

HOMERO Y APOLODORO A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN COOPERATIVA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA GRIEGO II

MARÍA GÓMEZ JAIME

mgomjai@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

El presente trabajo consiste en una secuencia didáctica articulada en metodologías cooperativas para trabajar la traducción destinada al alumnado de Griego II (2.º de Bachillerato). En ella se explorará el mundo monstruoso mitológico de la antigua Grecia a través de textos de Homero y Apolodoro, adentrándonos en un imaginario artístico-cultural de enorme influencia en el arte, a la par que en productos de masas pertenecientes al propio entorno cultural del alumnado, como es el caso de videojuegos o *blockbusters*. Con ello, se pretende aplicar diversas estrategias metodológicas del trabajo cooperativo-colaborativo en el tradicionalmente solitario ejercicio de traducción, dando lugar así al aprendizaje *inter pares*, al fomento de la implicación del alumnado con la asignatura y la mejora de la competencia traductora.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, sistema de puntos, traducción, monstruos, Homero, Apolodoro.

Abstract

The present article offers a didactic sequence based on cooperative methodologies to work the translation of original and adapted Ancient Greek texts aimed at Greek II students (sixth form students for Commonwealth countries). The theme of all the extracts we propose revolves around Homer's and Apollodorus' fantastic mythological creatures, getting to know thus the occidental artistic and cultural imaginary of vast influence on art and mass products which students are very acquainted with, such as videogames or blockbusters. Consequently, methodological strategies of cooperative-collaborative learning will be implemented on the traditionally lonely work of translation, resulting therefore in *inter pares* learning and working, the increase of students' engagement with the subject and the translation competence improvement.

Keywords

Cooperative learning, point system, translation, monsters, Homer, Apollodorus.

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que uno de los mayores atractivos del mundo greco-latino para el público medio no especializado en nuestra materia es la mitología. Los seres fantásticos de la mitología grecolatina son un recurso recurrente en obras audiovisuales de gran calado y éxito como las sagas de *Harry Potter*, *Percy Jackson y los dioses del Olimpo* o videojuegos como *Assassin's Creed Odyssey* o *God of War*, productos de masas con los que nuestro alumnado está en contacto en su tiempo libre.

En un libro ya antiguo, aunque de enorme utilidad todavía, Hernández Lucas (1990: VIII) resaltaba el atractivo y la “capacidad motivadora” de la mitología como materia, “dado su natural fantástico y sugerente”. Los núcleos argumentales de los mitos clásicos suelen organizarse en cinco tipos (Guzmán 1990: 27): los mitos cuyo tema es la muerte o el castigo, los que desembocan en la metamorfosis o raptos, los que requieren de artimañas o profecías, aquellos en los que hay cabida para prodigios θαύματα y, por último, los que cuentan con la presencia de seres fantásticos (gigantescos, monstruosos, híbridos...), que son en los que nosotros nos centraremos en este trabajo.

Entre las características que definen a los seres monstruosos destacan lo misterioso y lo terrible, elementos que inspiran y seducen al público y los creadores. El desafío a la categorización y la taxonomía suponen una violación de lo estándar y, por consiguiente, despiertan la curiosidad y la fascinación del lector/pectador al simbolizar “el incoherente territorio más allá de las fronteras seguras del pensamiento racional” (Asma 2009: 10). El monstruo no solo es temible por su aspecto físico, sino también porque “es capaz de cometer toda clase de *monstruosidades*” (Macías Villalobos 2022: 86), de ahí que sea necesaria la intervención del héroe. En su *Monster Theory* (1996) Jeffrey Cohen establece las siete tesis¹ sobre el monstruo que permiten “entender culturas a través de los monstruos que

¹ Estos presupuestos son: I. *The Monster's Body Is a Cultural Body*, II. *The Monster Always Escapes*, III. *The Monster Is the Harbinger of Category Crisis*, IV. *The Monster Dwells at the Gates of Difference*, V. *The Monster Polices the Borders of the Possible*, VI. *Fear of the Monster Is Really a Kind of Desire*, VII. *The Monster Stands at the Threshold... of Becoming* (Cohen 1996).

crean” en su contexto geográfico e histórico concreto. No obstante, esta teoría no explica satisfactoriamente por qué los tépata clásicos aparecen “fuera del contexto original en que fueron creados” (Macías Villalobos 2022: 89). Esta circunstancia responde, como bien apunta Gloyn (2020) y recoge Macías Villalobos en el trabajo citado (2022: 90), a que el monstruo clásico se ha erigido en un arquetipo cultural intemporal, donde ya no suscita el miedo originario que le atribuyó la sociedad que lo alumbró y reprodujo: el monstruo, de la mano de su héroe, se ha convertido en un símbolo eterno.

De esta forma, atendiendo al interés intrínseco que observamos en gran parte del alumnado por el mito y lo monstruoso, diseñamos una secuencia didáctica asumiendo como eje vertebrador la temática mitológica. El objeto de la propuesta es acercar al alumnado a algunas de las figuras monstruosas más emblemáticas a través de dos fuentes clásicas, Apolodoro y Homero. Consideramos que el conocimiento que puedan adquirir enriquecerá la cultura visual del alumnado, que reconocerá en numerosos productos de masas la indeleble influencia que ejerce el imaginario mitológico heleno —enormemente democratizado gracias al papel del cine, la televisión y los videojuegos—.

2. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

La secuencia que presentamos se articula en dinámicas cooperativas ludificadas, entendiendo el aprendizaje cooperativo como

un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas (Melero y Fernández 1995 *apud* Pliego Prenda 2011: 64).

Esta metodología hunde sus raíces en el constructivismo social y el consecuente aprendizaje dialéctico de Vygotsky, teoría que afirma que el proceso de aprendizaje es de carácter social, es decir, el desarrollo cultural de un individuo es fruto del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.

Los teóricos de la Escuela Rusa, además, destacaron la relevancia de otro factor que a día de hoy consideramos esencial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación:

las necesidades, las emociones y la voluntad, desde el punto de vista psicológico, no son otra cosa que formas diferentes de actividad orientadora del sujeto en diferentes situaciones problemáticas, en diferentes tareas y sus procedimientos de solución (Galperin, 1976: 92),

Con ello, se contempla la injerencia del plano afectivo, la motivación y la *curiositas* en el desarrollo formativo. De esta manera, puesto que “la motivación nace en gran parte de la responsabilidad que asume el alumnado al convertirse en protagonista de su propio aprendizaje” (García-Varcálcel y Basilotta 2017: 115), nuestra secuencia didáctica debía otorgar un papel activo a los alumnos y alumnas partiendo de un factor de motivación intrínseca. Facilitamos este último elemento creando una serie de actividades ludificadas —así como con la selección temática de lo monstruoso que vertebraba nuestro trabajo—, mediante las cuales los alumnos consiguen recompensas y se impulsa la competitividad sana *inter pares* (característica propia de todo juego)².

Por lo general, este tipo de estrategias metodológicas son empleadas normalmente para trabajar la materia de Cultura Clásica o, dentro de las asignaturas de Griego I-II, los bloques de saberes básicos más teóricos como D. Educación literaria, E. La antigua Grecia o F. Legado y Patrimonio³. Sin embargo, hemos querido demostrar que también es posible trabajar la traducción y los aspectos morfológico-sintácticos del griego sin renunciar al aprendizaje cooperativo.

Dada la complejidad media de los textos, esta secuencia didáctica ha sido diseñada para el alumnado de Griego II (2.^º de Bachillerato),

² En Gómez Jaime *et al.* (2024: 148) destacamos los beneficios de fomentar una competitividad sana en el aula, especialmente en dinámicas ludificadas, puesto que “impulsa a mejorar las cualidades propias, reconociendo destrezas y defectos (León Sosa 2023); refuerza habilidades de aprendizaje (Cantador 2016) y aumenta la capacidad de respuesta de los discentes, los mantiene motivados e incrementa la diversión (Barradas 2021)”.

³ Anexo II de la Orden 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía; 211-223.

puesto que se presupone a los estudiantes un dominio de nociones básicas de morfología y sintaxis. No obstante, si se quiere, se puede destinar al alumnado de Griego I adaptando el nivel de dificultad.

Siguiendo a Pujolàs y Lago (2018: 13), nos decantamos por *estructuras de actividad cooperativas*, en otras palabras, hemos organizado nuestra secuencia didáctica empleando un “conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, por su combinación y finalidad, producen un determinado efecto entre los participantes”, en este caso, la cooperación. Asimismo, puesto que nuestro objetivo es trabajar la comprensión de los textos a través de la traducción, nos pareció pertinente acercarnos al mundo de la traducción profesional, cuyo mercado laboral, desde hace tiempo, fomenta el trabajo en grupo mediante “modelos de competencia traductora, como el desarrollado por Kelly (2002, 2005)” (Calvo Encinas *et al.* 2012: 87).

En efecto, dentro de las competencias básicas que enuncia Kelly (2005), el trabajo en equipo es clave para activar casi todas ellas: competencia comunicativa y textual, competencia cultural e intercultural, competencia temática, competencia profesional e instrumental. [...] Cuando estas competencias se adquieren de forma compartida con otros sujetos permiten sacar el máximo beneficio de su conocimiento y bien hacer en otras áreas, y permiten por tanto que el traductor ejerza de forma efectiva su labor profesional (Calvo Encinas *et alii* 2012: 88).

A tenor de esta idea, Pujolàs y Lago (2018: 11) concuerdan en que el aprendizaje es mayor y mejor cuando las personas cooperan y colaboran con el fin de lograr un determinado objeto, pues se aumenta el estímulo intelectual, amén de la confianza en uno mismo y los demás. Por otro lado, la necesidad de dominar el trabajo grupal no viene designada únicamente por las tendencias profesionales del siglo XXI, sino que

la capacitat de tots els alumnes d'aprendre a treballar cooperativament amb els altres és la pedra clau per construir i mantenir matrimonis, famílies, carreres i amistats estables. Ser capaç de realitzar habilitats tècniques com llegir, parlar, escoltar, escriure, calcular i resoldre problemes és una cosa valuosa però de poca utilitat si la persona no pot aplicar aquestes habilitats en una interacció cooperativa amb les altres persones a la feina, a la família i als entorns comunitaris (Johnson y Johnson 1997: 62-63).

Así pues, con esta propuesta no sólo pretendemos que el alumnado adquiera una serie de saberes básicos y refuerce o mejore las competencias específicas de nuestra materia, sino que, apoyándonos en la literatura científica al respecto, esperamos que alcancen nuevos niveles de desempeño de ciertas competencias clave, estas son, la Competencia en comunicación lingüística, Competencia personal, social y de aprender a aprender y la Competencia ciudadana: todas ellas pilares clave para continuar una cultura democrática basada en el diálogo, la mediación, la argumentación, el respeto al prójimo, la convivencia y la construcción del saber.

2.1. Objetivos, contenidos y competencias

El diseño de esta secuencia didáctica está regido por los siguientes objetivos generales, que creemos esenciales para que el estudiantado aprenda contenidos y adquiera habilidades de manera significativa:

- Poner en contacto al estudiantado con obras y autores de innegable valor para la literatura occidental.
- Destacar la enorme vigencia e influencia de la cultura clásica para los creadores de hoy, resaltando el papel del conocimiento y estudios humanistas clásicos en la sociedad del s. XXI.
- Profundizar en una parcela de la cultura helena fundamental, como es la mitología.
- Desarrollar la habilidad de traducción para la aproximación crítica a los textos, valiéndose de la contextualización y la lectura comprensiva y fomentando habilidades lógicas y de resolución de problemas, amén de valores de constancia y perseverancia.
- Emplear el aprendizaje dialéctico por el cual el discente asume un papel activo en su proceso de aprendizaje —pues, como se verá, no proponemos al alumnado ejercicios de traducción al uso, sino actividades grupales competitivas donde prevalece la negociación y la cooperación—.
- Trabajar los saberes y competencias requeridos en Griego II y en la Prueba de Acceso a la Universidad andaluza.

Para cumplir nuestros objetivos hemos diseñado una secuencia didáctica que promueve la adquisición o perfeccionamiento de las diversas competencias específicas de nuestra área:

- Competencia específica 1. Traducir y comprender textos griegos de dificultad creciente y justificar la traducción, identificando y analizando los aspectos básicos de la lengua griega y sus unidades lingüísticas y reflexionando sobre ellas mediante la comparación con las lenguas de enseñanza y con otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para realizar una lectura comprensiva, directa y eficaz y una interpretación razonada de su contenido.
- Competencia específica 2. Distinguir los étimos y formantes griegos presentes en el léxico de uso cotidiano, identificando los cambios semánticos que hayan tenido lugar y estableciendo una comparación con las lenguas de enseñanza y otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para deducir el significado etimológico del léxico conocido y los significados de léxico nuevo o especializado.
- Competencia específica 5. Valorar críticamente el patrimonio histórico, arqueológico, artístico y cultural heredado de la civilización griega, promoviendo su sostenibilidad y reconociéndolo como producto de la creación humana y como testimonio de la historia, para explicar el legado material e inmaterial griego como transmisor de conocimiento y fuente de inspiración de creaciones modernas y contemporáneas.

A continuación, ofrecemos una tabla ilustrativa donde se exponen los contenidos que articulan esta secuencia:

A. Unidades lingüísticas de la lengua griega	
GRIE.2.A.2. Clases de palabras.	GRIE.2.A.7. Formas nominales del verbo: sintaxis del participio concertado. El genitivo absoluto. La oración de infinitivo.
B. La traducción: técnicas, procesos y herramientas	

GRIE.2.B.1. El análisis morfosintáctico como herramienta de traducción.	GRIE.2.B.2. Estrategias de traducción: formulación de expectativas a partir del entorno textual (título, obra...) y del propio texto (campos temáticos, familias de palabras, etc.), así como a partir del contexto; conocimiento del tema; descripción de la estructura y género; peculiaridades lingüísticas de los textos traducidos (discurso directo/indirecto, uso de tiempos verbales, géneros verbales, pregunta retórica, etc.); errores frecuentes de traducción y técnicas para evitarlos.
GRIE.2.B.6. Estrategias de retroversión de textos breves.	GRIE.2.B.7. Estudio de los conocimientos adquiridos para un uso práctico. La traducción como instrumento que favorece el razonamiento lógico, la constancia, la memoria, la resolución de problemas y la capacidad de análisis y síntesis.
GRIE.2.B.8. Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.	GRIE.2.B.9. Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.
C. Plurilingüismo	
GRIE.2.C.1. Influencia del griego en la evolución de las lenguas de enseñanza y del resto de lenguas que conforman el repertorio lingüístico individual del alumnado.	GRIE.2.C.2. Léxico: procedimientos de composición y derivación en la formación de palabras griegas; lexemas, sufijos y prefijos de origen griego en el léxico de uso común y en el específico de las ciencias y la técnica; significado y definición de palabras en las lenguas de enseñanza a partir de sus étimos griegos; técnicas para la elaboración de familias léxicas y de un vocabulario básico griego de frecuencia.
GRIE.2.C.3. Interés por conocer el significado etimológico de las palabras y reconocimiento de la importancia del uso adecuado del vocabulario como instrumento básico en la comunicación.	
F. Legado y patrimonio	
GRIE.2.F.3. La Mitología Clásica y su pervivencia en manifestaciones literarias y artísticas.	GRIE.2.F.10. Principales obras artísticas de la Antigüedad griega: transmisión y pervivencia. Hallazgos artísticos en la Península Ibérica y en Andalucía.

2.2. Metodología y secuenciación didáctica

En pos de lograr el cumplimiento de los objetivos anteriores nos pareció esencial implementar dinámicas diversas, todas ellas estrategias metodológicas recogidas en el grueso conjunto del denominado trabajo cooperativo, entre ellas, el grupo de expertos, el TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual) o el TJE (Torneo de Juegos por Equipos). Estas estrategias promueven el cambio de rol docente-discente, ya que el conocimiento no procede exclusivamente de la figura de autoridad (el docente), sino de un igual, resultando así en la mencionada colaboración *inter pares*.

Dicha cooperación entre discentes repercute de manera positiva y manifiesta en el desempeño individual de ciertos alumnos, pues contribuye a suplir determinadas “carencias formativas, por ejemplo, las dificultades para argumentar o para hablar en público” (Herrera *et al.* 2017: 50 *apud* Jaramillo-Valencia & Quintero-Arrubla 2021: 214). Así pues, el trabajo cooperativo promueve la interdependencia positiva, “de forma que no pueden triunfar sin que los demás triunfen (responsabilidad individual y grupal)” (Poy *et al.* 2015: 72 *apud* Jaramillo-Valencia & Quintero-Arrubla 2021: 212), o, en palabras de Macías Villalobos (2009: 214), el alumno “no sólo se responsabiliza de su propio aprendizaje, sino también del de sus compañeros”. Además, dicha metodología impulsa a los estudiantes a competir por una recompensa grupal, siendo esta una característica del juego y/o las actividades ludificadas.

Asimismo, otro pilar metodológico de esta secuencia didáctica es el trabajo en el aula, ya que consideramos que la lectura, traducción y debate de los textos debía llevarse a cabo en clase, y no en casa, brindando espacio así al diálogo, la puesta en común y la consolidación de la sensación de comunidad y grupo, factores que ayudan a construir un espacio de aprendizaje-enseñanza óptimo.

Finalmente, puesto que en cada sesión optamos por métodos diferentes —aunque todos pertenecen al aprendizaje cooperativo— procederemos a exponer su finalidad y dinámica en cada sesión. También aclararemos qué instrumentos son necesarios para cada sesión, aunque, adelantamos, que estos consisten fundamentalmente en los textos clásicos y, algunas veces, imágenes y fragmentos de películas.

A continuación, presentamos la programación de la secuencia didáctica, estructurada en su mayoría en 5 sesiones de 50 minutos.

a. Sesión I. Introducción (30 min.)

En esta primera sesión introductoria presentamos la secuencia didáctica y su objetivo final. Sondeamos el conocimiento previo del alumnado en un debate grupal donde han de participar todos los alumnos y alumnas: qué monstruos mitológicos conocen, cuáles pertenecen al imaginario grecolatino, por medio de qué libro, videojuego o película los conocen y, por último, si han leído alguna fuente clásica donde se los mencione. Elegimos llevar a cabo esta evaluación inicial de forma dialogada y grupal porque consideramos que es una manera idónea para poner en práctica la escucha activa, favorecer el intercambio de saberes y, con ello, el enriquecimiento del bagaje cultural individual.

A continuación, se expone a los alumnos el proceder que se implementará en las siguientes 4 sesiones, el modo de evaluación y el objetivo final de la secuencia didáctica, que consiste en nombrar un equipo ganador que gozará de un pequeño privilegio en la evaluación final. En este caso se decidió que la recompensa consistiera en un punto extra en la evaluación final para aquellos que vencieran, aunque es recomendable que esta se discuta con los propios alumnos y alumnas.

Posteriormente, se dividirá a la clase en grupos heterogéneos de tres o cuatro personas —dependiendo del número de alumnos total—; esta organización se mantendrá en todas las sesiones. Finalmente, se expondrá la dinámica del sistema de puntos que implementaremos en todas las sesiones: en cada sesión repartiremos tantos puntos como equipos haya, de esta manera, si hay tres equipos, el equipo que logre mejor nota recibirá 3 puntos, el siguiente, 2 y el menos acertado, 1 punto.

b. Sesión II. Esquivando a Escila y Caribdis (50 min.)

Para conocer la figura de Escila y Caribdis nos valdremos de un fragmento de la *Odisea*, XII, vv. 85-93 (adaptado por nosotros). Además, el texto nos brinda la oportunidad de trabajar la oración de relativo, la construcción de dativo posesivo y los sustantivos con tema -vt:

El monstruo Escila

Ἐνθα δὲ Σκύλλη ναίει, ἦ δεινῶς ἔλασκε. Άυτῃ πόδες εἰσὶ δυώδεκα, ἕξ δέ οἱ δειραὶ περιμήκεες, ἐν τέ ἐκάστῃ σμερδαλέη κεφαλή, ἐν δὲ τρίστοιχοι ὁδόντες πυκνοὶ καὶ θαμέες.

A continuación, les proponemos las siguientes tareas:

- Traduce el fragmento. (50%)
- Analiza morfosintácticamente la cláusula subrayada. (20%)
- Lee sobre Escila y Caribdis. Ante la manera en que resolvió el dilema Odiseo argumenta a favor o en contra de su decisión proponiendo una alternativa. (30%)

Inicialmente, el docente lee el texto en voz alta resolviendo dudas que puedan surgir, como la identificación de Σκύλλη.

Las preguntas de traducción son trabajadas mediante la técnica del folio giratorio regulada temporalmente. Esta dinámica consiste en realizar la traducción y el análisis morfosintáctico por turnos, es decir, un alumno comenzará a leer, estructurar y traducir el texto, reflejando la respuesta por escrito; sus compañeros de equipo han de estar atentos y ayudar al alumno encargado compartiendo sus conocimientos y opiniones sobre las decisiones que se están tomando. Finalizado el tiempo, cambia el encargado de escribir, quien debe continuar la tarea. Así pues, para el correcto desarrollo de esta técnica es esencial que el docente regule los turnos —tres turnos de diez minutos cada uno—, asegurando una participación igualitaria por parte de todos los integrantes del grupo. Asimismo, con el fin de aprovechar al máximo las posibilidades de cooperación que ofrece la dinámica, Pujolàs y Lago (2018) recomiendan que el alumno-redactor comente antes a sus compañeros y compañeras lo que planea reflejar para que confirmen estos si es correcto o pertinente, igualmente, “mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y corregirle si es necesario” (Pujolàs y Lago 2018: 89), pues todos ellos son responsables del resultado final. Por último, los autores aconsejan que cada alumno use un color distinto y escriban en la parte superior del folio sus nombres, de manera que los propios discentes aprecien a simple vista la aportación propia y ajena.

Finalizadas las dos primeras preguntas, para ilustrar al monstruo Caribdis, les mostraremos el cuadro de Henry Fuseli (1794), *Odiseo enfrentando a Caribdis*, y un breve fragmento de la película *Piratas del Caribe: En el fin del mundo* (2007)⁴, donde los piratas han de enfrentarse al remolino monstruoso. Asimismo, proporcionamos varios ejemplares

⁴ Fragmento recuperado por el usuario Altamox en YouTube: https://youtu.be/aobNxeft_no?feature=shared.

de la *Odisea*, —normalmente disponibles en la biblioteca del centro— indicando que les será útil leer los vv. 208-259 para conocer cómo Odiseo logró esquivar ambos monstruos.

El tiempo restante se dedica a la lectura de los versos señalados y el debate consiguiente, en el cual el profesor ha de mediar los tiempos de intervención y ceder la palabra a aquellos que no han hablado. Proponemos que el debate se organice en tres partes, en la primera tomarán la palabra los que estén a favor de la acción de Odiseo, en la segunda los que se muestren en contra y, por último, los equipos, por medio de su portavoz, deben sugerir una alternativa de resolución, siguiendo los ejercicios de oratoria de *suasoriae* y *controversiae*.

Es posible que la última actividad de debate se alargue o exceda el límite de tiempo con el que contamos, por ello podemos sugerir que preparen sus argumentos para la siguiente sesión.

La evaluación de estas actividades se realizará en voz alta, leyendo el texto final de todos los equipos para corregir errores y solventar dudas. De igual manera, en la actividad de debate, se tendrán en cuenta la coherencia y pertinencia de los argumentos esgrimidos, el conocimiento sobre el episodio mítico y el respeto a los compañeros demostrados. De esta manera, como ya se ha explicado, se repartirán los puntos entre los equipos.

c. Sesión III. Conocemos a Efialtes y Oto (50 min.)

En esta sesión, el alumnado conocerá a los dos gigantes a través de un texto de Apolodoro I, 7.4 adaptado por nosotros mismos. El fragmento contiene múltiples saberes básicos como el reconocimiento de los participios apositivos y atributivos y las oraciones de infinitivo:

Efialtes y Oto

Συνελθὼν δὲ Ἰφιμέδεια Ποσειδῶν δύο ἐγέννησε παῖδας, Ὄτον καὶ Ἐφιάλτην, τοὺς Ἀλωάδας λεγομένους. Ἐννέα δὲ ἐτῶν γενόμενοι, καὶ τὸ μὲν πλάτος πηχῶν ἔχοντες ἐννέα τὸ δὲ μέγεθος ὄργυιῶν ἐννέα, πρὸς θεοὺς μάχεσθαι διενοοῦντο, καὶ ἐπὶ δὲ τὴν Ὁσσαν θέντες τὸ Πήλιον ἡπείλουν εἰς οὐρανὸν ἀναβῆναι.

El fragmento se acompaña de las siguientes cuestiones:

- Haz un resumen del contenido en griego (1-2 líneas). (50%)
- Rodea todos los participios que encuentres y analízalos morfológicamente. (25%)
- Analiza sintácticamente la oración subrayada. (25%)

Antes de que los estudiantes comiencen la actividad, nos parece pertinente explicar la metodología que emplearemos en la sesión. Se trata del método “Aprender Juntos” o “Learning Together”, por el cual los alumnos y alumnas deberán responder a las preguntas que se le planteen interactuando y colaborando entre sí, luego, todos ellos deberán reflejar por escrito individualmente las conclusiones a las que ha llegado el grupo. El docente elegirá la ficha de un solo integrante a partir de la cual evaluará a todo el equipo, por lo que el consenso, la colaboración y comunicación son necesarios en todo momento. Los beneficios de esta técnica, diseñada por D. W. Johnson y R. T. Johnson son varios, aunque destaca la mejora en los resultados —en comparación con los resultados obtenidos con la enseñanza tradicional (Keramati, 2010: 172)— y la adquisición de técnicas comunicativas y de trabajo grupal (Şimşek 1994; Johnson *et al.* 1981 *apud* Gökkurt *et al.* 2012: 3434).

Primeramente, el docente leerá el texto en voz alta y, por supuesto, en todo momento resolverá dudas que puedan surgir a la hora de identificar nombres propios como Ossa, Pelión o Ifimedia. Al final de la sesión recogerá la hoja de un integrante de cada equipo y, tras corregirlas todas, decidirá el equipo ganador.

Como se puede observar, no exigimos una traducción del fragmento, puesto que nuestro objetivo es que practiquen la lectura directa de textos griegos sencillos y recurran a la traducción únicamente cuando lo consideren necesario. La actividad resulta asequible en el tiempo concedido si los alumnos ponen en común sus conocimientos y se reparten las tareas de consulta de diccionario para los términos desconocidos.

Como en la sesión anterior, se leerán las hojas de cada equipo en alto, corrigiendo los errores y señalando los aciertos para, finalmente, otorgar los puntos de la sesión de hoy.

d. Sesión IV. Mano a mano con los Hecatónquiros (50 min.)

En esta sesión nos ocuparemos de los Hecatónquiros a través del texto de Apolodoro I, 1-3. El fragmento escogido nos permite incidir de nuevo en la identificación del participio y su tipología, de igual forma, el léxico empleado insta a establecer puentes entre el repertorio lingüístico individual del alumnado y el griego clásico:

Urano engendra a los Hecatónquiros

Οὐρανος γῆμας δὲ Γῆν ἐτέκνωσε πρώτους τοὺς ἑκατόγχειρας προσαγορευθέντας, Βριάρεων, Γύνην, Κόττον, οἱ μεγέθει τε ἀνυπέρβλητοι καὶ δυνάμει ἡσαν, χεῖρας μὲν ἀνὰ ἑκατὸν κεφαλὰς δὲ ἀνὰ πεντήκοντα ἔχοντες.

Las cuestiones que adjuntamos seguidamente se desvelarán una tras otra, pues vamos a atenernos al método TJE.

- Traduce el fragmento.
- Propón derivados etimológicos de las palabras del texto πρώτος, κεφαλή, γάμος, δύναμις, χεῖρ, μέγας, ἑκατον.
- Analiza los términos subrayados morfosintácticamente.

Los equipos irán ganando puntos dependiendo de su resultado en cada pregunta, por lo que en todas las rondas se reparten puntos para todos los equipos, proclamándose finalmente vencedor el equipo que más puntos consiga al final de la sesión.

Siguiendo la metodología del TJE, las cuestiones se plantean como un juego académico, en el que un representante de grupo se enfrenta al representante de los demás equipos. Recomendamos que los portavoces sean elegidos al azar cada vez.

Optamos por el TJE debido a su naturaleza lúdica y competitiva, que es garante del factor motivacional gracias al estímulo que produce “la posibilidad de ganar o perder” (Hierro *et al.* 2014: 417). Asimismo, las fortalezas del TJE como estrategia metodológica residen en aumentar tanto la interdependencia positiva como la responsabilidad individual (Johnson y Johnson 1999).

Para la traducción del fragmento, el representante elegido cuenta con 20 minutos de consulta con su equipo, tiempo en que los demás integrantes han de ayudarlo en su tarea; a continuación, se les concede a

los portavoces 5 minutos durante los que han de perfeccionar y dejar por escrito la respuesta final, así pues, finalizado el tiempo el docente leerá en alto las traducciones, señalando los aciertos y errores y otorgando los puntos merecidos a cada equipo.

En la segunda pregunta, que pone a prueba los conocimientos de etimología del alumnado, participarán todos los miembros de los equipos, pues presentaremos siete étimos mediante tarjetas, por lo que habrá siete ocasiones para alternar al encargado de escribir los derivados en una hoja y de luego leerlos a los compañeros y compañeras. La clasificación de los equipos depende del número total de derivados en español que dé cada uno, por ello, es necesario contar la cantidad de términos correctos que propongan los encargados en cada turno.

Por último, serán los portavoces los que analicen, por escrito, las tres formas señaladas, aunque les concederemos unos minutos de consulta final con el equipo. En este caso, otorgamos los puntos dependiendo de la exactitud de análisis de cada término.

Al final de la sesión el recuento de puntos totales decidirá la clasificación de cada equipo.

e. Sesión V. La escurridiza Hidra (50 min.)

El texto que presentamos a continuación ha sido extraído de Apolodoro II, 5.2. En él se observa una oración de infinitivo y el uso del pretérito imperfecto, no obstante, con este texto nos interesa trabajar especialmente la traducción inversa.

El segundo trabajo de Heracles: la Hidra de Lerna

Δεύτερον δὲ ἄθλον ἐπέταξεν αὐτῷ τὴν Λερναίαν ὕδραν κτεῖναι· αὗτη δὲ ἐν τῷ τῆς Λέρνης ἔλει ἐκτραφεῖσα ἐξέβαινεν εἰς τὸ πεδίον καὶ τά τε βοσκήματα καὶ τὴν χώραν διέφθειρεν. Εἶχε δὲ ἡ ὕδρα ὑπερμέγεθες σῶμα, κεφαλὰς ἔχον ἐννέα, τὰς μὲν ὀκτὼ θνητάς, τὴν δὲ μέσην ἀθάνατον.

- Responde a las siguientes preguntas:
 - Πόσαι κεφάλαι εἴσι τῇ ὕδρᾳ;
 - Διὰ τί ἡ ὕδρα ἦν κακή προς ἀνθρώπους;
 - Πῶς αποθνήσκει ἡ ὕδρα;
 - Ἰστορεῖτε· Τίνες ἦν οἱ ἄθλοι τοῦ Ἡρακλέους;

Al inicio de la sesión, como es costumbre, leemos en voz alta el fragmento y, seguidamente, ilustramos el pasaje a los alumnos y alumnas mediante la magnífica obra de Zurbarán *Hércules lucha con la hidra de Lerna*, que se expone en el Prado, y las representaciones de la Hidra en la saga *Percy Jackson* y el videojuego *Dark Souls*.

Esta sesión se articula en cuatro fases: *trabajo individual-puesta en común con el equipo-intercambio de hojas y corrección a los demás equipos*.

Tras un tiempo prudencial para el trabajo en equipo, los integrantes ponen en común sus resultados con el fin de contrastar y ampliar sus propias respuestas. Ellos elegirán la ficha que pasará a manos de los otros equipos, encargados de leerla y corregirla atentamente.

Finalmente, ellos mismos han de elegir objetivamente qué equipo ha sido el mejor siguiendo los criterios de unas rúbricas de coevaluación que nosotros les proporcionamos (adjuntas en el anexo). Ello, consideramos, facilita el *feedback inter discentes*, que ayuda a asumir conciencia de la propia tarea realizada.

2.3. Evaluación

Atendiendo a lo expuesto, observamos que la secuencia didáctica que aquí presentamos supone una forma alternativa, en absoluto innovadora, aunque poco habitual en las aulas de 2.^º de Bachillerato. Se puede apreciar que, al tratarse de un curso clave y decisivo para el alumnado y el propio profesorado, hemos tratado de diseñar una propuesta que no descuidara el trabajo de traducción, casi diario, que es necesario para el satisfactorio desempeño del alumnado en las Pruebas de Acceso a la Universidad.

Para cada sesión se ofrecen las siguientes rúbricas que valoran el nivel de adquisición de las competencias anteriormente detalladas.

Sesión II. Esquivando a Escila y Caribdis (50 min.)

Criterios de evaluación	Suspenso	Aprobado	Notable	Excelente
1.1. Realizar traducciones directas o inversas de textos o fragmentos de dificultad adecuada y progresiva, empleando una redacción estilísticamente correcta y conforme a las normas gramaticales y ortográficas.				
1.2. Identificar y analizar, de manera autónoma, unidades lingüísticas regulares e irregulares en el plano morfosintáctico de la lengua, estableciendo la correspondencia y las divergencias con las de la lengua de enseñanza y con otras lenguas conocidas.				
1.3. Seleccionar el significado apropiado de palabras polisémicas y justificar la decisión, teniendo en cuenta la información cotextual o contextual y utilizando herramientas de apoyo al proceso de traducción en distintos soportes, tales como listas de vocabulario, léxicos de frecuencia, glosarios, diccionarios, mapas o atlas y gramáticas.				
1.4. Revisar y subsanar las propias traducciones y las de los compañeros y las compañeras, realizando propuestas de mejora y argumentando los cambios con terminología especializada a partir de la reflexión lingüística.				

1.5 Realizar la lectura directa de textos griegos de dificultad adecuada, identificando las unidades lingüísticas más frecuentes de la lengua griega, comparándolas con las de las lenguas del repertorio lingüístico propio y asimilando los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos del griego.				
3.1. Interpretar y comentar textos y fragmentos literarios de diversa índole de creciente complejidad, aplicando estrategias de análisis y reflexión que impliquen movilizar la propia experiencia, comprender el mundo y la condición humana y desarrollar la sensibilidad estética y el hábito lector.				

Sesión III. Conocemos a Efialtes y Oto (50 min.)

Criterios de evaluación	Suspens	Aprobado	Notable	Excelente
1.1. Realizar traducciones directas o inversas de textos o fragmentos de dificultad adecuada y progresiva, empleando una redacción estilísticamente correcta y conforme a las normas gramaticales y ortográficas.				
1.2. Identificar y analizar, de manera autónoma, unidades lingüísticas regulares e irregulares en el plano morfosintáctico de la lengua, estableciendo la correspondencia y las divergencias con las de la lengua de enseñanza y con otras lenguas conocidas.				

1.4. Revisar y subsanar las propias traducciones y las de los compañeros y las compañeras, realizando propuestas de mejora y argumentando los cambios con terminología especializada a partir de la reflexión lingüística.				
1.5 Realizar la lectura directa de textos griegos de dificultad adecuada, identificando las unidades lingüísticas más frecuentes de la lengua griega, comparándolas con las de las lenguas del repertorio lingüístico propio y asimilando los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos del griego.				

Sesión IV. Mano a mano con los Hecatónquiros (50 min.)

Criterios de evaluación	Suspenso	Aprobado	Notable	Excelente
1.1. Realizar traducciones directas o inversas de textos o fragmentos de dificultad adecuada y progresiva, empleando una redacción estilísticamente correcta y conforme a las normas gramaticales y ortográficas.				
1.2. Identificar y analizar, de manera autónoma, unidades lingüísticas regulares e irregulares en el plano morfosintáctico de la lengua, estableciendo la correspondencia y las divergencias con las de la lengua de enseñanza y con otras lenguas conocidas.				
1.4. Revisar y subsanar las propias traducciones y las de los compañeros y las compañeras, realizando propuestas de mejora y argumentando los cambios con terminología especializada a partir de la reflexión lingüística.				

2.2. Explicar la relación del griego con las lenguas modernas, analizando los elementos lingüísticos comunes de origen griego y utilizando con iniciativa estrategias y conocimientos de las lenguas y lenguajes que conforman el repertorio propio.				
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Sesión V. La escurridiza Hidra (50 min.)

Criterios de evaluación	Suspens	Aprobado	Notable	Excelente
1.1. Realizar traducciones directas o inversas de textos o fragmentos de dificultad adecuada y progresiva, empleando una redacción estilísticamente correcta y conforme a las normas gramaticales y ortográficas.				
1.2. Identificar y analizar, de manera autónoma, unidades lingüísticas regulares e irregulares en el plano morfosintáctico de la lengua, estableciendo la correspondencia y las divergencias con las de la lengua de enseñanza y con otras lenguas conocidas.				
1.4. Revisar y subsanar las propias traducciones y las de los compañeros y las compañeras, realizando propuestas de mejora y argumentando los cambios con terminología especializada a partir de la reflexión lingüística.				

2.1. Deducir el significado etimológico de un término de uso común e inferir el significado de términos de nueva aparición o procedentes de léxico especializado, aplicando estrategias de reconocimiento de étimos y formantes griegos, atendiendo a los cambios fonéticos, morfológicos o semánticos que hayan tenido lugar				
2.2. Explicar la relación del griego con las lenguas modernas, analizando los elementos lingüísticos comunes de origen griego y utilizando con iniciativa estrategias y conocimientos de las lenguas y lenguajes que conforman el repertorio propio.				

3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Atendiendo a la propia dinámica y los beneficios del trabajo cooperativo-colaborativo expuestos en apartados anteriores, consideramos que se cubren múltiples necesidades de aprendizaje que puedan surgir a lo largo del proceso:

Primeramente, la formación de grupos heterogéneos promueve la asunción de responsabilidades y minimiza la sensación de inseguridad y distracciones (con este último nos referimos a la pauta DUA III. 7.3, que se presenta como factor de aumento y diversificación de las múltiples formas de implicación); por su parte, las dinámicas pertenecientes al trabajo cooperativo-colaborativo promueven la persistencia y el esfuerzo, puesto que fomentan la colaboración y la comunidad (pauta III. 8.3).

Asimismo, la estructura de nuestra secuencia, basada en un juego competitivo y un sistema de puntos, guía el trabajo y el esfuerzo del alumnado hacia una recompensa, por lo que se resalta la relevancia de metas y objetivos (pauta III. 8.1) y se crean expectativas y creencias que optimicen la motivación (pauta III. 9.1).

Finalmente, como se ha podido observar, a lo largo de las sesiones se ponen en práctica diversas formas de *feedback*: la corrección entre

compañeros del mismo grupo en la fase de trabajo, el *feedback* constructivo por parte del profesor, la corrección entre equipos y la coevaluación, implementada en la última sesión. Todas estas dinámicas desarrollan la autoevaluación y la reflexión (pauta III. 9.3), claves para la autorregulación necesaria en el día a día, y emplean el *feedback* orientado hacia la maestría en una tarea (pauta III. 8.4).

4. CONCLUSIONES

El diseño de esta secuencia didáctica, que por ahora únicamente responde a planteamientos teóricos y no ha sido puesta en práctica en su conjunto en el aula, busca responder a los desafíos que propone la cultura educativa competencial actual, por lo que nuestros objetivos no atienden únicamente a la adquisición de saberes y competencias específicas de nuestra materia, que son, sin embargo, esenciales para comprender el sustrato cultural occidental y, por ende, la naturaleza de la identidad europea; enormemente útiles en el aprendizaje de otras lenguas, sin olvidar la propia relevancia que contiene entender la lengua que dio a luz la democracia, la filosofía, el teatro... No obstante, perseguimos también trabajar las denominadas competencias clave, que resultan “indispensables para el futuro formativo y profesional del alumnado, y lo capacitan para el acceso a la educación superior”⁵.

Así pues, promovemos el afianzamiento de la Competencia en comunicación lingüística al fundamentar las dinámicas de las sesiones en el diálogo entre compañeros, la Competencia plurilingüe en todas las sesiones, aunque especialmente en la última sesión, en que se les exige el uso del griego; la Competencia personal, social y de aprender a aprender, por la cual se distribuyen las tareas y responsabilidades, se comparte información y se emplean estrategias cooperativas (descriptor operativo CPSAA3), y la Competencia en conciencia y expresión culturales, que son la matriz de este trabajo, pues nos pareció necesario descubrir a un alumnado cada vez más alejado de la cultura clásica la fuente artística y literaria que ha inspirado e influenciado a tantos y tan excelentes creadores a lo largo de los siglos.

⁵ Educagob (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes): “Competencias clave”. Disponible en <https://educagob.educacionfydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/competencias-clave.html>.

Por otro lado, a pesar de la innegable potencialidad didáctica de los fragmentos propuestos, hemos tratado de tener en cuenta la exigencia del curso 2.º de Bachillerato, de manera que no se descuidara el trabajo de traducción diario que se hace obligatorio para que el alumnado alcance el nivel requerido en la Prueba de Acceso a la Universidad.

Consecuentemente, este trabajo es un ejemplo de cómo la aplicación de dinámicas competitivas reguladas por un sencillo sistema de puntos, esto es, la aplicación de una estrategia de ludificación, no excluye la enseñanza de lenguas o el trabajo de traducción de grandes autores. Por el contrario, su implementación supone, por lo general, el aumento del compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje el docente realiza una labor que resultará primordial en el futuro académico y profesional del adolescente: la de brindarles metodologías y técnicas que les ayuden a perfeccionar el proceso de construcción de aprendizaje, tanto individual, como colectivo.

5. BIBLIOGRAFÍA

ASMA, S. T. (2009), *On monsters: an unnatural history of our worst fears*, OUP, Nueva York.

CALVO ENCINAS, E. (2012), “El trabajo colaborativo en la clase de Traducción: un caso práctico”, *Revista UPO Innova*, 1, pp. 86-106. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/330324868_El_trabajo_colaborativo_en_la_clase_de_Traduccion_un_caso_practico.

COHEN, J. J. (1996), “Monster Culture (Seven Theses)”, en Jeffrey Jerome Cohen (ed.), *Monster Theory: Reading Culture*, University of Minnesota Press, Minneapolis, pp. 3-25.

GALPERIN, P. Y. (1976), *Introducción a la psicología*, Editorial Progreso, Moscú.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. et al. (2017), “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria”, *Revista de Investigación Educativa* 35(1), 113-131. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>.

GÖKKURT, B. et al. (2012), “The effects of learning together technique, which is based on cooperative learning, on students’ achievement in mathematics class”, *Procedia - Social and Behavioral*

Sciences 46, 3431-3434. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812018150>.

GÓMEZ JAIME, M. *et al.* (2024), “ΚΑΤΑΒΑΣΙΣ: Odisea Infernal. Una propuesta didáctica para Griego I”, *Thamyris* 15, 143-168. Disponible en <https://revistas.uma.es/index.php/thamyris/article/view/21235>.

GUZMÁN, A. (1990), “Genealogía de los orígenes del mundo. Ciclos de la mitología clásica más conocidos. Apolo y Dafne” en M.ª T. Hernández Lucas (ed.), *Mitología Clásica. Teoría y práctica docente*, Ediciones Clásicas, Madrid, 17-36.

HERNÁNDEZ LUCAS, M.ª T. (1990), “La mitología. Su papel en la enseñanza de la cultura clásica”, en M.ª T. Hernández Lucas (ed.), *Mitología Clásica. Teoría y práctica docente*, Ediciones Clásicas, Madrid, VII-XXVI.

HIERRO RECIO, L. A. *et al.* (2014), “Una experiencia de aprendizaje universitario mediante juegos de torneo en clase”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 12(4), 415-436. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4908259.pdf>.

JARAMILLO-VALENCIA, B. & QUINTERO-ARRUBLA, S. (2021), “Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo”, *Educación y Humanismo* 23(41), 205-233. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10064078>.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1997), “Una visió global de l’aprenentatge cooperatiu”, *Sports. Revista catalana d’Educació especial i atenció a la diversitat* 1, 54-64. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/254475809_Traduccions_Una_visio_global_de_l_aprenentatge_cooperatiu.

KERAMATI, M. (2010), “Effect of cooperative learning (learning together technique) on academic achievement of Physics course”, *The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching* 29(2), 155-173. Disponible en <https://www.learntechlib.org/p/33121/>.

MACÍAS VILLALOBOS, C. (2009), “Las actividades de trabajo en grupo en un entorno tecnológico. El caso de las lenguas clásicas”,

RELat 9, 209-234. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571665>.

MACÍAS VILLALOBOS, C. (2020), “La identidad del monstruo en los videojuegos de temática mitológica y la *Monster Theory*”, en L. Unceta Gómez y H. González Vaquerizo (eds.), *En los márgenes del mito. Hibridaciones de la mitología clásica en la cultura de masas contemporánea*, UAM Ediciones-Catarata, Madrid, 85-101.

PLIEGO PRENDA, N. (2011), “El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural”, *Hekademos. Revista educativa digital* 8, 63-76. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890>.

PUJOLÀS MASET, P. & LAGO MARTÍNEZ, J. R. (coords.) (2018), *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (“Cooperar para aprender/Aprender a cooperar”)*, Octaedro, Barcelona.

VÁZQUEZ MARIÑO, I. (2012): “Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas”, *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE* 14, 1885-2211. Disponible en https://marcoele.com/descargas/14/vazquez-traducion_tareas.pdf.

Legislación

Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. B.O.J.A. Andalucía, 15 de mayo de 2023, 8469; 1-29.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Anexo II: Materias comunes y Materias específicas de modalidad. B.O.J.A. Andalucía, 2 de junio de 2023, 9728; 214-229.

ANEXO.

RECURSOS VISUALES Y RÚBRICAS DE COEVALUACIÓN

Recursos visuales

Henry Fuseli (1794): *Odysseus in front of Scylla and Charybdis*. Aargauer Kunsthaus, Aarau (Suiza)



Zurbarán (1634): *Hércules lucha con la hidra de Lerna*,
Museo del Prado, Madrid



Hidra de Lerna del juego *Dark Souls* (2011)



Hidra de Lerna en la película *Percy Jackson y el ladrón del rayo* (2010)

Rúbricas de coevaluación

Evaluación al EQUIPO 1	1	2	3	4
Las respuestas son coherentes y se adecúan a lo que se pregunta.				
El texto es correcto gramaticalmente.				
Ha empleado construcciones variadas en sus respuestas.				
Las correcciones hechas a los demás son pertinentes.				

Evaluación al EQUIPO 2	1	2	3	4
Las respuestas son coherentes y se adecúan a lo que se pregunta.				
El texto es correcto gramaticalmente.				
Ha empleado construcciones variadas en sus respuestas.				
Las correcciones hechas a los demás son pertinentes.				

Evaluación al EQUIPO 3	1	2	3	4
Las respuestas son coherentes y se adecúan a lo que se pregunta.				
El texto es correcto gramaticalmente.				
Ha empleado construcciones variadas en sus respuestas.				
Las correcciones hechas a los demás son pertinentes.				

