige, de la disciplina personal que pide y del rigor conceptual que proporciona, sino que también se suelen aprender nuevas sendas para el progreso gracias al mayor dominio de la mente, de las ideas, de la lengua, del sentido común... En resumidas cuentas, el espíritu del estudiante adquirirá agilidad, claridad y concisión si se aplican ejercicios metódicos y variados de traducción y de análisis literario, hechos a conciencia y con aprovechamiento a raíz de la necesidad de condensar cada vez más, en menos tiempo, la enseñanza de tales cuestiones.

Catulo, poeta romano del S. I. a. C. es mundialmente conocido por su extraordinario talento por la composición de poemas dotados de una expresividad y de una pasión desbordante cuya variedad y universalidad temática (amor, amistad, política, sátira) es un aliciente perfecto para hacer resonar en el alumnado moderno la intensidad y autenticidad de este autor que siguen vigentes en la actualidad con mucha fuerza. Todo esto convierte a Catulo en un vehículo didáctico ideal para ser explorado en el aula de 2º Bachillerato y, puesto que la enseñanza tradicional de su poesía puede resultar relativamente distante o desconcertante, amén de poco atractiva para muchachos y muchachas de 17 y 18 años especialmente en lo que respecta a figuras literarias enrevesadas y referencias culturales de su época, conviene entonces darle un enfoque mucho más creativo a este asunto, o, de lo contrario, la poesía permanecerá muerta para ellos; de acercar de forma accesible la poesía de Catulo se encargará la iniciativa que será desarrollada a lo largo de este proyecto. Como resultado de ello, simplemente ellos y ellas carecen del conocimiento acerca del contexto cultural para entender las reglas y restricciones sociales que rigen el género.

Así las cosas, este Trabajo de Fin de Máster tiene el objetivo principal de plasmar una aproximación didáctica y ciertamente innovadora de cara a la enseñanza de los poemas de Catulo dirigida a los estudiantes de latín de 2º Bachillerato con el objetivo primordial

de despertar el interés y la curiosidad de ellos hacia la literatura antigua puesto que desde hace un tiempo la práctica continua de la docencia no es algo que debe regirse por un libro de texto genérico, sino una forma de mejorar, actualizarse y estudiar nuevas formas de ofrecer una enseñanza cada vez más inclusiva, actualizada y, sobre todo, eficaz (Regagliolo, 117: 2023). La propuesta se valdrá de una metodología activa, de finalidad no puramente distractiva a poco que se preste algo de atención, con un protagonismo muy marcado de la participación del estudiantado que incluirá herramientas de corte digital, si cabe, y estrategias de enseñanza actuales con el fin de ofrecer la mejor experiencia didáctica, dinámica e interactiva posible, y es que, junto a las técnicas modernas de enseñanza, ésta se ha beneficiado de numerosas ayudas para mejorar con el tiempo y responder a las necesidades de una sociedad y de un modelo educativo en constante cambio (Regagliolo, 120: 2023).

Cuando el profesor introduce la poesía romana en las clases de latín de una forma que no sorprenda, la respuesta que éste recibiría podría resultar, a priori, poco entusiasta, con lo cual esta sigue una metodología que busca romper con aquellas barreras tradicionales que en cierta medida corrompen la enseñanza de la literatura clásica, de modo que, si la mentalidad del estudiantado actual es la que defiende una actualización en la forma, e incluso en el contenido de los libros de texto, el objetivo a conseguir se relaciona con la preparación en relativamente pocas sesiones de clase de una iniciativa coordinada que dotará a un alumnado adolescente de un conocimiento relativamente profundo del latín en general y de la poesía de Catulo en particular. En la enseñanza de lenguas, los estudiantes son los auténticos protagonistas. Igual que, cuando una empresa desea lanzar un producto al mercado, realiza un estudio de mercado para determinar qué necesita o desea el público, así los estudiantes sustentan la organización y la planificación didáctica y sirven de base a la orientación de los profesores de cómo actuar.

A través de todos los recursos audiovisuales, actividades colaborativas o plataformas digitales al alcance (no todo imprescindible), se perseguirá no solamente aproximar a los alumnos a la propia figura de Catulo, sino también desarrollar las competencias transversales que el currículo de secundaria establece, a saber, la creatividad, la capacidad crítica y el trabajo en equipo, haciendo, pues, del aprendizaje de la literatura de la antigüedad algo relevante y significativo para los alumnos. Además, la poesía de

Catulo puede ser utilizada para explicar de forma transversal ideas o conceptos griegos que recibieron tratamiento literario por parte de los autores romanos.

Más allá de todos estos asuntos concernientes a lo académico y didáctico, los poemas de Catulo son tan vívidamente emotivos que desde la propia antigüedad los estudiosos de su obra han tendido a leerlos e interpretarlos como un reflejo no solamente de las convenciones amorosas de los romanos de la élite, sino también como un precursor de las interacciones románticas modernas, de modo que, una experiencia didáctica como la que será redactada resultará brillante a fin de revitalizar la enseñanza la poesía de la antigüedad, amén de extraordinariamente productiva, utilizando como eje su poesía, cuyos temas universales de amor, celos, infidelidad, etc. muestran un nítido catálogo de las emociones tan intensas que experimentan los jóvenes en sus momentos de adolescencia puesto que se comenta que los temas favoritos de la poesía son el amor y la muerte, dos de las cosas que más nos importan y que menos entendemos, una observación oportunamente aplicable a Catulo.

En las próximas secciones del trabajo se redactará el marco teórico empleado con alguna breve mención de la ya planteada justificación de la propuesta, dedicando el grueso del mismo a su diseño, desarrollo y a los resultados obtenidos a partir de su implementación en las clases, de modo que lo que se espera con él es la contribución al replanteamiento de la enseñanza de la literatura latina a través de planteamientos pedagógicos de la actualidad, impulsando con ello un acercamiento de formato mucho más inclusivo, interactivo y motivacional a las generaciones venideras de estudiantes, cuya apropiación de los contenidos didácticos, de este modo, resultaría mucho más hacedera.

2. Marco teórico

2.1. La poesía lírica. Antecedentes

La poesía lírica, que surgió en cierto modo en la época de Augusto, era considerada tradicionalmente en el mundo antiguo la poesía cantada con acompañamiento de la lira que servía para expresar sentimientos de naturaleza personal y subjetiva. Entre los romanos, sin embargo, la poesía lírica fue un producto limitado al contexto literario, por tanto, no arraigado en la costumbre social, sino ideado para ser leído, no cantado.

Lo que distingue muy particularmente al género lírico (y al elegíaco, que suelen ir de la mano) no es solamente su contenido, sino también la forma métrica, que es, como es lógico, heredada de la tradición griega, a saber, la estrofa sáfica, el trímetro yámbico, el endecasílabo falecio...

En la época preliteraria romana se conservan diferentes *carmina* (poemas) que no por la etimología del término, estaban forzosamente destinados al canto ni requerían acompañamiento musical. Esta palabra incluía no sólo las composiciones versificadas, sino también los oráculos, los proverbios morales, los preceptos jurídicos, las fórmulas mágicas... material de naturaleza enormemente heterogénea en cuanto a su contenido, pero dotado de un cierto ritmo en su forma, motivo por el cual entraba en el concepto de *carmina*, ritmo cuya finalidad era facilitar su fijación en la memoria.

El primer autor de la literatura romana del que se conserva alguna composición lírica es Livio Andronico, autor del *carmen* a *Iuno Regina*, un himno que le fue encargado al autor por el Estado Romano en el año 207 a. C., cuando Asdrúbal penetró por el norte de Italia para apoyar a su hermano Aníbal. Esta composición, de la que no se sabe si estaba formada por versos saturnios, fue cantada por un coro integrado por tres grupos de muchachas.

Antes del rumbo que tomó la poesía de Catulo y la de los *poetae novi*, existió un precursor anterior, a saber, el círculo de Lutacio Cátulo, el cual se sitúa cronológicamente entre finales del siglo II y principios del I a C., época de grandes perturbaciones sociales y políticas en la que los poetas abandonan los ideales patrióticos en beneficio de un análisis poético personal de sus sentimientos por los asuntos ínfimos del día a día. Las grandes conquistas y la expansión económica crearon una sociedad noble y adinerada que se entrega a la *luxuria* y al *otium* y que cultiva la literatura por el gusto de cultivarla, por tanto, por mera afición.

2.2. Catulo, el poeta del deseo

Conviene, tras contextualizar el género lírico latino, inaugurar este marco teórico con unas breves notas acerca de la figura de Catulo y del contexto histórico-cultural que le rodeaba.

Gayo Valerio Catulo nació poco antes de la dictadura de Sila, en concreto, en el año 84 a. C. en Verona, localizada al norte de Italia, en el seno de una familia perteneciente a la

aristocracia municipal y, por tanto, de una familia acomodada y la prueba de ello es aportada por las propias fuentes romanas, concretamente Suetonio (*Divus Iulius*, 73), puesto que Julio César, quien era contemporáneo de él, solía alojarse en casa de sus padres de camino hacia la Galia y, sin embargo, a pesar de que su familia era amiga de César, Catulo fue abiertamente hostil hacia él. Sin embargo, a pesar de su origen noble, no consta que Catulo se hubiera involucrado en la política, la cual fue una preocupación constante para él. De hecho, se dice que sus padres querían que se dedicara a ello, pero eso iba en contra de la voluntad de Catulo, con lo cual debemos suponer que ignoró la política a nivel profesional y la prueba de ello está en el hecho de que él criticaba a los personajes públicos de Roma, entre ellos, César (cf. *Cat.*, 52).

Tal y como sucede con múltiples autores clásicos, no se dispone de demasiados datos acerca de su vida salvo los que podemos extraer de su propia poesía. Pero, estos datos son más que suficientes para darse cuenta de que Catulo, como muchos nobles romanos, tuvo una esmerada educación en Roma, donde debemos suponer que nació su contacto con los despectivamente llamados *poetae novi*, cuyos detalles se redactarán en breve y cuyo máximo representante era el propio Catulo. De nuevo, no consta que se haya relacionado con la política o con la milicia de forma directa, si bien lo que más lo relaciona con tales cuestiones son una serie de poemas concretos donde se dedica a criticar a personalidades político-militares de la talla de Pompeyo, Cicerón, e incluso a César, amén de también a ciudadanos corruptos y malos poetas.

Catulo fue contemporáneo también de uno de los momentos más convulsos de la historia romana debido a que su vida transcurrió en el momento de la tensión, inestabilidad y crisis de la república tardía la cual dio paso a la época imperial, de modo que viviendo en la época que le tocó vivir y siendo de noble alcurnia es natural que fuese conocido de las grandes personalidades de su época: estadistas, militares, pensadores (y, a la vez, escritores en algunos casos), por lo que fue contemporáneo de Pompeyo, Craso, Cicerón... Fue, además, testigo de aquella conspiración encabezada por Catilina que casi acaba con Roma de forma prematura, del progresivo ascenso al poder de César y de la rivalidad de este último con Pompeyo, la cual culminaría poco después de su muerte en la segunda guerra civil de la época republicana.

Por otra parte, y al contrario de las expectativas del alumnado, el amor que se vislumbra en la poesía de Catulo no es una emoción feliz o romántica, sino que, más bien, alineada con la concepción clásica de la poesía elegíaca, es decir, se trata de un poderoso deseo

que impulsa al poeta, generalmente con resultados adversos, tales como dolor, heridas, sufrimiento, servidumbre emocional, etc. En resumen, el amante ve a la amada, la desea, la corteja y se exalta y sufre en el amor antes de finalmente perder a la amada y amargarse.

En el eje de la relación retratada en la elegía latina se concentran el dominio, el poder y la desigualdad entre los amantes, amén de que, al hilo de esta última característica, la predestinada destrucción de la relación recae directamente sobre los hombros de la amada, la cual, en virtud de las convenciones del género, se comporta de forma contraria a los deseos del amante, todo lo cual nos conduce a una pregunta: ¿quién manda en esta relación? Pues bien, la pasión que siente Catulo por Lesbia es tal que el amante masculino queda reducido a la posición de un simple esclavo de un amor apenas correspondido. En esta situación, la amada es la verdadera dueña y señora. Catulo se siente inferior a la mujer amada, es decir, el poeta va a perder su condición masculina en beneficio de la chica, algo totalmente innovador por aquel entonces.

El alumnado leerá a un poeta culto, a un poeta enamorado, pero también a un poeta del dolor, de los celos, del desamor... Él solamente se preocupa por satisfacer su propio deseo, lo que significa que a Catulo únicamente le interesa quitarse las ganas; en realidad, la voluntad de ella no parece tener importancia para él puesto que, al ser registrado todo el asunto desde su punto de vista, la amada funciona como un mero juguete silencioso para la diversión del poeta. De este modo, ese epíteto por el que se le suele conocer, el de poeta del deseo, es sumamente adecuado en el sentido de que Catulo es, coloquialmente hablando, una máquina de querer, como si fuera un niño pequeño.

2.3. Los *poetae novi*

Los autores de la época del latín clásico se inspiraban muchísimo en los modelos griegos tanto en forma como en contenido. Catulo y los llamados “poetas nuevos” o “innovadores” (cuyo nombre define bien sus pretensiones de novedad) se insertan dentro de esta etapa y dentro de la Roma de finales del S. I. a. C.

Sin embargo, los poetas jóvenes como Catulo eran unos refundadores de la poesía romana. Ellos no se inspiraron en los modelos épicos tradicionales en los que se solían inspirar muchos poetas, sino que, gracias a la igualdad de fuerzas republicana, la cual permitía cierta libertad para encarar el tema de Roma o su negativa a hacerlo,

prefirieron cultivar un tipo de poesía más breve, individualista y refinada cuyo argumento era más bien el presente (el *hic et nunc*), los pequeños detalles de la vida cotidiana y no las hazañas de héroes ni los hechos trágicos, de forma que ellos compartieron unos gustos estéticos que estaban de moda entre las élites sociales y culturales del periodo tardorrepblicano y, por tanto, imitaban a otros modelos, particularmente desde a los modelos griegos como Safo hasta los de la época alejandrina.

Los críticos están de acuerdo en considerar que, de entre los diferentes poetas alejandrinos del S. III a. C., fue Calímaco uno de los que más influyeron en aquellos poetas romanos de la generación a la que pertenecía Catulo debido al hecho de que Calímaco era uno de aquellos poetas alejandrinos que criticaban los poemas largos; él defendía una poesía breve donde lo que más debía importar era la perfección formal. En definitiva, se trata de explorar una parte más humana y cotidiana en la poesía.

Brevemente, la lengua y el estilo compositivo de estos poetas jóvenes en general y de Catulo en particular se pueden condensar desde los propios poemas de Catulo: son composiciones fáciles, elegantes, perfectas y heredadas de la tradición griega, a las cuales añaden su contenido distintivo, además de que las impregnaban de su estilo de vida, a saber, la anteriormente citada crítica a la mala poesía contemporánea en defensa de la poesía nueva o la intolerancia respecto de cualquier otra vulgaridad (falta de gusto, de talento...).

De este modo, los propios *poetae novi* conciben su poesía como una oposición a la épica y la tragedia tradicionales amén de a los poemas largos; es más, resulta que el propio Catulo criticó en una ocasión a un poeta que había compuesto 10.000 versos, todos ellos prescindibles para él. Además, ellos consideraban la poesía como un entretenimiento, algo con lo que disfrutar con personas cercanas y no como algo que fuera de interés público o que involucre a la sociedad como la épica o la tragedia.

2.4. Lesbica

La narrativa de la elegía amorosa latina posee como eje, como es lógico, la relación entre el poeta/amante masculino y la amada, una mujer a la que se suele llamar *puella* (niña), incluso si es una mujer adulta. La de Catulo se materializa como Lesbica.

Por lo visto la mayor dedicación de Catulo fue la poesía, a la que se dedicó en cuerpo y alma, y todo parece indicar que, una vez que se asentó en Roma y se introdujo de lleno en aquellos círculos culturales, pudo iniciar un intenso romance con una mujer, camuflada en su poesía bajo el pseudónimo Lesbia ocultando a una mujer real llamada Clodia según Apuleyo, un autor romano muy posterior. Si bien generalmente se acepta que la Lesbia de Catulo está inspirada en esa mujer, la mayoría de las *puellae* son ficticias y su estatus es difícil de determinar.

Se sabe que esa Clodia, duramente criticada por Cicerón, era esposa de Metelo, quien fue procónsul, y, por tanto, gobernador, de la Galia Cisalpina en el año 62 a. C. De modo que ella le era infiel con Catulo, pero cuando ella se quedó viuda en el año 59, ella dejó a Catulo aprovechándose de su ausencia de Verona debido a que su hermano había muerto en Troya y fue a visitar su tumba; ella se fue con otro, un detonante perfecto para que Catulo compusiera el poema 8, dedicado a la ruptura de la relación. Se cree que Lesbia, llamada así como homenaje a la patria de Safo (Lesbos), es paralela a aquellas muchachas a las que Safo se dirigía en sus poemas de amor, de modo que este podría ser una génesis posible para tal sobrenombre.

Además, Clodia era hermana del tribuno Clodio, es decir, de aquel partidario de César y enemigo personal de Cicerón, aquel individuo que fue responsable de que Cicerón fuera exiliado durante 18 meses. Murió asesinado a causa de las peleas callejeras que surgieron en la capital a mediados de los años 50 en el S. I. a. C.

Precisamente el amor es uno de los temas básicos de la poesía catuliana, la cual es recordada principalmente por Lesbia, la cual es la culpable de la relación inestable que relata el narrador y, por consiguiente, de que sentimientos polarizantes extremos como la euforia y el dolor invadan sus versos.

Esas experiencias tan profundas y, especialmente, sufridas, vividas a priori por él mismo, fueron las causantes de la fama universal de la que goza, siendo a día de hoy leído y admirado, incluso más allá de los límites de la enseñanza hasta el punto de considerarse como gran conocedor del alma humana codo con codo junto a Eurípides. Tal es la influencia de la poesía latina que una de las actividades principales de la propuesta, a saber, la que compara el pop con la poesía de Catulo, presenta a una mujer activa y dominante perfectamente paralela a la Lesbia de Catulo.

2.5. ¿Por qué es importante trabajar la poesía latina en el aula?

La poesía latina constituye un contenido central en el currículo de la asignatura latín de Bachillerato (Orden ECD/886/2024 y Orden ECD/739/2025). Es obvio el motivo por el que entra el contenido de la poesía en tal asignatura siendo un elemento clave en muchos planes de estudio escolares a nivel mundial. El profesor de lenguas clásicas sigue el programa escolar oficial intentando lograr los objetivos marcados para la materia, año o ciclo educativo en cuestión. La labor de docente, sin embargo, no solamente exige que las competencias del currículo sean puestas a prueba, sino también asegurarse de estar al día de las últimas novedades y de las herramientas de enseñanza acogidas por el alumnado.

La enseñanza de la poesía latina no es una actividad literaria vacía, sino una incitación a mirar con ojos atentos una antropología que, a través de sus versos, aborda temas universales, a saber, amor, destino, miedo, ira, etc. Es una herramienta pedagógica que, en un entorno educativo cada vez más orientado hacia lo práctico e inmediato, representa un espacio idóneo para detenerse y comprender una manifestación de la cultura antigua cuyo valor perdura en la actualidad.

Además, se ha descubierto por parte del educador y traductor John P. Piazza¹ que los poemas cortos y atractivos son una manera excelente de introducir al estudiantado a la auténtica literatura latina clásica siempre que se realice de forma gradual y cuidadosa prestando más atención al contenido que a la forma o al lenguaje de la poesía, siendo esto último algo más bien instrumental. Dado que el contenido de la poesía de Catulo es tan atractivo por naturaleza, los estudiantes pueden tener más paciencia con las palabras desconocidas y, a pesar de ello, comprender y disfrutar del poema en cuestión.

Los poetas latinos no componían versos sin un sentido claro, sino que eran hombres dotados de una base cultural sólida y capaces de apoyar o subvertir los valores sociales de su propio tiempo, por lo que leer precisamente a Catulo permite acceder a tales cuestiones, amén de a experiencias profundas que trascienden los siglos y que son susceptibles de múltiples interpretaciones diferentes que en un aula escolar fomentan no sólo el intercambio de ideas en función de lo que los versos en cuestión transmitan a cada persona, sino que también apoya la creatividad y el pensamiento crítico, los cuales se ayudará a desarrollar al alumnado.

¹ <http://johnpiazza.net/teaching-latin-poetry/>

Si bien esto se desarrollará más profundamente en el apartado siguiente, la evolución de la enseñanza de los estudios clásicos permite al profesorado aprovecharse de nuevos enfoques y, de esta manera, redefinir la forma de acercarse a los autores clásicos, no únicamente romanos. De metodologías activas a propuestas innovadoras, el abanico de posibilidades al que el docente tiene acceso es muy amplio para satisfacer las necesidades y estilos de aprendizaje de todo un alumnado.

Por tanto, un contexto tal hace que los profesores consideren crucial la actualización constante de las formas de enseñar puesto que en estos momentos de transformación de la educación merece la pena reivindicar la enseñanza de la poesía haciendo uso de estrategias didácticas activas con las que se consiga enseñar la poesía no como un objeto académico vacío, sino como una herramienta pedagógica viva que permita conectar emocionalmente al alumnado con ella, lo cual resulta oportuno ya que se suele subrayar que la poesía, es ante todo, una manifestación de una experiencia estética individual y anima a los alumnos a encontrar poemas que sean personalmente relevantes (Sigvardsson, 1963: 2020). Al reconsiderar la forma en que se presenta la poesía, podemos ayudar a los estudiantes a cambiar sus percepciones y a mirar al mundo, tanto al moderno como al antiguo, de una manera diferente y, en última instancia, valorar las artes poéticas en cualquier forma en que se puedan preservar o presentar.

2.6. ¿Cómo incorporar la poesía latina en el aula?

Por encima de todo, es necesario motivar a los estudiantes para que sientan curiosidad por saber más y también estén dispuestos a escuchar y aprender, de modo que se cree una conexión profesor-alumno-asignatura. Si bien es cierto que, para muchos docentes la impartición de la poesía en el aula es una tarea sumamente ardua, en ocasiones, incomprensible a consecuencia de la estructura y el contenido del género, el cual se especializa en la expresión de emociones y no en registrar acciones o ideas planas, amén de que muchos alumnos suelen percibir la poesía como algo exclusivo de una élite educada y les preocupa no poder extraer de ella el significado adecuado, la investigación y la renovación pedagógica está brindando las herramientas y los elementos pedagógicos clave a los profesores para adentrar y guiar al alumnado hacia una lectura más lúdica y creativa tal y como exigen no solo los investigadores (Munita y Torres, 151: 2024) sino también el sistema actual, que garantiza que el docente posea una formación tal antes de desempeñar esa función en el mundo de la educación. Centros como el CEFIRE apoyan firmemente la formación en metodologías

innovadoras y las nuevas formas de enseñanza a diferencia de otros currículos de Europa donde la investigación sobre la pedagogía de la poesía ha permanecido estancada en la teoría, escaseando, por tanto, la investigación empírica, o donde el análisis textual tradicional sigue ocupando el centro de los planes de estudio; en lugar de apostar por la inversión en educación que priorice las técnicas innovadoras y evitar un paulatino empobrecimiento curricular, prefieren permanecer ignorando las visiones de investigadoras como Rosenblatt cuya visión de la poesía como objeto de enseñanza destaca la experiencia artística individual y cómo es necesario permitirle al alumnado una multiplicidad de interpretaciones válidas a partir de una interacción única entre lector y texto, las cuales naturalmente suelen ir de la mano de los análisis textuales (Rosenblatt, 24: 1994). Tal estrategia será utilizada sobre el terreno (cf. 4. Informe de resultados).

Conviene, por tanto, que, puesto que introducir de buenas a primeras a un autor poético denso que utiliza múltiples formas y alegorías, como Horacio, que les sobrepasaría o les resultaría excesivo si no han desarrollado aún las habilidades de lectura oportunas, el profesorado introduzca un autor no del todo sencillo ya que no existe (o resultaría subjetivo), sino más bien uno que mantenga cierto equilibrio entre contenido y temática accesibles y cierta complejidad explicativa puesto que por algún motivo un alumnado joven suele rechazar la poesía, lo cual implica el agravante de que, si un docente no está bien preparado para esta tarea, podría transmitirles su inseguridad a los estudiantes. Un buen primer paso para eliminar tal estereotipo sería introducir esa complejidad de forma gradual y de forma dinámica.

Puesto que se aprende más haciendo cosas de forma constante y los estudiantes suelen disfrutar e involucrarse con mayor finura en las tareas dinámicas, resulta necesario eliminar en la medida de lo posible tanto la pasividad del alumnado en el aula como la memorización sin comprender los conceptos. Además, la base de cualquier evaluación en el sistema educativo vigente son las competencias clave, las cuales se obtienen practicando, por lo que, si el alumnado no participa, no reflexiona o no debate, normalmente estas competencias no se adquieren (Jadhav, 40: 2024).

Esta propuesta está dedicada especialmente a mostrar cómo el conocimiento de los debates en el aula de clase y de las estrategias de enseñanza modernas pueden ayudar mucho a enseñar mejor a los grandes autores de la antigüedad romana. Se enfoca en cómo esta enseñanza puede mejorar en clases de educación secundaria y, especialmente,

de bachillerato. Y es que, se ha comprobado que los docentes están mucho más interesados en la investigación, en sus posibles tratamientos pedagógicos y, por consiguiente, en nuevas formas de enseñar (Lagla-Chicaiza, González-Albarracín, Martínez-Guerrero y Cerna-Sandoval, 323: 2023).

El interés siempre prevalece, pero a menudo no hay tiempo para ello. Para el cuerpo de docentes existe una presión en cierta medida comprensible para mantenerse actualizado en su área de especialización e investigación que sea compatible con su área de enseñanza o no. En el caso de la enseñanza del latín, afortunadamente, la balanza se inclina por la primera idea. La jornada lectiva es relativamente corta y los intereses y las competencias clave del currículo incluyen algunas responsabilidades extracurriculares, crecimiento y capacitación profesional relacionados específicamente con la educación de los adolescentes. Dadas estas limitaciones de tiempo, muchos profesores de latín enseñan con frecuencia autores latinos sobre los que han tenido poco tiempo para realizar lecturas adicionales en las investigaciones de la actualidad, tal vez por problemas de organización, por lo que es preciso contar con una visión general de los trabajos recientes sobre los principales autores latinos y redefinirlos con fines pedagógicos (Greene, 9: 2007).

En virtud de las anteriores notas, la enseñanza en el aula de latín de uno de los grandes autores de la poesía latina, Catulo en este caso, se encuentra hoy día en un cruce de caminos: por un lado, el paulatino interés del profesorado por la renovación pedagógica y la investigación y, por otro, las limitaciones del sistema educativo pueden dificultar la modernización. Sin embargo, en los últimos años se ha observado que muchos docentes de latín muestran un poderoso interés por la investigación y su aplicación pedagógica, de modo que se demuestra que la experiencia práctica, la investigación didáctica y diferentes recursos son algunos de los elementos que se requieren para poder enfocar de forma inmediata la didáctica a las distintas etapas educativas (Regagliolo, 120: 2023).

Al ser así las cosas, a pesar de que, a veces, el deseo de hacer algo nuevo, diferente o con un enfoque alternativo no siempre se ajusta a las habilidades o experiencia profesional del docente, lo que conviene, al fin y al cabo, sería otorgar libertad al profesorado de integrar la lección, unidad didáctica o propuesta didáctica con la creación de material didáctico diferente desde cero o tomado quizás de otros libros o de material multimedia ya que los profesores que son lectores entusiastas de poesía tienden a poseer un conocimiento y unas prácticas estéticas muy variadas, lo cual permite

enseñar poesía de una forma sumamente activa; y, por tanto, es razonable darle un giro de 180 grados a la enseñanza de la poesía en el aula de latín allanando a cada alumno las competencias que ha de alcanzar y dejar de optar por un libro de texto de programa definido, estructurado y secuencial (Regagliolo, 117: 2023).

Siendo así las cosas, se ha decidido que la base de la propuesta planteada sea una experiencia de juego. Existen múltiples estudiosos de la educación (Vigotsky, Piaget, Montessori) que han apoyado la introducción del juego como herramienta dotada de un potencial muy aprovechable de cara al aprendizaje. Si nos centramos en la enseñanza del latín, la enseñanza de lenguas a través del juego se enmarca dentro de lo que se conoce como enfoque humanístico-afectivo (Regagliolo, 120: 2023).

El juego crea un ambiente ideal donde se fomenta el descubrimiento y el aprendizaje, amén de que su epicentro se encuentra en el alumno dentro de su entorno y en su dimensión cultural, un marco dentro del cual pueden surgir cosas nuevas y creativas. Asimismo, posee un fuerte sentido social y cultural, pues un enfoque tal apoya de forma muy firme la participación del alumnado, así como su interés por el mundo que lo rodea. De esta manera, la enseñanza posee mayores posibilidades de eliminar obstáculos tales como el estrés o la ansiedad y, por consiguiente, de presentar un entorno de aprendizaje donde reine la serenidad y la tranquilidad, eliminando así los estímulos tales que bloquearían el aprendizaje ya que la creación de un ambiente seguro en el aula determina que el éxito de las clases de poesía podría depender de una atmósfera que respalde las preguntas y exploraciones de los alumnos al mismo tiempo que las respuestas emocionales y personales pasan a primer plano (Sigvardsson, 963: 2020).

Los docentes valoran y fomentan de manera consistente las respuestas personales de los alumnos, las cuales se suelen desarrollar utilizando estrategias y metodologías para desarrollarlas con más profundidad. Con lo cual, cualquier experiencia participativa o jugable puede considerarse educativa siempre y cuando ésta disponga de un sentido determinado, un contexto seguro y unas actividades complementarias con las que potenciar el aprendizaje.

Por último, se ha de tener en cuenta el hecho de que el juego por sí solo, a pesar de ser el centro de la unidad, no es suficiente de cara a la enseñanza de lenguas, sino que es preciso el desarrollo de un curso o programa formativo organizado que incluya de forma ordenada y sistematizada actividades paralelas de naturaleza más bien preparatoria con

el doble fin de optimizar el aprendizaje en relación con el producto final que concierna a la evaluación final de los ejercicios y de que, incluso si un alumno en alguna ocasión no es capaz de recordar algún recurso o característica concreta subyacente al contenido de la unidad o si su conocimiento sobre los preceptos de las manifestaciones modernas que se utilizarían en esta iniciativa es limitado, podrían encontrar numerosas ilustraciones que podrían utilizar en el futuro, comprenda otros principios concretos que puedan suplir esa carencia. Sería una manera excelente de mejorar el aprendizaje.

Tanto lo lúdico como lo preparatorio ha de responder a la consecución de determinados objetivos y/o competencias que deben ser alcanzados, todo ello alineado con los saberes básicos (cf. 3.3.3. Saberes básicos) y las competencias establecidas en el currículo oficial (cf. 3.3.1. Criterios de evaluación). Dicen que la enseñanza de una lengua por medio de dinámicas lúdicas se consigue apoyándose en diferentes modalidades, amén de utilizando una amplia variedad de materiales, herramientas, recursos, etc. con la finalidad básica de alcanzar un objetivo común, a saber, una forma divertida de enseñar que ofrezca un enfoque significativo y que enfatice la necesidad de comunicación (Regagliolo, 121: 2023).

2.7. Los poemas representativos

El grueso sobre el que se concentrará esta iniciativa educativa será la antología bastante comedia de poemas de Catulo, todos ellos relacionados con el ciclo de Lesbia con el fin de otorgar unidad al conjunto de dinámicas que intervendrán en mayor o menor medida para la consecución del proceso de aprendizaje. La antología estará compuesta por quince poemas a cada uno de los cuales se le dedica un breve comentario para contextualizarlos en todo momento y, si bien el orden cronológico de los mismos se basa mayormente en puras conjeturas, debido a que los poemas de Catulo están estructurados por forma y no por contenido, probablemente uno no se equivoque mucho si así lo asumimos. En resumidas cuentas, él altera el orden de los acontecimientos que relata, eso sí, en el caso de que eso sea lo que son (Fitzgerald, 8: 2007). Por último, la edición empleada del texto original es la que está a cargo de Ana Pérez Vega y Antonio Ramírez de Verger, de la editorial Fundación El Monte, gracias a cuya introducción ha sido posible la redacción de las anteriores notas introductorias del marco teórico sobre la poesía lírica y Catulo.

A continuación, se transcriben todos los poemas que se utilizarán traducidos personalmente y numerados según el poemario original²:

II. EL GORRIÓN DE LESBIA

El gorrión protagonista de este poema y del siguiente han compartido la inmortalidad de su dueña. Era bastante común como mascota en Italia debido a su aspecto atractivo y su facilidad para ser domesticado.

Gorrión, capricho de mi amada, con el que suele jugar, tenerlo en su regazo, y darle la punta de su dedo cuando le apetece e incitarle a agudos picotazos, cuando, ardiente por su añoranza de mí, le agrada jugar a un agradable no sé qué, para consuelo de su dolor, creo que para entonces halla alivio su poderoso ardor.

III. LA MUERTE DEL GORRIÓN

Catulo expresa su llanto en forma de canto fúnebre en honor del pájaro de Lesbia y lleno de exageraciones de buen humor destinadas a sacarla de su dolor. De hecho, este poema es el resultado de la fusión entre un canto funerario y un himno, un género eminentemente helenístico.

Lamentaos, ¡oh, Venus y Cupido, ¡y cuantos hombres encantadores hay! El gorrión de mi amada ha muerto, gorrión, capricho de mi amada, al que ella amaba más que a sus ojos –pues de miel era y a ella la había conocido como una niña a su madre, y no se movía de su regazo, sino que continuamente a su única dueña piaba saltando de aquí para allá: este va ahora por aquel oscuro viaje de donde dicen que nadie regresa. Que sufra en vuestro honor, perversas tinieblas del Orco, que destruíis todas las cosas bellas: me arrebatasteis a mi tan bello gorrión. ¡Oh, mala acción! ¡Oh, pobre gorrión! Los hinchaditos ojitos de mi amada se enrojecen gracias a ti.

V. BESOS PARA CATULO

Expresión de la euforia del amor que desafía al escándalo y a la envidia y reflejo de la alegría despreocupada de la primera aventura romántica de Catulo y Lesbia.

² Si bien las traducciones de los poemas de la citada antología son de realización propia, el texto latino original a modo de contraste con la otra edición y muchas de las preguntas del cuestionario de la parte correspondiente de la evaluación han sido extraídos de una selección oficial de poemas tanto de Catulo como de Horacio. Aronson, A. C., Boughner, R. (1988). *Catullus and Horace: Selections From Their Lyric Poetry*. N.Y: Longman

¡Vivamos y amémonos, Lesbia mía, ¡y que nos importen un bledo todas las habladurías de los viejos más severos! Los soles pueden morir y volver; nosotros debemos dormir una noche eterna cuando algún día muera nuestra efímera luz. Dame mil besos, luego cien; después otros mil. Después otros mil sin parar, luego cien. Luego nos iremos a la quiebra cuando hayamos contado muchos miles para no saberlos o para que ningún malévolo pueda envidiarlos cuando sepa que son tantos nuestros besos.

VII. A MI TODAVÍA AMADA LESBIA

Continuación del poema V. Catulo mide los besos no por el sistema decimal, sino por granos de arena y estrellas que, como metáforas tradicionales de lo infinito, hacen su amor menos vulnerable a los maleficios.

Me preguntas, Lesbia, cuántos besos tuyos me resultarían suficientes y más que suficientes. Tantos como los granos de la arena de Libia hay en Cirene, portadora de laserpicio, entre el oráculo del ardiente Júpiter y la sagrada tumba del viejo Bato; o cuantas muchas estrellas ven los amores furtivos de los hombres cuando calla la noche: darte estos tantísimos besos es suficiente y más que suficiente para el insensato Catulo para que los curiosos no los puedan contar ni embrujarlos con su mala lengua.

VIII. ¡TERMINA YA CON ELLA, CATULO! LA RENUNCIA DEL AMOR

Un Catulo sensato intenta razonar con un Catulo profundamente enamorado y devastado por la ruptura de su romance con Lesbia. Él considera su insensatez y se insta a sí mismo a aguantar.

Desgraciado Catulo, deja de hacer tonterías y lo que ves que está perdido, dalo por perdido. Brillaron en otro tiempo para ti deslumbrantes soles cuando venías de donde tu chica te llevaba, amada por ti como ninguna lo será. Cuando allí sucedían muchas cosas divertidas que tú querías y tu chica no rehusaba, en verdad brillaron para ti deslumbrantes soles. Ahora ella ya no quiere: no quieras tú, descontrolado, tampoco, no persigas lo que te evita y no vivas como un desgraciado, sino aguanta con mente resuelta, resiste hasta el fin. Adiós, amor mío. Catulo ya resiste y no te buscará ni te suplicará contra tu voluntad. Pero tú sufrirás cuando de ningún modo seas seducida. ¡Ay de ti! ¿Qué vida cruel te queda? ¿Quién ahora se te acercará? ¿A quién le parecerás guapa? ¿A quién amarás ahora? ¿De quién dirás que eres? ¿A quién besarás? ¿Los labios de quién morderás? Pero tú, Catulo, mantente firme.

LI. CATULO HOMENAJEA UN POEMA DE SAFO

Traducción libre de un antiguo poema griego de Safo. Catulo está oponiendo la felicidad de alguien sentado cerca de Lesbia con sus propios síntomas traumáticos. Añade también una última estrofa original en la que Safo reprocharía a su propia ociosidad ser la fuente de este sufrimiento.

Aquel me parece que es igual a un dios, aquel, si es lícito, que sobrepasa a los dioses, quien sentándose enfrente de ti siempre, te contempla y te oye cuando ríes con dulzura, ¡miserio de mí, ¡cómo me arrebató todos mis sentidos! Pues en cuanto te he visto, Lesbia, lengua no tengo, sino que se me traba, bajo mi cuerpo entero brota una fina llama, con su sonido propio me tintinean los oídos, se ocultan mis ojos de doble noche. El ocio, Catulo, te es molesto: saltas de gozo por tu descanso y te regocijas demasiado: el ocio antaño provocó la destrucción de reyes y de florecientes ciudades.

LXX. ¡PALABRAS, PALABRAS, PALABRAS!

Sobre las evasivas de Lesbia posiblemente después de la muerte de su marido Metelo a principios del 59 a. C. cuando podría haberse comprometido definitivamente con Catulo. Tanto el tema como su presentación son tradicionales.

Mi mujer dice que no prefiere casarse con nadie salvo conmigo ni aunque el mismo Júpiter se lo pida. Lo dice: pero conviene que lo que dice una mujer a su ansioso amante lo escriba en el viento y en las rápidas aguas.

LXXII. “AHORA TE CONOZCO”

Un Catulo desilusionado, pero racional explica su amor antes y durante su ruptura con Lesbia.

Decías, Lesbia, que tú solo conocías a Catulo y que no querías abrazar a Júpiter antes que a mí. Por aquel entonces te aprecié no sólo como la gente a una amiga, sino como un padre aprecia a sus hijos y yernos. Ahora te conozco; por eso, aunque ardo de pasión más intensamente, sin embargo, eres para mí mucho más despreciable y caprichosa. ¿Cómo es posible, dices? Porque una ofensa tal fuerza a un amante a amar más, pero a apreciar menos.

LXXV. EL AMOR-ODIO SE PROFUNDIZA

Una variación sobre el tema del poema LXXII. Aquí Catulo se detiene en los motivos internos y externos de su miseria, estableciendo una comparación entre los efectos de la maldad de Lesbia y la acción de su propia mente.

Hasta tal punto se ha debilitado mi mente, Lesbia, por tu culpa y así ella misma se echó a perder por su propia devoción, que soy incapaz de sentir cariño por ti aunque te volvieras la mejor e incapaz de amarte aunque me hagas de todo.

LXXVI. UN LLAMAMIENTO URGENTE EN FAVOR DE UN *QUID PRO QUO*

Catulo desarrolla en estos versos una reflexión acerca de su amor destrozado por Lesbia solicitando a los dioses que le ayuden a deshacerse de la enfermedad de amor que le atormenta.

Si existe algún placer para un hombre que recuerda sus buenas acciones pasadas cuando piensa que él es buena persona y no ha violado la santa lealtad ni ha hecho un mal uso en pacto alguno del poder de los dioses para engañar a los hombres, muchas alegrías te esperan por el resto de tu vida, Catulo, de este ingrato amor. Pues cualquier cosa que los hombres pueden decir o hacer bien a alguien, tú lo has dicho y lo has hecho: todo esto desapareció porque confiaste en una mente ingrata: ¿por qué te torturas ya más? ¿Por qué no cobras valor y regresas de aquí, y paras de ser desgraciado si los dioses no están dispuestos? Es difícil renunciar de repente a un largo amor, es difícil, pero consíguelo de cualquier manera posible: esta es la única salvación, tengo que conseguirlo, esto debes hacer, tanto si no se puede como si se puede.

¡Oh, dioses! Si el compadecerse es lo vuestro o si ofrecisteis a alguien alguna vez ayuda en el último minuto ya en la misma muerte, contemplad a este desgraciado y, si he guiado mi vida de forma pura, libradme de esta enfermedad y de esta perdición que, metiéndose en mí como una parálisis en mis miembros más profundos alejó las alegrías de todo mi pecho. Ya no busco aquellos, que ella, en cambio, me ame a mí, o algo que no puede ser, que ella quiera ser honesta. Yo mismo quiero gozar de buena salud y abandonar esta cruel enfermedad: ¡oh dioses! Devolvedme esto por mi piedad.

LXXXV. ODIO VS AMOR

Pasiones conflictivas hacia Lesbia.

Siento amor y odio. ¿Por qué hago esto? Quizá te lo preguntes. No lo sé, pero siento que sucede y sufro.

LXXXVII. UN AMOR SIN IGUAL

Protesta implícita por la violación del vínculo creado por el amor de Catulo, quien no puede aceptar el rechazo de Lesbia a la obligación que, según él, su amor le impone.

Ninguna mujer puede decir que ha sido realmente amada tanto como mi Lesbia ha sido amada por mí. Ninguna fidelidad nunca fue tan grande en juramento alguno como la que fue hallada de mi parte en tu amor.

3. Diseño de la propuesta didáctica

A continuación, se exponen algunos conceptos que se consideran importantes para la revisión y desarrollo de la propuesta didáctica, la cual intenta no ser excesivamente demandante con sus actividades, sino justa y equilibrada en cuanto a exigencia de trabajo y diversión, eliminando de esta manera aquello que suele bloquear el aprendizaje, a saber, la frustración y el rechazo hacia los ejercicios desafiantes o masivos.

Los objetivos didácticos de esta propuesta se concentran en una idea general, a saber, encapsular cuestiones lingüísticas, literarias y culturales utilizando como muestra la rica poesía de Catulo, con diferentes sentidos:

- Fomentar el interés por la cultura de la antigüedad. Se trataría de inculcar en el alumnado una profunda pasión e interés por lo relacionado con los clásicos.
- Optimizar las habilidades lingüísticas del latín. Explorar las competencias de comprensión e interpretación de los textos latinos.
- Comprender aspectos relevantes y significativos de las concepciones romanas sobre el amor.
- Incrementar las competencias de análisis e investigación, apoyando con ello de forma paralela el desarrollo de un pensamiento crítico por parte del alumnado.

Como preámbulo a las actividades desarrolladas en la presente iniciativa, se espera, por un lado, que el alumnado desarrolle las siguientes competencias generales, a saber:

- **CL.** Competencia lingüística. La competencia lingüística tendrá su base en el reconocimiento de la terminología lingüística y literaria propia de la unidad.
- **CC.** Competencia comunicativa. Adquisición de vocabulario y conceptos gramaticales clave. Lectura y traducción de textos.
- **CAC.** Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal. Tendrá su base en el reconocimiento e interpretación de diferentes textos literarios.

Por otro lado, tomando como base las competencias específicas del currículo de Latín, se pretende que el alumnado desarrolle las siguientes habilidades, a saber:

CE.L.2. Conocer los aspectos básicos de la Lengua Latina, comparándola con las lenguas de enseñanza y con otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para valorar los rasgos comunes y apreciar la diversidad lingüística como muestra de riqueza cultural.

CE.L.3. Leer e interpretar textos latinos, asumiendo la aproximación a los textos como un proceso dinámico y tomando conciencia de los conocimientos y experiencias propias, para identificar su carácter clásico y fundamental.

Esta propuesta didáctica, vinculada con una metodología de ABJ y titulada *Miser Catulle, desinas ineptire* (llamada así como homenaje al verso que encabeza el poema 8 del corpus de Catulo), consistirá en una sencilla y divertida iniciativa educativa de naturaleza lúdica organizada y dirigida por el docente dentro de un contexto educativo concreto, con sus reglas a seguir y con un objetivo definido, que es la enseñanza de la poesía de Catulo en un aula de latín, donde se recurrirá a aquellos temas que se consideran más importantes para este ejercicio, a saber, los efectos del amor, la construcción de la personalidad del poeta como *amator* (amante), la progresión prescrita de la relación romántica, etc. Resultará muy útil debido a que promueve la interacción del grupo-clase y la aplicación práctica de los saberes básicos oportunos.

Jugar en una clase podría resultar informal, pero realmente las clases deberían mantener un cierto equilibrio, es decir, ser más serias únicamente en el sentido del método de enseñanza empleado y más lúdicas solamente en el sentido intelectual (Snart, 5: 2000). Desde un punto de vista educativo, los estudiantes pueden ser capaces de trabajar juntos para crear la mejor experiencia de juego posible, la cual implique la participación de todos. La creación de tal juego ha implicado una decisión grupal sobre el tema, las reglas, así como tener presentes las dificultades a superar para completar el juego, la

división de tareas, etc. Todas las actividades presenciales, incluida esta, son grupales y se relacionan directamente con lo visto en clase, amén de que otorgan libertad al alumnado para desenvolverse en ellas, siempre dentro de la legalidad que establezcan los ejercicios, en los cuales lo que importa es la cooperación de los estudiantes y la consecución de un objetivo común puesto que en la mayoría de los casos el resultado del ejercicio en cuestión dependerá del trabajo de cada miembro del grupo. El docente siempre poseerá la función de guía y consultor.

La dinámica de juego es la siguiente:

Contexto y desarrollo del juego

El aula está compuesta por veinte alumnos, en concreto, ocho chicos y doce chicas. Serán divididos en cuatro grupos de cinco alumnos cada uno con tres chicas en cada grupo donde se enfrentarán dos grupos contra otros dos. Supongamos que dos de los cuatro grupos están compitiendo entre sí: dentro de un mismo grupo se seleccionará a un chico que será Catulo, quien padece amnesia debido a un efecto secundario provocado por un fármaco contra la enfermedad de amor después de haber terminado su poemario y haber sido puesto en circulación; curiosamente él recuerda sus poemas, pero no el rostro de su destinataria. Una de las chicas del otro grupo deberá ser Lesbia y ellas mismas deberán acordar quién la interpretará, mientras que las demás serán impostoras que quedaron embelesadas ante sus versos, los cuales fueron publicados en Roma por un tercero anónimo; por este motivo las impostoras conocen los versos de Catulo, pero no en profundidad. El chico que hace de Catulo deberá determinar quién de ellas es la auténtica Lesbia. Y, por supuesto, los roles de Catulo y Lesbia son rotatorios de forma que todos tengan la oportunidad de interpretar a los personajes.

Puesto que el grupo que debe descubrir a la auténtica Lesbia tiene que tener posibilidades de conseguirlo, este dispondrá de pistas útiles para ello. La preparación de las pistas será de la siguiente manera:

Antes de empezar el juego como tal, el docente deberá asegurarse de que el estudiantado posee un buen conocimiento de la vida y, sobre todo, de la poesía de Catulo, en concreto, sobre los poemas que conforman el ciclo de Lesbia, los cuales brillan con luz propia y forman una unidad. Para ello se dedicará una o dos sesiones a introducir a los alumnos a la figura de Catulo a través de una antología de varios de los poemas más representativos de este ciclo. Y antes de comenzar el juego el docente se

asegurará de que el alumnado ha comprendido la lección utilizando un pequeño cuestionario (cf. Anexo 1) como método de evaluación inicial.

Fase de pistas

Tras estas sesiones de corte más bien introductorio, dará comienzo la preparación del juego (con una breve demostración práctica a modo de ensayo si es necesario). Se prepararán tarjetas con pistas que se relacionen con Lesbia. Las pistas podrán incluir detalles acerca de la poesía de Catulo, características mencionadas por él mismo o detalles históricos de su relación romántica, por ejemplo, “Lesbia tenía un gorrión” o “Catulo describe a Lesbia como muy hermosa”.

Las pistas serán repartidas entre las tres chicas del grupo rival de forma equitativa. Cada chica debe dar una pista cuando se le pregunte, pero dos de ellas deben dar pistas falsas para confundir al equipo contrario (por ejemplo, “soy Lesbia y vivo en una isla encantada. Catulo me dedicó sus poemas mientras navegaba en busca de mi isla”) mientras la verdadera Lesbia da pistas verdaderas. Las dos Lesbias falsas deben hacer todo lo posible por parecer las auténticas, por lo que las pistas falsas deben ser plausibles para que el juego no resulte demasiado fácil y podrán existir, como es lógico, ciertas inconsistencias o contradicciones en las declaraciones expresadas.

Fase de interrogatorio

A continuación, el estudiante del grupo que hace de Catulo y que tiene que adivinar debe hacer preguntas específicas sobre las pistas a las tres chicas del otro grupo. El chico debe pensar muy bien qué preguntas hará a cada una de las tres chicas; sus compañeros de equipo le pueden ayudar, pero él mismo es el único que puede formularles las preguntas a ellas directamente; de hecho, puede utilizar varias estrategias y trampas al formular preguntas que le ayuden a descartar opciones y determinar quién es la verdadera Lesbia. Por ejemplo, esto podría ser así:

- Preguntas basadas en los propios poemas: formular preguntas acerca de detalles concretos de los poemas dedicados a Lesbia. Ej.: ¿En cuál de mis poemas expresé mis sentimientos contradictorios de amor y odio hacia Lesbia? La Lesbia verdadera debería conocer el poema 85 (*Odi et amo*).

- Cuestiones acerca de relaciones y eventos clave citados en los poemas: formular preguntas sobre elementos personales mencionados en los poemas. Ej.: ¿Qué tipo de relación tenemos Lesbia y yo según los poemas?
- Preguntas acerca del contexto histórico y cultural. Ej.: ¿En qué ciudad vivía cuando compuse mis poemas hacia Lesbia?

NOTA: para que los estudiantes no abusen del mismo tipo de preguntas, se establecerá una categoría obligatoria de preguntas.

Eso sí, si el alumno tiene dificultades para cumplir el objetivo, podrá consultar con sus compañeros de grupo un máximo de dos veces. Las respuestas pueden ser individuales o en forma de declaraciones. A través de esas respuestas los chicos deben deducir cuál de las chicas está proporcionando información coherente y alineada con la verdadera Lesbia, con lo cual ellos tienen que estar muy atentos a lo que les van a contestar y a las posibles inconsistencias que pueda detectar.

Fase de deliberación y resolución

Tras las tres rondas que formarán esta fase llega el tiempo de discusión (2-3 minutos) en el que se otorgará unos minutos al grupo que adivina para deliberar entre ellos y analizar las pistas y respuestas obtenidas. Deberán servirse de su conocimiento sobre Catulo y Lesbia para llegar a una conclusión, lo cual es una excelente forma de apoyar su aprendizaje activo. Después el grupo debe anunciar cuál cree que es la verdadera Lesbia y explicar sus razones basadas en las pistas y respuestas. Hecha la adivinanza, se revela quién es la verdadera y se explican las pistas verdaderas y falsas. Este momento será el más didáctico de todos por el simple hecho de que servirá como profundización en la poesía de Catulo fortaleciendo, de este modo, el aprendizaje.

Consideraciones finales

Tras el juego se procederá a modo de evaluación una suerte de discusión grupal acerca de lo que el alumnado ha aprendido, las tácticas que hayan empleado o las cosas que deseen ampliar, de modo que se fortalezca el aprendizaje y los propios alumnos reflexionen sobre el mismo.

Los tiempos seleccionados son flexibles y son perfectamente susceptibles de amoldarse a las necesidades del alumnado. La temporalización de las sesiones se regirá bajo la siguiente referencia:

	ACTIVIDAD	FRANJAS DE TIEMPO	DESCRIPCIÓN
SESIÓN 1	Introducción a la figura de Catulo	Sondeo de preguntas abiertas – 10 min. Ideas básicas sobre Catulo – 10 min. Recopilación detallada sobre Catulo – 25 min. Compartición de ideas – 5 min.	Se tratará de familiarizar al alumnado con Catulo como autor literario y su contexto social, político y cultural
SESIÓN 2	Lectura y comentario de la antología del ciclo de Lesbia	Preámbulo introductorio – 10 min. Lluvia de ideas de la antología de poemas - 5 min. Lectura y comentario – 35 min.	Se leerán y se comentarán poemas inherentes a la relación entre Lesbia y Catulo
SESIÓN 3	Catulo y el pop moderno	Explicación de la tarea – 5 min. Comentario de los momentos iniciales del videoclip de <i>Blank Space</i> – 10 min. Tarea grupal – 35 min.	Se tratará de relacionar a Catulo con una manifestación de música pop moderna y la composición de un poema propio
SESIÓN 4	Explicación detallada de la dinámica del <i>Miser Catulle</i>	Explicación de la dinámica - 10 min. Resolución de dudas – 5 min. Simulacro – 35 min.	Se procederá a redactar los detalles acerca de la actividad con su posterior simulacro en caso necesario
SESIÓN 5	Jugar a <i>Miser Catulle</i>	Juego – 50 min.	Poner en práctica la dinámica de juego

Independientemente del ejercicio que se realice, es importante no perder de vista el objetivo principal, que no es el trabajo rutinario, sino la capacidad de leer, interpretar, y, sobre todo, disfrutar de los poemas en latín gracias a la interacción lúdica con él tanto en su lectura como en su escritura.

El *Miser Catulle* es el alma de la propuesta. Sin embargo, se pretende también de forma paralela y previa a la parte jugable fortalecer y optimizar los resultados del aprendizaje. Para ello, lo más conveniente es presentar actividades de lectura y ejercicios textuales, de modo que los estudiantes lo encuentren interesante y útil; resulta increíblemente productivo no solamente utilizar textos originales, sino también, como es lógico, amoldar el contenido con la realidad cotidiana del alumnado.

Hay múltiples maneras de intentar introducir al alumnado a la enseñanza de Catulo. La forma seleccionada en este caso es la realización por parte del alumnado de una recopilación grupal de ideas en forma de investigación abierta en línea o en formatos físicos que se realizará en la propia aula (o como tarea) puesto que se ha reivindicado desde hace mucho tiempo que el alumnado necesita un conocimiento básico de búsqueda de información y del intercambio de la misma. El docente únicamente supervisará y apoyará al alumnado en la comunicación e interacción oral para la realización de la base teórica más sólida posible; él guiará al alumnado para que preste atención a los diferentes aspectos de la composición poética (autor, peculiaridades poéticas, contexto literario...) que se requieran.

La mayoría de los grupos obtendrán información prácticamente similar, pero existe la posibilidad de que encuentren detalles únicos que, en virtud del aprendizaje cooperativo, les entusiasmaría compartir con el profesor y con sus compañeros de la clase, abriendo la posibilidad de considerar nuevos puntos de vista; de esta forma, aprenden complementándose entre sí y a los demás, todo lo cual demuestra que las ventajas que presenta resultan firmes, amén de que contempla una cuestión que en muchos de los ejercicios de la propuesta desarrollada en este Trabajo de Fin de Máster es de vital importancia, a saber, la inclusión del alumnado, con la cual se ofrece a todos los alumnos la oportunidad de sentirse seguros y de experimentar no solamente algún éxito en cada sesión de clase, sino también un sentido de pertenencia, de sentirse miembros de un grupo de trabajo (Johnson y Johnson, 100:1994).

Así que, tras un acercamiento a la figura de Catulo y con los estudiantes intrigados por los textos a comentar, se dividiría al alumnado en pequeños grupos a cada uno de los cuales se le proporcionaría un texto (traducido, si es preciso, y en casos excepcionales) buscando que identifiquen la representación del amor, el momento del romance, su percepción del poeta y cualquier otro mensaje oculto que consideren digno de ser comentado. Si bien la mayoría del alumnado podría ser capaz de determinar el momento de la historia de amor, con frecuencia se les sigue escapando la delicadeza que distingue la naturaleza del amor y de quien ama, por lo que el debate sería inevitable en el transcurso de la sesión correspondiente. Al hilo de esto, cuando los poetas interpretaban sus versos en hogares privados, las pinturas murales habrían actuado a modo de “secuencias musicales” para ilustrar los temas mitológicos, por lo que, al relacionar

estas ideas, los estudiantes deberían tomarse más en serio los debates que siguen, incluso si hay risas entre ellos.

Los profesores de literatura en general consideran vitales los análisis de los poemas. Así que, al presentar esta sutileza en una clase de latín, se comentaría el texto traducido antes de profundizar en tales cuestiones puesto que el enfoque básico suele estar en la gramática y comprensión general. Una vez traducido, el poema puede analizarse. Es decir, se pretende que los estudiantes comprendan primeramente lo que dice el poema en latín y lo utilicen como punto de partida para la composición del poema de la parte correspondiente de la propuesta. De cualquier manera, es útil también utilizar versos clave para facilitar la comprensión. Se les pregunta a los estudiantes: ¿Cómo se siente el poeta? ¿Dónde está el amor, dónde la pérdida? ¿Qué palabras muestran sus sentimientos? Si es preciso, el docente ayudará a dirigir el debate con ejemplos.

Los estudiantes a menudo luchan por interpretar la poesía latina. Para combatir la posible perplejidad ante ella, el profesorado puede hacer uso de la presentación de acontecimientos clave de los poemas con ilustraciones o, especialmente, con un paralelo de la cultura popular moderna, lo cual permite una transmisión más adaptable y puede ayudarles en el momento de comprender los versos antiguos puesto que, en las clases de latín, los estudiantes tienden a ser más receptivos a la particularidad del lenguaje, amén de que los paralelos modernos les pueden ayudar a ganar más confianza. Este es el motivo por el que se recurre a la música pop, a saber, para que los alumnos puedan vislumbrar algunas de las características de la poesía romana en las letras, la música y el vídeo de una canción que conocen y entienden (Kopestonsky, 78: 2019).

El poder de la elección de las palabras, su ubicación, el énfasis, así como las grandes temáticas como el control, la dinámica de poder (Catulo) o los efectos del amor (Catulo y Safo) se hacen evidentes al escuchar una canción o ver la letra de la misma como un poema. Si bien estos paralelismos son significativos y susceptibles para buscar similitudes, también conviene que el alumnado sea consciente de que la sociedad actual y la romana no son iguales, algo que el docente recalcará debidamente.

Las canciones pop, al igual que los poemas, difieren del habla informal en su sintaxis (aunque parecen muy similares cuando se transcriben), pero, al ser tan familiares para la mayoría de los estudiantes juveniles, seguir patrones reconocibles, reflejar tendencias culturales y comentar asuntos de interés social y a menudo sobre el amor, viene como

anillo al dedo en este sentido puesto que, a pesar del abismo prácticamente infinito que existe entre él y Catulo, es sin duda viable establecer conexiones entre ambos y utilizar múltiples modos de representación, allanando así el proceso de aprendizaje ya que, tomando como base los conocimientos previos del alumnado, el docente en virtud del aprendizaje significativo tiene la oportunidad de reconsiderar su enfoque pedagógico de la poesía de una manera, y es que los estudiantes suelen responder automática y favorablemente a la música y las imágenes amplían su comprensión.

De hecho, resulta destacable también el hecho de que los estudiantes sienten que pueden decir algo significativo cuando en un contexto diferente podrían dudar en hablar sobre un poema en latín, lo cual significa que, siempre que el alumnado se enfrenta a algo familiar para ellos, adquiere mayor confianza para ahondar en lo desconocido, en este caso, la poesía latina. Una vez dominadas las características distintivas de la poesía de Catulo, esta debería resultarles menos intimidante.

Ahora bien, ¿cómo sería posible introducir artistas como Taylor Swift en un conglomerado donde el eje es un poeta romántico clásico? Primeramente, los problemas de Catulo con el público poseen interesantes paralelos con las luchas de celebridades modernas como esta, la cual plantea directamente la división entre su propia personalidad y su carácter percibido en varias de sus canciones, un tema que sería sumamente interesante para un alumnado adolescente; el comportamiento de Swift en el videoclip de la canción *Blank Space* (cf. Anexo 2) no solamente se ajusta al comportamiento de Lesbia (cf. 2.4. Lesbia), sino también al de los estereotipos romanos (Medea, Fedra, etc.) (Kopestonsky, 88: 2019).

Puesto que los asuntos que rodean al amor (la lucha por encontrar, mantener o cortar una relación romántica, la infidelidad, los celos, el desprecio...) suelen ser un tema predilecto en la música de tal género, entrelazar ambas cosas se convierte en algo prácticamente automático. Este ejercicio, por cierto, posee el beneficio añadido de generar entusiasmo para futuras experiencias didácticas. La primera acción a ejecutar en esta fase, tras haber comentado la antología de poemas de Catulo, sería sugerir al alumnado que, ya en el aula o en sus casas, abra una pestaña en internet y acceda al videoclip oficial de la archiconocida y ya citada canción de Tayloy Swift titulada *Blank Space* (si no hay tiempo en el aula) y aplicar una pausa en las marcas de tiempo de referencia oportunas de donde extraer los comentarios pertinentes para, después de ello,

desarrollar el producto evaluable. Es preciso realizar esta suerte de preámbulo para preparar al alumnado para que realice, a continuación, su propia comparativa.

Convendría, de hecho, transmitirle al alumnado un razonamiento sólido para la inclusión de ver videoclips de música en su totalidad, lo cual podría resultar un aspecto inusual en una sesión típica de clase. Ahora bien, el estado de ánimo, las emociones, las marcas visuales y los ritmos fuertes que se escuchan y se ven en un videoclip enfatizan los puntos que se pretende que comprendan los estudiantes sobre el lenguaje y las convenciones de la poesía. A continuación, he aquí algunos de los comentarios más interesantes que se transmitirían en vivo al alumnado de los primeros momentos (todos ellos relacionados con *Blank Space*):

El videoclip se inaugura (0:00-0:26) con el prototipo del objeto de deseo masculino conduciendo un llamativo coche deportivo y estacionado delante de una mansión. El hombre atractivo goza inmediatamente de la atención del espectador; de hecho, es admirado por la propia cantante (“Te vi allí y pensé: /Oh, dios mío/ Mira esa cara /Pareces mi próximo error. A continuación, la acción cambia a ella, quien viste un traje negro de encaje, sostiene un perro pequeño y está sentada en una cama blanca rodeada por dos caballos blancos. Luego desciende por una escalera doble y le tiende la mano a su admirador, al cual le dice: “El amor es un juego, ¿quieres jugar?”. Es la cantante la que se mueve desde una posición más alta y poderosa para “atrapar” a su próxima víctima. Él acepta de forma tácita su propuesta. La naturaleza de su futura relación se expresa en cuatro palabras: “magia, locura, cielo, pecado”, las cuales resultan paradójicas. La escena cambia (0:27-0:30) a una cena romántica en la mansión y después Swift comenta sobre el estatus y atuendo de él. No es un todo, sino una suma de sus partes, algo deseado sólo superficialmente. Por tanto, en virtud de las notas anteriores el deseo de Catulo se inspira, o más bien, aumenta, al observar a su amada desde lejos como Swift. Esto nos transporta automáticamente a la reelaboración que hizo Catulo del conocidísimo poema de Safo, donde él mira con admiración a ese hombre anónimo “que parece igual a un dios” (LI v. 1), o, incluso, siguiendo como voyeur, al poema del gorrión. Tanto Catulo como la canción miran a la persona amada, pero solo ven aspectos aislados de la misma, los cuales despiertan su obsesión.

En el siguiente segmento del videoclip parece que se desarrolla una suerte de noviazgo glamoroso y divertido. Bailan, ella monta en bicicleta y pinta el retrato de su amado al mismo tiempo que Swift observa algo que recuerda en cierta medida a una declaración

de Catulo, a saber, que “... los rumores vuelan/ Y sé que has oído hablar de mí /Así que, oye, seamos amigos”. De forma resumida, ella reconoce el mundo exterior, pero se centra en el progreso de su relación. Su escandalosa reputación la precede y, a pesar de ello, ella espera que él la pase por alto, del mismo modo que Catulo exhorta a Lesbia a ignorar las habladurías de los ancianos y, en lugar de tal cosa, entregarse al amor diciendo: “vivamos y amémonos, Lesbia mía /y que nos importen un bledo las habladurías de los viejos más severos” (V, 1-3). Ambos artistas apoyan sus respectivas nuevas relaciones.

Al examinar las canciones y los videoclips de tal naturaleza en busca de diferencias modernas, se recomendaría al alumnado que se centre no en detalles triviales como la ropa o las posesiones, sino más bien en conceptos generales como la dinámica de poder, los roles individuales o las costumbres sociales. Ahora bien, en el momento de la realización de la actividad evaluable los estudiantes pueden elegir seguir una historia de amor dentro de una canción o centrarse en un aspecto concreto de una relación enfatizada en una sola canción puesto que esta consistirá en trasladar una manifestación antigua a un formato moderno apoyándose, si lo consideran necesario, en anotaciones preparadas por ellos mismos sobre canciones modernas que conozcan considerando el lenguaje, los temas, el sentido y el contexto de la pieza.

3.1. Metodología

La ORDEN ECD/886/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1173/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, propone como núcleo “*el desarrollo de una metodología didáctica [activa] que reconoce al alumnado como agente de su propio aprendizaje*”. Desde este punto de partida se regirán los principios metodológicos y didácticos generales de la propuesta planteada.

Asimismo, algunas de las orientaciones y estrategias metodológicas básicas que se seguirán se alinean con la comprensión lectora (Aguilar García y Tárrega García, 29-30: 2024), que es importantísima de cara a la totalidad de los ejercicios que se aplicarán en el aula, a saber:

En los momentos previos a la lectura:

- Realizar preguntas de sondeo para reactivar los conocimientos de lo que se va a tratar en el aula.
- Identificar y describir imágenes o vídeos relacionados directa o indirectamente con la lectura (Videoclip de *Blank Space* de Taylor Swift).
- Establecer conexiones de palabras con palabras clave.

Durante la lectura:

- Repartición de textos dotados de cierta unidad que el alumnado pueda interpretar, resumir...
- Proporcionar una “clave” para apoyar la comprensión por parte del alumnado.
- Releer para señalar palabras clave o ideas principales.

En los momentos posteriores a la lectura:

- Ordenar la secuencia de los acontecimientos de los textos.
- Comparar a los personajes de los textos con personajes del entorno de los estudiantes.
- Resumir la información y adaptarla a otros formatos (infografía, vídeo...)

La metodología utilizada, por consiguiente, incluye de forma meramente instrumental y complementaria ciertas explicaciones que se apoyan en recursos de naturaleza audiovisual, amén de explicaciones orales por parte del docente. El alumnado trabaja mayormente en proyectos grupales que requieren la colaboración y participación activa del alumnado con el fin de preparar una dinámica de juego sencilla, de manera que los alumnos trabajen de manera cooperativa, con cierta autonomía y autogestión cuyos contenidos se encuentran organizadas de forma coherente y alineada entre sí. Así, todo lo aprendido se materializará en la evaluación final.

Se potenciará, en efecto, el componente creativo de la escritura, ofreciendo un modelo para la producción escrita, realizando talleres poéticos, utilizando, si procede, el discurso o, de forma mínima, el teatro como modelo de aprendizaje y expresión oral. Para complementar la aproximación creativa a la escritura y a las manifestaciones literarias se recurrirá, estando en los niveles altos, al comentario de texto como forma útil de análisis preciso y riguroso, pero dándole un giro especial siguiendo las pautas de educadores con una visión diferente a la esperable, por ejemplo, la de concebir la lectura

de poesía como una evocación de experiencias individuales (Rosenblatt, 117: 1994). Y, siempre que sea posible, se abordarán temas de actualidad y cercanos con el fin de motivar y fortalecer la participación en la clase.

El trabajo en equipo es también una parte importante del aprendizaje ya que es especialmente adecuado y para el alumnado forma parte de la recta final de su madurez en este sentido. Gracias a él lograrán fortalecer su socialización y actitud de iniciativa al mismo tiempo que desarrollan contenidos puntuales de la materia.

Precisamente, la mayor parte de los ejercicios de la propuesta se realizará siguiendo una metodología activa en base a un aprendizaje cooperativo, que fomenta que el aprendizaje sea más personalizado y cuyos grupos se formarán de forma aleatoria o de cualquier manera tal que pueda lograrse un resultado común entre los miembros y cuyas ventajas de cara a las actividades se resumen en un aumento de la adquisición del lenguaje, la motivación para la realizar y participar en las actividades y el uso del pensamiento crítico, amén de que apoya algunas cuestiones fundamentales en prácticamente toda la propuesta, a saber, la relación entre compañeros y el aumento de la autoestima (Johnson y Johnson, 13: 1994). Todo esto va de la mano con el hecho de que la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje es mayor, lo cual se complementa con el rol del docente, quien será el guía y apoyo para un correcto y eficaz aprendizaje por parte del alumnado. Además, teniendo en cuenta el hecho de que los grupos que se formarán en la mayoría de los ejercicios propuestos son reducidos, el docente es capaz de dedicar su debido tiempo a cada grupo para resolver las dudas que se planteen o aportando la ayuda necesaria.

Ahora bien, las estrategias didáctico-metodológicas seguidas por la presente propuesta se relacionan con el aprendizaje activo con la intención de que el alumnado reflexione acerca de los contenidos en mayor medida de forma autónoma contando con el apoyo del profesor como guía y orientador de su aprendizaje.

Los principios metodológicos hacen referencia, de hecho, al aprendizaje significativo y al DUA, los cuales son la esencia fundamental de un proceso de enseñanza cuyo sentido sea el de capturar el interés del estudiantado, amén de ser capaz de que las competencias y conocimientos no solamente sean asimilados sino también sean conservados con el paso del tiempo.

Se ha dado importancia, como es lógico, a la cooperación entre los alumnos, el apoyo de la motivación y creatividad, amén del buen ambiente en el aula. Si bien no es absolutamente imprescindible, se habría de tener presente el posible conocimiento previo o nulo del alumnado sobre el asunto y, de este modo, poseer una referencia a partir de la cual se orienten los ejercicios puesto que Catulo suele reservarse como centro del contenido de la asignatura de Latín en el último curso del Bachillerato y de la prueba de acceso a estudios universitarios.

Con el propósito de obtener los mejores resultados posibles, la actuación del docente en el transcurso de la actividad no se limitaría a la supervisión o a la comunicación con los estudiantes, sino que la línea de actuación tendría como centro el acompañamiento durante todo el proceso, incluyendo, si es preciso y lo complementa positivamente, recursos de corte digital.

3.2. Medidas de atención a la diversidad

Si bien no existirá la necesidad de adaptar de forma radical tal propuesta para ningún estudiante en particular, la atención a la diversidad es muy importante en la iniciativa presente en el sentido de que se han diseñado distintas actividades compatibles con diferentes niveles. Como es lógico y según las necesidades que se detecten, se podrá optar incluso por presentar una misma actividad con un grado de exigencia diferente y atendiendo a las diferentes capacidades para fortalecer las destrezas y habilidades particulares de cada estudiante teniendo presente la pluralidad de las mismas. De modo que, partiendo de estas cuestiones, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Bachillerato se apoyará en tres pilares fundamentales, a saber, lo continuo, lo formativo y lo integrador.

¿Cómo afrontar la diversidad del alumnado en el aula de latín? Se ha de conceder especial importancia a diferentes ámbitos en este sentido, y es que en el momento de plantear las medidas de atención a la diversidad y de inclusión de todo el alumnado, se ha de recabar, en primer lugar, diversa información sobre el grupo (funcionamiento del grupo, cantidad, puntos fuertes...) puesto que, por ejemplo, el mismo currículo y el mismo libro de cabecera para todo el alumnado implicado, como bien es sabido, pueden conducir a un resultado de aprendizaje completamente diferente debido a que cada estudiante es único y lo es también, por consiguiente, la dinámica del grupo.

Además, como fomento a la atención a la diversidad, se pretende mezclar no solamente varias metodologías, sino también lo clásico con lo moderno en el sentido de brindar una propuesta variada, accesible y atractiva partiendo del perfeccionamiento de una fórmula que germinó en los primeros pasos de la enseñanza del latín incorporando algunos elementos tradicionales como el comentario literario y varios ingredientes modernos como el aprendizaje basado en el juego, lo cual aporta muchas ventajas, a saber, despertar la curiosidad natural del alumnado, apoyar la interdisciplinariedad y, especialmente, transformar un contenido, a priori, farragoso para ellos, en una experiencia mucho más asequible y sencilla de comprender.

Se tomarán, como es lógico, las acciones oportunas que deban utilizarse para facilitar el aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La atención se concentrará también de forma paralela en implementar una serie de actuaciones generales de intervención educativa³ destinadas a todo el conjunto del alumnado. Asimismo, en el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un estudiante no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo, las cuales serán adoptadas en cualquier momento dentro del curso y cuando las circunstancias las requieran tan pronto como se detecten las dificultades y estarán encaminadas a garantizar la adquisición de las competencias clave imprescindibles para progresar en el proceso educativo.

Se ha optado por una situación final de aprendizaje relacionada con una metodología de ABJ, de Aprendizaje Basado en el Juego, cuyo desarrollo queda encapsulado en distintas actividades cuyas dinámicas se concentran en mayor medida en el reiteradamente citado aprendizaje activo-cooperativo. La inmersión profunda por parte del alumnado y la acción lúdica de producir diferentes materiales que esta cuestión pueda demandar hace que los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar un papel considerablemente más participativo y consideren el aprendizaje como un asunto de interés personal.

Asimismo, lo planteado favorece los principios establecidos por el DUA, a saber, se proporcionan diferentes instrumentos de representación en forma de textos clásicos y,

³ Registradas en el artículo 12 de la ORDEN ECD/913/2023, de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

por otra parte, se proporcionan también diferentes maneras variadas de acción y expresión; se ha valorado una situación de aprendizaje que se amolda de forma muy oportuna. Encontramos herramientas orales tanto en las sesiones relacionadas con la lectura y comentario de textos como en el producto final, una “producción” oral y multimodal. La base de las sesiones es la oralidad expositiva y en pequeños debates.

Por último, en virtud del tercer principio que establece el DUA, a saber, el de proporcionar múltiples maneras de implicación, se ha considerado que la metodología seleccionada, la del ABJ, resulta estrictamente motivadora y atractiva para el estudiantado, amén de que el producto final está directamente relacionado con el mundo habitual del alumnado, por lo que Catulo es una manifestación cultural muy potente que atraería su interés general. De hecho, al ser actividades de corte grupal, se deberían intensificar las tareas puesto que el grupo-clase normalmente tiende a autorregularse.

Ahora bien, en lo concerniente al uso del espacio y del tiempo las dinámicas de la unidad estarán, como es lógico, interrelacionadas:

Respecto del uso del espacio disponible, todas las sesiones que conforman la unidad están inicialmente programadas para implementarlas en el aula habitual. La supervisión del docente será fundamental, el cual se encargará personalmente de contar, si fuese preciso, con un espacio más amplio y libertad de movimiento, lo que permitirá al estudiantado desarrollar su creatividad y la puesta en escena de su sensibilidad en el momento de realizar el juego y las actividades preparatorias pertinentes.

En cuanto al tiempo, las franjas seleccionadas y estructuradas no son rígidas o estrictamente fieles al tiempo exacto de realización, sino que son flexibles en el sentido de que pueden ajustarse a las necesidades o a las preferencias del alumnado.

3.3. Evaluación

Tal y como se ha demostrado en las aseveraciones precedentes, al presentar y establecer como objeto de evaluación una mecánica relacionada con el juego y la música, amoldada a las estrategias y procedimientos de la enseñanza moderna, los estudiantes aprenderán las técnicas apropiadas que después pueden aplicar a la poesía latina.

Se establecerá una dinámica doble a la hora de evaluar las actividades, a saber, la dinámica del *Miser Catulle* y el portafolio donde se recopilan las todas las tareas de la propuesta, incluyendo el cuestionario de preguntas sobre la antología de poemas de

Catulo extraídas, a modo de recordatorio, en su mayor parte de la citada selección de poemas de Catulo (y de Horacio) que contiene muchas preguntas acerca de cada poema de la selección, amén de componer por parejas su propio poema breve (5-10 versos) incluido en la evaluación del citado portafolio de tareas e inspirado en canciones de Taylor Swift, es decir, utilizándola como paradigma para esta tarea, o bien, a la inversa, a saber, reescribir versos de Catulo y adaptarlos al patrón típico de una canción pop, las cuales son una de las cuestiones que harán posible la realización del juego, que será la tarea final. Si no es imprescindible, se ignoraría que respetasen la métrica original de Catulo en el momento de la composición del poema original y, únicamente, se les pediría que respetasen la sintaxis del latín.

Los trabajos de los estudiantes son, por tanto, reflexiones profundas sobre la forma, el significado y la presentación de la poesía en la era moderna, con las cuales, pedagógicamente hablando, se pretende valorar el equilibrio entre composición, estructura y reflexión personal sobre la composición del poema, brindándoles así la oportunidad de disfrutar de su propia creatividad. Además, al no poder existir una única lectura correcta de un poema, debido a que las vivencias de cada uno siempre contribuyen a una evocación diferente, se apoya la posibilidad de relacionar lo que puedan plasmar con su mundo interior y su manera de interpretar las canciones. Si surgiesen dificultades, se facilitaría un glosario (cf. Anexo 3) de las palabras más adecuadas a tal efecto, agrupadas, por cierto, no por orden alfabético, sino por campos semánticos. De este modo, el alumnado debería ser capaz de tomar inspiración más fácilmente gracias a la asociación temática, amén de que facilitaría la selección consciente de palabras según la intención expresiva. Todo ello se complementará con las canciones que ellos mismos conozcan, brindándoles todo tipo de facilidades con la finalidad de que obtengan el mejor resultado posible.

Dicho brevemente, los tipos de evaluación que se aplicarán en cuanto a las secciones de la presente iniciativa serán, por una parte, una evaluación formativa, la cual tendrá su base en la observación sistemática del alumnado por parte del docente de la consecución del proceso de aprendizaje supervisando en todo momento al alumnado durante el desarrollo de la actividad en cuestión y tomando notas en lo tocante a su actitud, esfuerzo, dedicación, compromiso con el aprendizaje, etc. ya que para poder llevar a cabo la evaluación del aprendizaje es necesario observar cómo progresa el alumnado (González y Pérez, 2004); y, por otra, una evaluación sumativa, que es la que se aplicará

una vez finalizada la unidad y que permite determinar los conocimientos alcanzados mediante la evaluación final.

Prácticamente la calificación de la totalidad de los ejercicios, y, especialmente, la dinámica del *Miser Catulle*, será calculada mediante la siguiente rúbrica:

Grupo: _	SOB. (9-10)	NOT. (7-8,9)	BN. (6-6,9)	SUF. (5-5,9)	INSUF. (0-4,9)	CLF.
Esfuer. (3,5p.)	Muestra un esfuerzo encomiable y asume un claro compromiso con el progreso de la actividad.	Muestra una cantidad de esfuerzo distinguida con cierta responsabilidad en la realización de la actividad.	Su dedicación es en cierta medida esporádica, si bien reconoce la responsabilidad en el proceso de aprendizaje.	El esfuerzo resulta limitado, amén de su motivación. Pone el empeño justo.	No muestra empeño en las actividades, hace oídos sordos a las ideas ajenas y presenta hostilidad hacia la dinámica.	
Coop. (3,5p.)	Demuestra una gran capacidad de trabajo y de colaboración, respeta las ideas ajenas, amén de aportar otras nuevas y contribuye a un ambiente positivo.	Demuestra una buena capacidad de trabajo y colaboración compartiendo ideas útiles.	Colabora en ciertas ocasiones y brinda apoyo en algunas oportunidades para la realización de la actividad.	La colaboración resulta espontánea; ofrece aportaciones mínimas para la consecución de la actividad.	La colaboración resulta prácticamente inexistente, sin ofrecer material interesante y sin tomarse en serio la actividad.	
Partic. activa (3p.)	Participación constante y vehemente; aporta buenas vibraciones en el desarrollo de la actividad.	Participación regular la mayor parte del tiempo; suele contribuir al buen desarrollo de la actividad.	Participación directa en algunas oportunidades; ofrece algunas aportaciones de utilidad.	La participación es ocasional o directamente reducida. Las contribuciones son esporádicas.	La participación es prácticamente nula, sin contribuciones útiles a la consecución de la actividad.	

3.3.1. Criterios de evaluación

La ORDEN ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón, establece los criterios de evaluación que permiten evaluar el grado de adquisición de las competencias específicas para la asignatura de Latín, cuya nivelación se realiza en consonancia con las competencias específicas. En la presente propuesta los que más se vinculan con ella se estructuran en la siguiente relación:

CE.L.1. Traducir y comprender textos latinos de dificultad creciente y justificar la traducción, identificando y analizando los aspectos básicos de la lengua latina y sus unidades lingüísticas y reflexionando sobre ellas mediante la comparación con las lenguas de enseñanza y con otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para realizar una lectura comprensiva, directa y eficaz y una interpretación razonada de su contenido.

Los criterios concernientes a la Competencia Específica 1 de la materia de Latín II, ya sea de forma directa o transversal, se corresponden con:

1.1. Realizar traducciones directas o inversas de textos o fragmentos de dificultad adecuada y progresiva, con corrección ortográfica y expresiva, identificando y analizando unidades lingüísticas regulares de la lengua, y apreciando variantes y coincidencias con otras lenguas conocidas.

1.2. Seleccionar el significado apropiado de palabras polisémicas y justificar la decisión, teniendo en cuenta la información cotextual o contextual y utilizando herramientas de apoyo al proceso de traducción en distintos soportes, tales como listas de vocabulario, glosarios, diccionarios, mapas o atlas, correctores ortográficos, gramáticas y libros de estilo.

1.3. Revisar y subsanar las propias traducciones y la de los compañeros y las compañeras, realizando propuestas de mejora y argumentando los cambios con terminología especializada a partir de la reflexión lingüística.

1.4. Realizar la lectura directa de textos latinos de dificultad adecuada identificando las unidades lingüísticas más frecuentes de la lengua latina, comparándolas con las de las

lenguas del repertorio lingüístico propio y asimilando los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos del latín.

1.5. Registrar los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua latina, seleccionando las estrategias más adecuadas y eficaces para superar esas dificultades y consolidar su aprendizaje, realizando actividades de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación [...] haciéndolos explícitos y compartiéndolos.

CE.L.3. Leer, interpretar y comentar textos latinos de diferentes géneros y épocas, asumiendo el proceso creativo como complejo e inseparable del contexto histórico, social, político y sus influencias artísticas, para identificar su genealogía y su aportación a la literatura europea.

Por otro lado, los criterios de evaluación vinculados a la competencia específica 3 son los siguientes:

3.1. Interpretar y comentar textos y fragmentos literarios de diversa índole de creciente complejidad, aplicando estrategias de análisis y reflexión que impliquen movilizar la propia experiencia, comprender el mundo y la condición humana y desarrollar la sensibilidad estética y el hábito lector.

3.2. Analizar y explicar los géneros, temas, tópicos y valores éticos o estéticos de obras o fragmentos literarios latinos comparándolos con obras o fragmentos literarios posteriores, desde un enfoque intertextual.

3.3. Identificar y definir palabras latinas que designan conceptos fundamentales para el estudio y comprensión de la civilización latina y cuyo aprendizaje combina conocimientos léxicos y culturales [...] en textos de diferentes formatos.

3.4. Crear textos individuales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se haya partido de la civilización y cultura latina como fuente de inspiración.

CE.L.5. Valorar críticamente el patrimonio histórico, arqueológico, artístico y cultural heredado de la civilización latina, interesándose por su sostenibilidad y reconociéndolo como producto de la creación humana y como testimonio de la historia, para explicar el

legado material e inmaterial latino como transmisor de conocimiento y fuente de inspiración de creaciones modernas y contemporáneas.

El criterio de evaluación vinculado con esta competencia específica es el siguiente:

5.1. Identificar y explicar el legado material e inmaterial de la civilización latina como fuente de inspiración, analizando producciones culturales y artísticas posteriores.

3.3.2. Criterios de calificación

De forma breve, los criterios de evaluación de la presente propuesta se regirán bajo los siguientes porcentajes:

Miser Catulle 60%

Portafolio de tareas 30%

Coevaluación 5%

Autoevaluación 5%

Para aprobar la propuesta será preciso que el alumno obtenga como mínimo una calificación de 5 sobre 10 en el promedio ponderado. En el caso contrario, se deberá consultar si los criterios de evaluación son básicos y si es posible aprobar la asignatura de Latín teniendo suspensa esa parte. Si no es así, se deberá acudir a la programación didáctica de la asignatura.

Y es que para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha de tener presente no solamente el proceso de aprendizaje del alumnado, sino también el proceso de enseñanza del profesorado.

De esta forma, amén de la evaluación de las partes de redacción y las partes más dinámicas, una cuestión importante del proceso de aprendizaje es la reflexión, de modo que son oportunas, como parte de esta, la autoevaluación y la coevaluación, las cuales permitirán a los estudiantes recapacitar acerca de cómo están aprendiendo, qué han conseguido, sus objetivos futuros y cómo podrían optimizar los resultados, no solamente concerniendo esto a sí mismos, sino también a sus compañeros.

Esto posee una función orientadora ya que permite al profesor conocer los conocimientos básicos que estos han alcanzado y los que no en el proceso de aprendizaje. Posee incluso un sentido pedagógico muy cercano a consecuencia de que

es perfectamente viable conocer la situación personal del alumnado a medida que progresa en cada una de las sesiones gracias a la resolución de dudas en clase y a la realización de actividades dinámicas que favorecen la comunicación.

Una vez finalizados todos los ejercicios, el alumnado implicado realizará una reflexión detenida acerca de lo aprendido y de lo que, en caso oportuno, deba ser modificado de cara a ejercicios posteriores; de esta manera sentirán que su opinión es valorada por su profesor. En concreto, su reflexión vendrá acompañada de esa coevaluación y de esa autoevaluación, en la cual se calificará en una escala del 1 al 10 su participación, esfuerzo, estilo, amén de su desempeño general durante la realización de las actividades, y es que es importante que el profesorado determine la eficacia con la que los miembros de cada grupo han trabajado juntos (Johnson y Johnson, 86: 1994). Esta escala será establecida con la salvedad de que la reflexión deberá acreditar la calificación que se da. Ambas poseerán la misma estructura:

Participación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Esfuerzo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estilo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempeño general	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Efectivamente es fundamental la autoevaluación del alumnado, pero también es importante que el propio estudiantado evalúe la labor del docente ya que pueden darse dificultades en el aprendizaje del alumnado que no sean responsabilidad del docente, sino del profesorado y/o del proceso de enseñanza, por lo que conviene un *feedback* por parte de ellos y así afinar esos precisos detalles para, así, brindar una experiencia más productiva para unidades posteriores en base a las posibles desviaciones que hayan podido surgir, con lo cual esto irá acompañado de una evaluación paralela en la cual el estudiantado valorará en una escala del 1 al 10 la docencia de su profesor en el transcurso de los ejercicios:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

De este modo, se cumple a su vez con la segunda función de la evaluación del proceso de enseñanza, a saber, asegurar la calidad (González y Pérez, 2004).

Finalmente, una vez evaluados ellos mismos y la labor del docente, faltaría dedicar un espacio a la evaluación de las propias actividades de aprendizaje, a la que el profesorado debe dedicar tiempo en las sesiones. Los alumnos realizarán una encuesta con la que el docente sabrá si los ejercicios realizados han resultado entretenidos y motivadores, si

han ayudado a la comprensión de la poesía de Catulo y si las técnicas de enseñanza y los materiales empleados han resultado oportunos para ello, por lo que igualmente valorarán su satisfacción con los ejercicios de la propuesta del 1 al 5 siendo el 1 “insatisfactorio” al 5 “muy satisfactorio”:

La metodología de estudio ha funcionado adecuadamente	1	2	3	4	5
Las actividades fomentan el interés por los temas	1	2	3	4	5
Las actividades han mejorado el conocimiento en la materia	1	2	3	4	5
Los materiales didácticos empleados son accesibles para el conocimiento	1	2	3	4	5

Por último, la evaluación estará complementada por una tabla como la siguiente, aplicada a cada actividad y, de esta manera, se intentará redondear, si es preciso, en otras oportunidades:

INTRODUCCIÓN A CATULO	
Lo que más me ha gustado ha sido:	Lo que menos me ha gustado ha sido:
LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS	
Lo que más me ha gustado ha sido:	Lo que menos me ha gustado ha sido:
CATULO Y EL POP MODERNO	
Lo que más me ha gustado ha sido:	Lo que menos me ha gustado ha sido:
<i>MISER CATULLE, DESINAS INEPTIRE</i>	
Lo que más me ha gustado ha sido:	Lo que menos me ha gustado ha sido:

3.3.3. Saberes básicos

Esta propuesta está diseñada para los estudiantes de 2º Bachillerato, de modo que, en consecuencia, tiene en cuenta los contenidos que establece el currículo oficial. Los contenidos genéricos que sostienen la unidad son la lengua latina, los textos clásicos y el vocabulario latino, amén de la idiosincrasia del amante romano.

De entre los bloques que componen los saberes básicos, tomando como referencia el currículo de latín de Bachillerato, los concernientes expresamente a esta iniciativa son los siguientes:

A. El texto: comprensión y traducción: Unidades lingüísticas de la lengua latina. El abecedario. La traducción.

B. Plurilingüismo: Sistemas de escritura a lo largo de la historia. Evolución del latín. Influencia del latín en la evolución de las lenguas de enseñanza y del resto de lenguas que conforman el repertorio lingüístico individual del alumnado. Respeto por todas las lenguas y aceptación de las diferencias culturales de las gentes que las hablan.

C. Educación literaria: Instituciones, creencias y formas de vida de la civilización latina desde la perspectiva sociocultural actual. La lengua latina como principal vía de transmisión del mundo clásico. Recepción de la literatura latina: influencia en la literatura latina en la producción cultural europea, nociones básicas de intertextualidad, *imitatio*, *aemulatio*, *interpretatio*, *allusio*. Interés hacia la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.

D. La Antigua Roma: Influencias de la cultura griega en la civilización latina: *Graecia capta ferum victorem cepit*. La aportación de Roma a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.

3.3.4. Instrumentos y técnicas de evaluación

El alumnado ha de conocer desde el primer momento del proceso educativo, cómo ha de ser evaluado y el diferente tratamiento cualitativo o cuantitativo asignado a cada uno de los elementos de la evaluación. Al principio del proceso se habrá informado debidamente, como es lógico, al estudiantado de todos estos procedimientos, los cuales se habrán aplicado, aunque con ligeras modificaciones, durante todo el curso. Al comienzo de las actividades se realizará, si conviene, una breve evaluación inicial de naturaleza oral con la finalidad de que los alumnos consoliden sus conocimientos previos.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá como objetivo fundamental no solamente la constatación del propio proceso, sino también los posibles desajustes o desviaciones respecto de lo previsto, que podrán, de este modo, ser corregidos.

Así pues, los instrumentos y técnicas de evaluación, a saber, el cómo evaluar, han de ser, en consecuencia, muy variados:

- Trabajo e implicación en las tareas y trabajos colaborativos, tanto presenciales en el aula como, si procediera, de corte digital.
- Ejercicios escritos y orales. Los ejercicios y/o exposiciones podrán tratar aspectos de diverso tipo: A) Cuestiones sobre la antigüedad romana y su legado:

serán pruebas de redacción y reflexión, amén de ejercicios especiales que requerirán colaboración y participación por parte del alumnado. No solamente se valorarán cuestiones ordinarias como la adquisición de conceptos sino también la capacidad del alumno de apreciar y relacionar los elementos culturales del mundo antiguo con su correspondiente herencia en la cultura occidental. B) Comprensión, lectura y comentario de textos: identificar el tema, las ideas principales, las ideas secundarias, amén de interpretarlo de manera adecuada y resumirlo. C) Actividades dinámicas especiales: el estudiantado pondrá a prueba sus habilidades creativas e imaginativas, amén de su capacidad de interacción con el entorno y el trabajo de cara a la realización de dinámicas que, de nuevo, requerirán su colaboración activa.

- Preguntas y sondeos orales durante el transcurso de las diversas explicaciones o recapitulaciones con el fin de que el estudiante lleve al día la gestión de la asignatura.
- Realización de lecturas que contribuyen al plan de fomento de la lectura⁴.
- Actividades que el alumno realiza en casa y se corregirán en el aula, o bien, se entregarán en formato digital en la plataforma *Teams*, así como trabajos y, si procede, exposiciones orales.
- Participación activa en clase, trabajo diario en casa y en clase, puntualidad y asistencia.

3.3.5. Recursos

Los recursos a utilizar durante la propuesta son diferentes en función de los ejercicios. En general son los siguientes:

- Fotocopias con información, imágenes o textos para la actividad.
- Proyector y ordenador del aula para las presentaciones y visualización del contenido.
- Glosarios y apéndices de gramática.
- Pizarra convencional.
- Diccionarios de latín.
- Tablet u ordenadores portátiles para la búsqueda de información si es preciso.
- Manuales de figuras literarias.

⁴ Gobierno de Aragón. (2024). Plan de fomento de la lectura de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.aragon.es>

4. Informe de resultados

A continuación, se expone el verdadero núcleo, la parte del Máster que se desarrolla en el terreno, es decir, en un instituto real; se relata la observación de los resultados y la materialización explícita de los sentidos concretos aplicados para enseñar la relativamente acotada gama de contenidos transmitidos de forma cuantitativa y ya existente acerca de las dinámicas aplicadas en la unidad didáctica dedicada a la poesía de Catulo, que, una vez finalizada la redacción de las dinámicas planteadas, hace posible la extracción de conclusiones claras respecto de los objetivos planteados a los que se ha ido dando respuesta a lo largo de estas notas (cf. Diseño de la propuesta), amén de que se presenta en un formato que puede utilizarse más fácilmente en la determinación de la eficacia de las mismas, incluyendo algunas de las anotaciones realizadas por la tutora del segundo periodo de prácticas del Máster y los comentarios y sugerencias realizados por los alumnos. Se explora en el presente apartado, en suma, las percepciones de la enseñanza realizadas por un futuro docente que lee poesía por placer y para proporcionar formas nuevas de enseñar y aprender que podrían ayudar a otros docentes.

Siendo esta estructura de unidad didáctica la base de cualquier curso académico, la propuesta didáctico-lúdica planteada ha tenido el sentido de aproximar al alumnado de bachillerato al mundo poético del precursor del amor cortés medieval a través de dinámicas parcialmente críticas respecto de las enseñanzas tradicionales, a saber, juegos lingüísticos y actividades con cierta carga de dramatismo con las que se pretende apoyar la comprensión de los textos latinos en general y de la poesía de Catulo en particular desde una perspectiva emocional y participativa. Gracias al hecho de que la presente propuesta ha sido puesta en práctica en el segundo periodo del Prácticum, ha sido posible la extracción de una serie de apuntes que han permitido observar los efectos que ha tenido en el alumnado.

La propuesta aplicada al aula de latín, que en su mayor parte ha sido beneficiosa, ha ayudado enormemente a los estudiantes a conectarse realmente con los versos, así como con el contenido de varios de los poemas de Catulo puesto que cuenta asuntos que podrían estar aconteciendo a un estudiante en concreto, es decir, rompiendo la barrera emocional y temporal que separa a Catulo del estudiante.

El éxito general de la propuesta se ha debido a dos elementos principales, a saber: por un lado, abordar la poesía desde unas manifestaciones de la cultura popular que los propios alumnos conocen, reforzada por la exposición de interpretaciones registradas en los poemas y, por otro, el uso de una variedad de estrategias de lectura para apoyar e involucrar al alumnado no solamente a la hora de comprender el contenido de los poemas, sino también a la hora de interactuar con el latín, tratando paralelamente de abordar sus concepciones y, en su caso, sus conceptos erróneos. El docente valoró en todo momento la autonomía del alumnado y la centralidad de la relación profesor-alumno en el esfuerzo por enseñar la poesía, animando especialmente a los estudiantes escépticos a participar en las distintas tareas y dedicarles el tiempo que requieran, amén de brindándoles oportunidades para aprovechar sus capacidades.

En cuanto a la planificación, primeramente y, como apasionado de la poesía, se compartieron en voz alta con los alumnos de forma abierta cómo las experiencias del docente con la poesía de Catulo han sido relevantes, gracias a lo cual se fomentaba la confianza y se ayudaba al alumnado a acceder y comprometerse con la poesía desde el principio, intentando desarrollar una comunidad colaborativa en el aula desde el primer momento; se decidió optar por esta suerte de *captatio benevolentiae* ya que existen múltiples estudios (Travers, 1984; Cremin, 2010, 2013) que defienden la capacitación de un profesor de poesía que disfruta de la ella puesto que suele contagiar su entusiasmo a la audiencia; sobre el terreno se consiguió mantener la atención del alumnado durante la mayor parte del tiempo que duró; se otorgaron, a continuación, unos momentos iniciales para transmitir a la clase de forma nítida las cuestiones previas más importantes antes de dar comienzo a la propuesta, a saber, los objetivos de la unidad, el uso de herramientas, así como la metodología y la evaluación, entre otros aspectos. Se notó bastante entusiasmado al alumnado, pero también se sintió cierto grado de impaciencia por iniciar el juego, sin embargo, también hubo que hacer darse cuenta al alumnado de que era preciso que ellos estuvieran mentalmente preparados para aprovechar todo lo que aprendiesen en las actividades de optimización y volcarlas con mayor resolución en la experiencia jugable. Organizar de esta manera la unidad fue una estrategia destinada a mantener la atención constante y aumentar las expectativas sobre lo que pueden aprender si se esfuerzan antes de introducir el juego como tal (Johnson y Johnson, 100: 1994).

Tras esta clase a modo de prólogo, se inició la primera sesión, la cual fue dedicada a la introducción a la figura de Catulo. Obviando algunos problemas menores de carácter informático referentes a la presentación digital de los ejercicios y de su posterior evaluación y al revuelo de los primeros minutos en el aula, esta presentación de Catulo contó con cierto tiempo extra; no se optó por transmitir una definición genérica o preestablecida de la poesía debido a su escasa utilidad en el momento de explorar una variedad de percepciones, sino que se dio inicio a la misma por medio de una suerte de sondeo informal de preguntas de respuesta abierta entre los estudiantes con el fin de determinar su propia concepción de la poesía lírica partiendo principalmente de tres preguntas:

- ¿Sabéis algo acerca de la poesía lírica (contenido, estilo, temas...)?
- ¿Creéis que la poesía lírica posee tradición en otras culturas?
- ¿Cuáles son vuestras preferencias generales en lo que a poesía se refiere?

Al principio prevalecían las risas y algunas caras de desconfianza, pero también se detectó algo de curiosidad. Se proporcionaron algunas ideas básicas acerca de Catulo y de la poesía lírica puesto que el grueso de la introducción a Catulo, que sería realizada de forma conjunta, dependía del alumnado, y es que los estudiantes recopilarían más detalles en una investigación, haciendo uso de materiales digitales del propio centro (ordenadores portátiles, tablets, ipad...), donde cada grupo habría aportado alguna idea diferente a la del resto de grupos y la habría compartido ante el resto de la clase. Así, a uno de los grupos le pareció interesante el vaivén de emociones en Catulo, mientras que a otro le impactó haber detectado palabras malsonantes que no están acostumbrados a ver en la literatura. Al cerrar la sesión, se les propuso que le echasen un ojo a la antología de poemas de Catulo, que será la base de la sesión próxima. La recepción inicial pareció positiva puesto que la sensación que se produjo fue de predisposición hacia la lectura y análisis de los textos de poesía.

Sin embargo, se detectó también cierta incertidumbre que se intentó combatir ayudando al alumnado a comprender la poesía por medio de una suerte de careo donde debatían y compartían de forma sana sus propias percepciones y su concepto de la poesía a modo de contraste entre la concepción inicial del docente y la de ellos, dándole vida y riqueza al contenido y a partir de las cuales se trató de orientar el resto de los ejercicios; ha sido de mucha utilidad apoyar las experiencias personales de los alumnos (en relación con la

unidad) y aplicarlas en el aula; aunque, como es natural, el proceso fue lento y requirió alguna que otra intervención explícita, resultó también sumamente beneficioso para la enseñanza de la poesía. Esto ha sido determinante puesto que los hallazgos dilucidados por los estudiantes confirmaron que es útil que los profesores exploren las opiniones sobre la poesía desde el comienzo y de esta manera no solamente ampliar su concepto de la misma, sino también fortalecer la capacidad de acción del alumnado.

La segunda sesión se inauguró, por una parte, con una cita del ex poeta laureado norteamericano Billy Collins, la cual se pensó que encauzaría correctamente la sesión, a saber, “cuando lees algo que lleva tu huella, nadie más que tú podrías haberlo escrito. Esta voz es tuya y solo tuya”⁵, gracias a la cual, asimismo, el docente pretendía infundir una suerte de interés emocional en el alumnado desde el comienzo, haciéndolo más receptivo, y, por otra parte, con la determinación de la obtención de una idea general por parte del alumnado acerca de la antología que debían haber ojeado, una idea que sería ampliada en el transcurso de la actividad.

La mayoría de los alumnos aportó conceptos diferentes, entre los cuales se señalaron: impulsividad, visceralidad, disfrute, dependencia emocional, inestabilidad, etc. Partiendo de esta lluvia de ideas y del recopilatorio que formaron en la sesión precedente, los alumnos ya tuvieron que manipular textos poéticos originales para normalizar la poesía; gracias a esta base se notó una facilidad bastante fluida en el momento de la lectura y comentario de los poemas, explorando sus peculiaridades lingüísticas y literarias para una mayor apreciación, lo cual desmintió en cierto modo la creencia de que los análisis textuales reducen el disfrute de los estudiantes. Y es que un tipo de lectura como la que perduró durante la sesión pretendía que el alumnado adoptase una actitud de disposición a centrar la atención en el contenido, es decir, en lo que el protagonista del poema está viviendo durante el evento que se narra, y, así, si es posible, extrapolar al alumnado a la experiencia personal a través de los sentidos, los sentimientos y las intuiciones, de modo que experimenten el poema en cuestión desde una perspectiva estética en el sentido que le dieron los antiguos griegos (Rosenblatt, 1932:1994).

⁵ Esta aseveración se atribuye a Billy Collins. No se ha encontrado una referencia bibliográfica oficial, con lo cual podría tratarse de una formulación verbal menos difundida o propagada oralmente por el autor. [La cita ha sido extraída de <https://penguinrandomhouseeducation.com/wp-content/uploads/2023/05/High-School-Teaching-Poetry-Thematic-Guide.pdf>]

En suma, el docente consiguió con relativa facilidad equilibrar la balanza entre la apreciación artística y personal y el análisis textual gracias, especialmente, a la creación de un clima en el aula que permitió a los alumnos elaborar sus respuestas personales. El docente no solo aceptó de muy buena gana las contribuciones de los estudiantes, sino que incluso aprendió de ellas, lo cual hizo, como es natural, que la experiencia de aprendizaje se volviese mucho más individualizada (Johnson y Johnson, 100: 1994).

Las claves de este segundo triunfo fueron dos, a saber: por un lado, implementar un contenido experiencial, vital en este tipo de enseñanza (puesto que los profesores dependen de sus propias experiencias para enseñar poesía adecuadamente), despojándola, por tanto, de cierto grado de naturaleza académica, y otorgándole algo basado en experiencias personales y significativas en poesía (a menudo obtenidas fuera de un contexto educativo), y, por otro, combinar, de nuevo, lo clásico con lo moderno, es decir, mezclar las respuestas personales de los alumnos (derivadas de la lectura atenta y comentario de los poemas de esta segunda sesión) con los análisis textuales para, de este modo, desarrollar interpretaciones con sensibilidad y, acto seguido, coordinarlas mediante las metodologías empleadas, oponiéndose a la idea tradicional de situar el foco de la poesía únicamente en el texto.

Las únicas dificultades significativas que conllevaron este método de interrelación entre el texto y la evocación personal han sido, por una parte, las restricciones del texto hacia el lector puesto que, al parecer, existían pocas formas válidas de interpretarlo, pero se apoyaron los debates de las interpretaciones o cualquier idea transmitida por el alumnado siempre que resultara útil para el buen desarrollo de la sesión o la relacionaran con una experiencia personal, y, siempre que respetara mínimamente la recomendación de Rosenblatt, a saber, las interpretaciones de los poemas no deben ser contradichas por ningún elemento del texto [salvo si sirve para enriquecerlo] (Rosenblatt, 115: 1994) y una recomendación del propio docente, a saber, que cualquier lectura o interpretación tenga una base sustentada en una parte reconocible del poema.

Por otro lado, el docente detectó que algunos estudiantes temían contribuir en la clase ya fuera por falta de confianza o por temor a que sus ideas no resultasen valiosas, de modo que, sin necesidad de poner en evidencia a ningún alumno, de cara a la iniciativa jugable especialmente se procedió en todo momento a limitar las críticas negativas y decir algo positivo acerca de cada comentario, pregunta o respuesta de un estudiante, una simple acción que tuvo un impacto extraordinario para transformar la clase en un

espacio donde el alumnado pueda sentirse valorado y compartir de forma libre sus observaciones.

Tales ideas aportadas por el alumnado sirvieron para dos cosas, por un lado, para servir como mapa conceptual y, de este modo, conectar las ideas y estructurarlas. Se utilizó la pizarra convencional del aula para organizar la información que ha facilitado el alumnado, además de que el ambiente que se respiraba en ese momento, puesto que la cantidad de alumnos era bastante limitada, era de escucha atenta y comentario reflexivo, mostrando así avances significativos ciertamente derivados de un ambiente adecuado donde el alumnado se sentía respetado, libre y motivado; de este modo se contribuía a optimizar las capacidades del alumno (Johnson y Johnson, 100: 1994). De hecho, y si no resulta pretencioso reconocerlo, parecía que algunos estudiantes estaban dejando de ver a Catulo como una manifestación distante de la era actual ya que se notaba que estaban empezando a reconocer en sus versos los sentimientos humanos (en ocasiones contradictorios) que tal vez habitaban en ellos.

Esto ha demostrado que las anotaciones que elaboraron en la sesión precedente les habían sido útiles. Sorprendía cómo la mayoría de ellos no parecía sentir vergüenza en el momento de interpretar el tono de algunos de los poemas, de hecho, esto permitió el planteamiento de una de las cosas más esperables en el momento de la lectura y el comentario de textos, es decir, la ausencia de respuestas homogéneas y la presencia de lecturas heterogéneas, que, al fin y al cabo, era exactamente lo que se perseguía, reafirmando la utilidad de allanar el terreno antes de “jugar” con el texto, idea que quedará consolidada después de haber terminado de implicar emocionalmente al alumnado con Catulo a través de la música.

Daba comienzo la tercera sesión. De repente, los poetas del pasado pudieron convertirse en estrellas del pop del presente, listos para escribir nuevos versos en un espacio en blanco. Así pues, la tarea de esta sesión consistía en que los estudiantes, divididos en parejas, encontrasen una canción moderna de pop que, según su criterio, contuviera alguna evocación a algún poema de Catulo que han leído en clase. En los trabajos que había realizado el alumnado, referentes a la parte de la propuesta dedicada a esta comparación, los estudiantes relacionaron a Catulo con una variedad de estrellas del pop, especialmente cantantes femeninas como Selena Gómez, Rihanna, Ariana Grande, Lady Gaga, por nombrar algunas, lo cual cambia inmediatamente la dinámica de poder en la poesía latina. De hecho, unos estudiantes compararon los celos, la pasión y el

erotismo de los poemas de Catulo con *Perfect*, canción del año 2015 de su álbum *Revival*.

Si nos ponemos a resumir los análisis realizados por estos estudiantes, una de las parejas de estudiantes encontró que Gómez expresa su miedo de perder a su enamorado por otra mujer a la que su pareja aún parece tener presente y desea convertirse en esa otra mujer “perfecta”. En particular, se dieron cuenta de que ella mostraba su preocupación en el estribillo donde se lamentaba: “Puedo saborear su lápiz de labios y verla recostándose sobre tu pecho/ Puedo sentir la distancia cada vez que recuerdas las yemas de sus dedos/ Tal vez debería ser más como ella” (0:51-1:07). La cantante siente que su amado está distraído y se imagina viéndolo en una relación ilícita desde lejos, lo cual esta pareja observó que era muy similar a lo que Catulo expresaba en el poema 51 de la antología. Además, consiguieron relacionar a la cantante quien admitía que se siente “retorcida” (1:39) con Catulo preocupado por volverse loco en el poema 8. Estos estudiantes compusieron su poema propio en latín a partir de tal idea.

Ahora bien, otra pareja estableció paralelismos con la canción *Love on the Brain*, del álbum *ANTI* de 2016, la cual se amolda muy bien al enamoramiento peligroso del amante con el amado. Vio cómo Rihanna expresaba su afecto por su hombre varias veces mediante súplicas: “Monada, me tienes como ah, ah/ No dejes de amarme (amarme) (x2)/ Sólo empieza a amarme (amarme)” (0:48-1:05). Cuando la canción alcanza un cariz más frenético (“Entonces sigue amándome/ Sólo ámame, sí. Solo ámame/ Todo lo que necesitas hacer es amarme, sí” (2:01-2:13)), los alumnos vieron reflejada en esta parte de la canción la tan obsesiva demanda de besos del poema 5 (vv. 7-13) de la antología.

Otra pareja de estudiantes encontró paralelos perfectos con otra canción, en este caso, una canción de pop latino; se trata de la canción titulada *Las Dudas*, de Sebastián Yatra y Aitana, del disco de 2022 titulado *Dharma*, la cual habla de las emociones enfrentadas que surgen cuando una relación se enfrenta a desafíos que ponen en riesgo su estabilidad y, aunque hay amor y recuerdos felices compartidos, también existe incertidumbre sobre si seguir con la relación o no. Al poco de empezar el videoclip oficial, “Si este viaje me hizo mal, no quiero imaginar qué pasará en tu cabeza mañana al despertarte al lado de él” (0:12-0:22), la pareja, entre otras averiguaciones, destacó la relación existente con las preguntas retóricas, dotadas de ira y celos, que le dedica Catulo a Lesbia en el poema 8 (vv. 15-19) de la antología.

La última pareja (formada por un único alumno), por otra parte, decidió establecer conexiones entre Catulo y una canción cuya relación con el pop era nula, si bien, dado que los paralelismos planteados eran plausibles, se toleró de forma excepcional este cambio radical puesto que en esencia respeta la dinámica de la actividad, a saber, vincular un poema de Catulo con una canción. La canción en cuestión es *She-wolf* de *Megadeth*, una banda más bien vinculada al thrash metal, del disco *Cryptic Writings*, del año 1997. Comparó la tensión entre rendirse a la pasión o resistirse a ella, expresada en el estribillo de la canción (“Una mirada a sus ojos lujuriosos/ hará que surja en ti un miedo salvaje” (1:02-1:07)) con la lucha interna de Catulo en el poema 8 entre el deseo y la ruptura.

Definitivamente, se puede percibir el esfuerzo, la atención al detalle y el debate sano de cómo esas canciones se comparaban con la poesía antigua que el alumnado demostró y en cuyo análisis leyeron con atención los versos de Catulo.

Todos los ejercicios hasta este momento siguieron el mismo patrón en cuanto a la presencia del docente. Siguiendo las pautas del aprendizaje cooperativo, éste supervisó de forma cercana los progresos de todos los grupos, observando de forma sistemática y, si procedía, detenerse con frecuencia para unirse e interactuar con los miembros. Se pretendía brindar una atención personalizada a cada alumno que lo hubiera requerido, amén de ser esto mucho más fácil de hacer a la hora de realizar un comentario directo a un alumno en un grupo pequeño que en una clase completa (Johnson y Johnson, 100: 1994).

Las dos sesiones próximas y directamente interrelacionadas poseían su centro en la experiencia del juego inspirado en la poesía de Catulo. Los primeros momentos de la penúltima clase fueron dedicados, como es lógico, a explicar en qué consistiría la dinámica del juego, una dinámica que, una vez explicada y habiéndoles preguntado su opinión acerca de ella, se abrió un espacio de diálogo en el aula. Ante las caras más bien escépticas de algún que otro alumno, se intentó explicar de forma clara primeramente que el sentido de la experiencia de juego trascendía los límites de lo académico, es decir, que no era un ejercicio puramente escolar y cuyo resultado dependía de rúbricas estrictas o de una calificación numérica, sino que mayormente era una inmersión en una dinámica provista de una metodología centrada en el aprendizaje por medio del juego donde lo que primaba era la creatividad y la comprensión de un contexto literario y

emocional tan familiarizado con una mentalidad actual; uno de los estudiantes afirmó al respecto que parecía entretenida y sencilla de entender.

La metodología general, ya no solamente del *Miser Catulle*, sino también de la propuesta didáctica en general fue en líneas generales bien recibida por el alumnado, reconociendo la variedad, la profundidad de los ejercicios y la sensación de novedad que les transmitía. Tras estas explicaciones, se aceptó por unanimidad la realización de un simulacro de juego no evaluable, cuya primera toma de contacto demostró predisposición por parte del alumnado hacia el juego. A pesar de no ser evaluable se jugó como si lo fuera puesto que demostraron que les habían echado una ojeada a las instrucciones del juego, las cuales les fueron entregadas al comienzo de la sesión precedente si bien se comentaron brevemente hasta la mitad de la sesión.

En la última sesión de la unidad se dio comienzo a la dinámica de juego evaluable, la cual, gracias al simulacro de la sesión anterior, fue, con ciertas reservas, un éxito. Al entrar el alumnado al aula, no encontraron diccionarios de latín o el proyector del aula encendido, sino que encontraron el mobiliario del aula totalmente cambiado y una pila de tarjetas donde uno de los equipos que compiten entre sí escribiría las pistas concernientes a la poesía de Catulo. Fue posible rejugar al *Miser Catulle* un total de tres veces, si bien en la segunda rejugada uno de los equipos consumió demasiado tiempo en el momento de escribir las pistas, lo cual afectó ligeramente a la tercera rejugada, la cual resultó algo apresurada por la presión del tiempo, la cual paradójicamente generó un ambiente de alta motivación sin necesidad de estímulos externos. A pesar de los ligeros contratiempos acontecidos, todos los alumnos participaron de forma activa durante la sesión.

Como resultado de todo lo acontecido a lo largo de las sesiones de esta unidad, la mayoría de los alumnos demostró bastante control en el desarrollo de la unidad, un ritmo de trabajo fluido e incluso asignándose roles concretos: líder, investigador, coordinador, diseñador..., una estructura relativamente jerárquica la cual no fue impuesta, sino que surgió de manera natural entre el alumnado; de modo que se elogió abiertamente la responsabilidad compartida y se reconocieron las habilidades de cada miembro. Además, se promovió el diálogo, la toma de decisiones consensuada y la tolerancia entre iguales. De hecho, uno de los alumnos sorprendentemente consideró abiertamente todo lo que se hizo durante esta unidad como una suerte de “purga del alma” o limpieza emocional, una especie de “tormenta suave a la que tienen que

sobrevivir”. Para este estudiante en concreto la propuesta planteada fue precisamente eso.

5. Conclusiones

Como conclusión, hoy en día el trabajo de un docente es el resultado de mucho estudio de formación práctica, y, especialmente, la experiencia; así que, tal y como han demostrado las notas precedentes, el mundo de la poesía latina es una manifestación cultural que ofrece una puerta de entrada perfecta no solamente hacia la enseñanza de una manera diferente sin por ello sacrificar el alma de la cultura antigua, sino también para conectar a un alumnado joven con sus orígenes occidentales, buscando que los estudiantes interactúen con el mundo antiguo de una manera divertida con la finalidad de revitalizar el interés por ella.

Las experiencias jugables y la música, al ser cuestiones tan arraigadas en el contexto habitual de un alumnado adolescente, pasan de pertenecer al mundo erudito a ser accesibles y cercanas para todos; estas se pueden aprovechar perfectamente para brindarle una educación mucho más inclusiva porque tales cosas apoyan enormemente la idea de darle vida a la antigüedad romana en la época actual. Al seleccionar a Catulo para ilustrar los temas principales y universales de la poesía amorosa latina, se ha escogido un autor increíblemente popular, utilizado en el currículo de latín de bachillerato, cuya poesía siempre ofrece una respuesta ya que los temas de poder, deseo y relaciones conflictivas no solamente son comunes en múltiples canciones, sino que también son cuestiones aplicables a dinámicas de juego muy entretenidas.

Estas conexiones entre un autor de la antigüedad y las formas de aprender modernas revelan lo apropiados que son los juegos y los compositores musicales de cara a enseñar poesía a un alumnado joven. En el momento de respaldar esto, por un lado, se brindó un análisis detallado al comparar la canción *Blank Space* de Taylor Swift con el *corpus* de poemas de Catulo hacia Lesbia, lo cual es una muestra de que, al reconocer en una historia de amor moderna reminiscencias de sentimientos similares que están presentes en los versos de Catulo, las emociones humanas son realmente universales y, especialmente, posee el espíritu de enseñar cuestiones, a priori, engorroso de una manera diferente, reafirmando así el interés hacia lo grecorromano. Por otro lado, se estableció una dinámica de juego cuyo sentido no es superficial, sino profundo en el sentido de ser otra estrategia poderosa y desprovista de agentes que suelen corromper el

aprendizaje (ansiedad, frustración...) para conectar de manera natural y práctica al alumnado con los orígenes de la civilización occidental. Además, ello ha tenido un efecto muy positivo en el alumnado, y es que los estudiantes han leído más poesía y han sido capaces de considerar los versos de forma razonada.

Desde la propia experiencia, se puede afirmar que los estudiantes acogieron esta iniciativa con entusiasmo, aportando comentarios sofisticados y compartiendo ideas sólidas en base a sus investigaciones y a las relecturas constantes. Además, esta no ha sido una propuesta cerrada, sino que, aunque Catulo ha sido el autor base seleccionado, otro compañero docente puede seleccionar a otro autor más o menos afín como Ovidio y, de este modo, preparar un ejercicio similar, incorporando iniciativas grupales con estas pautas y ejemplos.

Con la ayuda de nuestros estudiantes podemos seguir interactuando con más productos de la cultura popular y así seguir siendo relevantes en la enseñanza de la lengua y la literatura. Por otra parte, los docentes deberíamos priorizar el disfrute artístico y utilizar distintos enfoques para permitir que los alumnos encuentren poesía que signifique algo para ellos. Para que se materialice esta idea el profesorado se beneficiaría, como es natural, de una descripción sucinta acerca de lo que el docente en cuestión sabe y hace con la poesía. Ahora bien, el éxito de tales cuestiones se debe a la respuesta a las inquietudes y a las necesidades reales y, en efecto, al grado de complicidad y entusiasmo del docente y del estudiantado, abordando las preferencias individuales de los alumnos y apoyando sus respuestas personales.

6. Bibliografía

- Aguilar García, M^a L., Tárrega Garrido, J. 2024. *Simul ante retroque: tradición investigación y normativa en la didáctica del latín*, 14(1), 1-32.
- Aronson, A. C., Boughner, R. (1988). *Catullus and Horace: Selections From Their Lyric Poetry*. N. Y: Longman.
- Boletín Oficial de Aragón (2022, 24 de noviembre). DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1247803423636>
- Boletín Oficial de Aragón (2022, 12 de agosto). ORDEN ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón.
<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234566820909>
- Boletín Oficial de Aragón (2024, 8 de agosto). ORDEN ECD/886/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad Autónoma de Aragón.
<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1346524500505>
- Cremin, T. (2010). Exploring poetry teachers: Teachers who read and readers who teach poetry. En M. Styles, L. Joy, & D. Whitley (Eds.), *Poetry and childhood*, 219-226.
- Cremin, T. (2013). Exploring teachers' positions and practices. En S. Dymoke, A. Lambirth, & A. Wilson (Eds.), *Making poetry matter: International research on poetry pedagogy*, 9-19.

- Fitzgerald, W. (2007). Catullus, the Collection: Poems, Contexts, and Subjectivity. R. Ancona (Ed.). *A Concise Guide to Teaching Latin Literature*. (3-20). University of Oklahoma Press: Norman.
- González Halcones, M. Á., y Pérez González, N. 2004. *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos*. Escuela de Magisterio de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Greene, E. 2007. "Catullus and Sappho". In Marilyn Skinner, ed., *A Companion to Catullus*. Blackwell.
- Jadhav, A. 2024. *Teaching Romantic Poetry: Experiment and Experience*. Language in India 24(7), 31-43.
- Johnson D.W. and Johnson R. T. 1994. *Learning together and alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Needham Heights. M.A: Ally & Bacon Inc.
- Kopestonsky, Th. B. 2019. *Never Out of Style: Teaching Latin Love Poetry with Pop Music*. Teaching Classical Languages 10(2), 71-100.
- Munita, F. y Torres, C. 2023. *La educación poética. Tensiones, desafíos y líneas de avance*. Perfiles Educativos 46(183), 150-167.
- Pérez Vega, A. y Ramírez de Verger, A. (2005). *C. Valerii Catulli Carmina. Catulo Poemas*. Fundación El Monte.
- Regagliolo, A. 2023. *Developing and creating didactic proposals for Latin and Classical Culture Training course with the educational centre CEFIRE*. The Journal of Classics Teaching, 24, 117-126.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sigvardsson, A. 2020. *Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts*. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(6), 953-966.
- Snart, J. A. 2000. *Romantics Find-A-Song Game: A Technique for Teaching Romantic Poetry in the College Classroom*. English Scholarship, 4(1), 1-10.

Travers, M. M. (1984). *The poetry teacher: Behavior and attitudes*. Research in the Teaching of English, 18(4), 367-384.

7. Anexos

7.1. Anexo 1. Cuestionario.

GUÍA DE LECTURA: CATULO (POEMAS 2,3,5,7,8,51,70,72,75,76,85,87,92,107 Y 109).

1. Escribe una breve biografía y una reseña a la obra de este archiconocido poeta latino.
2. Explica brevemente el tema de cada poema.
3. Las mozas ricas romanas tenían habitualmente alguna mascota que cuidaban con esmero. ¿Cuál es la de Lesbia? En el poema 2 la mascota de Lesbia tiene un significado erótico. Investiga cuál es ese significado y qué función cumple.
4. El poema 3 sobre la muerte del pajarillo expresa dolor. ¿Qué recursos e imágenes emplea el poeta para hablar de ese dolor? ¿Qué otro significado podría tener la muerte del pajarillo en relación con la secuencia pasional de Catulo y Lesbia?
5. ¿Qué argumento epicúreo emplea Catulo en el poema 5 para animar a Lesbia a gozar del amor? (cf. Horacio, I, 11)
6. ¿Qué quiere decir Catulo en el poema 5 con “debemos dormir una noche eterna cuando muera algún día nuestra efímera luz”?
7. El poema 8 presenta una confrontación clásica entre la voluntad y las emociones (provocadas por recuerdos de días más felices). ¿Qué lado parece más fuerte? ¿Qué debilita la determinación del poeta de poner fin al asunto? Apoya tu respuesta haciendo referencia al poema.
8. Lee atentamente el poema 51 y responde a las siguientes cuestiones:
 - a) ¿Cuáles son las emociones y reacciones físicas de Catulo al ver a Lesbia con otro hombre?
 - b) La repetición de la palabra ocio hace que esta palabra sea significativa en el poema. ¿Qué hace el ocio con Catulo?
 - c) Catulo dice que el ocio provocó la destrucción de florecientes ciudades. ¿Conoces alguna ciudad de la antigüedad que haya sido víctima del ocio o de la pasión por una mujer?

9. ¿Qué le promete la amada a Catulo en el poema 70? En el mismo poema se describe la mala fe de Lesbia. ¿Qué metáfora emplea el poeta?
10. Lee de nuevo atentamente ese poema 70. Un fragmento de Sófocles dice: “escribo sobre el agua el juramento de una mujer”. Investiga por qué los vientos y las aguas son receptáculos tan apropiados para promesas vacías.
11. Los poemas 70 y 72 forman una pareja de poemas. ¿Crees que su amante miente con sus promesas de amor? Justifica tu respuesta.
12. ¿Qué quiere decir Catulo en el último verso del poema 72?
13. Lee con atención el poema 75 y responde: ¿la última frase (“aunque me hagas de todo”) pretende ser positiva o negativa? Si tienes dudas, fíjate en el final del poema 72.
14. En el poema 76 Catulo expone una súplica a los dioses, ¿qué pide Catulo?
15. En el poema 76 y en el 87 aparecen los términos “fidelidad” y “pacto”. ¿A qué se refiere Catulo con esto?
16. En el poema 85 ¿quién es esa segunda persona a la que se refiere Catulo (“quizá te lo preguntes”)?
17. En la mitad del poema 76 Catulo dice “si los dioses no están dispuestos”. Existen dos posibles interpretaciones para esta expresión: el hecho de que los dioses no están dispuestos a dejar que Catulo sufra (y, por tanto, se oponen a ese amor que le hace desgraciado) o no están dispuestos a que el *affaire* sea feliz. ¿Cuál de las dos interpretaciones te parece más acertada? ¿Por qué? ¿Se te ocurre alguna otra interpretación alternativa?
18. El poema 92 era una mezcla de rabia y dolor por los constantes abusos de Lesbia. ¿Por qué entonces Catulo expresa tanta alegría de repente en el poema 107?
19. El poema 109 representa el último poema del ciclo de poemas dedicados a Lesbia en el que se prometen un pacto de amistad. ¿Cómo se demuestra que es este el último?
20. Después de leer una vez todos los poemas, enumera la secuencia de los amores de Lesbia y Catulo.

7.2. Anexo 2. *Blank Space* de Taylor Swift

Letra oficial de *Blank Space* de Taylor Swift, por Taylor Swift, Max Martin y Shellback, 2014, Sony/ATV Tree Publishing/Taylor Swift Music (BMI), MXM Music AB (ASCAP) (Todos los derechos reservados a Kobalt Songs Music Publishing, Inc.)

[Estrofa 1]

Nice to meet you
Where you been
I could show you incredible things
Magic, madness, heaven, sin
Saw you there and I thought
Oh my god
Look at that face
You look like my next mistake
Love's a game, want to play
New money, suit and tie
I can read you like a magazine
Ain't it funny, rumors fly
And I know you hear about me
So hey, let's be friends
I'm dying to see how this one ends
Grab your passport and my hand
I can make the bad guys good
For a weekend

[Estribillo]

So it's gonna be forever
Or it's gonna go down in flames
You can tell me when it's over
If the high was worth the pain
Got a long list of ex-lovers
They'll tell you I'm insane
'Cause you know I love the players
And you love the game
'Cause we're young and we're reckless
We'll take this way too far
It'll leave you breathless, hmm
Or with a nasty scar
Got a long list of ex-lovers
They'll tell you I'm insane
But I've got a blank space, baby
And I'll write your name

[Estrofa 2]

Cherry lips, crystal skies
I could show you incredible things
Stolen kisses, pretty lies
You're the King, baby, I'm your Queen
Find out what you want

Be that girl for a month
Wait, the worst is yet to come, oh no
Screaming, crying, perfect storms
I can make all the tables turn
Rose garden filled with thorns
Keep you second-guessing like
“Oh my god, who is she?”
I get drunk on jealousy
But you’ll come back each time you leave
‘Cause, darling, I’m a nightmare dressed like a daydream
[Estrillo]

So It’s gonna be forever
Or it’s gonna go down in flames
You can tell me when it’s over, mm
If the high was worth the pain
Got a long list of ex-lovers
They’ll tell you I’m insane
‘Cause you know I love the players
And you love the game
‘Cause we’re young and we’re reckless
We’ll take this way too far
It’ll leave you breathless, hmm
Or with a nasty scar
Got a long list of ex-lovers
They’ll tell you I’m insane
But I’ve got a blank space, baby
And I’ll write your name
[Puente]

Boys only want love if it’s torture
Don’t say I didn’t, say I didn’t warn ya
Boys only want love if it’s torture
Don’t say I didn’t say, I didn’t warn ya
[Estrillo]

So it’s gonna be forever
Or it’s gonna go down in flames
You can tell me when it’s over, mm
If the high was worth the pain
Got a long list of ex-lovers
They’ll tell you I’m insane
‘Cause you know I love the players
And you love the game
‘Cause we’re young and we’re reckless
We’ll take this way too far
It’ll leave you breathless, hmm
Or with a nasty scar
Got a long list of ex-lovers
They’ll tell you I’m insane
But I’ve got a blank space, baby
And I’ll write your name.

7.3. Anexo 3. Glosario

1. El movimiento

Sustantivos

velocitas, -atis f.: velocidad
reditus, -us m.: retorno
exitus, -us m.: salida
gradus, -us m.: paso
motus, -us m.: movimiento
adventus, -us m.: llegada

Adjetivos

rapidus, -a, -um: rápido
velox, -ocis: veloz
celer, -eris, -ere: ligero, rápido
mobilis, -e: rápido, voluble
profugus, -a, -um: prófugo, fugitivo
pronus, -a, -um: inclinado

Verbos

secedo, -cessi, -cessum (3): retirarse
egredior, -gressus sum (dep. 3): salir
incedo, -cessi, -cessum (3): avanzar
curro, cucurri, cursum (3): correr
praecipito, -avi, -atum (1): precipitar, hacer caer
venio, veni, ventum (4): venir

2. El tiempo

Sustantivos

hiems, -emis f.: invierno
aestas, -atis f.: edad
saeculum, -ii n.: siglo, generación
tempestas, -atis f.: tiempo, tempestad
dies, -ei m.: día
nox, noctis f.: noche

Adjetivos

aestivus, -a, -um: estival, veraniego
vetus, -eris: viejo
novus, -a, -um: nuevo
ultimus, -a, -um: lejano, último, extremo
posterus, -a, -um: posterior
perpetuus, -a, -um: eterno, perpetuo

Adverbios

repente: súbitamente
nunc: ahora

iam: ya
statim: al punto, constantemente
totiens: tan a menudo
postea: después

3. Cualidades

Sustantivos

varietas, -atis f.: variedad
felicitas, -atis f.: felicidad
solitudo, -inis f.: soledad
altitudo, -inis f.: altura
similitudo, -inis f.: semejanza
temperantia, -ae f.: moderación

Adjetivos

formosus, -a, -um: hermoso
terribilis, -e: terrible
foedus, -a, -um: feo
mortuus, -a, -um: muerto
pulcher, -chra, -chrum: bello
altus, -a, -um: alto

4. Objetos celestes

Sustantivos

stella, -ae f.: estrella
caelum, -ii n.: cielo
sol, solis m.: sol
iubar, -aris n.: brillo
occasus, -us m.: ocaso, caída
ortus, -us m.: origen

Adjetivos

caelestis, -e: celeste

Verbos

orior, oriri, ortus sum (dep. 4): nacer, salir

5. Fenómenos atmosféricos

Sustantivos

fulmen, -inis n.: rayo
aestus, -us m.: calor
procella, -ae f.: tormenta
nix, nivis f.: nieve
imber, -bris m.: lluvia
umbra, -ae f.: sombra

Adjetivos

niveus, -a, -um: n veo, de nieve

Verbos

fulgeo, -ulsi (2): relampaguear

6. Estados de  nimo

Sustantivos

tranquillitas, -atis f.: tranquilidad, calma

rabies, -ei f.: rabia

terror, -oris m.: terror, espanto

laetitia, -ae f.: gozo

gaudium, -ii n.: alegría

Adjetivos

severus, -a, -um: severo

torvus, -a, -um: torvo, fiero

iratus, -a, -um: irritado

maestus, a, -um: triste, afligido

iucundus, -a, -um: agradable, encantador

placidus, -a, -um: plácido, apacible

Verbos

turbo, -avi, -atum (1): perturbar

paveo, -avi (2): tener miedo

patior, passus sum (dep. 3): sufrir

exterreo, -ui, -itum (2): aterrar

fastidio (4): sentir repugnancia

lugeo, -uxi, -uctum (2): lamentarse

7. Animales

Sustantivos

ovis, -is f.: oveja

animal, -alis n.: animal

camelus, -i m.: camello

equus, -i m.: caballo

vespa, -ae f.: avispa

piscis, -is m.: pez

Adjetivos

ferus, -a, -um: silvestre

ferox, -ocis: feroz, salvaje

Verbos

pasco, -avi, -astum (3): apacentar

latro, -avi, -atum (1): ladrar

garrio (4): gorjear [los pájaros]

8. Plantas

Sustantivos

palma, -ae f.: palmera, dátil
silva, -ae f.: bosque
flos, floris m.: flor
ramulus, -i m.: ramo, rama
arbor, -oris f.: árbol
herba, -ae f.: hierba

Verbos

insero, -sevi, -situm (3): sembrar, plantar

9. Destino y azar

Sustantivos

fortuna, -ae f.: fortuna, suerte
necitas, -atis f.: necesidad
fatum, -i n.: hado, destino

Adjetivos

necessarius, -a, -um: necesario, inevitable

Adverbios

fortasse: acaso, quizá

10. Hostilidad, perjuicio y daño

Sustantivos

ruina, -ae f.: caída
damnum, -i n.: daño
contumelia, -ae f.: ultraje
iniuria, -ae f.: injuria, afrenta
pernicies, -ei f.: destrucción
calamitas, -atis f.: calamidad, desgracia

Adjetivos

cruentus, -a, -um: cruento
infensus, -a, -um: hostil
atrox, -ocis: atroz
perniciosus, -a, -um: pernicioso, funesto
minax, -acis: amenazador
lassus, -a, -um: cansado, agotado

Verbos

offendo, -fendi, -fensum (3): chocar
laedo, -esi, -esum (3): herir
obsto, -stiti, -staturus (1): ser un obstáculo
immineo, -mansi, -mansum (2): amenazar
vulnero, -avi, -atum (1): herir
deleo, -evi, -etum (2): destruir