

Universidad de Valladolid
Facultad de Filosofía y Letras



Myths through theatre. Una propuesta didáctica para la asignatura de Cultura Clásica en un centro de ámbito bilingüe

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

2019

Autora: Patricia Corral Matilla

Tutor: Pedro Conde Parrado

Myths through theatre. Una propuesta didáctica para la asignatura de Cultura Clásica en un centro de ámbito bilingüe

Patricia Corral Matilla

Tutor: Pedro Conde Parrado

Universidad de Valladolid

RESUMEN: Este trabajo consiste en plantear una propuesta didáctica para trabajar los múltiples contenidos de la asignatura de Cultura Clásica a través de la lectura de los mitos en el cuarto curso de la ESO de un centro bilingüe a partir de dos obras literarias: *Tales from Ovid* de Ted Hughes y su adaptación teatral, *Ted Hughes's Tales from Ovid*. Tras presentar de forma breve ambas obras y delimitar el marco académico, este trabajo se centra en presentar los objetivos, actividades, metodología y evaluación de la propuesta. El trabajo se completa con un cuaderno de actividades sobre Faetón como ejemplo.

PALABRAS CLAVE: Cultura Clásica, Educación Secundaria, Didáctica, Educación bilingüe, Mitos, Teatro, Transversalidad, Ted Hughes, *Tales from Ovid*.

ABSTRACT: The aim of this project is to present a didactic proposal to work with Classical Culture's subject multiple contents through the reading of myths during the fourth year of Secondary Education in a bilingual high school starting from two literary works: *Tales from Ovid* by Ted Hughes and its theatrical adaptation, *Ted Hughes' Tales from Ovid*. After presenting briefly both works and defining the academic framework, this project focuses on presenting the proposal's objectives, activities, methodology and evaluation. The paper is accompanied by a workbook on Phaethon as a working example.

KEY WORDS: Classical Culture, Secondary Education, Didactics, Bilingual education, Myths, Theatre, Transversality Ted Hughes, *Tales from Ovid*.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	7
1.1	<i>Tales from Ovid</i> de Ted Hughes.....	8
1.2	<i>Ted Hughes' Tales from Ovid</i> adaptado por Tim Supple y Simon Reade	11
2	MARCO LEGAL Y REGULADOR.....	13
2.1	La Educación Secundaria Obligatoria.....	13
2.2	La educación bilingüe en Castilla y León	15
2.3	La materia de Cultura Clásica en Castilla y León.....	16
3	ESTADO DE LA CUESTIÓN	18
4	<i>MYTHS THROUGH THEATRE</i>	22
4.1	Características del centro y del alumnado.....	25
4.2	Objetivos	27
4.3	Adecuación de las actividades al currículo	30
4.4	Metodología	35
4.5	Secuencia de actividades.....	36
4.6	Atención a alumnos con necesidades específicas	38
4.7	Evaluación.....	39
5	CONCLUSIONES.....	41
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
7	ANEXOS.....	44
I.	“Phaeton”, <i>Tales from Ovid</i> (pp. 24-45)	44
II.	Ejemplo de adaptación teatral	53
III.	Cuaderno de trabajo sobre Faetón.....	55

1 Introducción

Con este Trabajo de Fin de Máster nos proponemos realizar una propuesta didáctica sobre los mitos grecorromanos transmitidos por el poeta inglés Ted Hughes en su obra *Tales from Ovid* publicada a finales del siglo XX a partir de las *Metamorfosis* ovidianas y posteriormente adaptada al teatro por otros autores. He optado por este tema debido a mi profundo interés personal por la lengua y literatura inglesas, que procuro siempre conocer y estudiar más a fondo. Además, considero que la asignatura de Cultura Clásica en los primeros estadios de la educación es un pilar importante no solo para la formación de los alumnos, sino también para suscitar su interés por el mundo clásico, lo que puede llevarlos a escoger las materias de Latín y Griego que se ofrecen en el Bachillerato creando así nuevas generaciones de humanistas. Por otro lado, no podemos ser ajenos al emergente movimiento de centros bilingües en nuestro país. Opino que debemos sumarnos para hacer de la Cultura Clásica una asignatura polivalente e interesante y convertirla en una opción atractiva para los alumnos.

La intención de este trabajo es explicar una forma de trabajo que podría utilizarse en el aula si se aceptara emplear el modelo aquí planteado. La estructura del trabajo está dividida en cuatro partes: la primera de ellas se introduce a continuación en esta introducción y consiste en una explicación de las dos obras de base para este trabajo: *Tales from Ovid* de Ted Hughes y su adaptación teatral *Ted Hughes' Tales from Ovid*; la segunda parte consiste en establecer el marco legislativo y regulador sobre el que se ha trabajado para esta propuesta, porque ha sido concebida para realizarse en un terreno muy concreto: la asignatura de Cultura Clásica en un centro bilingüe; la tercera parte, denominada 'estado de la cuestión', consiste en un pequeño trabajo de investigación sobre la situación de los temas que tratamos en esta propuesta (educación bilingüe, la Cultura Clásica como asignatura y el uso de la literatura y el teatro para aprender contenidos); por último, la cuarta parte se centra en la concreción de elementos necesarios para realizar la propuesta. Esta última parte atiende a las características del centro y del alumnado, los objetivos generales y específicos que se espera cumplir con la propuesta, la adecuación de las actividades que se realicen al currículo, la metodología, la secuencia de actividades, la atención a los alumnos con necesidades específicas y, por último, la evaluación.

El objetivo principal es que los alumnos no solo memoricen contenidos descontextualizados, sino que aprendan también a relacionar eventos, situaciones presentes y pasadas. Que comprendan que el alcance de la materia que nos ocupa es mucho más amplio y

complejo de lo que se pueda llegar a conocer en el aula. Además, a través de este proyecto desarrollaremos y consolidaremos hábitos de estudio, disciplina y trabajo individual y grupal entre los estudiantes para contribuir a su desarrollo personal y cívico.

La principal dificultad a la hora de la redacción del trabajo ha sido adecuar las actividades propuestas al currículo existente, pues nuestra intención desde el primer momento ha sido crear una propuesta viable, adecuada a los estándares marcados por la legislación vigente.

Consideramos que esta propuesta puede realizarse con cualquiera de los veinticuatro cuentos presentes en la obra de Hughes. Nosotros presentamos como ejemplo el mito de Faetón. En los anexos de este trabajo se puede encontrar el texto completo de Ted Hughes sobre el que nos basamos para la creación de las actividades y el cuadernillo de trabajo para los alumnos.

1.1 TALES FROM OVID DE TED HUGHES

Tales from Ovid es una obra poética escrita por el poeta laureado inglés Ted Hughes (1930-1998) en 1997, publicada por la editorial londinense Faber y Faber. La obra consiste en una reescritura de veinticuatro historias procedentes de las *Metamorfosis* de Ovidio. Ganó el premio Whitbread Book Of The Year en 1997 y se ha traducido a varios idiomas. Las dos últimas obras que vieron la luz antes de su muerte fueron esos *Tales from Ovid* (1997), en la que se basa este trabajo, y *Birthday Letters* (1998). La atención general se ha centrado mayoritariamente en la segunda, no solo por su calidad literaria, sino por tratarse de una compilación poética que narra la relación con su primera esposa, Sylvia Plath, desde el punto de vista personal del poeta. Sin embargo, sus cuentos ovidianos (*tales* como él los llama) no desmerecen en lo que a calidad literaria se refiere.

La mitología ha desempeñado un papel importante en la poesía de Ted Hughes. La obra *The White Goddess* de Robert Graves fue el primer contacto de Hughes con los mitos. Este temprano interés sería reavivado en la universidad durante sus estudios de Antropología y Arqueología, en los que Hughes seguramente entraría en contacto con los mitos de las distintas culturas. Indudablemente el trabajo más importante de Hughes con influencia clásica es *Tales from Ovid*, en el que se basa, como decimos, la presente propuesta didáctica.

El interés por Ovidio en Inglaterra tiene una larga tradición desde la Edad Media hasta el siglo veinte. La obra *Tales from Ovid* de Ted Hughes, en realidad, recoge esta tradición de interpretación y recepción de Ovidio, pues cuatro de los cuentos fueron publicados anteriormente en el volumen colectivo *After Ovid, New Metamorphosis* (1996), editado por M. Hofmann y J. Ladun. Esta antología pretendía que distintos poetas ingleses propusieran sus propias versiones de pasajes de las *Metamorfosis*. Llegaron a publicarse allí 60 poemas (incluyendo los cuatro compuestos por el propio Ted Hughes).

Hughes escogió los veinticuatro cuentos que más se adaptaban a su gusto de entre las más de doscientas cincuenta historias ofrecidas por Ovidio. La secuencia de los cuentos de Hughes es la siguiente: ‘Creación; Cuatro edades; Diluvio; Licaón’, ‘Faetón’, ‘Calisto y Arcas’, ‘El rato de Proserpina’, ‘Aretusa’, ‘Tiresias’, ‘Eco y Narciso’, ‘Erisictón’, ‘Sémele’, ‘Peleo y Tetis’, ‘Acteón’, ‘Mirra’, ‘Venus y Adonis (y Atalanta)’, ‘Pigmalión’, ‘Hércules y Deyanira’, ‘El nacimiento de Hércules’, ‘La muerte de Cigno’, ‘Aracne’, ‘Baco y Penteo’, ‘Midas’, ‘Níobe’, ‘Salmacis y Hermafrodito’, ‘Tereo’ y ‘Píramo y Tisbe’. Lo que más llama la atención al repasar la lista de *tales* es la ausencia de algunas de las historias más conocidas y que más recorrido literario han tenido: así, las de Apolo y Dafne, Dédalo e Ícaro, Venus y Marte, Júpiter y Europa, Jasón y Medea u Orfeo y Eurídice.

Además de por las colecciones poéticas, Hughes destaca por sus libros para niños, siendo el más famoso *The Iron Man* (1968), que se llevó al cine con el título en español *El gigante de hierro*. Mostró una clara preocupación por las condiciones de la educación actual, porque estimaba que destruía el alma y que solo dejaba espacio para representar el mundo exterior, proyectando la creencia de que lo único importante es el valor instrumental.

Esta situación, junto con la etapa de luto interior que vivió tras la muerte de su primera esposa Sylvia Plath, momento en el que se centró en la escritura de sus cuentos para niños, es lo que lo llevó a dedicar parte de su obra a la literatura infantil. El título de la obra que aquí utilizamos, *Tales from Ovid*, es revelador en este sentido. La palabra *tales* (cuentos) designa una historia, especialmente aquella que es inventada o difícil de creer. Los cuentos infantiles, al igual que los mitos, tratan sobre preocupaciones generales del ser humano en clave de historia irreal. Las *Metamorfosis* son una epopeya en la que se entrelazan la experiencia del ser humano y la intervención divina, pero no deja de ser una obra que refleja las reacciones de mortales y seres divinos, estos profundamente humanizados.

Una de las historias más llamativas es la de Faetón¹: por eso es la que hemos escogido como ejemplo de esta propuesta. Se resaltan las características negativas del personaje y, de este modo, Hughes critica la desobediencia y la poca confianza que el protagonista tiene en sus padres: no confía lo suficiente en ellos como para conformarse con la seguridad de ser su padre que trata de transmitirle Febo. Esta actitud está presente en muchos adolescentes de hoy en día, que son incapaces de escuchar y entender que los padres solo quieren lo mejor para sus hijos y que suelen intentar que no sufran ningún daño innecesario. Faetón, por la decisión equivocada de seguir adelante con su obcecada ilusión por conducir el carro de su padre Febo, termina muriendo desastrosamente, y provocando catástrofes. Lo único que consiguió fue el sufrimiento de sus seres queridos, y también de muchas otras personas por el cataclismo que se originó de su imprudencia.

Hughes, al elegir veinticuatro episodios de los más de doscientos cincuenta que transmite Ovidio, adapta ese material a las preocupaciones y hábitos que quiere resaltar, criticar o denunciar de la sociedad en la que vivimos. Hay un intento de generar una reflexión sobre la actualidad a lo largo de toda la obra.

Todas estas historias tienen, pues, su reflejo en la sociedad actual y Hughes ha querido concienciar a todo aquel que se acerque a su obra de que el ser humano no ha cambiado tanto por muchos siglos de diferencia que haya entre su obra y la de Ovidio, y que, a veces, una misma historia puede ofrecer varias interpretaciones. Debajo de una apariencia de cuentos infantiles se puede encontrar mucho más.

Por estas razones, el poemario se convierte en una herramienta que puede ser explotada dentro de un aula, pues los alumnos adquirirán algo más que conocimientos sobre la mitología y el mundo clásicos. Además, la reescritura de Ovidio por Hughes da nueva vida a historias centenarias con una luz formidable y atractiva. Planteando preguntas interesantes sobre la elegibilidad de la tradición y recepción clásica como una forma de arte / habilidad poética.

¹ El texto original de Hughes se encuentra en el anexo I de este trabajo.

1.2 *TED HUGHES' TALES FROM OVID* ADAPTADO POR TIM SUPPLE Y SIMON READE

La obra de Ted Hughes fue aclamada por la crítica: tanto es así que el famoso director londinense Tim Supple, que ha dirigido y adaptado numerosas obras teatro en Londres y en el resto del Reino Unido, así como en muchos lugares del mundo y en varios idiomas, creó junto a Simon Reade, productor asociado en las Theatre Royal Bath Productions y productor en Filter Theatre Company, una adaptación de diez *tales* de Hughes para el teatro.

Ambos han trabajado previamente por separado; así, las adaptaciones de Tim Supple para teatro incluyen, entre otros títulos, *Grimm Tales* y *More Grimm Tales* (con Carol Ann Duffy), *The Jungle Book*, *Beasts and Beauties* (con Duffy & Melly Still) y *One Thousand and One Nights* (con Hanan Al Shaykh); en cuanto a Simon Reade, en su trayectoria destacan títulos de obras tales como *Pride & Prejudice* (2009), *Aladdin and the Enchanted Lamp* de Philip Pullman (con Aletta Collins, 2005) y *Alice's Adventures in Wonderland* (2009). Juntos han trabajado en dos adaptaciones teatrales: *Ted Hughes' Tales from Ovid* (1999) y *Salman Rushdie's Midnight's Children* (2003).

En la lista de obras adaptadas o en las que han colaborado, destacan los títulos de obras infantiles. La adaptación de la obra de Hughes es una selección interesante con una clara intención de despertar el asombro de los lectores, mientras que procura mitigarles la pena de no haber vivido durante esa prodigiosa antigüedad mítica y legendaria.

Los dramaturgos recogen el testigo de Hughes y vuelven a acercar al público general las imperecederas historias transmitidas por Ovidio hace veinte siglos. La tensión narrativa, la percepción sensual, la alegría violenta y mítica de los versos de Hughes hicieron del teatro un hogar natural para su soberbio trabajo.

La escritura de los versos de Hughes siempre estuvo cargada de intensidad. En *Tales from Ovid* son lúcidos, contundentes y ágiles, todos son a la vez shakesperianos, ovidianos y hughesianos. Y ahí, en esa fuerza, probablemente resida la razón por la que fue un poeta dramático tan bueno y fácilmente adaptable a la escena. Comprendió a Shakespeare, comprendió a Ovidio y se colocó junto a ambos. En Shakespeare vio la existencia simultánea del plano real y mítico, y también reconoció la implacable claridad con la que Shakespeare introduce su intención. Hughes hizo suya, con éxito, esa intención y la aplicó brillantemente a

Ovidio. Vio lo presente que estaba Ovidio en Shakespeare y los trajo a los dos vivos con su propia forma dramática única.

La selección de poemas de Ted Hughes adaptados por Supple y Reade parece aleatoria y su orden no se corresponde ni al establecido por Ovidio en sus *Metamorfosis* ni al de Hughes en sus *Tales from Ovid*. La secuencia de los mitos es la siguiente: ‘Tiresias²’, ‘Echo and Narcissus’, ‘Semele’, ‘Bacchus and Pentheus’, ‘Arachne and Minerva’, ‘Myrrha’, ‘Midas’, ‘Salmacis and Hermaphroditus’, ‘Tereus and Philomena’ y ‘Pan y Apolo’. Como puede comprobarse, no se encuentra entre ellos el de Faetón.

La adaptación se caracteriza por respetar los versos y estrofas escogidos por Hughes en cada *tale*. Los saltos entre estrofas son mucho más amplios que las separaciones entre los diálogos de cada personaje. También han añadido los nombres de los personajes que intervienen cada vez.

La obra teatral fue estrenada bajo la dirección de Tim Supple en el Teatro Swan de la Compañía Real de Shakespeare el 9 de abril de 1999.

² El mito de Tiresias adaptado junto con el original de Hughes en *Tales from Ovid* se pueden consultar en el anexo II de este trabajo.

2 Marco legal y regulador

2.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Este trabajo tiene como eje principal la materia de Cultura Clásica; en concreto, la asignatura optativa del segundo ciclo de la E.S.O. Por lo tanto, para desarrollar una propuesta didáctica adecuada es preciso tener en cuenta la legislación vigente.

La última ley de educación promulgada por el gobierno central ha sido la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que se fundamenta en la anterior Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE). La LOMCE no deroga la ley anterior, sino que la matiza en algunos puntos como el currículo, que es lo que más nos interesa para la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster. La nueva configuración del currículo de Educación Secundaria y Bachillerato se recoge en el Real Decreto 1105/2014.

El currículo está integrado por los principios y objetivos de cada etapa educativa, así como por las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación de las distintas materias. Uno de los principios generales referidos a la Educación Secundaria que se defiende en el artículo 10 del segundo capítulo del Real Decreto es que la finalidad de esta etapa es “prepararles [a los alumnos] para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”.

Para cumplir con este principio, se ha establecido la estructura del período educativo en dos ciclos diferenciados. El primero de ellos abarca los tres primeros cursos de la etapa, mientras que el segundo ciclo lo conforma únicamente el cuarto curso, en el que los alumnos tienen la posibilidad de optar por las enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o bien pueden optar por las enseñanzas aplicadas, orientadas a la iniciación a la Formación Profesional. Esta temprana ramificación de acuerdo con los intereses del alumnado puede influir e influirá en el interés y/o predisposición de los alumnos que cursen ciertas materias.

En el artículo 14 del ya citado Real Decreto, se establece que en la opción de enseñanzas académicas los alumnos deben cursar como asignaturas troncales Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas

Académicas, Primera Lengua Extranjera y, al menos, dos materias que deben elegir entre Biología y Geología, Economía, Física y Química o Latín; en la opción de enseñanzas aplicadas, los alumnos cursarán, como materias troncales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas aplicadas, Primera Lengua Extranjera y, al menos, dos materias elegidas entre Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial o Tecnología.

Además, los alumnos de ambas opciones deberán cursar como materias específicas Educación Física, Religión o Valores éticos, y mínimo una y máximo cuatro materias entre Artes Escénicas y Danza, Cultura Científica, Cultura Clásica, Educación Plástica y Audiovisual, Filosofía, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Religión (si no se escogió anteriormente), Valores Éticos (si no se escogió anteriormente) o una materia del bloque de asignaturas troncales.

Bien es cierto que la Cultura Clásica es una materia optativa para ambas opciones, y se entiende, por tanto, que aquellos estudiantes que la cursen lo harán por decisión propia y debido a que tienen interés en adquirir los conocimientos que se les ofrezcan en ella. No obstante, no se debe olvidar la orientación académica o aplicada de los aspirantes, pues es muy probable que ambas opciones converjan en la misma clase y será necesario atender a las necesidades y especificidades de los alumnos.

Otra característica del sistema educativo español es el aprendizaje por competencias en todas las etapas educativas, que se recoge en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, junto con los contenidos y criterios de evaluación. Se considera necesaria e indispensable la adquisición de las denominadas “Competencias Clave” que formarán y desarrollarán tanto personal como social y profesionalmente al alumnado con vistas a lograr su pleno desarrollo para la vida.

La importancia de esas competencias clave reside en su vinculación transversal a todas las materias integradas en el currículo de las distintas etapas educativas, incluyendo la Educación Secundaria Obligatoria. Por consiguiente, será necesario atender desde cada ámbito al mayor número de competencias clave posible de una forma adecuada en las programaciones didácticas de las distintas áreas o materias, y así hemos procurado hacerlo en esta propuesta.

Las siete competencias clave que reúne la Orden son Comunicación lingüística, Competencia matemática y Competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresiones culturales.

2.2 LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN

El mundo globalizado y la integración en la Unión Europea crean la necesidad de formar ciudadanos competentes en lenguas extranjeras y que tal competencia lingüística los convierta en dignos competidores en su carrera profesional posterior a los estudios obligatorios. Asimismo, es innegable el valor añadido que aporta el conocimiento de lenguas extranjeras, así como también la cultura en la que se desarrollan las mismas, que se traduce en una educación basada en la tolerancia y el respeto por lo demás.

La educación bilingüe es un movimiento emergente en la Unión Europea y en la Comunidad Internacional. Por ello, la comunidad de Castilla y León regula y desarrolla programas de enseñanza bilingüe en las etapas de educación obligatorias (infantil, primaria y secundaria). Uno de los programas, el denominado “Secciones bilingües”, es de ámbito de comunidad, mientras que el llamado “Convenio de colaboración MECD British Council” es de ámbito estatal. A nosotros nos interesa el primero de ellos, que fue iniciado en el curso académico 2006-2007 y forma parte de la oferta educativa de centros escolares públicos en los que se autoriza el desarrollo de un proyecto educativo bilingüe "español-lengua extranjera", ya sea en la etapa de Educación Primaria o en la de Educación Secundaria Obligatoria. Las lenguas extranjeras habilitadas en este programa son inglés, francés, alemán, italiano y portugués.

Las peculiaridades de los centros de sección bilingüe con respecto a los demás están recogidas en la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. En esos centros con sección bilingüe se imparte la docencia de un mínimo de dos y un máximo de tres disciplinas no lingüísticas en la lengua extranjera, teniendo en cuenta que el total de horas impartidas en dicha lengua no supere el 50% del horario total del alumnado.

En lo que respecta al profesorado, los docentes que impartan materias en la lengua extranjera deben acreditar un nivel B2 o superior en dicha lengua, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

2.3 LA MATERIA DE CULTURA CLÁSICA EN CASTILLA Y LEÓN

Una vez que se han explicado de forma sucinta los elementos de la legislación estatal que es necesario atender para la elaboración de una programación didáctica, es preciso mencionar la legislación autonómica que es, en última instancia, sobre la que se va a sustentar este trabajo.

La Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, publicada en el Boletín Oficial de Castilla y León el 8 de mayo de 2015, es la que establece el currículo y regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Dicha normativa es un derivado de las legislaciones estatales antes mencionadas, en virtud de las competencias que se le otorgan a Castilla y León en el plano educativo como Comunidad Autónoma.

Acerca de la materia de Cultura Clásica, se considera que debe facilitarse al alumnado un primer contacto con las civilizaciones griega y romana con el fin de que adquiera una visión global de la importancia e influencia del mundo clásico en Occidente. El currículo organiza la asignatura en dos ámbitos, uno lingüístico y otro no lingüístico; sin embargo, no determina la importancia de cada uno de ellos y, por tanto, el docente determinará en cada caso a qué ámbito concede más peso en su programación didáctica, atendiendo al curso al que está dirigido y al interés y desarrollo que observe en los alumnos.

La Orden establece que la Cultura Clásica sea una asignatura de carácter obligatorio en el segundo curso de la E.S.O. y de carácter optativo en el cuarto. Por consiguiente, todo el alumnado que la escoja en 4º de la E.S.O. habrá recibido necesariamente un curso de esa asignatura, lo que facilita la labor docente y otorga mayor flexibilidad en la exposición y elección de temas, debido a que los alumnos ya habrían adquirido unos conocimientos básicos relacionados con el mundo clásico. A pesar de la indudable ventaja que esto supone frente a otras comunidades autónomas, el currículo propuesto para la disciplina cuenta con una extensión considerable de contenidos difícilmente abarcables en las dos horas semanales adjudicadas a la asignatura. De hecho, en el Anexo I.C., referido a las materias del bloque de

asignaturas específicas, se dispone sobre Cultura Clásica que “teniendo en cuenta las peculiaridades de esta materia derivadas de la amplitud de su temario y de su carácter optativo (...) parece oportuno que el profesor parta (...) de los conocimientos e intereses previos de los alumnos (...) para que el aprendizaje sea significativo”.

3 Estado de la cuestión

La propuesta didáctica de este trabajo puede parecer un tanto inusual debido a su carácter innovador. Se trata de acercar a los alumnos del cuarto curso de Educación Secundaria de la asignatura de Cultura Clásica el conocimiento de los mitos clásicos transmitidos por Ovidio en sus *Metamorfosis* a través de la obra *Tales from Ovid* compuesta en la segunda mitad del siglo XX por el poeta inglés Ted Hughes, quien llevó a cabo una “reescritura” de quince de esos mitos y consiguió acercar su contenido al lector contemporáneo adaptando el lenguaje o las referencias geográficas, entre otros. Al mismo tiempo, la obra del poeta anglosajón cuenta con una adaptación teatral, efectuada por otros dos autores, Tim Supple y Simon Reade, que utilizada correctamente puede garantizar la motivación de los alumnos.

Los estudiantes manejarán el poemario de Hughes como elemento principal para conocer, comprender y trabajar distintos contenidos del currículo de la materia, y la adaptación teatral en lengua inglesa como guión modelo para construir y elaborar su propia obra teatral a partir de alguno de los textos de Hughes no contemplados por Supple y Reade (en concreto, hemos escogido el correspondiente a Faetón). Se trata, por lo tanto, de una asignatura impartida en una lengua extranjera.

El Instituto Cervantes (en línea) define la educación bilingüe como aquella “que imparte instrucción en dos lenguas. Es, por tanto, una educación en la que las dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido³”. Cuando hablamos de bilingüismo en las aulas, pensamos, por lo general, en una definición como la que ofrece el citado Instituto, pero sucede que, dependiendo del lugar y momento de implantación del bilingüismo, se pueden diferenciar varios modelos; en concreto García (2009) distingue:

- Substractivo. En que se anula la lengua existente para implantar la nueva.
- Aditivo. En el que una segunda lengua es añadida a la primera. Ambas se mantienen por separado. Se basa en un doble monolingüismo.
- Recursivo. En el que se implanta una lengua para evitar su desaparición.

³ Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enseñanzabilingue.htm [consultado el 30 de mayo de 2019].

- Dinámico. En el que la comunicación requiere de varias lenguas debido al gran movimiento de las personas.

La educación de ámbito bilingüe española respondería al segundo modelo, pues se pretende que los alumnos consigan una competencia alta tanto en su lengua materna como en la extranjera, siendo esta última vehicular para la instrucción del individuo. El bilingüismo aditivo tiene aspectos positivos entre los que destacan el desarrollo de las habilidades metalingüísticas (pues los estudiantes obtienen una conciencia más desarrollada del lenguaje, que además les ofrece facilidades para el aprendizaje de nuevas lenguas), un desarrollo mayor de las habilidades cognitivas en la lectoescritura en ambas lenguas y la mejora de los recursos académicos (Cummins, 2001, pp. 43-44).

Sin embargo, no todas las opiniones respecto a la implantación de estos modelos en las aulas son positivas. Hay sectores de la población que critican la educación plurilingüe aseverando que no se aprende la lengua extranjera ni los contenidos académicos de forma correcta. Afirmaciones como la anterior no son sino generalizaciones y tópicos extendidos sin rigurosidad científica. En cambio, otras críticas al modelo plurilingüe se basan en las dificultades de aprendizaje que pueden mostrar los alumnos. Los problemas a los que se enfrenta un estudiante educado en modelo bilingüe son similares a los que afronta un alumno monolingüe; sobre todo aquellos con una insuficiente competencia lingüística o los que presentan necesidades educativas especiales, que podrían dificultar el aprendizaje del niño, debido a “una sobrecarga de información de su entorno bilingüe (...) que provocaría un enlentecimiento del procesamiento de la información y, por consiguiente, un retraso en las conductas asociadas” (Marín Serrano, 2007, p. 184).

Así pues, encontramos tanto firmes defensores de la educación bilingüe como quienes se niegan a reconocer sus beneficios y potencial.

El momento en el que vivimos y las tendencias educativas actuales, unidas a las necesidades cada vez mayores de una comunicación efectiva con miembros de distintos países y entidades socioculturales, hacen necesaria la reflexión sobre la implantación de este tipo de modelos en nuestras aulas y diseñar políticas educativas que respalden esta educación. Del mismo modo, se debe escoger al profesorado más idóneo para la tarea, que cuente con una suficiente competencia lingüística, pero también con una adecuada formación en educación.

A diferencia del bilingüismo, encontramos pocos artículos de investigación educativa que se ocupen de la materia de Cultura Clásica y que estudien la implantación de esta asignatura en un centro bilingüe, siendo una de las materias que por sus características tanto formales (contenidos de la asignatura) como temporales (dos horas semanales) es una de las que podrían incluirse como aptas en cualquier centro para su desarrollo en lengua extranjera. De aquí radica la importancia del trabajo que nos ocupa, pues consideramos que es innovador, no en cuanto a forma, pero sí en cuanto a contenido, y puede marcar un precedente en el devenir de esta asignatura que está siendo reconocida y cada vez tiene un papel más sobresaliente en los currículos educativos. Los limitados artículos y estudios que versan sobre la asignatura de Cultura Clásica⁴ lo hacen desde una perspectiva teórica, no aplicada, y la mayor parte de ellos destacan la importancia de la asignatura para formar la faceta humana de los alumnos, así como el estado general de la materia en la Educación Secundaria Obligatoria.

Igualmente escasos son los estudios sobre el uso de literatura moderna para acercar a los alumnos al conocimiento de las obras de literatura clásicas⁵ o el uso del teatro para crear motivación a la vez que se construye el conocimiento. Martín García (2018) resalta la importancia de la lectura en las materias de Lengua y Literatura y considera acertado acercar a los alumnos a ciertas obras de la literatura universal con composiciones contemporáneas porque “no se puede llegar a la Universidad sin haber conocido ciertos títulos imprescindibles para nuestra cultura. Las posibilidades son muy numerosas, pues hay muchos libros de literatura juvenil que forman parte del canon literario y cumplen las características que todo docente cree necesarias para aproximar a los estudiantes a este tipo de obras clásicas” (p. 96). Bien es cierto que Ted Hughes no es un autor excesivamente conocido en España, pero es una figura clave de la poesía inglesa del siglo XX, cuyos poemas resultan, en general, bastantes fáciles de entender y cuyos versos contienen una fuerza y energía verbal difíciles de imitar; sus textos resuenan, como veremos, con feroz actualidad (y con esos textos lo hace también Ovidio en el caso de los *Tales from Ovid*).

Por otro lado, el uso de obras teatrales para involucrar al alumnado en el estudio de una disciplina es una metodología utilizada ampliamente en la educación primaria o en las aulas de lengua extranjera, que aventajan los estudios didácticos en lo que a innovación

⁴ García Otaola, A. M. (1994); Valdés Gallego, J. A. (1990).

⁵ Entendemos aquí “clásicas” en sentido amplio, como aquellas obras de literatura que componen el canon occidental.

educativa se refiere. No obstante, suele ser un recurso lúdico, mientras que nuestra propuesta pretende que la creación de una obra teatral a partir de un texto dado genere interés en el tema que se está estudiando en el aula. La realización del cuadernillo de actividades y el pensamiento crítico que se desarrollará en alguno de los ejercicios propuestos ofrecerán a los alumnos una comprensión profunda de los personajes, sus acciones y motivaciones. Esta información puede resultar de gran ayuda a la hora de realizar la representación teatral.

Por último, no podemos dejar de hablar de la concepción general de los mitos y la aportación, habitualmente moral, que procuran en las aulas.

Los mitos tratan sobre preocupaciones generales del ser humano en clave de historia irreal. Las *Metamorfosis* son una epopeya en la que se entrelazan la experiencia del ser humano y la intervención divina, pero no deja de ser una obra que refleja las reacciones de mortales y seres divinos, estos profundamente humanizados. Por tanto, las historias de las *Metamorfosis* son relatos imperecederos y han suscitado constantes y sucesivas reinterpretaciones a lo largo de la historia occidental. Es por ello por lo que son uno de los principales reclamos de la asignatura y uno de los contenidos con más aceptación por los alumnos si estos consiguen relacionar el trasfondo de las historias con el mundo actual. Para ello, el docente debe ser capaz de transmitir y subrayar los posibles paralelismos con comportamientos, sentimientos y actuaciones actuales.

4 *Myths through theatre*

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es ofrecer los contenidos establecidos para Cultura Clásica en la Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, de una forma novedosa e interdisciplinar utilizando como eje vertebrador el estudio de los mitos.

Los mitos son uno de los mayores atractivos de esta asignatura. Las historias que cuentan, el amplio universo mítico y religioso que tenían los griegos y romanos, junto con la gran cantidad de material audiovisual al alcance y también la actualidad de las preocupaciones o situaciones que en ellos se exponen, los convierten en embajadores perfectos de la Cultura Clásica.

Somos conscientes de que en las materias relacionadas con el mundo clásico grecorromano ya se incluye el estudio de los personajes míticos preponderantes, pero pretendemos que puedan ser insertados de forma transversal en la formación integral del alumno aludiendo también a su faceta humana. Por ello, vamos a proponer actividades alrededor de un mito que traten asuntos tales como la geografía, la religión, lengua y léxico, literatura y pervivencia en la actualidad. Todo ello orientado a un fin último: la recreación teatral de uno o varios mitos escogidos entre los alumnos del aula.

El hecho de hacer uso de los mitos como recurso educativo no supone una transformación en la dinámica de funcionamiento y desarrollo del aula, todo lo contrario: pretende ser un progreso, un aumento de posibilidades para que el alumnado pueda desarrollar sus capacidades y conocimientos. Como bien hemos indicado, se busca un pretexto para trabajar contenidos encontrando el equilibrio recomendado por Horacio de *docere delectando*. Asimismo, además de facilitar los contenidos, se intentará hacer de los alumnos ciudadanos críticos y capaces de relacionar conceptos, ideas y situaciones.

Los textos básicos que se van a utilizar para el desarrollo de esta propuesta son *Tales from Ovid* (1997) y *Ted Hughes' Tales from Ovid* (1999). A partir de ellos se llevarán a cabo actividades relacionadas con cada uno de los mitos. La Orden citada al comienzo de este apartado reconoce la posibilidad de no tratar todos los bloques y/o contenidos de la asignatura de forma estricta debido a su propia naturaleza. Es por ello que, para facilitar un aprendizaje significativo y propiciar la adquisición adecuada de conocimientos, vamos a profundizar en

aspectos relativos a la cultura romana, lo que, a su vez, llevará a una necesaria consideración de Grecia y su influencia. Con todo, el trabajo propuesto con estos textos puede ser utilizado como complemento a una unidad didáctica más amplia, independientemente del contenido de la misma. De este modo, el acercamiento a los mitos sería paulatino y generaría expectación en los alumnos si, por ejemplo, conformase la última parte de todas las unidades de un mismo curso.

Es claro que, ante todo, resulta necesario justificar la decisión de utilizar la obra de Hughes y su adaptación al teatro en vez de una traducción inglesa de Ovidio directamente, como en principio cabría esperar si se pretende trabajar con la mitología grecolatina.

Es sabido por todos que una gran parte de alumnos, por desgracia, apenas lee, y que quienes lo hacen no suelen tampoco ser ávidos lectores, precisamente, salvo raras excepciones; su capacidad de concentración en una lectura amplia y densa es bastante limitada. Por lo general, cuando se pretende que los alumnos conozcan cierta obra de la literatura universal se utilizan adaptaciones escolares que recortan las historias, simplifican el lenguaje al máximo y están acompañadas por un amplio conjunto de ilustraciones creadas ad hoc. Los puristas dirán que es mejor utilizar, si es posible, la obra original o en su defecto una traducción. El alumnado adolescente contemporáneo no está preparado, en general, para enfrentarse a este tipo de lecturas, aunque quizá debería estarlo, pero esa cuestión es ajena a este trabajo. Si se escoge utilizar una traducción, por supuesto que entenderá lo que lee y seguramente terminará la lectura de la obra le genere satisfacción, pero las traducciones en general y las de obras clásicas en particular a menudo son pesadas, pierden la fuerza y viveza del original y están plagadas de notas al pie (indudablemente necesarias para poder entender las muchas referencias que contienen a un mundo ya bastante lejano y ajeno, y más a los alumnos adolescentes) que o bien no se leen o bien hacen perder el hilo de la lectura principal.

La obra de Hughes no es una traducción: es una nueva forma de *leer* los mitos clásicos (aunque por desgracia solo llegó a versionar veinticuatro de los ovidianos, como ya se ha explicado). El poeta inglés escribió una nueva obra sobre los cimientos mitológicos y formales transmitidos por Ovidio. La lectura de *Tales from Ovid* es más sencilla que las *Metamorfosis* para un lector contemporáneo, como también lo sería una adaptación de estas; sin embargo, la obra inglesa no pierde en ningún momento la esencia de los mitos originales: al fin y al cabo, tanto Ovidio como Hughes eran (grandes) poetas.

El poemario inglés está escrito en un verso libre que lo dota de dinamismo y que puede recibir mayor aprecio por parte de los lectores de poesía más jóvenes; se aleja de formas complejas; carece de rima, pero no de ritmo, marcado por la variedad y versatilidad de estrofas y versos. A pesar de ser un poeta muy bien formado y con un amplio y profundo bagaje, Hughes decidió responder a la demanda del público actual. También en el plano del léxico Hughes introduce términos y símiles que podrían considerarse anacronismos en una traducción, pero que, al tratarse de una reescritura, son ayudas a las que el poeta recurre para acercar la historia al lector y otorgar, también con ello, una mayor viveza y desenfado a las historias que está transmitiendo, de modo que ese lector las sienta como suyas y no solo de Ovidio.

Aunque la adaptación teatral pueda parecer poco explotada a priori, lo cierto es que la importancia de introducirla reside en el trabajo en grupo: crear el guión de una obra de teatro de forma conjunta y la posibilidad de representarla en el centro fomentará la cooperación, resolución de problemas y asertividad. Asimismo, se intentará concienciar a los alumnos del esfuerzo y perseverancia que requieren las artes (escritura, música o artes escénicas), que son a menudo menospreciadas.

Además, la elaboración y la representación teatral son una forma de convertir en un elemento tangible la lectura que se ha llevado a cabo de manera tanto individual como conjunta. Para los alumnos sería como su adaptación al cine de un cómic o un libro, como en tantas producciones cinematográficas que se encuentran en auge actualmente. Cuentan, para ello y como ya se ha explicado, con la pauta marcada por Supple y Reade en su muy lograda adaptación a la escena de diez de las historias escogidas por Hughes: nos dejaron, pues, un margen de catorce para trabajar con los alumnos, siendo una de ellas es la del impulsivo e imprudente joven Faetón, quien creyó poder ser y comportarse como un adulto, cuando en realidad solo era poco más que un niño, del todo incapaz de conducir el carro (hoy sería el vehículo de alta cilindrada y gran potencia) de su padre y a pesar de las advertencias de este...

La intención aquí es, además de ofrecer a los alumnos los contenidos exigidos en la materia, generar en ellos un hábito de lectura y el interés por la poesía y/o el teatro, disciplinas y géneros literarios cuya visibilidad es mucho menor que el de la narrativa.

En las particularidades mencionadas anteriormente se asienta nuestra elección de la obra de Hughes y su adaptación teatral como elementos centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta propuesta.

Partimos de la base de que los alumnos que cursen esta materia optativa tendrán un conocimiento básico de las civilizaciones griega y romana debido a la obligatoriedad de la Cultura Clásica en el segundo curso de Educación Secundaria. Por este motivo, hemos tomado la decisión de profundizar en unos contenidos (lingüísticos y culturales) en detrimento de otros. Los contenidos que se enfatizan podrían servir de complemento y ayuda a los alumnos que cursen el Bachillerato de Humanidades, aunque ese no es el objetivo final de esta propuesta.

A continuación se va a desarrollar la propuesta didáctica que hemos titulado *Myths through theatre*. En ella se van a especificar los objetivos que se pretenden conseguir con su implantación, se intentará esclarecer cómo se van a adecuar al currículo de la Educación Secundaria Obligatoria los contenidos que se trabajen, demostrando que la implantación propuesta sería posible en un ámbito exclusivo que ya ha sido delimitado anteriormente: la asignatura de Cultura Clásica en un centro de ámbito bilingüe en la comunidad de Castilla y León.

4.1 CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y DEL ALUMNADO

Esta propuesta ha sido creada para el cuarto curso de la E.S.O., momento en el que el alumnado se encuentra en la etapa adolescente. La edad de los estudiantes oscilará entre los quince (acceso ordinario) y los dieciocho años (máximo para cursar la educación secundaria en un instituto).

La adolescencia es un período de grandes y profundos cambios a nivel físico, psicológico, emocional y social, que configuran los rasgos que definirán la personalidad del individuo; desde el punto de vista del desarrollo intelectual, los niños a partir de los doce años se encuentran en la etapa de las operaciones formales, que se consolida en torno a los quince años. De acuerdo con Raquel Cerdán y Laura Gil (pp. 56-60), el cambio más destacable que se da en la mente del adolescente es el uso creciente del pensamiento abstracto y de las operaciones lógico-formales: en general, el adolescente tiene una mayor capacidad

para percibir soluciones analizando múltiples causas, que más tarde confrontará con la experimentación. Se inicia, por tanto, así el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde el punto de vista de la sociabilidad, los adolescentes sienten un impulso de independencia y necesidad de autorrealización y debido a ello adoptan una actitud crítica consciente frente a las ideas o afirmaciones provenientes de los padres, del profesorado o de la sociedad, buscando conformar de esta manera su propia identidad; asimismo, pueden encontrarse con dificultades de adaptación social, por la alta intensidad emocional y la percepción de una realidad cambiante, lo que genera un impulso de aislamiento hacia un grupo reducido, que se convierte en un lugar donde liberar tensiones emocionales libremente (Pérez Blasco, 2010).

Los cambios derivados de la conducta no se manifiestan de la misma forma en las chicas que en los chicos. Por ejemplo, las chicas quieren tratar de aumentar el número de relaciones sociales e intentan evitar conflictos, mientras que los chicos se preocupan más por ser respetados y ocupar un lugar destacado en sus grupos sociales sin importar los conflictos que esa búsqueda pueda generar (Martín Bravo, 2001, p. 46).

Estas características generales, tanto cognitivas como del desarrollo social, han de ser tenidas en cuenta por el docente en el transcurrir del curso, porque van a condicionar el ambiente del aula y el desarrollo de los contenidos. No obstante, no se debe olvidar que hay mucha variabilidad en el desarrollo específico de cada alumno, por lo que será tarea del docente atender a las especificidades de cada uno.

Por otra parte, hay otra serie de factores a tener en cuenta por el profesor que influyen e intervendrán en el aprendizaje del alumnado, como son los socio-ambientales (entorno familiar y social, condiciones socioculturales o económicas), el uso excesivo de la memoria a corto plazo y la falta de interés y/o motivación.

Respecto al centro, esta propuesta didáctica ha sido concebida, como ya se ha indicado, para su desarrollo en un centro de educación secundaria de ámbito bilingüe en lengua inglesa en la comunidad autónoma de Castilla y León cuyos alumnos en cuarto de educación secundaria previsiblemente poseerán un nivel elevado de la segunda lengua y serán capaces de afrontar sin dificultad las actividades con textos en dicha segunda lengua (inglés, en este caso) que se van a plantear en esta propuesta.

Se prevé que el número de alumnos matriculados en esta asignatura de carácter optativo oscile entre un mínimo de cuatro y un máximo de doce; por ello las actividades colaborativas como la posible representación teatral final necesitarán de la cooperación de todos los compañeros.

4.2 OBJETIVOS

Como ya se expuso más arriba, la LOMCE determina que la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Además de estos principios generales, también incluye objetivos generales que deben haberse completado y adquirido al finalizar dicha etapa. La materia de Cultura Clásica por su propia naturaleza es una asignatura a través de la que se pueden abordar diversos temas, y si además se hace en inglés, como en este caso, los logros que alcanzarán los alumnos podrán ser mayores y podrá hacer de ellos dignos competidores en el mundo profesional.

A continuación, vamos a enumerar los objetivos generales de etapa que cumple esta propuesta y de qué forma lo hace; después especificaremos los objetivos específicos que se pretenden conseguir como complemento a los primeros.

*Objetivos generales de etapa*⁶

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Este objetivo se adquirirá a través del debate guiado en el aula o con la presentación de trabajos escritos de una extensión media en los que se reflexione acerca de algún asunto de

⁶ Capítulo II, artículo 11 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

actualidad relacionado con el mito que se esté tratando en ese momento, así como de la colaboración para llevar a cabo la representación teatral.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Los objetivos c y d se lograrán a través de debates guiados y la comparación de situaciones descritas en los mitos con la actualidad (posición de la mujer, relación con los padres, medio ambiente...).

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

La cultura clásica es una materia polivalente y multidisciplinar cuyos contenidos son fácilmente relacionables con otras materias de la E.S.O. El docente debe incentivar la comparación y anunciar esas conexiones que existen, con el fin de generar en el alumno la concepción del saber como un conocimiento integrado.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

La comunicación escrita (aunque en lengua inglesa y no castellana en este caso) se desarrollará a través de los ejercicios que el alumnado deberá entregar durante el desarrollo de esta propuesta, mientras que la oralidad y dicción se trabajarán en mayor medida en la preparación de la representación teatral. La iniciación a la lectura se formará a partir de lecturas guiadas en clase del material base de esta propuesta.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Este es uno de los principales objetivos de la propuesta pues, tal como se ha venido indicando desde el inicio del trabajo, al estar orientada a un centro de ámbito bilingüe en lengua inglesa.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

A través de la continua referencia al legado cultural de origen clásico y la necesidad de preservarlo.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Este objetivo se alcanzará con la representación teatral, en la que los alumnos serán los que creen el texto a partir de unos parámetros establecidos por el profesor y deberán ser capaces de expresarse en el escenario.

Como vemos, esta propuesta desarrollará la mayoría de los objetivos generales de la E.S.O. exigidos por la legislación actual, lo que convierte a esta asignatura, en general, y a la propuesta en pilares sobre los que los alumnos puedan mejorar y madurar intelectual y emocionalmente tanto como se espera de ellos.

Objetivos específicos

Como objetivos fundamentales de la propuesta nos planteamos los siguientes:

- a) Conocer los dioses y héroes de la mitología grecorromana.
- b) Establecer los lazos familiares de los principales protagonistas de mitos de la antigüedad.
- c) Identificar los lugares mencionados en los mitos con la geografía actual.
- d) Reconocer motivos mitológicos en diferentes disciplinas artísticas.
- e) Establecer paralelismos entre el mundo clásico y el actual.
- f) Aprender vocabulario de origen latino en inglés.
- g) Ser capaz de relacionar conceptos.
- h) Aumentar la sensibilidad, la percepción y capacidad de expresión.
- i) Expresar la opinión sobre un tema atendiendo a sus ventajas e inconvenientes.

- j) Relacionar el contenido de textos con la propia experiencia.
- k) Adquirir hábitos de respeto y tolerancia hacia la actuación de los compañeros.
- l) Aprender la importancia del teatro para la mejora de relaciones sociales y personales.
- m) Aplicar los conocimientos adquiridos en diversidad de contextos, dentro y fuera del aula.

De forma paralela a los objetivos irán desarrollándose algunas de las competencias clave que se consideran como elementos transversales y aplicables a todas las materias de la etapa. Esta propuesta desarrolla los siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia para aprender a aprender (CPAA).
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
- Conciencia y expresiones culturales (CEC).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).

Tal como se aprecia en los objetivos, tanto generales como específicos, esta propuesta se basa en la transversalidad de contenidos. Se utiliza un texto base a partir del cual se tratarán multiplicidad de temas a partir de los cuales el alumno construirá su propio aprendizaje ayudándose de los demás, buscando que sea capaz de obtener una visión crítica sobre temas de actualidad.

4.3 ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES AL CURRÍCULO

La Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León establece siete bloques de contenido para la materia. Aquí no van a desarrollarse todos debido a las características del material bibliográfico primario que empleamos como base. Aun así, las actividades que se lleven a cabo en el aula estarán orientadas en todo momento a la consecución de los estándares de aprendizaje establecidos por la legislación vigente.

A través de las actividades que se desarrollen a partir de los distintos mitos, se trabajarán los siguientes contenidos del currículo:

CONTENIDOS (LOMCE)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (LOMCE)	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE BÁSICOS (LOMCE)	ACTIVIDADES PRESENTADAS EN ESTA PROPUESTA⁷
Marco geográfico de las civilizaciones griega y romana.	1. Localizar en un mapa hitos geográficos y enclaves concretos relevantes para el conocimiento de las civilizaciones griega y romana.	2.1. Enumerar aspectos del arco geográfico que pueden ser considerados determinantes en el desarrollo de las civilizaciones griega y romana aportando ejemplos para ilustrar sus planteamientos	<i>Where were they?</i>
La religión griega: sus mitos y divinidades.	1. Conocer los principales dioses de la mitología grecolatina. 2. Conocer los mitos y héroes grecolatinos y establecer semejanzas entre los mitos y héroes antiguos y establecer semejanzas y diferencias entre los mitos y los héroes antiguos y los actuales.	1.1. Poder nombrar con su denominación griega y latina los principales dioses y héroes de la mitología grecolatina, señalando los rasgos que los caracterizan, sus atributos y su ámbito de influencia, explicando su genealogía y estableciendo las relaciones entre los diferentes dioses. 2.1. Identificar dentro del imaginario mítico a dioses, semidioses y héroes, explicando los principales aspectos que diferencia a unos de otros. 2.2. Señalar semejanzas y diferencias entre los mitos de la antigüedad clásica y los pertenecientes a otras culturas,	<i>God, goddesses and heroes.</i> <i>Your opinion matters.</i> <i>It's your turn!</i>

⁷ La descripción de las actividades aquí enumeradas se encuentra en el apartado 3.5 de este trabajo.

		<p>comparando su tratamiento en la literatura o tradición religiosa.</p> <p>2.3. Reconocer e ilustrar con ejemplos la pervivencia de lo mítico y de la figura del héroe en nuestra cultura, analizando la influencia de la tradición clásica en este fenómeno y señalando las principales semejanzas y diferencias que se observan entre ambos tratamientos, asociándolas a otros rasgos culturales propios de cada época.</p>	
<p>Las artes plásticas: la escultura, la pintura, el mosaico, la cerámica.</p> <p>Influencia en occidente del arte grecorromano.</p>	<p>1. Conocer las características fundamentales del arte clásico y relacionar manifestaciones artísticas actuales con sus modelos clásicos</p>	<p>1.1. Reconocer las características esenciales de la arquitectura griega y romana identificando el orden arquitectónico al que pertenecen distintos monumentos e imágenes no preparadas previamente utilizando elementos visibles para razonar su respuesta.</p> <p>1.2. Reconocer esculturas griegas y romanas en imágenes no preparadas previamente, encuadrándolas en un periodo histórico e identificando en ellas motivos mitológicos, históricos o culturales.</p>	<p><i>More than letters.</i></p>

<p>Literatura latina. Principales obras y autores.</p>	<p>2. Conocer los hitos esenciales en las literaturas griega y latina como base literaria de la cultura europea y occidental.</p>	<p>2.1. Reconocer a través de motivos, temas o personajes la influencia de la tradición grecolatina en textos de autores contemporáneos y se sirve de ellos para comprender y explicar la pervivencia de los géneros y de los temas procedentes de la cultura grecolatina, describiendo sus aspectos esenciales y los distintos tratamientos que reciben.</p>	<p><i>More than letters</i></p>
<p>El indoeuropeo como tronco común de las lenguas europeas. Aspectos más destacados de la evolución del latín a las lenguas romances. El lenguaje científico y técnico.</p>	<p>4. Conocer el origen común de diferentes lenguas. 7. Analizar los procesos de evolución a las lenguas romances. 8. Conocer y utilizar con propiedad terminología científico-técnica de origen grecolatino.</p>	<p>4.1. Enumerar y localizar en un mapa las principales ramas de la familia de las indoeuropeas, señalando los idiomas modernos que se derivan de cada una de ellas y e identificando aspectos lingüísticos que evidencian su parentesco. 7.1. Explicar los procesos de evolución de algunos términos desde el étimo latino hasta sus respectivos derivados e diferentes lenguas romances describiendo algunos de los fenómenos fonéticos producidos e ilustrándolos con otros ejemplos. 8.1. Explicar a partir de su etimología términos de origen grecolatino propios del lenguaje</p>	<p><i>We, you, them.</i> <i>Current lexicon from Greek and Latin.</i></p>

		científico-técnico y saber usarlos con propiedad.	
<p>Pervivencia de la mitología y la literatura clásica en las literaturas actuales.</p> <p>Uso de las Tecnologías de la información y la comunicación para elaborar trabajos de investigación sobre la pervivencia del mundo grecolatino en la actualidad</p>	<p>2. Conocer la pervivencia de géneros, mitología, temas y tópicos literarios y legendarios en las literaturas actuales.</p> <p>4. Verificar la pervivencia de la tradición clásica en las culturas modernas.</p> <p>5. Realizar trabajos de investigación sobre la pervivencia de la civilización clásica en el entorno utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>2.1. Demostrar la pervivencia de los géneros y los temas y tópicos literarios, mitológicos y legendarios mediante ejemplos de manifestaciones artísticas contemporáneas en las que están presentes estos motivos, analizando el distinto uso que se ha hecho de los mismos.</p> <p>2.2. Reconocer referencias mitológicas directas o indirectas en las diferentes manifestaciones artísticas describiendo, a través del uso que se hace de las mismas, los aspectos básicos que en cada caso se asocian a la tradición grecolatina.</p> <p>5.1. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para recabar información y realizar trabajos de investigación acerca de la pervivencia de la civilización clásica en nuestra cultura.</p>	<p><i>More than letters.</i></p>

4.4 METODOLOGÍA

La metodología didáctica es “el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados”⁸.

La Cultura Clásica tiene como finalidad facilitar al alumnado un primer acercamiento general al estudio de las civilizaciones griega y romana, con el objeto de que, a partir de su estudio, pueda tomar conciencia de la pervivencia, influencia y presencia de muchos de estos aspectos en la cultura occidental, mejorando la comprensión de lo que constituye su identidad cultural. Es por ello por lo que planeamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa educativa a partir de una visión formativa integral tratando de evitar un modelo de educación fragmentada o parcelada —que es en muchas ocasiones la que reciben los alumnos—, para poder desarrollar plenamente las competencias establecidas. Para ello es fundamental relacionar aspectos de distintas asignaturas del propio curso como de anteriores y posteriores.

Además, la Cultura Clásica es una asignatura de nueva implantación obligatoria en la LOMCE; los alumnos, ajenos por lo general a la herencia grecorromana en el sistema de vida y tradiciones occidentales, no saben a qué se van a enfrentar en una materia como la nuestra: por tanto, surge la necesidad de utilizar una metodología clara, a la vez que atractiva, así como unas herramientas didácticas diversas y cercanas, que justifiquen la utilidad de su estudio.

Inmersos como estamos en una nueva forma de concebir la educación, con muchas y nuevas demandas sociales, donde el alumno es el protagonista, el artífice de su conocimiento, donde todo está orientado a sus intereses y necesidades, los docentes de asignaturas minoritarias como las de humanidades tienen que intentar, en ocasiones, satisfacer esos intereses y necesidades; por ello el bagaje de recursos empleados en el aula debe ser amplio, flexible y muy variado, con el fin de cumplir las expectativas de los alumnos de una cierta materia.

Diversas y muy renovadas son las herramientas disponibles para un docente en su labor educativa. En el caso de la Cultura Clásica podemos utilizar los siguientes recursos: obras literarias y artísticas, incluidas las musicales tanto “clásicas” como populares, Internet, publicidad, etc. En el caso particular que se desarrolla en este trabajo, se propone una

⁸ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Capítulo I, Artículo 2, p. 4

metodología activa y participativa, basada en la creación de unos materiales didácticos que se desarrollarán a lo largo del curso académico. Con ello pretendemos que el alumnado descubra la utilidad de la asignatura y la gran deuda que tenemos con el mundo clásico.

En lo que respecta a la presente propuesta didáctica, se utilizará una metodología enfocada a la consecución de los estándares de aprendizaje evaluables considerados básicos. Respecto al papel del profesor y de los alumnos en el aula, en un primer momento será el docente quien adopte un papel activo en ella como facilitador, proveedor y promotor de los contenidos; a medida que se sucedan las sesiones, serán los estudiantes quienes vaya tomando el control de su propio proceso de enseñanza aprendizaje bajo la continua supervisión del profesor.

Los estudiantes realizarán trabajos tanto individuales como grupales, lo que fomentará la asimilación de los contenidos que más adelante serán evaluados por el profesor.

En el desarrollo de esta propuesta se puede contar con diferentes recursos didácticos, desde los más tradicionales como son los soportes en papel hasta el uso de las nuevas tecnologías a través del uso del proyector y, si fuese necesario, presentaciones PowerPoint.

4.5 SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Las siguientes actividades pueden llevarse a cabo con cualquiera de los mitos elegidos de entre los que se recogen en los *Tales from Ovid* de Ted Hughes. Cada mito se prestará en mayor medida a desarrollar más actividades de un tipo concreto, pero en todos ellos se puede trabajar bajo estos apartados.

<i>Myth</i>		Lectura guiada del mito a partir de la obra poética <i>Tales from Ovid</i> de Ted Hughes en clase en voz alta. El profesor introducirá las aclaraciones o explicaciones que considere necesarias así como ayudas en la comprensión del contenido en la segunda lengua.
<i>Where were they?</i>	Geografía	Lista de todos los enclaves geográficos que se mencionan en el mito. El

		alumno deberá identificar qué ocurrió en cada uno de ellos y, a continuación, deberá situarlos en un mapa. Para terminar, emparejará cada uno de los lugares de la lista con su denominación en la actualidad.
<i>Gods, goddesses and heroes</i>	Nombre griego y romano	Mostrar la dualidad griega y romana de los dioses. Se reconocerán los personajes del mito por su nombre griego y romano.
	Relaciones familiares	Establecer relaciones de parentesco entre los protagonistas de cada historia. Podrán incluirse antecedentes y consecuentes para generar un árbol genealógico lo más completo posible.
	Atributos y características	Identificar a cada personaje a través de los atributos que lo caracterizan.
<i>More than letters</i>	Motivos míticos en la literatura	Reconocer actuaciones y motivos de un mito concreto en distintas obras de la literatura.
	Escultura y pintura	Reconocer y describir personajes míticos en distintas disciplinas artísticas señalando las semejanzas y diferencias entre ellos.
<i>We, you, them. Current lexicon from Greek and Latin</i>	Palabras usuales de origen latino	Listado de palabras con origen latino extraídas del texto base. Se establecerán relaciones entre esas palabras, el latín y otras lenguas de origen indoeuropeo, preferiblemente romances.
	Léxico científico	Listado de palabras del texto que tengan relación con léxico utilizado en las esferas científicas.
<i>Your opinion matters</i>	Comments or essay	Ejercicio de redacción sobre un tema de actualidad relacionado con algún contenido del mito. Se deberán exponer ventajas e

		inconvenientes de una actuación concreta. El alumno expresará su opinión de forma crítica.
<i>It's your turn!</i>	Guión para obra de teatro	Adaptación y redacción en grupo de la obra de teatro a partir del texto siguiendo las pautas de adaptación ofrecidas por Supple y Reade en <i>Ted Hughes' Tales from Ovid</i> . ⁹

4.6 ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS

La etapa educativa de secundaria es obligatoria para todos los alumnos del territorio y, por lo tanto, todos los niños y niñas en edad de cursarla deben tener las mismas oportunidades de acceso a los contenidos y el posterior dominio exitoso de los mismos. Por ello, en un curso como cuarto de la E.S.O. es necesario que el profesorado promueva adaptaciones y/o medidas específicas para que aquellos alumnos que las necesiten adquieran los contenidos curriculares y puedan superar la materia.

Al inicio de cada curso escolar o cada vez que un alumno nuevo forme parte de una asignatura, el docente debe llevar a cabo unas actuaciones previas dirigidas a obtener una valoración inicial de los estudiantes para comprobar las necesidades del grupo en general y de cada alumno en particular.

Será necesario realizar una evaluación preliminar de sus características atendiendo a parámetros tales como el rendimiento del alumno en cursos anteriores, la situación económica, cultural y educativa de la familia, y sus aficiones e intereses. Esta indagación inicial se podrá llevar a cabo con un cuestionario al inicio de curso; la información se aumentará, si fuese necesario, con datos provenientes de informes redactados por profesional cualificado (orientadores o psicólogos) acerca del alumnado que presente necesidades educativas específicas. Del análisis de toda la información obtenida debe surgir la propuesta de atención a la diversidad, que se concretará en cada grupo y alumno.

⁹ En el anexo II de este trabajo puede encontrarse un ejemplo del modelo a seguir por los alumnos para adaptar el mito con el que se trabaje en el aula.

En esta propuesta se prestará atención en todo momento a la Atención a la Diversidad para adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos. Para ello se aplicarán las medidas organizativas que se consideren convenientes en los centros y se harán las adaptaciones del currículo que sean precisa para alcanzar, dentro del mismo sistema educativo, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado; por tanto, se llevarán a cabo cualesquiera medidas que fuesen necesarias, actividades de refuerzo destinadas a aquellos alumnos cuyo ritmo de aprendizaje sea inferior al de la media de la clase; ejercicios de ampliación para aquellos alumnos que muestren altas capacidades; actividades adaptadas para alumnos con deficiencias de distinta índole (motoras, auditivas, visuales, atencionales, etc.). Se procurará presentar actividades de dificultad gradual que faciliten el avance y el desarrollo de todos los alumnos tanto de forma individual como grupal. La flexibilidad de nuestra propuesta nos permitirá adoptar las medidas oportunas según cada caso particular.

Aquí abordaremos diferentes estrategias de atención a la diversidad en función de las posibles situaciones que podrían encontrarse en un aula.

Un ejemplo de ello podría ser la solicitud de material especial para alumnos con deficiencias visuales o auditivas, así como la colocación especial en el aula de estos estudiantes, lo que facilitará la comprensión de los contenidos, explicaciones ofrecidas por el profesor o la lectura de la pizarra digital o electrónica.

También se podrán añadir medidas para alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En estos casos se procurará presentar la materia de forma organizada y estructurada: para ello se podrá adelantar la distribución de actividades, revisar las lecciones o conocimientos anteriores relacionados con el tema, proporcionar materiales de apoyo especializado, simplificar las instrucciones de las tareas a realizar, usar mapas conceptuales o trabajar las inteligencias múltiples, siempre teniendo en cuenta el tipo de TDAH.

4.7 EVALUACIÓN

La evaluación de la presente Unidad Didáctica se realizará mediante una serie de instrumentos que permitirán al profesor evaluar el progreso de sus alumnos. El docente

utilizará una serie de procedimientos que le proporcionarán la información necesaria sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Seguimiento de la entrega de las tareas para casa.
- Preguntas en el aula.
- Participación activa en la clase.
- *Essay o comments.*
- Trabajo de preparación de la representación (grupal).

Si el docente considerase necesario realizar una prueba objetiva escrita sobre los contenidos que el alumno habrá adquirido a lo largo del trabajo con cada mito siguiendo el esquema planteado en esta propuesta, podrá hacerlo de la forma en la que considere oportuna ciñéndose a los estándares de aprendizaje evaluables. Nosotros no lo contemplamos en esta propuesta.

El profesor hará un seguimiento diario del trabajo de los alumnos, anotará si entregan las tareas para casa que se les piden y si participan en el aula. También comprobará el cuaderno de trabajo de aula de los alumnos¹⁰.

Cada alumno deberá entregar de forma individual un *essay*, ejercicio de redacción en el que exponga razones a favor y en contra sobre un tema propuesto por el profesor. Dicho *essay* deberá estar formado por una introducción general del tema sobre el que se va debatir; un cuerpo central, en el que se expondrán las ventajas e inconvenientes, tratando de exponer, en la medida de lo posible, la posición personal respecto al tema; y unas conclusiones que, entre otras cosas, asentarán debidamente las razones de dicha posición. La redacción presentará los párrafos claramente diferenciados y no podrá superar las 260 palabras de extensión.

Cuando el texto inglés lo permita también podrán entregar, en lugar del *essay*, un comentario (*comment*) sobre unos versos de la historia, relacionándolos con el mundo actual a partir de un contexto que les facilitará el profesor en el enunciado del ejercicio.

La calificación del *essay o comment* y del trabajo grupal de preparación de la representación teatral estará sujeta a la corrección gramatical en el empleo de la lengua inglesa, penalizándose con -0'25 puntos cada falta ortográfica a partir de la tercera.

¹⁰ El cuaderno de trabajo consistirá en una relación de ejercicios correspondientes a un mito y siguiendo el esquema de la secuencia de actividades. Un ejemplo de ello se encuentra en el anexo III de este trabajo.

5 Conclusiones

Este trabajo pretende ofrecer un sustento teórico de la forma de trabajo con la que buscamos introducir en las aulas el uso de literatura moderna y teatro para conocer la cultura grecorromana. De este modo se ofrece una forma alternativa de enseñar esta asignatura que puede hacer que su impartición sea más entretenida e interesante al abarcar temas diversos. La Cultura Clásica es una asignatura transversal, a partir de la que se pueden tratar temas tanto de la antigüedad como de la actualidad. A lo largo del trabajo se han explicado y mostrado de forma teórica¹¹ cómo se trabajarán todos esos contenidos, cumpliendo de esta manera el objetivo de este proyecto: la interdisciplinariedad y transversalidad de la Cultura Clásica por su variedad temática.

La intención aquí no es censurar el método de trabajo utilizado hasta ahora ni considerarlo poco eficaz, sino proponer una ampliación de los contenidos para impartir la asignatura, demostrando la cantidad de elementos que se pueden obtener a través de una lectura profunda y guiada.

Además, este trabajo se adecua al cumplimiento de la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León¹², lo que la convierte en una propuesta viable en el marco educativo actual.

¹¹ La concreción práctica de la forma de trabajo de esta propuesta se encuentra en el anexo III.

¹² *Vid. supra* p. 13.

6 Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Hughes, T. (1997). *Tales from Ovid*. Londres, Faber and Faber.

Hughes, T. (1999). *Ted Hughes' Tales from Ovid* (adap. T. Supple & S. Reade). Londres, Faber and Faber.

Estudios

Benavent Sancho, M. y C. Font Paz (2014). *Educación bilingüe ¿realidad o utopía?* (trabajo de fin de grado). Logroño, Universidad Internacional de La Rioja.

Cerdán, R. y L. Gil. (2010). “Desarrollo cognitivo y procesos de aprendizaje”. En Vidal-Abarca, E. R. García Ros y F. Pérez González (coords), *Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza, pp. 45-70.

Cummins, J. (2001). “¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas”, *Revista de Educación*, 326, pp. 37-62.

Consejo de Europa 2002 (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (traducido por el Instituto Cervantes) Madrid, Anaya.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Chichester, South Wessex, Wiley-Blackwell.

García Otaola, A. M. (1994). “Cultura clásica en la Educación Secundaria Obligatoria”. En F. Rodríguez Adrados (ed.), *Didáctica de las humanidades clásicas: simposio organizado por la SEEC, Madrid, diciembre 1989*. Madrid, Ediciones Clásicas, pp. 179-186.

Marín Serrano, B. (2007). “Educación bilingüe y dificultades de aprendizaje”, *Papeles Salmantinos de Educación*, 9, pp. 183-204.

Martín Bravo, C. y J. I. Navarro Guzmán, (coords.). (2001). *Psicología para el profesorado de educación secundaria y bachillerato*. Madrid, Pirámide.

Martín García, L. (2018). “El acceso a la literatura clásica a través de la literatura juvenil contemporánea: estado de la cuestión.” *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, pp. 95-112.

Pérez Blasco, J. (2010). “Desarrollo personal y social durante la adolescencia”. En Vidal-Abarca, E. R. García Ros y F. Pérez González (coords), *Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza, pp. 71-98.

Valdés Gallego, J.A. (1990). “Luces y sombras de la materia de «Cultura Clásica»”, *Estudios Clásicos*, (32), 97, pp. 65-70.

Legislación

Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 8, de 12 de enero de 2006, pp. 781-783.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 86, de 8 de mayo de 2015, pp. 32051-32480.

7 Anexos

I. “PHAETON”, *TALES FROM OVID* (pp. 24-45)

When Phaeton bragged about his father,
Phoebus
The sun-god,
His friends mocked him. ‘Your mother
must be crazy
Or you’re crazy to believe her.
How could the sun be anybody’s father?’

In a rage of humiliation
Phaeton came to his mother, Clymene.
‘They’re all laughing at me,
And I can’t answer. What can I say? It’s
horrible.
I have to stand like a dumb fool and be
laughed at.

‘If it’s true, Mother,’ he cried, ‘if the sun,
The high god Phoebus, if he is my father,
Give me proof.
Give me the evidence that I belong to
heaven.’
Then he embraced her. ‘I beg you,

‘On my life, on your husband Merops’ life,
And on the marriage hopes of my sisters,
Only give me proof that the sun is my
father.’
Either moved by her child’s distress,
Or piqued to defend her honour against the
old rumour,

Clymene responded. She stretched her
arms to the sun:
‘By the dazzling ball itself
Who is watching us now, and is listening
To everything I say, I swear
You are his child. You are the son

‘Of the great star which lights up the
whole world.
If I lie, then I pray
To go blind, this moment,
And never again to see the light of day.
But if you want so much to meet your
father

‘It is not impossible.
He rises from that land beyond our
borders.
If you must have the truth about yourself
Go and ask him for it.’
Phaeton

Rushed out, his head ablaze
With the idea of heaven.
He crossed his own land, Ethiopia,
Then India, that trembled in the sun’s
nearness,
And came to his father’s dawn palace.

Fittingly magnificent
Columns underpropped a mass
Of gold strata so bright
The eyes flinched from it.
The whole roof a reflector
Of polished ivory.
The silver doors like sheet flame –
And worked into that flame
Vulcan, the god of fire,
Had set, in relief, a portrait of creation.
There where the seas. Triton
Cruising in foam, through the swell,
Making his lonely music.
And Proteus, amoebic,
Flitting from form to form,
A submarine, shape-shifting shadow.
And Aegeon, half-reclining,
His arms across two whales.
Dorcas was there with his daughters –
Swimming, riding fishes,
Or sitting on rocks and combing their hair.
Each one quite different
Yet all looking like sisters.
And there, on earth, were the cities, the
people,
The Woods, the beasts, the rivers, the
nymphs
And the spirits of wild places.
Surrounding the whole thing, the Zodiac –
On the right door six signs, and six on the
left.

Phaeton climbed the steep approach
And entered the house of his father
Who had brought him so much shame.
He went straight in to the royal presence –
But had to stand back: the huge light was
so fierce
He could not go near it.
For there was the god –Phoebus, the sun,
Robed in purple
And sitting on a throne of emeralds
That blazed
Splitting and refracting his flames.
To right and left of him
His annual retinue stood arrayed –
The seasons, the generations, and the
hours.
Spring, crowned with a flower garland.
Summer,
Naked but for a coronet of ripe corn.
Autumn, purple from treading the wine-
press.
And Winter, shivering in rags,
His White hair and his beard
Jagged with icicles.

The boy stared dumfounded,
Dazed by the marvel of it all.
Then the great god
Turned on him the gaze that misses
nothing
And spoke: ‘Phaeton, my son!

‘Yes, I call you my child –or rather, a man
A father might be proud of. Why are you
here?
You must have come with a purpose. What
is it?’
Phaeton replied: ‘O God, Light of
Creation!
O Phoebus, my father –if I may call you
father! –

‘If Clymene is not protecting herself
From some shame by claiming your name
for me
Give me the solid proof.
Let it be known to the whole world
That I am your son. Remove all doubt.’

His father doffed his crown of blinding
light

And beckoning Phaeton closer, embraced
him.

‘Do not fear to call me father.
Your mother told you the truth.
To free yourself from doubt –ask me for
something.

‘Anything, I promise you shall have it.
And though I have never seen the lake in
hell
By which we gods in heaven make our
oaths
Inviolable, I call on that lake now
To witness this oath of mine.’

Phoebus had barely finished before
Phaeton
Asked for the chariot of the sun
And one whole day driving the winged
horses.
His father recoiled. He almost

Cursed his own oath. His head shook

As if it were trying to break its promise.
‘Your foolish words,’ he said,
‘Show me the tragic folly of mine.
If promises could be broken
I would break this. I would deny you
nothing

‘Except this. Be persuaded
The danger of what you ask is infinite –
To yourself, to the whole creation.
The forces, the materials, the laws
Of all Creation are balanced.

‘On the course of that that chariot and
those horses.
A boy could not hope to manage those
reins.
Not even the gods are allowed to touch
them.

‘Only see how foolish you are.
The most conceited of the gods knows
better
Than to dream he could survive
One day riding the burning axle-tree.

‘Yes, even Jupiter
High god of all heaven, whose hand

Cradles the thunderbolt –
He keeps his fingers off those reins.
And who competes with him?

‘Our first stretch is almost vertical.
Fresh as they are, first thing,
It is all the horses can do to get up it.
Then on to mind-heaven. Terrifying
To look down through nothing

‘At earth and sea, so tiny.
My heart nearly struggles out of my body
As the chariot sways.
Then the plunge towards evening –
There you need strength on the reins.
Tethys,

‘Who waits to receive me
Into her waters, is always afraid
I shall topple –
And come tumbling
Head over heels in a tangled mass.

‘Remember, too,
That the whole sky is revolving
With its constellations, its planets.
I have to force my course against that –
Not to be swept backwards as all else is.

‘What will you do,
Your feet braced in the chariot, the reins in
your hands,
When you have to counter the pull
Of the whirling Poles? When the
momentum
Of the whole reeling cosmos hauls you off
sideways?

‘Maybe you expect
To come across delectable cities of the
gods,
Groves and temples beautifully appointed.
Much as on earth. It is not like that.
Instead benighted gulches, with monsters.

‘Even if you were able to stick to route
You have to pass
The horns of the Great Bull, the nasty
arrows
Of the Haemonian Archer, the gaping jaw
Of the infuriated Lion,

‘And the Scorpion’s lifted spike, its
pincers
That grab for you from one side while the
Crab
Rushes at you with its double crushers
From the other.
And how could you cope with the horses?

‘Even for me
It is not easy, once they are fired up
With the terrible burners
That they stoke in their deep chests
And that belch flames from their mouths
and nostrils.

‘Once their blood is up
They will hardly obey me, end they know
me.
Think again. Do not ask me
For what will destroy you.
You ask me for solid proof that you are my
son:

‘My fears for your life are proof, solid
enough.
Look at me. If only your ayes
Could see through to my heart and see it
Sick with father’s distress.
Choose anything else in Creation – it is
yours.

‘But this thing you have chosen –
I dare not grant it. Choose again, Phaeton.
You have asked me not for an honour, as
you suppose,
But for a punishment. O my son,
This is no honour, this is a punishment.

‘You throw your arms around my neck and
persist.
You have no notion of what you are asking
for.
But I have sworn by Styx and you shall
have
Whatever you desire. Only, my son,
Ask again, for something different, wiser.’

Phaeton seemed not to have heard.
He wanted nothing but to drive
The chariot and horses of the sun.
His father could find no other means to
delay him.

He led him out to the chariot.

Vulcan had made it. The axle-tree was gold,
And the chariot-pole gold. The wheel-rims were gold.
The wheel-spokes silver. The harness, collar and traces,
Crusted with chrysolites and other jewels

Blazed in the beams of the sun-god.
And as Phaeton stood there, light-headed with confidence,
Giddy with admiration
Of miraculous workmanship and detail,
Dawn opened her purple doors behind him,
Letting the roses spill from her chambers.

The stars decamped – their vanishing detachments
Supervised by the morning star
Who followed them last.
When the sun-gold saw that, and the reddening sky
And the waning moon seeming to thaw

He called the Hours to yoke the horses.
The light-footed goddesses brought them
Swinging in steam from the high stables,
Blowing soft flames, fat with ambrosia.
Yoked to the chariot, they champed at the jangling bits.

But now as Phoebus anointed Phaeton
With a medicinal blocker
To protect him from the burning
And fixed the crown of rays on the boy's head
He saw the tragedy to come

And sighed: 'At least, if you can,
Stick to these instructions, my son.
First: use the whip not all, or lightly.
But rein the team hard. It is not easy.
Their whole inclination is to be gone.

'Second avoid careering
Over the whole five zones of heaven.
Keep to the broad highway that curves
Within the tree zones, temperate and tropic.

Avoid Poles, and their killing blizzards.

'Keep to that highway, follow the wheel ruts.
Share your heat fairly
Between heaven and earth, not too low
And not crashing in among the stars. Too high
You will set heaven aflame – and, too low, earth.

'The middle way is best, and safest.
And do not veer too far to the right
Where your wheels might crush the Serpent, nor to the left
Where they might be shattered against the Altar.
Take a bearing between them.

'Now Fortune go with you. And I pray
She will take care of you better
Than you have taken care of yourself.
We have talked too long. Night has gone down
Behind the world westward. No more delays.

'Our great light is looked for.

'Grasp the reins. Or better, with a changed mind,
While your feet are still on the earth,
Before you have hurled your idiot emulation
Among the terrors of space,
Grasp my advice.

'Leave my chariot to me.
Let me give the world the light it expects,
A light for you to smile at in safety.'
But Phaeton, too drunk with his youth to listen,
Ignored the grieving god

And leapt aboard. And catching the reins
From his father's hands, joyfully thanked him.
Pyrois, Eous, Aethon, Phlegon –
The four winged horses stormed to be off.
Their whinnings quaked the air-waves.

A writhing crackle of interference

Throughout heaven. And their pawing
hooves
Racketed at the barred gate.
Then Tethys (who knew nothing
Of the part about to be played by her
grandson)
Lifted the bars –and all space
Lay open to the racers.

They burst upwards, they hurled
themselves
Ahead of themselves,
Winged hooves churning cloud.
They outstripped those dawn winds from
the East –
But from the first moment
They felt something wrong with the
chariot.
The load was too light.
More like a light pinnacle
Without ballast or cargo,
Without the deep-keeled weight to hold a
course,
Bucking and flipping
At every wave,
Sliding away sidelong at every gust.
The chariot
Bounced and was whisked about as if it
were empty.

When the horses felt this
They panicked.
They swerved off the highway
And plunged into trackless heaven.
Their driver, rigid with fear,
Gripped the chariot rail. It was true,
He had neither the strength nor the skill
To manage those reins.
And even if he could have controlled
The wild heads of the horses
He did not know the route.

For the first time
The stars of the Plough smoked.
And though the Arctic Ocean
Was forbidden to them they strained
To quench themselves in it.

And the Serpent
That hibernated close to the Pole Star
Harmless, and inert in the cold, woke

Scorched, lashing, furious to cool itself.
Even slow Bootes puffed and scrambled
To get away from the heat,
Dragging his plough like an anchor.

And now Phaeton looked down
From the zenith –
And saw the earth
So far below, so terrifyingly tiny,
His whole body
Seemed suddenly bloodless.
His knees wobbled, his eyes
Dazzled and darkened.
He wished he had never seen his father's
horses.

He wished he had never learned
Who his father was. He wished his father
Had broken his promise.
He wanted only to be known
As the son of Merops.

Meanwhile the chariot bounded along
Like a ship under a gale
When seas have smashed the rudder
And the ropes have gone
And the helmsman
Crouches and clings in the scuppers,
And prays,
Hiding his eyes with his arm.

What could he do?
Much of the sky was behind him,
But always more ahead.
He looked East, trying to measure
What he had covered.
He looked West –where his Fate lay
waiting.
Either way, nothing could help him.

His wrists were looped in the reins he no
longer
Had the strength to cling to.
Even the horses' names had gone out of
his head.

And now he saw the monsters
Littered among the constellations.
The Scorpion loomed,
Suspending his tail
Over the wide embrace of his claws,

Sprawling across two signs of the Zodiac.

When Phaeton saw that, when he saw
The ponderous talon of the sting, bulbed
with poison,
He dropped the reins.
They fell in a tangle over the horses.
Then the horses took off, blindly.
Uncontrolled, they let their madness
Fling them this way and that
All over the sky.
They dashed in among the stars
Switching the chariot along
Like a whip-tail.
They swept low –till the cloud boiled in
their wake
And the moon was astonished
To see her brother's chariot below her.

Earth began to burn, the summits first.
Baked, the cracks gaped. All fields, all
thickets,
All crops were instant fuel –
The land blazed briefly.
In the one flare noble cities
Were rendered
To black stumps of burnt stone.
Whole nations, in all their variety,
Were clouds of hot ashes, blowing in the
wind.
Forest-covered mountains were bonfires.
Athos burned.
Cilician Taurus and Tmolus,
Oeta and Ida, formerly blessed for its
springs,
Helicon, home of the Muses, all burned
And Haemus, that Orpheus would make
famous.
The twin peak of Parnassus, and Cynthus
and Eryx,
Were pillars of fire. Etna convulsed
In multiple eruptions.

The snows of Rhodope

Boiled off, and the ridges glowed.
Othrys, Mimas, Dindyma, Mycale
And Cithaeron, dancing place of the
Bassarids,
Were ablaze.

Scythia's freezing winds could not protect
it.

Ossa, Pindus, Olympus bigger than either,
The Alps that look across Europe
And the Apennines, their clouds gone,
Burned like fleeces.

Now Phaeton saw the whole world

Mapped with fire. He looked through
flames
And he breathed flames.
Flame in and flame out, like a fire-eater.
As the chariot sparked white-hot
He cowered from the showering cinders.
His eyes streamed in the fire-smoke.
And in the boiling darkness
He no longer knew where he was
Or where he was going.
He hung on as he could and left everything
To the horses.

That day, they say,
The Ethiopians were burnt black.
That day,
Lybia, in flash of steam,
Became a shimmering desert,
Where the nymphs of the springs and lakes
Wandered like wraiths, wailing for lost
water.
Boeotia wept for the fountain of Dirce,
Argos for Amymone, Aphyre for Pyrene.
Strong rivers fared no better.
The shallows of Tanais fried. Old Peneus,
Mysian Caecus and the headlong Ismenus

—
Their shallows and riffles bubbled as if
over pebbles
That were red-hot.
And Trojan Xanthus, who would be
burned again.
Yellow Lycormas poured a reeking soup.
Looped Meander steamed like scalded
serpent.
Melas in Thrace, Eurotas in Sparta,
Euphrates in Babylon,
Orontes, Thermodon, Ganges, Phasis and
Hister
Seemed to smoulder in their beds.
Alpheus dived through fire. Sperchius
Crept between banks that broke into flame.

The gold in Tagus melted.
 The singing swans of Cayster
 Cried in dismay as the river boiled,
 Scalding and stripping their plumage.
 The terrified Nile
 Escaped into Africa, and hid his head
 Among smouldering mountains, leaving
 the seven
 Delta channels.
 To blow into dunes.
 Ismarus' bed was a gully of burning dust.
 The Rhine, the Rhône, the Po and the
 Tiber
 Which had been promised an Empire
 Were bubbling pits of quag in scabby
 trenches.
 The earth cracked open. And the unnatural
 light
 Beamed down into hell
 Scaring the king and queen of that
 kingdom
 With their own terrific shadows.
 The seas shrank, baring deserts.
 Submarine mountains emerged as islands,
 Multiplying the Cyclades.
 Fish hugged the bottom of their deepest
 holes.
 Seals bobbed belly up, lifeless.
 And the dolphins stayed far down.
 Three times
 Neptune reared his angry head and
 shoulders
 Above the bubbling surface
 And each time plunged again
 To escape the searing flames of the air.

 Then the Goddess of Earth
 Alarmed by the waters crowding into her
 bowels
 Pushed up through the embers
 And lifted her head and neck into furnace.

 She spread her hand

 To shield her face from the sun.
 The terror
 That shook her body the whole earth.
 She crouched lower and cried
 With her holy voice:
 'You God of gods,
 If my annihilation

Has been decided, why drag it out?
 Where are your thunderbolts
 To finish the whole thing quickly?
 If I am to end in fire
 Let it be your fire, O God,
 That would redeem it a little.
 I can hardly speak.'
 She choked in a squall of ashes.
 'See my hair singed to the roots,
 My eyes cauterised by your glare.
 Are these my reward
 For my fertility, my limitless bounty,
 My tireless production?
 Is this my compensation
 For undergoing the ploughshare,
 The pick and the mattock,
 My flesh gouged and attacked and ground
 to a tilth
 Year in year out? Is this how you pay me
 For foddering fat beast,
 For plumping the milky grain that suckles
 man,
 For concocting the essences and rich herbs
 That smoke on your altars?
 Even if I somehow deserved all this
 How are seas guilty, or your brother?
 Why should the oceans, that are his
 portion,
 Cringe and shrink from the sky?
 But if you are deaf to us
 What about your own heaven? Look at it.
 Both Poles are glowing. Once they go
 Your whole real flies off its space.
 And look at Atlas. He is in trouble.
 His shoulders are fabulous, but who can
 carry
 The incineration of a Universe?'

 Then heat overcame her. Little by little
 She drew in her smoking head,
 Like a tortoise, and sank into herself –
 Into the caves, close to the land of ghosts.

 The Almighty, aroused,

 Called on the gods,
 Including Phoebus who had lent the
 chariot –
 He asked them to witness
 That heaven and earth could be saved only
 By what he now must do.

He soared to the top of heaven,
Into the cockpit of thunder.
From here he would pour the clouds
And roll the thunders and hurl bolts.
But now he was cloudless –
There was not a drop of rain in all heaven.

With a splitting crack of thunder he lifted a bolt,
Poised it by his ear,
Then drove the barbed flash point-blank
into Phaeton.
The explosion
Snuffed the ball of flame
As it blew the chariot to fragments.
Phaeton
Went spinning out of his life.

The crazed horses scattered.
They tore free, with scraps of the yoke,
Trailing their broken reins.
The wreckage fell through space,
Shattered wheels gyrating far apart,
Shards of the car, the stripped axle,
Bits of harness –all in slow motion
Sprinkled through emptiness.

Phaeton, hair ablaze,
A fiery speck, lengthening a vapour trail,
Plunged towards the earth
Like a star
Falling and burning out on a clear night.

In a remote land

Far from his home
The hot current
Of the broad Eridanus
Quenched his ember –
And washed his ashore.
The Italian nymphs
Buried his remains, that were glowing
again
And flickering little flames
Of the tree-forked fire from God.
Over his grave, on a rock they wrote this:
*Here lies Phoebus' boy who died
In the sun's chariot.
His strength too human, and too hot
His courage and his pride.*

His father mourned, hidden,

Eclipsed with sorrow.
They say no sun showed on that day.
But the fires of the burning earth
Were so far useful, to give some light.
And now Clymene's outcry
Equalled the catastrophe.
Mad with grief, she searched the whole
earth
To find the boy's limbs, or his bones.
She came to the grave. With her breasts
naked
She embraced the engraved rock.

The daughters of the sun grieved as
keenly,
Beating their breasts,
Throwing themselves down on their
brother's tomb,
Calling incessantly
For the one who would never hear them.

Days, weeks, months, they mourned.
Their lamentations were obsessive,
As if they could never exhaust them
They wore out four full moons with their
wailings
Until at last Phaethusa –
As she flung herself to the ground –
Cried out that her feet were fixed of a
sudden.

And Lampetie, as she stepped to help her,
Found her own feet rooted, immovable.

A third, tearing her hair,

Brought away handfuls of leaves.
One screamed that a tree bole
Had imprisoned her calves and thighs.
Another was whimpering with horror
To find her arms crooking into stiff
branches.
And as they all struggled in vain
To scape or understand, tree bark,
Rough and furrowed, crept on upwards
Over their bodies, throats, faces –
Till it left only their lips, human enough
To call for their mother.

And what could she do
But stagger to and fro
In growing terror –

Torn this way and that,
Kissing the mouths she could still find?
And when she tried to free her daughters
Ripping at the bark, and snapping the
branches –
A liquid, like blood,
Came welling out of the wounds,
And the mouths screamed:
'O Mother, do not hurt us.
Though we are trees
We are your daughters –
Oh now we must leave you.'

So their last words were silenced
By the sealing bark.
But then, through that bark,
There oozed lymph like tears,
That in the sun's light
Solidified as amber.
These dropped from the boughs
Into the hurrying river
Which carried them off
To adorn, some day far in the future,
Roman brides.

II. EJEMPLO DE ADAPTACIÓN TEATRAL

“TIRESIAS”, *TALES FROM OVID* (pp. 72-73)

One time, Jupiter, happy to be idle,
Swept the cosmic mystery aside
And draining another goblet of ambrosia
Teased Juno, who drowsed in bliss beside him:
'This love of male and female's a strange business.
Fifty-fifty investment in the madness,
Yet she ends up with nine-tenths of the pleasure.'

Juno's answer was: 'A man might think so.
It needs more than a mushroom in your cup
To wake a wisdom that can fathom which
Enjoys the deeper pleasure, man or woman.
It needs the solid knowledge of a soul
Who having lived and loved in woman's body
Has also lived and loved in the body of a man.'

Jupiter laughed aloud: 'We have the answer.
There is a fellow called Tiresias.
Strolling to watch the birds and hear the bees
He came across two serpents copulating.
He took the opportunity to kill
Both with a single blow, but merely hurt them –
And found himself transformed into a woman.'

'After the seventh year of womanhood,
Strolling to ponder on what women ponder
She saw in that same place the same two serpents
Knotted as before in copulation.
"If your pain can still change your attacker
Just as you once changed me, then change me back."
She hit the couple with a handy stick,

“TIRESIAS”, *TED HUGHES' TALES FROM OVID* (pp. 9-11)

(Jupiter)

One time, Jupiter, happy to be idle,
Swept the cosmic mystery aside
And draining another goblet of ambrosia
Teased Juno,

(Juno)

who drowsed in bliss beside him.

Jupiter

This love of male and female is a strange business.
Fifty-fifty investment the madness,
Yet she ends up with nine-tenths the pleasure.

Juno

A man might think so.

It needs more than a mushroom in your cup
To wake a wisdom that can fathom which
Enjoys the deeper pleasure, man or woman.
It needs solid knowledge of a soul
Who having lived and loved in woman's body
Has also lived and loved in the body of a man.

Jupiter *[laughing]*

We have the answer.
There is a fellow called Tiresias.
Strolling to watch the birds and hear the bees
He came across two serpents copulating.
He took the opportunity to kill
Both with a single blow, but merely hurt them—
And found himself transformed into a woman.

After the seventh year of womanhood,
Strolling to ponder on what women ponder
She saw in that same place the same two serpents
Knotted as before in copulation.

Tiresias *(woman)*

If your pain can still change your attacker
Just as you once changed me, then change me back.

Jupiter

She hit the couple with a handy stick,

'And there he stood as male as any man.'
'He'll explain,' cried Juno, 'why you are
Slave to your irresistible addiction
While the poor nymphs you force to share it with you
Do all they can to shun it.' Jupiter
Asked Tiresias: 'In their act of love
Who takes the greater pleasure, man or woman?'

'Woman,' replied Tiresias 'takes nine-tenths.'
Juno was so angry - angrier
Than is easily understandable –
She struck Tiresias and blinded him.
'You've seen your last pretty snake, for ever.'
But Jove consoled him: 'That same blow,' he said,
'Has opened your inner eye, like a nightscope. See:
'The secrets of the future - they are yours.'

And there he stood as male as any man.

Juno

He'll explain why you are
Slave to your irresistible addiction
While the poor nymphs you force to share it with
you
Do all they can to shun it.

Jupiter (*to Tiresias*)

In their act of love
Who takes the greater pleasure, man or woman?

Tiresias

Woman takes nine-tenths.

(Juno)

Juno was so angry –

(Jupiter)

angrier

Than is easily understandable –

(Juno)

She struck Tiresias

(Jupiter)

and blinded him.

Juno

You've seen your last pretty snake, for ever.

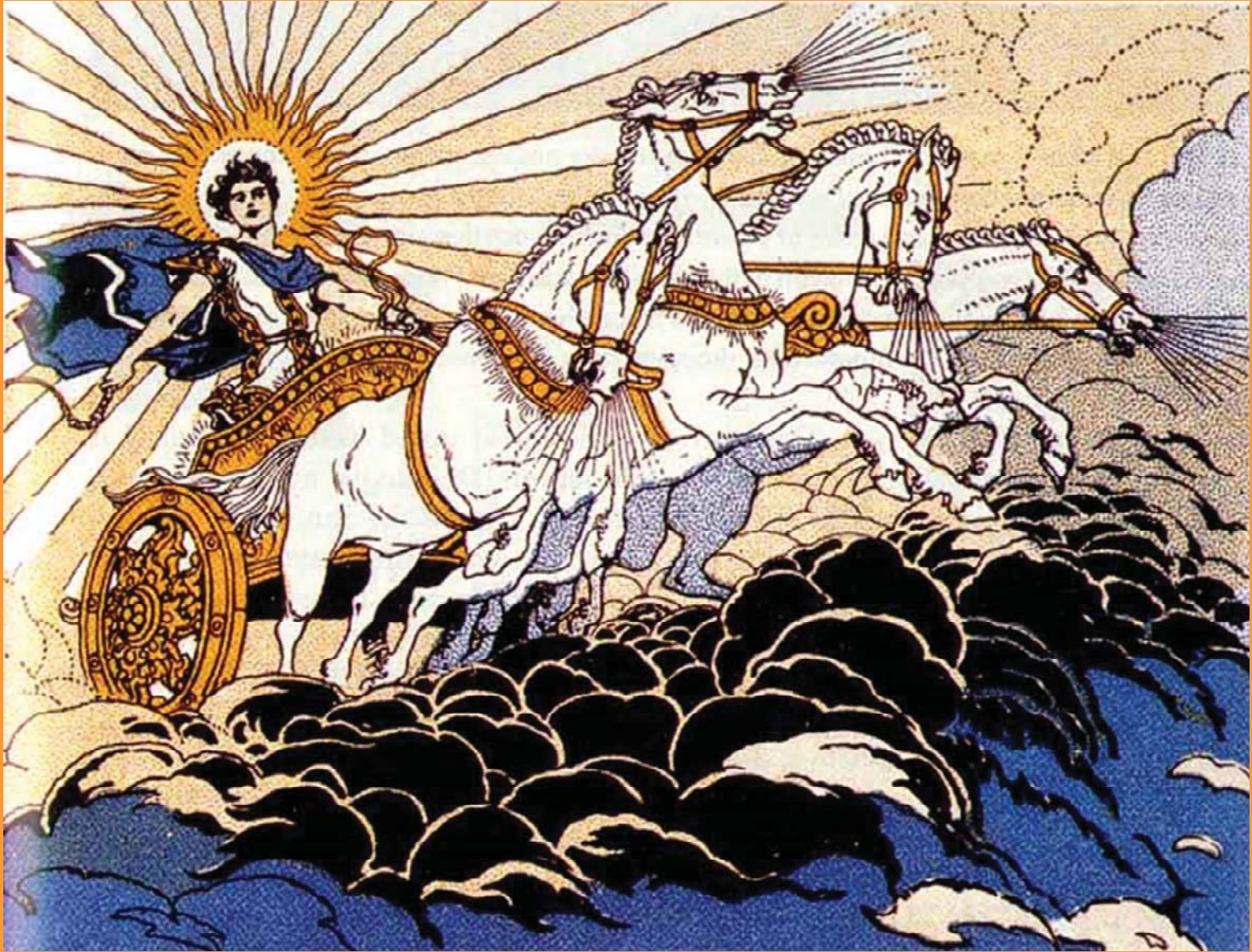
Jupiter [*consoling Tiresias*]

That same blow

Has opened your inner eye, like nightscope. See:

The secrets of the future –they are yours.

III. CUADERNO DE TRABAJO SOBRE FAETÓN



Phaeton and the Sun's chariot

Getting started

- I. Have you seen an image resemble this one?
- II. Do you distinguish any relevant element in the picture above?
- III. Can you recognize the person on the chariot?
- IV. Do you know something about him?

Images.

1. The sun's horses at the Bolshoi theatre building in Moscow. Extracted from <https://sp.depositphotos.com/77006733/stock-photo-quadriga-of-apollo-on-the.html>
2. Map of Eratosthenes. Extracted from <https://sp.depositphotos.com/77006733/stock-photo-quadriga-of-apollo-on-the.html>
3. *Phaeton's fall*. Rubens (1577 - 1640).
4. *Phaeton's fall*, Hans von Aachen (1552 - 1615).
5. *Phaeton driving Apollo's carriage*, George Stubbs (1724 - 1806).
6. *La caduta di Fetonte*, Pietro Fantini (1947).
7. Carriage. Extracted from [https://en.wikipedia.org/wiki/Phaeton_\(carriage\)#/media/File:Mossmancollection.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Phaeton_(carriage)#/media/File:Mossmancollection.jpg)
8. Phaeton's automobile. Extracted from https://en.wikipedia.org/wiki/Phaeton_body#/media/File:Daimler_Grafton_Phaeton_1897.jpg
9. Volkswagen Phaeton. Extracted from [https://en.wikipedia.org/wiki/Volkswagen_Phaeton#/media/File:VW_Phaeton_3.0_V6_TDI_4MOTION_\(2_Facelift\)_%E2%80%93_Heckansicht,_1._April_2012,_Essen.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Volkswagen_Phaeton#/media/File:VW_Phaeton_3.0_V6_TDI_4MOTION_(2_Facelift)_%E2%80%93_Heckansicht,_1._April_2012,_Essen.jpg)

Texts.

CICERO (1933). *Nature of the Gods, Academics*. Translation by Rackham M.A. Loeb Classical Library, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

PLINY THE ELDER (1938). *Natural History*. Translation by Rackham, H. Loeb Classical Library. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

SENECA (1917) *Tragedies*. Translated by Miller, Frank Justus. II Volumes Loeb Classical Library. Cambridge, MA, Harvard University Press; London.

WORKING WITH THE MYTH

This student's workbook has been created with educational purposes only.

Through the reading of the myth, children will understand the importance of myths and learn many contents related to the Greco-Roman culture. In addition, they will also develop critical thinking of today's issues.

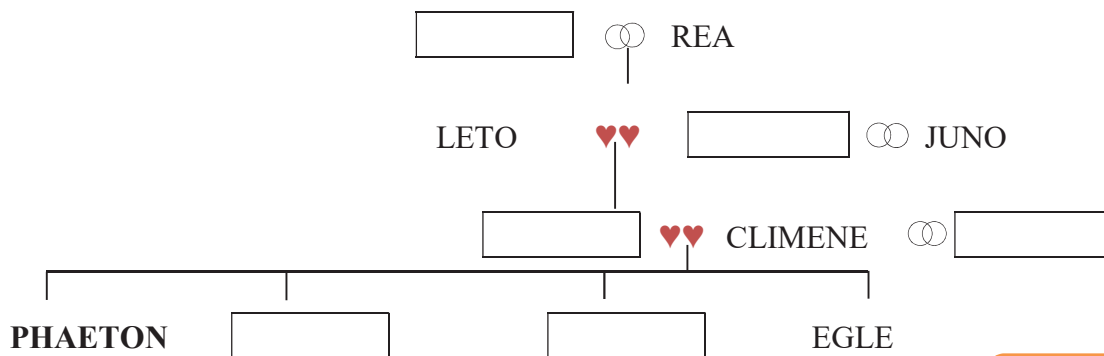
		PHA
1 Gods, Goddesses and Heroes (pp. 6-8)		Family tree of Phaeton: most of the characters are mentioned in the text.
2 Where were they (pp.8-9)		Ancient map with blank spaces to fill with the name of places.
3 We, you, them. Current lexicon from Greek and Latin (pp. 10-12)		Relate English words with Latin ones and also find the meaning of others.
4 More than letters (pp. 13-16)		Compare pictures, answer questions and acknowledge the figure of Phaeton in art.
5 Your opinion matters (pp. 17-19)		Questions about the text to discuss and some extracts to comment.
6 It's your turn! (p. 20)		Write your own script

ETON

Table with gaps: some gods and attributes and other ways of heroes with their Latin and Greek name.	The forgotten ones: exercises with the names of secondary characters.
Find places' names in a jumble and put them on a current map. Question about geography	
Compare words with Indo-European origin.	Seek etymologies and discover the importance of prefixes.
Classical texts with elements related with Phaeton.	Phaeton and cars.
Comment or essay.	

*First we are going to read together in class the story of Phaeton using the book **Tales from Ovid** written by Ted Hughes and the teacher will give you some further explanations. Then you will be able to complete these activities; you may do some of them on your own and others in groups.*

1. Complete the family tree with the names of the missing characters.



 **MARRIAGE**
 **ROMANTIC RELATIONSHIP**

2. Fill the gaps in the following table.

ROMAN NAME	GREEK NAME	OTHER NAMES	ATRIBUTTES
Phebo			
		Moon	
		_____	Forge. Hammer.
	Zeus		
Neptune		_____	

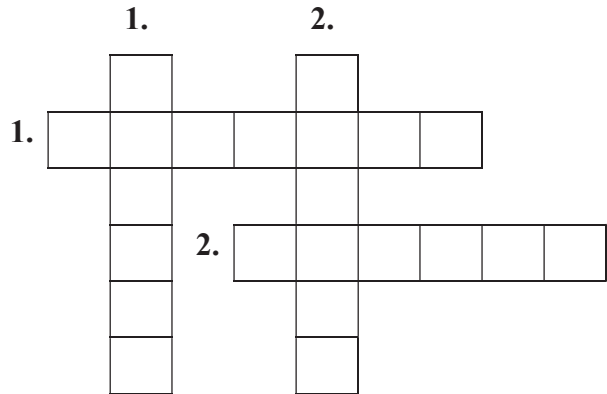
3. Complete the crossword with the names of some secondary characters that appear in the myth.

Horizontal

- 1. Marine divinity that changes form.
- 2. Nereid, mother of Achilles.

Vertical

- 1. God, messenger of the deep sea.
- 2. Personification of the Aegean Sea



4. Write the names of the four horses that pulled the carriage of Phebo and do a research of their meaning.



Image 1

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____

Results of the research:

1. Some places have been removed from this ancient map. Could you complete it?

Lybia Babylon Europe Ethiopia

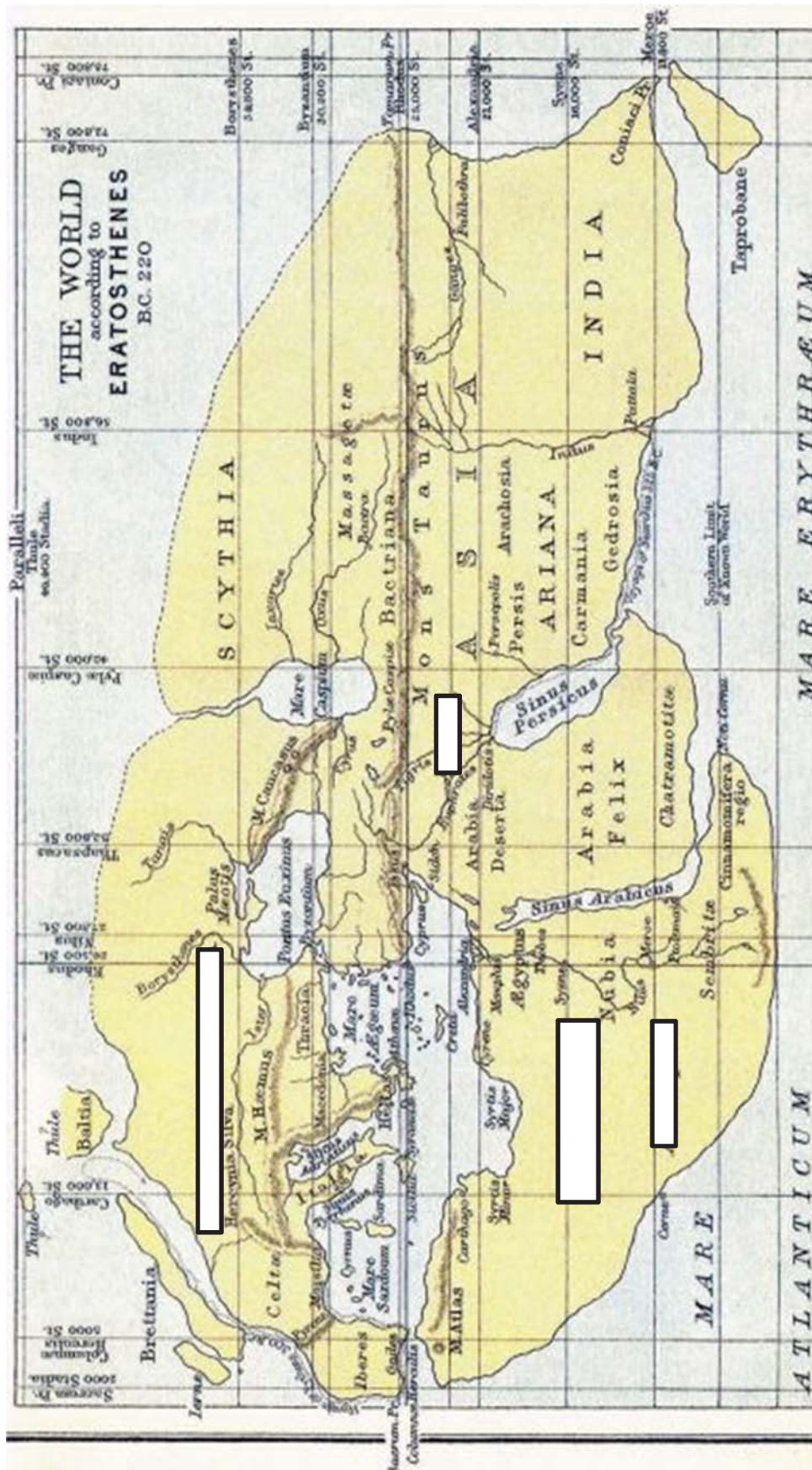
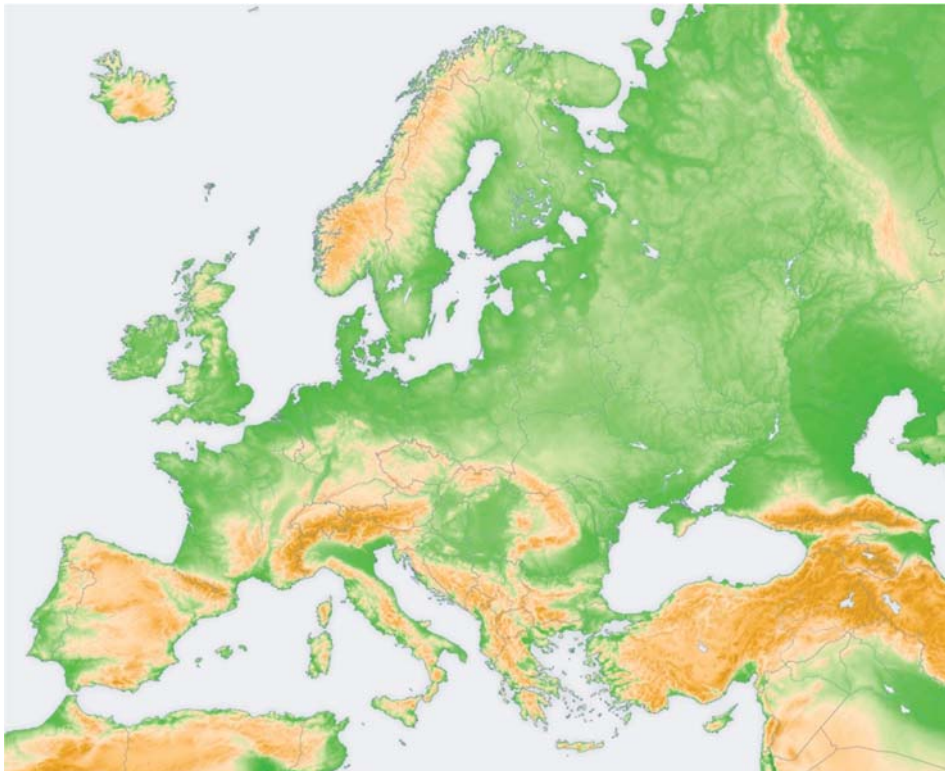


Image 2

2. Find in the jumble four geographical locations, check its current name below and place them in this European map.



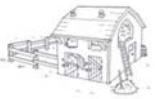



E	F	H	A	E	M	U	S	U	L
U	G	F	S	T	A	R	O	D	Y
C	I	S	T	N	C	T	H	N	E
H	S	A	Y	A	V	K	A	E	O
A	O	Q	T	R	N	O	B	L	W
D	P	J	U	C	U	A	M	S	S
R	H	I	M	T	R	D	U	A	P
S	U	E	N	E	P	I	T	S	I
O	Y	X	C	K	O	E	U	R	C
F	L	E	P	E	T	N	O	I	D



3. What do you think these verses mean?

(...) The Rhine, the Rhône, the Po and the Tiber
Which had been promised an Empire (...) (p. 39).

1. Join each English word with the photo of its meaning, then with its Latin ascendant and to finish with its original meaning.

Star		<i>Stabulum</i>	‘Elevated seat’
Flame		<i>Thronus</i>	‘Something that is standing’
Throne		<i>Carrus</i>	‘A hot glowing body generated by something on fire’
Crown		<i>Flamma</i>	‘Constellation’
Chariot		<i>Corona</i>	‘Car’
Stable		<i>Stella</i>	‘Wreath’

2. Here are some phrases extracted from the text that contain English words taken directly from Latin. Could you explain its meaning? Try to guess how it would be the Latin word in singular and plural respectively.

Columns underpropped a mass
Of gold **strata** so bight
The eyes flinched from it. (p. 25)

What would you do (...) When the **momentum**
Of the whole reeling cosmos hauls you off sideways?
(p. 29)

3. Look at the following table and describe the differences and similarities you find among the words of Indo-European origin and try to explain them.

English	German	Dutch	French	Spanish	Latin	Greek
Father	Vater	Vader	Père	Padre	Pater	Πατήρ
Mother	Mutter	Moeder	Mère	Madre	Mater	Μήτηρ
Sun	Sonne	Zon	Soleil	Sol	Sol	ἥλιος
Six	Sechs	Zes	Six	Seis	Sex	ἕξ

Father: _____

Mother: _____

Sun: _____

Six: _____

4. Seek the etymology of these words used in science; if the word comes from Latin add the primal meaning. Then write a sentence with each of them.

Amoebic: _____

Refracting: _____

Planet: _____

Chrysolites: _____

Space: _____

Zenith: _____

Lymph: _____

Eruption: _____

Cauterise: _____

- 5. The box below is full of Latin-originated words formed with the prefix re-.
Indicate in each case the meaning provided by the prefix.**

Revolve < <i>re - volvere</i>	Receive < <i>re - capio</i>
Remember < <i>re - memor</i>	

- The myth of Phaeton has inspired many artists through the years. Look at the pictures carefully and answer the questions.



Image 3



Image 4

- What similarities do you find between both pictures?

- Could you identify any character in the second picture? Who?

- What can you say about the usage of light?



Image 5

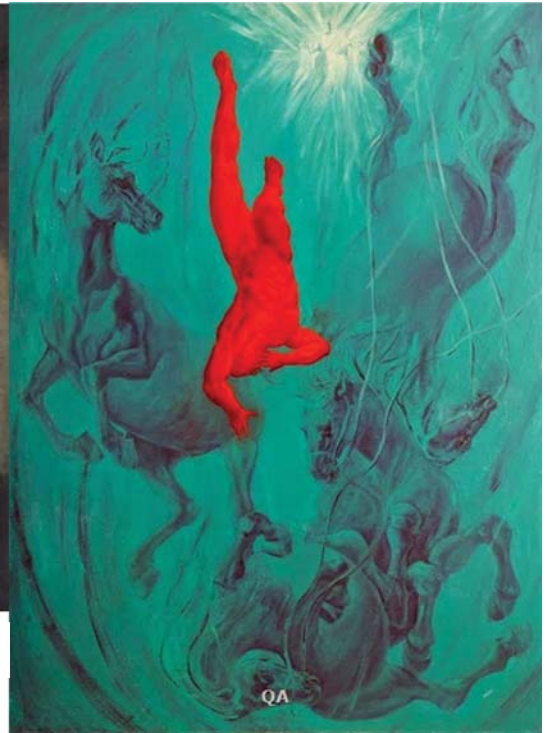


Image 6

- These two photographs are more modern. Has the image of the main character changed?

- Why do you think the myth of Phaethon has remained in time?

2. Classical writers have used Phaeton's image or talk about him. Read these extracts and say which elements of the myth were more relevant for ancient people.

Cicero, De Natura Deorum 3. 31:

"How could a god be deceived? As Sol (the Sun) [Helios] was when he gave his son Phaethon a ride in his chariot?"

Pliny the Elder, Natural History 3. 117:

"[The River Po in Italy:] Its Greek name was Eridanus, and it is famous as the scene of the punishment of Phaethon."

Seneca, Medea 598 ff:

"The youth [Phaethon] who dared drive the everlasting chariot, heedless of his father's [Helios the Sun's] goal, himself caught the fire which in his madness he scattered o'er the sky."

Seneca, Medea 826 ff:

"[The witch Medea employs a variety of fabulous ingredients in a spell to create magical fire:] Bolts of living flame I took from my kinsman, Phaethon [i.e. from his still-flaming body]."

Seneca, Phaedra 1088 ff:

"[Phaethon driving the chariot of the sun:] The horses felt their deed, and now, with the light chariot, since none controlled, wherever fear bade on they dashed. Just so, not recognizing their wonted burden, and indignant that the day had been entrusted to a pretended Sol (the Sun) [Helios], the horses flung Phaethon far from his heavenly track."

Relevant elements found:

3. The name of Phaeton has been used to name some carriages and cars since the early nineteenth century. Did you know them? Would you have put it? Why?



Image 7



Image 8



Image 9



1. Answer this question about the myth giving your opinion. Then discuss the answers with your partner.

- Why do you think the mission of Phebo had that importance?

- Do you think driving the chariot across the heaven was an easy task? Justify your answer.

- Why did Phaeton wanted to do the same work as his father?

- Did Phaeton listen carefully to his father's advice? What consequences had his choice?

- Was Phaeton prepared to take the carriage? Explain.

2. Here are two extracts from the Phaeton story from *Tales from Ovid*. What do they mean to you? What is the importance of these phrases for the story? Relate one of them with one of the Roman writers we have been talking about in class.

‘The middle way is best, and safest (p.33).

But Phaeton, too drunk with his youth to listen,
Ignored the grieving god (p.33).



From exercises 3-4 choose only **ONE** and hand it in on the arranged day



3. In this part of the myth the Mother Earth is aching of death, complaining about her misfortune. Comment the text as it had been claimed on the Climate Summit at the UN. What could society do to improve the situation described? You must hand in your comments to the teacher.

(...) ‘See my hair singed to the roots,
My eyes cauterised by your glare.
Are these my reward

For my fertility, my limitless bounty,
My tireless production?
Is this my compensation
For undergoing the ploughshare,
The pick and the mattock,
My flesh gouged and attacked and ground to a tilth
Year in year out? Is this how you pay me
For foddering fat beast,
For plumping the milky grain that suckles man,
For concocting the essences and rich herbs
That smoke on your altars?
Even if I somehow deserved all this
How are seas guilty? (...) (pp.40-41).

- 4. Write an essay for your tutor discussing why teenagers should listen to the elderly. You should explain methods that might improve communication and also include the benefits that may be obtained giving reasons in support of your answer. Write between 200-260 words.**

1. **Write the script of a play starring Phaeton based on Ted Hughes' tale following the model provided by Tim Supple and Simon Reade.**
You should include all stage directions you regard as relevant and also speaking characters should be included.
Do it in groups and once it has been corrected by the teacher, if you feel prepared, do not hesitate to play it.

Gods, Goddesses and Heroes Page 6

1

Cronos. Jupiter. Phebo. Merop.
Phaetussa. Lampetie.

2

Roman name: Phebo. Diana. Vulcan.

Jupiter. Nepune.

Greek name: Apollo. Arthemisa.

Hephaestus Zeus. Posidon.

Other names: Sun. Jove.

Atributes: Lyre, laurel. Bow and quiver,
deer. Eagle, lightning. Trident, sea.

Page 7

3

Horizontal 1 Proteus 2 Tethys

Vertical 1 Triton 2 Aegeon

4

- 1 Pyrois which means igneous.
- 2 Eous which means dawn.
- 3 Aethon which means radiant.
- 4 Phlegon which means burning.

Where were they? Page 8

1

Europe. Babylon. Lybia. Ethiopia.

Page 9

2

E	F	H	A	E	M	U	S	U	L
U	G	F	S	T	A	R	O	D	Y
C	I	S	T	N	C	T	H	N	E
H	S	A	Y	A	V	K	A	E	O
A	O	Q	T	R	N	O	B	L	W
D	P	J	U	C	U	A	M	S	S
R	H	I	M	T	R	D	U	A	P
S	U	E	N	E	P	I	T	S	I
O	Y	X	C	K	O	E	U	R	C
F	L	E	P	E	T	N	O	I	D

3

The verses mean that the earth between those rivers on day will be the Roman Empire.

We, you, them. Current lexicon from Greek and Latin Page 10

1

Star – *Stella* – Constellation

Flame – *Flamma* – A hot glowing body generated by something on fire

Throne – *Thronus* – Elevated seat

Crown – *Corona* – Wreath

Chariot – *Carrus* – Car

Stable – *Stabulum* – Something that is standing

2

Strata – stratum. A thin layer within any structure.

Momentum – momenta. The impetus gained by a moving object.

Page 11

3

Father: f, v, p at the beginning; th, t, d, dr, r in the middle; all have an e at the end.

Mother: all begin with m; th, tt, d, r, dr in the middle; all have an e at the end.

Sun: All begin with an s, except German (z) and Greek (rough spirit); some of them present and l, while others and n.

Six: All begin with an s, except German (z) and Greek (rough spirit); all end with an s or x.

Page 12

4

- From Greek αμοιβη ‘change, alternation’.
- From Latin *refract-* ‘broken up’, from the verb *refringere*, from *re-* ‘back’ + *frangere* ‘to break’.
- From Greek *πλανητης* ‘wanderer, planet’.
- From Latin *chrysolithus*, based on Greek χρυσός ‘gold’ + λίθος ‘stone’.
- From Latin *spatium*.
- No Latin origin.
- From Latin *lympha*, ‘clear water’.
- From Latin *eruptio, -nis*, from the verb *erumpere*.
- From Greek *καιω* ‘to burn’.

5

In all cases the prefix *re-* denotes intensification.

More than letters Page 13**1**

- The similarities are the presence of many characters, the horses in the centre falling and the sky as background.
- Phaeton falling; the gods in the heaven deciding what to do; his sisters becoming trees.
- In the first picture the light enters from the upper right side, while the second has a homogeneous light.

Page 14

- The image of the main character has not changed, but the representations are focused only in Phaeton, forgetting about the other people mentioned in the myth.
- Personal opinion.

Page 15

2

The elements are the same that have remained in time: the chariot, the fire and the fall from the chariot.

Page 16

3

Phaeton is a good name for a car because it means that is fast, but it also means that you could end up in a crash just like Phaeton.

Pages 17 – 19

Personal opinion.