

# UTOPIÁS DE AYER, HOY Y MAÑANA: LA *UTOPIA* DE TOMÁS MORO Y LOS ODS EN LA DIDÁCTICA DEL LATÍN

MIGUEL ABAD ASÍN

[miguelabadasin@gmail.com](mailto:miguelabadasin@gmail.com)

Universidad de Zaragoza

DIANA MUELA BERMEJO

[dmuela@unizar.es](mailto:dmuela@unizar.es)

Universidad de Zaragoza

## Resumen

En este artículo se investigan las aplicaciones didácticas que pueden tener los ODS y la *Utopia*, de Tomás Moro, en el aula de latín desde el paradigma de la recepción y el enfoque colaborativo y dialógico. Se incide en cómo el alumnado relaciona ambos textos y en sus respuestas lectoras, categorizadas desde el marco teórico de la tradición clásica. Bajo un método de investigación cualitativo triangulado por sesiones de observación no participante, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas se investiga la opinión que suscitan al alumnado las ideas que emanan tanto de los ODS como de la *Utopia*, y se valora su grado de plausibilidad y las posibles modificaciones que se deberían introducir para lograr los objetivos propuestos. Por último, se analiza la visión que tiene el alumnado sobre esta organización del trabajo desde el punto de vista colaborativo.

## Palabras clave

Utopia, Tomás Moro, ODS, latín, didáctica.

## Abstract

This paper investigates the didactic applications that the ODS and Thomas More's *Utopia* can have in the Latin classroom from the paradigm of reception and the collaborative and dialogical approach. The focus is on how the students relate both texts and their reading responses, categorized from the theoretical framework of the classical tradition. Using a qualitative research method triangulated by non-participant observation sessions, discussion groups and semi-structured interviews, the students' opinions of the ideas that emanate from both the SDGs and *Utopia* are investigated, and their degree of plausibility and the possible modifications that

should be introduced in order to achieve the proposed objectives are assessed. Finally, the students' view of this collaborative organization of work is analyzed.

### Keywords

Utopia, Thomas More, SDG, Latin, didactics.

## 1. MARCO TEÓRICO

La crisis de la enseñanza de las lenguas clásicas exige una discusión acerca del espíritu de las últimas legislaciones educativas y su valor social en las décadas recientes. Como señala Stray (2007), hasta el siglo XIX ni el alumnado ni sus familias podían elegir si querían estudiar latín, pues era consustancial a la formación que se recibía. Se consideraba la *lingua franca* (Gómez Moreno 2006), la forma de comunicación compartida por todas las clases altas, y el hecho de que fuera un conocimiento paneuropeo tenía una utilidad tangible en la educación de la juventud continental.

Sin embargo, con la llegada del Romanticismo y del Nacionalismo, se apuesta por las lenguas vernáculas, cuyo uso ya era predominante, si bien la entrada de estas lenguas nacionales en el mundo universitario provoca que el estudio del latín pierda parte de su motivación. De alguna forma, en Grecia todos eran griegos, a pesar de sus diferencias étnicas, geográficas y lingüísticas, porque se habían educado con Homero, siguiendo un mismo “modelo educativo” que les confería una identidad común; de manera análoga, en la Europa de la Edad Moderna, el sentimiento nacional no estaba exacerbado, pues la educación era en latín e idéntica (Stray 2007).

Sin embargo, todo ello forma parte de la Historia y “la añoranza de tiempos pasados resulta absolutamente inútil si lo que se pretende es su preservación y revitalización” (Marina Sáez 2020: 111). Como argumento de autoridad, ya Gramsci realizaba una defensa apasionada de la enseñanza de las lenguas clásicas en los siguientes términos (*apud* Broccoli 1977: 43-44):

Habiendo cerrado el ciclo de su existencia, el latín ofrece el ejemplo de todo el trabajo histórico a través del cual un fenómeno se compone lentamente en unidad para descomponerse y recomponerse

armónicamente en cada época, en cada individuo de una época. El estudio filológico del latín habitúa al escolar, al futuro ciudadano, a no desestimar nada de la realidad que examina, robustece su carácter, lo habitúa al pensamiento concreto, histórico, de la historia que fluye armónicamente a pesar de los saltos y las sacudidas, porque siempre hay alguien que continúa la tradición, que continúa el pasado.

En estas palabras se encuentran dos elementos significativos: en primer lugar, considera el latín como algo terminado (Stray 2007); en segundo lugar, estima la presencia de la tradición como eje vertebrador que articula toda la historia de las ideas (Gómez Moreno 2006). Esto último nos llevará a proponer perspectivas alternativas a las metodologías utilizadas en los últimos años en la enseñanza de las lenguas clásicas y, en concreto, del latín.

## **1.1. Paradigmas, enfoques metodológicos y tendencias en la investigación empírica sobre la didáctica de las lenguas clásicas**

### *a. Paradigmas*

En la materia Latín, cursada en Bachillerato, se trabajan conjuntamente aspectos lingüísticos y literarios. Dentro del paradigma lingüístico, se asiste en la actualidad a un debate intenso dentro de la comunidad docente de las lenguas clásicas acerca de la manera de enseñar la lengua latina o la lengua griega. Lo más recurrente son las propuestas que se centran en metodologías activas, si bien en la práctica una inmensa mayoría de docentes continúan con metodologías pasivas, es decir, basadas en la enseñanza de la gramática y la realización de traducciones. Diversos autores (Martínez Aguirre 2015; Ferreira 2017) han explicado las bondades y los inconvenientes de las metodologías activas, cuyo objetivo es dinamizar las clases a través de la participación del alumnado y la conversión de las clases de latín y griego en clases de lenguas modernas, utilizando para ello la lengua de llegada tanto para la impartición de las materias como para la comunicación entre el docente y el alumnado.

Amador (2020) defiende el método activo y natural frente al método prusiano, creado con el objetivo de utilizar la lengua latina solo como un ejercicio mental, olvidándose del significado profundo que puedan tener los textos. En esta escuela lo que importa es el aprendizaje de la

lengua como si fuera una fórmula matemática, que deja de lado todos los aspectos culturales, literarios y sociales que van asociados a cualquier lengua. Este es el modelo que se sigue empleando de manera mayoritaria en las escuelas, aunque la traducción en el currículo autonómico ya haya quedado relegada a una segunda posición tras la comprensión del texto, priorizada ahora frente a la realización de una traducción al castellano. Similar es la propuesta de Ørberg (2003), que introduce al alumnado en la lengua latina a través del neolatín, es decir, los textos clásicos no aparecen hasta estadios muy avanzados. Con anterioridad, se narra la historia de una familia a través de sucesos cotidianos que le pueden resultar muy cercanos al alumnado que aprenda a través de este método, además de la presencia del humor como aspecto importante en toda la obra. Aunque muchos docentes utilizan este método como un libro de texto y lo trabajan siguiendo la metodología de gramática-traducción, lo óptimo es que sirva de punto de partida para trabajar desde una metodología comunicativa.

El aprendizaje activo del latín pasa, para otros investigadores, por la creación de un ambiente internacional plurilingüe (Gallego Real *et al.* 2018) a través de una iniciativa europea. En este proyecto, se pone en contacto a alumnos españoles, italianos y polacos, y juntos realizan una serie de actividades en torno a la historia de Ørberg en *Familia Romana* (2003), que se realizan íntegramente en latín. La lengua clásica se convierte, pues, en un vehículo de comunicación necesario para la intercomprensión de los estudiantes. Por otra parte, en el ámbito universitario, Sánchez-Ostiz (2018) recomienda crear una atmósfera de confianza en la que el alumnado entienda los errores como una *conditio sine qua non* para que se produzca el aprendizaje deseado. Uno de los peligros que observa este autor en los métodos comunicativos es que, de forma paradójica, no se produzca comunicación, es decir, que el profesor acapare la conversación y sea el único que se exprese en latín. Para ello, propone que se trabaje con el formato i+1, hipótesis del input comprensible de Krashen aducida también por Amador (2020) y que está en el sustento teórico del método de Ørberg (2003): para que se produzca un aprendizaje óptimo se debe partir de un elemento conocido, y ese mismo elemento debe ser la clave para poder comprender algo nuevo. Por lo tanto, se produce un aprendizaje paulatino y, además, relacionado con lo conocido, de forma que el alumnado experimenta

una sensación de seguridad que redundan en una mayor confianza (Sánchez-Ostiz 2018).

Dentro del aprendizaje de la lengua latina y griega, bajo el paradigma de gramática-traducción, autoras como Aguilar Miquel (2015) apuestan por la traducción pedagógica, que consiste en una traducción instantánea, con el único objetivo de aclarar al alumnado el significado del texto. De esta manera, se rechaza el análisis gramatical exhaustivo, pues se considera que lo más importante es el texto en sí, y la forma es tan solo un obstáculo que hay que evitar de la manera más natural posible. No obstante, lo más habitual en la didáctica del latín actual son las propuestas de gramática-traducción que incluyen ambas tareas en sus propuestas. Lillo Redonet (2017), por ejemplo, propone la realización de un taller partiendo de las tablillas de Vindolanda, que contienen mensajes que se enviaban entre soldados y familiares en torno al muro de Adriano. Además del material señalado, propone un análisis lingüístico y una traducción de los fragmentos aducidos, de manera similar a Tadeu Salles y Zucherato (2020), quienes añaden la transcripción de los textos.

Dentro del paradigma de gramática-traducción, se distinguen, pues, propuestas que solo se centran en la traducción y otras que engloban tanto la gramática como la traducción. Un modelo limitado únicamente a la gramática es el de Gómez Jiménez (2020a), quien aborda el aprendizaje de la morfología verbal latina de una manera tradicional, memorizando las formas verbales individualmente y sin que se contextualicen esos términos en un texto.

Por lo que respecta a los paradigmas literarios, el más reciente es el recepcionista, que centra su atención en el lector y en cómo construye el significado de la obra, es decir, en las respuestas lectoras que genera el texto. Bajo este paradigma, Abad Mellizo (2020) apuesta por la novela histórica *La suerte de Venus*, mediante la cual no solo trabaja aspectos de gran importancia en el mundo romano, sino que el alumnado toma la palabra y recrea el juicio, por lo que lo importante es cómo construye el significado del texto y del acontecimiento histórico. Sí que incorpora textos clásicos, en cambio, la propuesta de Casasola Gómez (2018) sobre una UD dedicada a la figura de Ovidio y sus *Metamorfosis*, pero centrando la atención en la tradición clásica que ha generado esa obra y en la relación que tiene con el amor y la violencia de género.

Finalmente, Ibarzo Joven (2021) se centra en la performatividad en la lectura, especialmente en lo relativo a la construcción del género que realiza el alumnado mientras se acerca a textos clásicos; de manera que lo fundamental es la forma en que utiliza ese texto para verse a sí mismo representado y transformado.

Con una presencia mayor en la didáctica de las lenguas clásicas se encuentran propuestas variadas relacionadas con el paradigma estructuralista-formalista, que sitúa como epicentro de la educación literaria el análisis detallado del texto, concebido como una unidad independiente dotada de significante y significado. De esta manera, Ricci (2021) defiende la educación literaria por encima de la historia de la literatura, es decir, considera que las actividades competenciales que deben regir la educación actual pasan por un enfoque estructuralista-formalista, con el texto como punto de partida. Reconoce, además, que la educación literaria debe animar e inspirar la producción textual del alumnado, además de suministrarle una serie de herramientas interpretativas aplicables a diversos aspectos vitales. Por su parte, Arenal López (2021) añade a estas ideas la importancia de graduar las lecturas para evitar el rechazo. Como propuestas didácticas diseñadas bajo este paradigma, Cubel Ros (2021) presenta un proyecto basado en la comedia latina *Aulularia*, de Plauto: apostando por una versión traducida y adaptada, incide en el análisis estructural y formal del texto, aunque no sea el original. Marqués García (2019), por su parte, presenta un *Escape Room* en el que el alumnado se debe adentrar en los textos para poder completar la actividad, de manera que la lectura de estas obras y la comprensión de sus aspectos formales son requisitos previos para poder disfrutar plenamente del juego.

Como tercer paradigma en la didáctica del latín, el historicista presenta una tendencia que responde al tratamiento de la historia de la literatura y otra que apuesta por una transversalidad más clara y conjuga en un mismo proyecto tanto la historia como el latín. La propuesta de Lillo Redonet (2017), en este sentido, se adecúa a la segunda tendencia, pues trata las tablillas de Vindolanda, y no solo desde un punto de vista lingüístico, como ya se ha señalado anteriormente, sino también desde la perspectiva historicista y con un objetivo eminentemente práctico, pues se pretende que el alumnado conozca cómo se vivía en esa época a través del trabajo con cultura material. También de perspectiva historicista es el proyecto desarrollado por Andreu Pintado (2022), ejemplo de cómo

el avance en la investigación científica debe ser llevado a las aulas de educación preuniversitaria. Por último, Gómez Jiménez (2020b) también trata temas históricos de una época posterior. Desde una perspectiva interdisciplinar, transcribe, traduce e investiga sobre inscripciones visigóticas, centrándose no solo en aspectos lingüísticos, sino también en los soportes que se utilizan, de forma que se combina la arqueología y la filología, dos campos del conocimiento separados a nivel universitario e investigador, pero que se pueden trabajar conjuntamente en la educación preuniversitaria.

Otras propuestas que se han llevado a cabo desde el paradigma historicista se han visto más acotadas a aspectos de la historia de la literatura, como los trabajos de Abad Mellizo (2020) o de Cubel Ros (2021), ambos ya referenciados anteriormente. Jiménez Jiménez (2022) explica en su proyecto los autores y el contexto más que las obras en sí, mientras que Recio Muñoz y Paino Carmona (2021) plantean que se debe recabar toda la información en torno a la obra del *Pro Caelio*, de Cicerón, para poder hacer justicia y resolver el caso.

En definitiva, se puede apreciar que, en el ámbito lingüístico, se fluctúa entre paradigmas más tradicionales basados en la gramática y la traducción, y otros más comunicativos centrados en el uso de la lengua, aunque en ambas posibilidades hay espacio para la innovación y la transversalidad. Por otra parte, en el ámbito literario, los paradigmas de la recepción, textuales e historicistas se combinan en la mayoría de las ocasiones para generar propuestas y actividades interesantes y atractivas para el alumnado.

### *b. Enfoques metodológicos*

Por lo que respecta a los enfoques metodológicos, la gamificación o ludificación se erige como metodología mayoritaria entre las propuestas didácticas de las lenguas clásicas. Sin embargo, su fin último no es, necesariamente, convertir la clase en juego; sino captar la atención a través del juego, por lo que se puede combinar con otros enfoques (Recio Muñoz y Paino Carmona 2021). En el plano práctico, tanto Jiménez Jiménez (2022) como Marqués García (2019) proponen la realización de *Escape Rooms* en latín y griego, respectivamente. Gracias a ello, se fortalece el trabajo en equipo y la participación de todo el alumnado para superar los retos planteados y obtener la recompensa final; que puede

ser interna o externa a la materia. Además, no solo se ponen en juego conocimientos específicos sobre el área que se trabaja, sino que resulta necesario activar aptitudes generales como la lógica, la observación o la deducción, de manera transversal e interdisciplinar.

Más allá de la posibilidad de organizar *Escape Rooms*, costosos en la relación esfuerzo-beneficio, Gómez Jiménez (2020a) propone la realización de un bingo para repasar y practicar la formación de los verbos en latín. Por su parte, Gallego Real *et al.* (2018), incluyen juegos colaborativos para el aprendizaje de la lengua latina, que se deben realizar conjuntamente con alumnado de otros países; por lo que se potencia la mediación cultural, la creación de lazos paneuropeos y el respeto a la otredad. Por último, el proyecto de Andreu Pintado (2022) pretende llevar la educación al ámbito del ocio y propone la utilización de videojuegos con objetivos didácticos. En su creación, el alumno es un *scriptor* de epigrafía romana y se va desplazando por todo el Imperio para trabajar en distintos lugares como lapicida; resultando una propuesta que aúna interés pedagógico con diversión cercana al ocio habitual del alumnado.

Un segundo enfoque frecuente en la didáctica de las lenguas clásicas es el Aprendizaje Basado en Talleres. La materia Latín es impartida por docentes cuya formación se ve limitada a la cultura escrita y, sin embargo, la legislación actual incide en la importancia de la cultura material, asunto que en el ámbito universitario queda restringido a la arqueología. Por esta razón, en muchas ocasiones el docente de latín peca de exceso de academicismo, sin ser capaz de organizar actividades prácticas que obedezcan al enfoque del taller.

En esta dirección apuntan tanto Gómez Jiménez (2020b) como Lillo Redonet (2017), pues ambos incluyen la epigrafía latina en sus propuestas didácticas, si bien este último se centra en la creación de epigrafía, mientras que la primera trabaja de manera pasiva con los materiales. En otro sentido entiende el trabajo por talleres Carballeira Fariña (2022), que pretende actualizar los contenidos clásicos a través de la música actual. Así, se adaptan las historias de Ørberg (2003) mediante canciones del gusto del alumnado. Toda la clase funciona como un único taller y se reparten el trabajo de composición de la letra, grabación del audio y del vídeo, producción y organización de todo lo necesario para la grabación, edición del contenido audiovisual y montaje final.



Un tercer enfoque lo constituyen las metodologías dialógicas. Aquí se incluiría, por una parte, el latín hablado, tratado ya por autores como Kangiser (2015), Sánchez-Ostiz (2018) o Amador (2020), tal y como se ha señalado en el paradigma comunicativo. Por otra parte, se adscribe a esta metodología la lectura dialógica, que afronta dos objetivos, tal y como señala Ricci (2021): desterrar del imaginario colectivo la idea de que la lectura es algo que se realiza a solas e implantar en el alumnado la conciencia de que la lectura no solo es algo pasivo, sino que debe ser una palanca para generar producción textual y poner en práctica competencias activas.

Relacionado con ese primer objetivo se encuentra la propuesta de Cubel Ros (2021), que apuesta por la lectura oral de la obra, en tanto que considera que la comprensión de un texto no es una tarea sencilla que el alumnado pueda afrontar de manera individual, sino que necesita una guía para construir su significado. Así, tanto la docente como los compañeros comentan lo leído, enriqueciendo la actividad y convirtiendo la lectura en algo ameno y grupal. Similar es la propuesta de Ibarzo Joven (2021), pues también se centra en la construcción del significado del texto; pero el enfoque de la performatividad le permite apostar por la propia construcción del pensamiento del alumnado partiendo de los textos que lee. De esta manera, no solo hay lectura compartida en voz alta, sino que también se produce un debate en el que se confrontan los modelos culturales y la estética de los textos antiguos con los principios y valores de la sociedad actual. El objetivo final es comprender mejor la realidad a través de la ficción, para dotar a la lectura de un sentido práctico que atraiga la atención y el interés del alumnado.

Un cuarto enfoque metodológico desarrolla el trabajo colaborativo-cooperativo. Abad Mellizo (2020) propone un proyecto por equipos y cada alumno por separado no puede alcanzar el objetivo, que es la comprensión completa del caso judicial. Además, cada uno cumple un papel específico, pues se le ha asignado un texto concreto y único, y todos trabajan al mismo nivel de manera horizontal. Tampoco hay roles establecidos en la propuesta de Marqués García (2019), sino que, simplemente, toda la clase tiene que colaborar para ganar tiempo y resolver el *Escape Room*. Sí hay, en cambio, una especialización clara en la apuesta de Carballeira Fariña (2022), pues para la elaboración de un vídeo musical se debe elegir la canción, componer la letra, escoger el vestuario, etc. Todo ello requiere de una gran coordinación entre el

equipo, y ahí pueden surgir roles específicos para que cada alumno se encargue de unos asuntos, por lo que se combina el trabajo cooperativo con el enfoque metodológico del trabajo por talleres, apartado en el que ya se había mencionado esta propuesta.

Otros proyectos, como el taller de epigrafía de Gómez Jiménez (2020b) o la gamificación paneuropea de Gallego Real *et al.* (2018), que ya se han mencionado en sus respectivos apartados, son eminentemente colaborativos, pues no es necesaria la especialización de ninguno de los miembros del grupo, sino que el hecho de que se trabaje por equipos responde a otras dinámicas, como la agilización de algunos procesos o la corrección *inter pares* de muchos aspectos. Casasola Gómez (2018), por su parte, propone el trabajo colaborativo para que se puedan desarrollar debates en el seno de esos grupos, sin involucrar a toda la clase en un único debate centralizado, alegando para ello que hay mayor participación del alumnado cuando la discusión se produce en un entorno más controlado y con el que tiene más confianza por estar trabajando diariamente en él.

### *c. Investigaciones empíricas*

Finalmente, a pesar de la escasez de investigaciones empíricas que abarcan la didáctica de las lenguas clásicas en la actualidad, la metodología cualitativa es la más empleada en las propuestas didácticas de lenguas clásicas por varias razones. En primer lugar, gracias a esta metodología se puede ahondar en las respuestas y los productos de los lectores, concediéndoles una mayor libertad para responder. Frente a los instrumentos prefijados de la metodología cuantitativa, en los formatos cualitativos el diseño de la investigación es más flexible y permite constatar evolución y cambio tanto en las respuestas como en la propia investigación (Flick 2015). En segundo lugar, las propuestas didácticas se centran más en el diseño de una actividad o secuencia de actividades que en conocer la opinión de una población amplia sobre esa misma propuesta o sobre temas más generales relacionados con el ámbito de estudio. En tercer lugar, la ausencia de investigación universitaria sobre didáctica e innovación en lenguas clásicas dificulta la existencia de proyectos que utilicen la metodología cuantitativa y que exigen el conocimiento de conceptos y procesadores estadísticos de datos, alejados de la formación del profesorado que imparte clase en los centros de secundaria.

## 1.2. Utopías del mañana: ODS y Agenda 2030 en la didáctica del latín

En esta propuesta didáctica las competencias en lengua y literatura latinas son el vehículo que permite tratar un tema transversal a todas las materias que debe estar presente en las aulas: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Propuestos en el año 2015 por la Organización de las Naciones Unidas, suponen un compromiso entre todos los países miembros para alcanzar las metas planteadas en un plazo de quince años (Agenda 2030).

De los diecisiete puntos que los componen, el último es el más significativo, pues supone un impulso a las alianzas de distinto tipo para conseguir los demás. Como señala Ariel Stoffels (2021: 147), los países deben “limpiar su casa, ayudar a limpiar la del vecino y cooperar en la limpieza de las zonas comunes”. Y no solo se debe cooperar internacionalmente, sino también a nivel local, tejiendo compromisos multiactor entre el ámbito público, el privado y la ciudadanía representada a través de Organizaciones de la Sociedad Civil (Mataix Aldeanueva *et al.* 2021). Estos tres actores deben colaborar para cumplir unos ODS que garanticen una triple seguridad: vivir sin miseria, vivir sin temor y vivir en dignidad (Ariel Stoffels 2021). Por otra parte, el ODS 4 está relacionado con la educación, y la meta 4.7 indica que se debe educar para los ODS. El tratamiento no tiene por qué ser específico en una asignatura, sino que la amplia variedad de temas tratados en los ODS posibilita la diseminación de estos objetivos en diversas materias (Chuliá-Jordán *et al.* 2022).

En cuanto a su implantación, a través de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), se ha discutido sobre si en un mundo tan diverso hay que dar respuestas didácticas diferentes según el tipo de alumnado con el que se trabaja. De esta manera, se podría argumentar que los alumnos con menos recursos económicos estarían más interesados y les resultaría más fructífero el estudio del ODS 1, relacionado con la pobreza, pero con este planteamiento quizá tan solo se esté ampliando la brecha. En el fondo, este es un debate filosófico, como bien señala Bylund (2023), que diferencia entre las ideas de Judith Butler, para quien la desigualdad es inherente al ser humano, aunque esa desigualdad esté desigualmente distribuida, y las propuestas de Jacques Rancière, quien presupone la igualdad entre toda la humanidad por contar con la misma inteligencia.

Al margen de estas consideraciones teóricas, se han realizado diversas propuestas didácticas en contextos variados. Por ejemplo, Crespo Castellanos *et al.* (2021) consideran que la materia Geografía es idónea para tratar algunos aspectos de los ODS, especialmente aquellos más íntimamente relacionados con el medioambiente. La geografía ayuda a entender el sistema natural y sus consecuencias globales, por lo que a través de ella se pueden comprender de una forma científica muchos de los objetivos y metas propuestos en los ODS. Por otra parte, opone la educación medioambiental, que constituye en ocasiones una materia independiente, con la EDS, más transversal y que, sin embargo, no tiene por qué sustituir a la anterior. Señalan, además, que el interés por la EDS en el ámbito de la geografía está en auge y que ello posibilita la internacionalización de la investigación educativa, por lo que cada vez hay proyectos y propuestas más interesantes.

En otro contexto bastante diferente, proponen Franck y Osbeck (2016) el trabajo de la EDS. Con un alumnado de inferior edad, se apuesta por los cuentos y las dinámicas de *storytelling* en las aulas. Reconocen que tanto la ética como la moral, en cuestiones medioambientales, debe ser tratada desde todas las dimensiones, más aun teniendo en cuenta que “there is no such thing as unequivocal and unquestionable ‘sustainability morals’” (2016: 2). Así, el interés y el respeto mutuos deben ser la tónica general y, por esa misma razón, se propone la metodología del cuentacuentos, pues el docente será el guía durante toda la sesión. También consideran que la elección tanto del cuento como de la narrativa empleada es crucial, pues unos son más dogmáticos, otros son más persuasivos y otros se quedan en el plano informativo. Todo esto permite una gran flexibilidad, pues también se debe tener en cuenta que los cuentos suponen un relato ficticio en el que el compromiso por reflejar la realidad no es tan acusado.

Más allá de estas propuestas, sí se han llevado al aula otros proyectos relacionados con los ODS. Un ejemplo es el de Grund y Brock (2020), quienes realizaron un estudio de metodología cuantitativa con más de tres mil personas en Alemania, incluyendo tanto a alumnado como a profesorado. La investigación consistía en averiguar qué comportamientos, actitudes y emociones tenían los participantes, organizando los datos resultantes en función del grupo social al que pertenecía. La conclusión es que existe una gran concienciación a nivel particular en materia medioambiental, pero esto no desemboca en un

compromiso social para realizar cambios de calado, es decir, para pasar de la expresión a la acción. Sin embargo, los propios autores reconocen que se trata de una situación volátil en la que el interés por estos temas va en aumento. Además, se observa que es mayor la concienciación por la crisis medioambiental cuanto mayor educación formal recibe el participante, aunque también se reconoce la importancia de la educación no-formal.

Esta educación no-formal es la clave de la propuesta de Chuliá-Jordán *et al.* (2022), pues se analiza cómo la prensa escrita puede ayudar a la educación científica del alumnado. Para ello, realizan dos actividades distintas: a un grupo, formado por futuros docentes de Física y Química, le encargan la selección de artículos de periódico a partir de los cuales se pueda debatir sobre asuntos científicos; a otro grupo, integrado por futuros investigadores en didáctica específica de ciencias experimentales, se les propone la lectura grupal, análisis y puesta en común de un artículo sobre el *fracking*. Tras la realización de estas actividades, se concluye que no hay demasiada presencia de estos temas en la prensa generalista y que se deben evitar las visiones de experto especialista en un asunto para ser más transversal en discusiones tan complejas.

Vicente Martorell y Jiménez-Fontana (2021) proponen tratar los ODS a través del Aprendizaje Basado en la Investigación. Así, con su alumnado del Grado en Educación Primaria, en la materia de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza I, plantean una actividad con dos enfoques distintos: por una parte, profundizar en la problemática que hay tras algún ODS; por otra, conocer la opinión del gran público a través de cuestionarios y de entrevistas. Los investigadores concluyen que se trata de un tema que genera mucho interés entre los participantes tanto por la novedad del asunto como por la cercanía de los problemas abordados, ya que se percatan de que esos objetivos generales tienen su reflejo en la vida cotidiana.

Para finalizar, aunque no se trate de una experiencia educativa sobre los ODS, resulta necesario aludir a la investigación de Ortega-Sánchez *et al.* (2020), quienes analizan la percepción que tiene el futuro profesorado sobre estos objetivos. La mayoría de los participantes pertenece al área de Geografía e Historia, considerada de gran importancia para la implantación de los ODS por aunar en una

misma materia aspectos naturales, económicos y sociales, los tres ejes principales. El estudio se realiza de manera cuantitativa y recoge un apoyo mayoritario a la presencia de los ODS en la educación y a la promoción del desarrollo sostenible y de la ciudadanía responsable y comprometida con los objetivos. Sin embargo, también se apunta a una visión excesivamente descriptiva de los ODS que puede desmotivar al alumnado. Además, existen carencias importantes en la preparación y formación previa del profesorado, indispensables para que se puedan implantar estas propuestas en el aula.

En resumen, en la materia de Latín se combinan aspectos lingüísticos con otros más literarios y culturales; y, por esta razón, los paradigmas empleados en las actividades dependerán de qué aspectos se prioricen. La lengua se puede abordar desde la gramática y la traducción o desde el ámbito comunicativo y oral, mientras que la literatura y la cultura se puede explicar desde un punto de vista tradicional e historicista o desde la recepción que el alumnado realiza. En cuanto a los enfoques metodológicos, son diversos en cada propuesta analizada, si bien destacan la gamificación, los talleres, las metodologías dialógicas y las colaborativas-cooperativas.

También se han revisado diversas propuestas concernientes a los ODS y a la Agenda 2030, y se ha comprobado cómo se trata en su mayoría de actividades destinadas a nivel universitario, por lo que resulta conveniente la creación de materiales que incorporen estos contenidos en ESO y Bachillerato, y más concretamente para la materia de Latín.

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1. Justificación de la investigación

Teniendo en cuenta todas las investigaciones didácticas que se han realizado tanto en el ámbito de las lenguas y literaturas clásicas como en el de la Educación para el Desarrollo Sostenible y los ODS, consideramos que la siguiente propuesta didáctica es especialmente pertinente por distintos motivos.

En primer lugar, en lo que atañe a la materia Latín en la etapa de Bachillerato, es una investigación novedosa porque parte de un texto que no suele aparecer en los manuales, pues se trata de una época, el

Humanismo, ausente en el currículo. Pese a no estar presente, es muy importante porque el latín que se escribe en esta época es tan clásico como el estilo ciceroniano. Además, cuenta con la ventaja de proponer ideas más cercanas al alumnado, de manera que la problemática del contexto extraño, analizada en el marco teórico, desaparece. Por otra parte, la inclusión de textos de esta época permite una mayor transversalidad, pues se trata de un momento literario muy fructífero y con gran influencia en las literaturas europeas en lengua vernácula, por lo que el alumnado podrá establecer relaciones interesantes entre el texto trabajado y otros que conozca gracias a otras materias como Lengua Castellana y Literatura o Literatura Universal.

En segundo lugar, y en relación con otras propuestas didácticas que se han hecho para el ámbito de las lenguas y literaturas clásicas, aquí se van a adoptar posiciones intermedias entre los paradigmas comunicativos y los paradigmas de gramática-traducción. No se va a emplear el latín como lengua vehicular, pero sí se plantean actividades de comprensión en latín previas a la realización de una traducción, que se considera el último paso en el proceso de adquisición del mensaje. Además, en esta propuesta didáctica la gramática no es un fin en sí misma, sino el medio para lograr un objetivo más ambicioso: la comprensión de un texto. En el apartado literario, el paradigma en el que se inserta es el recepcionista, pues lo importante es la visión que tiene el alumnado sobre el texto y cómo lo incorpora a su percepción del mundo y de las distintas problemáticas sociales con las que está concienciado, y todo ello a través de la mediación de los ODS. También habrá espacio, sin embargo, en la primera sesión, para el paradigma historicista, pues se enmarcará el texto y el autor en una época con unas características propias que condicionan tanto la naturaleza del texto como su contenido.

En tercer lugar, en cuanto a la metodología general que se ha seguido en esta propuesta, el trabajo colaborativo supone una apuesta que sí está presente en otros proyectos, pero no es la predominante. En cuarto lugar, en lo referente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la mayoría de las propuestas que se han analizado se ha centrado en el ámbito universitario. Las que se han puesto en práctica en etapas preuniversitarias, en muchas ocasiones, han estado descontextualizadas del currículo; es decir, se han planteado como actividades o proyectos transversales, pero sin un amarre claro a ninguna materia. En cambio,

esta propuesta didáctica apuesta por la inclusión de los ODS dentro de una materia específica, y no como algo aislado, sino que a través de ello se trabajan competencias y contenidos que están presentes en el currículo. Además, cuando se había relacionado la didáctica de los ODS con la de algún ámbito específico, siempre ha sido bajo materias puramente científicas, como Física y Química, mientras que la reflexión literaria y filosófica sobre el desarrollo sostenible había quedado al margen.

## 2.2. Preguntas y objetivos de la investigación

Así pues, esta investigación parte de tres preguntas de las que se derivan, respectivamente, sus tres objetivos específicos:

Pregunta 1. ¿Cómo aborda el alumnado de Bachillerato, a través de los participantes seleccionados, la enseñanza del latín?

Objetivo 1. Analizar mediante la observación no participante cómo aborda el alumnado la enseñanza del latín en Bachillerato.

Pregunta 2. ¿Cómo responde el alumnado ante una actividad de latín con un paradigma recepcionista y un enfoque dialógico y colaborativo?

Objetivo 2. Analizar mediante la observación participante cómo realiza el alumnado actividades basadas en el paradigma recepcionista y en el enfoque dialógico y colaborativo.

Pregunta 3. ¿Cómo responde el alumnado ante la lectura de la *Utopía* de Tomás Moro y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

Objetivo 3. Analizar a través de grupos de discusión y de entrevistas semiestructuradas las respuestas del alumnado ante la lectura de la *Utopía* de Tomás Moro y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Pregunta 4. ¿En qué medida la *Utopía* de Tomás Moro y los Objetivos de Desarrollo Sostenible resultan vigentes entre los intereses del alumnado de Bachillerato?

Objetivo 4. Analizar a través de grupos de discusión y de entrevistas semiestructuradas la vigencia de la *Utopía* de Tomás Moro y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible entre los intereses del alumnado de Bachillerato.



### 2.3. Fase de diagnóstico

En cuanto al proceso de la investigación, hemos llevado a cabo dos fases. En primer lugar, una fase previa de diagnóstico realizada en el contexto educativo, en un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Zaragoza (España) en la etapa de Bachillerato. Mediante la observación no participante instrumentalizada por el cuaderno y el diario de campo, analizamos el perfil de los participantes y las dinámicas de grupo. En esta fase de diagnóstico se sondeó la opinión del alumnado sobre el libro de texto que empleaban, y tras recibir respuestas que evidenciaban un rechazo a este método, se optó por crear materiales propios para las actividades. También se observó que la organización de la clase solía ser el trabajo individual, mientras que el alumnado prefería el trabajo en grupos colaborativos. Además, se percibió que los aspectos literarios estaban ausentes en el aula, por lo que se decidió incluir una sesión introductoria para contextualizar la obra literaria que se iba a trabajar.

### 2.4. Fase de intervención

En segundo lugar, llevamos a cabo la fase de intervención educativa, bajo un método cualitativo centrado en la perspectiva de los participantes, en sus prácticas cotidianas y en una observación participante alejada de la neutralidad completa del papel del investigador (Flick 2015). Como instrumentos de recogida de datos, utilizamos el diario de campo, siguiendo las recomendaciones de Angrosino (2012), los grupos de discusión, con el fin de estimular activamente la interacción del grupo (Barbour 2013) y las entrevistas semiestructuradas, siguiendo el esquema de siete fases de Kvale (2011). Tras una introducción informativa sobre el objetivo de esa breve conversación, se procuró crear un ambiente de confianza en el que el participante se pudiera expresar libremente.

En cuanto a las sesiones desarrolladas, en la primera se realizó una presentación de la propuesta didáctica y una introducción a los textos con los que se iba a trabajar. Para ello, con la clase organizada en grupos, se repartieron dos textos a cada grupo: el primero correspondía a la carta de Petrarca a Cicerón, en la que le reprocha su conducta poco ejemplar a raíz del descubrimiento de su epistolario privado; el segundo unos fragmentos del *De subventionem pauperum*, de Luis Vives, en los que se

defiende la ayuda del Estado a los más desfavorecidos. En el primero se aprecia la vuelta al pasado grecolatino en la época renacentista; en el segundo, la importancia del pensamiento cristiano y humanitarista durante el Humanismo.

En la segunda y tercera sesión se trabajó por grupos con textos de *Utopía*, con un fragmento distinto para cada grupo. En la cuarta y quinta sesión, se reflexionó mediante infografías sobre los ODS que correspondían a cada uno de los textos que ya habían abordado. En la sexta y séptima sesión cada grupo relató al resto de grupos lo que había estado trabajando durante las sesiones anteriores, expuso sus conclusiones sobre las semejanzas y las diferencias que había detectado entre el texto de *Utopía* y el texto de los ODS, y se desarrolló un debate sobre estas opiniones.

## 2.5 Análisis de datos

Para analizar los datos recogidos, las sesiones fueron audiograbadas bajo consentimiento y tratamiento ético de los datos, así como las entrevistas y los grupos de discusión. Posteriormente, fueron transcritas de manera completa e insertadas en el software de análisis cualitativo de datos Nvivo (v.14), mediante un sistema de nodos categorial que se diseñó *ad hoc* tras la transcripción:

Tabla 1: Sistema categorial de análisis de datos (fuente: elaboración propia)

Macrocategoría	Categoría	Subcategoría	Subindicador
Análisis de la <i>Utopía</i> y los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación	Cree que no hay relación entre ambos textos	
		Cree que hay relación entre ambos textos	Cree que la relación se debe al azar
			Cree que la relación está motivada
			Cree que la relación motivada se debe a una tradición directa
		Cree que la relación motivada se debe a una tradición indirecta.	
Carácter	Cree que la <i>Utopía</i> es más revolucionaria que los ODS		
	Cree que los ODS son más revolucionarios que la <i>Utopía</i>		

Percepción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Valoración	Cree que las ideas de la <i>Utopía</i> son positivas	
		Cree que las ideas de la <i>Utopía</i> son negativas	
		Cree que los ODS son positivos	
Percepción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Plausibilidad	Cree que los ODS deben ser de obligado cumplimiento	
		Cree que los ODS deben ser voluntarios	
		Cree que su implicación es necesaria para el cumplimiento de los ODS	
		Cree que su implicación tiene poca importancia para el cumplimiento de los ODS	
		Cree que a través de los ODS se puede mejorar el mundo	
	Cree que los ODS se pueden cumplir		
	Cree que los ODS no se pueden cumplir	Cree que los ODS se deben cambiar para que se puedan cumplir	
		Cree que los ODS no se deben cambiar, aunque no se cumplan	
Trabajo colaborativo y dialógico en el aula	Organización	Prefiere el trabajo en grupo	
		Prefiere el trabajo individual	
		Prefiere organizar él mismo los grupos	
		Prefiere que el docente organice los grupos	
	Efectividad	Cree que este método de trabajo potencia sus capacidades	
		Cree que este método de trabajo mina sus capacidades	

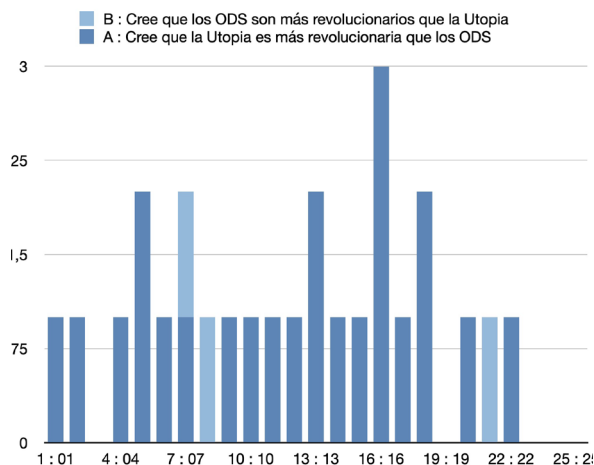
Así pues, se han establecido seis categorías, agrupadas en tres macrocategorías. Las dos primeras, ‘Relación’ y ‘Carácter’, están íntimamente conectadas entre sí, pues ambas versan sobre los puntos en común existentes entre la *Utopía*, de Tomás Moro, y los ODS. Dentro de la categoría de ‘Relación’ se establecen diversas subcategorías y subindicadores para analizar cómo perciben los participantes esas relaciones. En la categoría de ‘Carácter’, por su parte, se comprueba a qué obra el alumnado le otorga un significado más revolucionario. La segunda macrocategoría se centra específicamente en la percepción

que tienen los participantes sobre los ODS. Así, una categoría incide en la ‘Valoración’ que realizan sobre estos, es decir, en si consideran que son positivas o negativas las ideas tanto de la *Utopía* como de los ODS. La otra categoría, ‘Plausibilidad’, se focaliza en si consideran factibles estos objetivos o si, por el contrario, piensan que se deberían modificar. Por último, en la tercera macrocategoría se indaga acerca de la metodología empleada en los agrupamientos. Así, se presta atención tanto a la ‘Organización’ del aula, es decir, si los participantes prefieren el trabajo individual o grupal, y cómo se deben generar esos grupos; como a la ‘Efectividad’ que tiene ese trabajo dialógico y colaborativo de cara a realizar las tareas propuestas.

### 3. RESULTADOS

A partir del marco categorial precedente, se han utilizado para el análisis de resultados los diagramas de las matrices de codificación y la saturación categorial a través del software NVivo (v.14).

En primer lugar, se debe incidir en un aspecto que no se tenía previsto en la investigación, pero surgió tras el acceso al campo. En él se suscitó un debate interesante entre los participantes sobre si tenía un carácter más revolucionario el texto renacentista de Tomás Moro o los



recientes ODS. Tras haber trabajado con ambos textos e investigado un poco sobre el origen y la evolución de cada uno de ellos, el alumno aportó las respuestas de la Figura 1:

Figura 1. Gráfica de barras sobre la disyuntiva entre el carácter más revolucionario de la *Utopía* —azul oscuro— o de los ODS —azul claro— entre todos los participantes. Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

Como se puede observar, el resultado es claramente favorable al carácter revolucionario de la *Utopía* de Tomás Moro. Si se atiende a las razones aducidas por los participantes, hay quienes fundamentan su respuesta en el contexto histórico en el que se escribió la obra, como el Alumno (en adelante, Al.) 6, quien señala que “en el contexto de la sociedad de Tomás Moro, su texto sería uno de los documentos más revolucionarios hasta el momento”, y Al.9 incide en la diferente concepción social que se tenía hace cinco siglos: “me parece más revolucionario el texto de Tomás Moro ya que está escrito en una época en la que reconocer y tratar de mejorar las cosas malas del mundo era mucho más raro que ahora.” En ese mismo sentido apunta Al.16, quien destaca que “ahora hay un montón de gente hablando de estos objetivos, pero en esa época no creo que estuvieran tan presentes [esas ideas igualitarias]”.

Otros participantes, en cambio, consideran que Tomás Moro es más revolucionario, pero no basan esta opinión tan solo en la época histórica en la que se produjo el texto, sino en el propio texto. Así, Al.1 señala que “convence más Tomás Moro” y Al.5 aduce que “Tomás Moro da una crítica más fuerte”. Al.13 va más allá y considera que la *Utopía* es más revolucionaria porque apela directamente al lector: “el texto de Tomás Moro, que no es agresivo, por llamarlo de esa forma, pero es más involucrador [*sic*] en ese aspecto, mientras que los otros son más para explicar lo que está ocurriendo”.

Opinión contraria tienen otros participantes, para quienes los ODS son más revolucionarios. Esta es la opinión inequívoca de Al.8, a quien le “parecen más revolucionarios los ODS”, sin aportar más explicaciones. Otros participantes que también han apostado por el carácter revolucionario de los ODS no se muestran tan tajantes, sino que adoptan posiciones intermedias. Por ejemplo, Al.21 señala que son más revolucionarios “los ODS, puesto que son más actuales que la *Utopía*. Sin embargo, Tomás trataba temas muy revolucionarios para su época”. De la misma manera, participantes como Al.7 aportan testimonios variables entre “Me parece mucho más conservador Tomás Moro, porque es de muchos años atrás, y no tenían la misma forma de ver las cosas”, donde apuesta por el carácter revolucionario de los ODS, y “Creo que la *Utopía* de Tomás Moro es más revolucionaria ya que se publicó en otro momento de la historia en la que no se trataban esos temas”.

No se trata de opiniones abiertamente contradictorias, sino que se constata una separación temporal evidente entre ambos textos, con las diferencias ideológicas que se producen. Además, a muchos participantes les parece más revolucionaria la *Utopía* porque no la habían leído nunca, mientras que los ODS son textos e ideas a las que están más acostumbrados. Preguntados sobre los motivos de esta similitud, algunos alumnos consideran azarosa la relación, otros creen que “se parecen porque en el fondo es justo” (Al.3) porque ambos son fruto de “gente que se da cuenta de que la sociedad tiene aún que experimentar muchos cambios y han redactado una serie de ideas para llevar a cabo esos cambios” (Al.6) o de problemas comunes a todas las épocas: “son cosas que siempre han pasado en el mundo” (Al.10). Así, la detección de esos problemas no se debe a una lectura atenta de una obra anterior, sino a la experiencia cotidiana. En cuanto a las respuestas que se dan a esos problemas, también están de acuerdo en que están relacionadas, y eso lo achacan a que la respuesta planteada “es algo propio del ser humano” (Al.8).

Por otra parte, quienes se muestran más propensos a pensar que se trata de una relación causal, se dividen a su vez entre los que observan una tradición directa o indirecta. A la pregunta de si el equipo creador de los ODS había leído con anterioridad la *Utopía*, Al.4 considera que “puede ser, yo creo que sí”; y, en consonancia, responde afirmativamente cuando se le interroga por la posibilidad de que los ODS estén basados en las ideas de Tomás Moro; por lo que esta opinión se puede encuadrar dentro de la apuesta por la tradición directa, es decir, el trasvase de información sin intermediadores. De la misma opinión es Al.13 al señalar que “ellos ya tenían intención de hacer un texto parecido o similar a ese, pero gracias a leerse el texto de Tomás Moro, han elegido tomarlo como ejemplo”. Por la tradición indirecta apuesta, en cambio, Al.5; quien responde de la siguiente manera cuando se le pregunta por la posibilidad de que los creadores de los ODS hayan leído la *Utopía*: “Puede ser... pero, a la vez, creo que no, porque tendrían más información de otros”. Se ve, por lo tanto, que para esta participante no se trata de una transmisión directa, sino que ha habido más agentes intermedios que han influido determinantemente en la redacción de los ODS.

Muy esclarecedora es la opinión de Al.9, quien responde de esta manera cuando se le interroga sobre la posible causa del parecido entre

obras: “No sé si hubo otras obras que... pero si fue la primera obra en la que se escribía una nueva sociedad y cómo llegar a ella, pues yo creo que sí se habrán inspirado bastante”. Se trata de una respuesta muy natural y que arroja luz sobre las disquisiciones entre tradicionalistas y poligenetistas: la relación es suficientemente clara como para que haya influencia de la primera obra sobre la posterior, pero no se puede llegar a asegurar con certeza ante la falta de testimonios irrevocables.

En cuanto a la segunda macrocategoría (Valoración de la *Utopía* y de los ODS), el alumnado está mayoritariamente de acuerdo con esas ideas, si bien es interesante atender a las salvedades de quienes no se muestran a favor. Así, Al.9 señala que “Tomás Moro a veces es más radical”, motivo que le lleva a preferir los ODS. Se observa cómo la radicalidad en algunos asuntos motiva a parte del alumnado, mientras que otros sectores sienten reparos ante ella. Esta repulsa no solo se aprecia en el hecho de que una participante haya decidido decantarse por el rechazo, sino también en el dato de que once de los veinticinco participantes —44%— han decidido no pronunciarse al respecto. En cuanto a los ODS, también hay un apoyo prácticamente unánime, si bien se vuelve a ver que algunos participantes prefieren no pronunciarse, aunque es un número menor que en el caso de las ideas de la *Utopía*. La participante que se muestra en contra, Al.17, alega lo siguiente: “las consecuencias que se producirían a raíz de llevar a cabo esa idea serían mucho más negativas que el hecho de que la idea no se produjera”. Es una idea similar a la planteada por Al.19, cuando señala que “si nos forzamos a llegar, igual sale algo peor”.

El pensamiento de que no se debe forzar la consecución de esos objetivos es el trasfondo de otra disyuntiva cuya respuesta se analiza también en esta investigación: si el cumplimiento de estos ODS debe ser obligatorio o voluntario. Como se observa en la siguiente gráfica (Figura 2), los resultados son diferentes a lo observado hasta ahora:

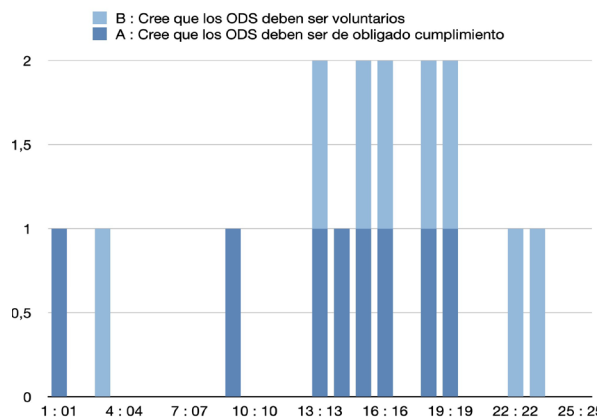


Figura 2. Gráfica de barras sobre la disyuntiva entre la obligatoriedad —azul oscuro— o la voluntariedad —azul claro— de los ODS entre todos los participantes. Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

La gráfica evidencia varios puntos importantes sobre este asunto. Por una parte, tan solo la mitad del alumnado ha emitido alguna opinión concluyente. Por otra parte, la mitad de quienes sí se han pronunciado lo han hecho de manera ambigua, ofreciendo argumentos que encajan con ambas posibles respuestas. Quienes se muestran a favor de la obligatoriedad señalan que no se crearía un rechazo a los objetivos si se obligara de una forma sensata y coherente. En la línea de suavizar las obligaciones apunta Al.13, quien pone la condición de “que tampoco fuese algo excesivo” y que las obligaciones de unos con respecto a otros fueran tan solo “para poder tener un mínimo”. Al.15 señala un punto interesante al darle la vuelta a la cuestión y argumentar que “lo importante no es la voluntad, sino que lo importante es que esa persona tenga comida”.

La opinión de Al.18 es muy útil para comprender las ambivalencias, pues sobre la obligatoriedad señala que “debería serlo, pero tampoco funcionaría bien”. El argumento de una reacción ante tal imposición es el recogido mayoritariamente por quienes apuestan de manera clara por la voluntariedad, como Al.3: “protestas por el hecho de sentirte obligado a hacer algo”; o Al.23, quien advierte de que “habría mucha polémica”. Aunque una imposición implacable no es deseable para prácticamente ningún participante, la implementación de los ODS sí es bien recibida por una amplia mayoría.



Por lo tanto, se planteó el debate de si, a través de los ODS, se puede mejorar el mundo, con una respuesta afirmativa abrumadoramente mayoritaria. Esta confianza en los ODS se basa, principalmente, en dos tipos de argumentos. Por una parte, participantes como Al.12 señalan que “merece la pena escribirlos”; en la misma línea apunta Al.2, quien considera que “crea más conciencia si está escrito”. Este aspecto es precisamente el otro argumento que se aduce en favor de los ODS y de su potencial: la concienciación. Al.14 sugiere “generar en las personas más conciencia” y Al.20 apunta que “si se trata el tema en las escuelas, puede la gente ser más consciente”.

No obstante, algunos participantes consideran que los ODS sirven para mejorar el mundo, pero muestran sus reparos en ciertos aspectos. Para ello, la mayoría utilizan el condicional, es decir, sí pueden servir para su objetivo primigenio, pero se deberían dar unas circunstancias precisas para que se consiga. Así, Al.6 apunta que “si se llevaran a cabo, sí, claro” y Al.7 que “si se alcanzasen los ODS, pues se avanzaría”. La razón de esta falta de confianza en el logro de los objetivos la explica Al.4 al señalar que “si los seguimos todos sí, pero es que nadie los va a seguir en verdad”.

Este es el tipo de argumento que aportan los escasos participantes que no tienen ninguna confianza en que a través de los ODS se pueda mejorar el mundo. Al.1, por una parte, indica que la formulación de los ODS “no te incita a hacerlo”, si bien esta participante, como se ha analizado anteriormente, sí está de acuerdo con el trasfondo tanto de los ODS como de las ideas de la *Utopía*. A Al.10, en cambio, le “gustaría decir que sí, pero es como que son *tips* que todos somos conscientes que deberíamos hacer, pero la gente no... o la mayoría de nosotros no sigue”. Lo más interesante de esta última opinión es el titubeo y la rectificación final: comienza culpando a los demás de no cumplir los ODS, pero finalmente reconoce que él tampoco se involucra en ellos. Y esta es la siguiente cuestión que se les planteaba, si su implicación es necesaria o no para la consecución de los ODS (Figura 3):

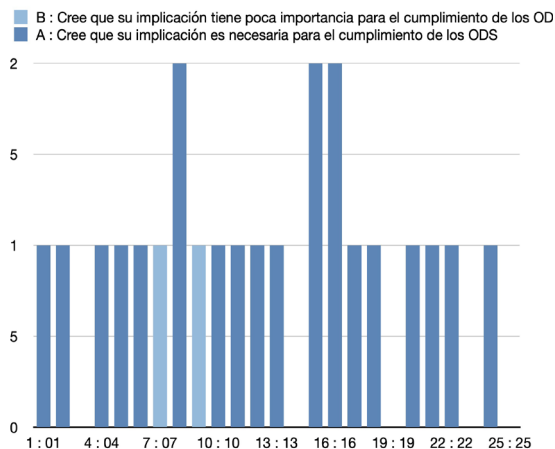


Figura 3. Gráfica de barras sobre la disyuntiva entre si su implicación es necesaria para el cumplimiento de los ODS —azul oscuro— o no —azul claro— entre todos los participantes. Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

Como se observa en la gráfica, tan solo dos participantes consideran que su actuación no es relevante de cara al cumplimiento de los ODS. Al.9 asevera lo siguiente: “no estoy segura de poder hacer eso solo como persona. Es un trabajo que tendría que ser realizado por los gobiernos y otras instituciones”. Exceptuando esta opinión, la gran mayoría demuestra un gran interés por participar en la resolución de las diversas problemáticas que encuentran a su alrededor. Sin embargo, hay posiciones intermedias que resultan habituales, como la de Al.7, quien asegura “no creo que pueda hacer todo de manera individual”; o Al.2, quien reconoce que “sola no, pero con un grupo sí”. Esta es la postura de muchos participantes que sí consideran su implicación necesaria, pero no suficiente. De esta manera, apuestan por realizar esfuerzos individuales compartidos, como Al.16, quien cree “que adoptar los valores de cooperación y solidaridad es un buen comienzo de forma individual que todos deberíamos estar dispuestos a hacer”, aunque en la realidad “no todo el mundo está dispuesto”, como reconoce Al.17.

Sobre el cumplimiento de los ODS existen opiniones diversas, aunque es mayoritaria la postura contraria a que los ODS se puedan llegar a cumplir (Figura 4):

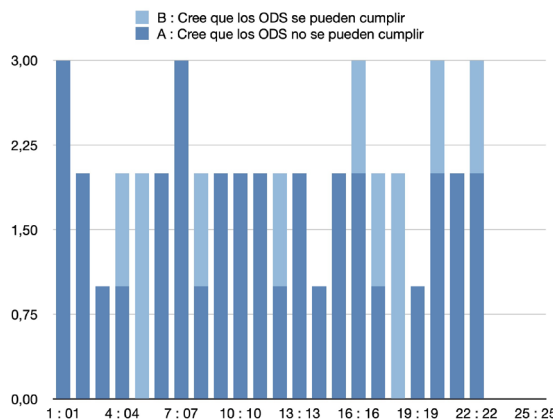


Figura 4. Gráfica de barras sobre la disyuntiva entre si consideran que los ODS se pueden cumplir —azul claro— o no —azul oscuro— entre todos los participantes. Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

Esta postura depende de si un cumplimiento parcial de los ODS —solo de unos ODS, o de los ODS de manera parcial— se considere un éxito o un fracaso. Así, A1.2, considera que “conseguir la igualdad o la paz mundial es imposible”; A1.10 señala que “el del hambre yo creo que es más probable llegar a realizarlo que el de las alianzas entre países”; A1.7 cree que “las más fáciles de realizar son la educación y los alimentos, y las más difíciles son las alianzas”; y A1.9, por su parte, concluye que “las más realizables serían las que se pueden conseguir mediante leyes, como las del medioambiente, pero lo de las desigualdades, por ejemplo, es más complicado realizarlo”. Además de la importancia de las leyes para conseguir los ODS, otro aspecto importante que tienen en cuenta los participantes es su posibilidad de contribuir a ellos; es decir, si ven que está en su mano ayudar a que se cumpla, tienden a considerarlo más plausible, como ocurre con el objetivo relacionado con el hambre; pero asuntos más abstractos, como las alianzas entre países, como no están a su alcance, no las consideran realizables.

Entre quienes respondieron que los ODS, tal y como están planteados, no se pueden cumplir, se planteó la posibilidad de dar una solución a este problema, convirtiéndolos en objetivos realistas y que, de esta manera, motivasen a la población a conseguirlos. Este es el argumento que aduce A1.4, quien considera “que tienen que ser poco a poco, no puede ser un cambio ya directo”, en la misma línea que A1.12, quien

apuesta por establecer “objetivos más asequibles para llegar al objetivo final”. Resume bien todas estas opiniones la postura de Al.21, quien recuerda que “igual estás yéndote muy lejos y puedes hacer algo más pequeño, o sea, que también sea bueno para la sociedad”.

Por último, en la tercera macrocategoría se estudian las preferencias del alumnado sobre la metodología general empleada en el aula (el trabajo colaborativo) y cómo se organiza. La preferencia por el trabajo grupal es mayoritaria, especialmente para actividades como las propuestas en esta investigación, es decir, en búsqueda de información y debates: “para este tipo de trabajos no me importa trabajar en grupo” (Al.7) y Al.11 sentencia que le “gusta trabajar tanto individualmente como en grupo, pero para este proyecto ha sido mejor trabajar en equipos”.

En cuanto a los motivos aducidos para preferir el trabajo en grupo, hay quienes lo eligen por el apoyo que supone, como Al.1, quien resalta que “recibes ayuda de los demás”. Otros inciden en el componente social que implica el trabajo en grupo, pues de esta manera se pueden “comentar opiniones” (Al.8), “compartir ideas con los integrantes del grupo” (Al.22), y centrar la actividad en la “comunicación” (Al.5). Por último, algunos participantes prefieren el trabajo colaborativo porque “no se hace tan monótono como siempre” (Al.3); es decir, les gusta esta metodología por ser diferente a lo habitual más que por el modo de trabajo en sí.

En cuanto a la formación de grupos, la mayoría prefieren agrupamientos voluntarios, puesto que experimentan un mejor clima de grupo si se unen a sus amistades, tal y como señala Al.8: “sé con quién trabajo mejor y quizá hay gente que con otra no se sienta cómoda”. Sin embargo, quienes reconocen el mejor funcionamiento gracias a la organización de grupos llevada a cabo por el investigador reconocen, como Al.1, que “si nosotros hubiésemos elegido los grupos, hubiésemos hablado mucho más” o que “si hubiésemos hecho nosotros, habría sido un caos” (Al.13). Además, gracias a esta intervención se mejoraron las relaciones existentes dentro del aula entre compañeros, tal y como asegura Al.11: “he podido hablar por primera vez con varios de ellos, así que no creo que esto hubiese pasado si hubiésemos elegido nosotros los equipos”. Este último aspecto también lo destaca Al.16, quien “quizás en otros grupos habría estado más cómodo, pero es fundamental no estar con gente que conozcas perfectamente, ya que es más enriquecedor”.

En último lugar, se expone el análisis de referencias cruzadas, con el fin de valorar qué aspectos han interesado más a los participantes durante las sesiones realizadas. Al comparar las categorías ‘Valoración’ de los ODS y de la *Utopía* y ‘Plausibilidad’ de los ODS, se aprecian los siguientes resultados (Figura 5):

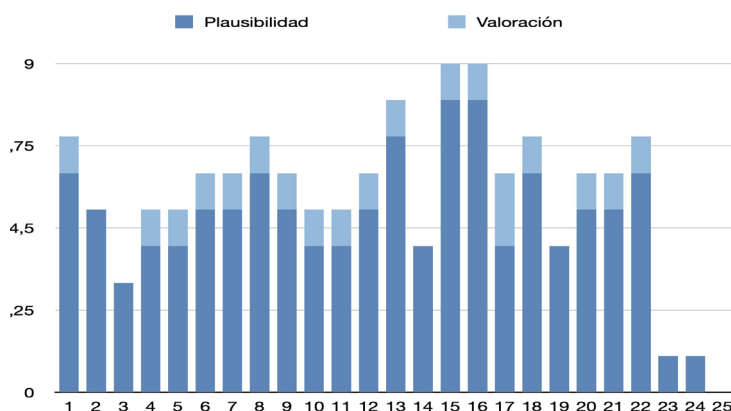


Figura 5. Gráfica de barras sobre el número de referencias realizadas a la categoría de ‘Plausibilidad’ —azul oscuro— y a la de ‘Valoración’ —azul claro— entre todos los participantes. Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

Como se observa, es evidente el interés que generó la discusión sobre si los ODS se podían llevar a cabo, frente a una conversación sobre la valoración de estos objetivos que despertó menores opiniones. Estos datos son congruentes con los resultados observados en la matriz de codificación, pues se percibía un gran consenso favorable a las ideas tanto de los ODS como de la *Utopía*, mientras que en cuanto a la plausibilidad había opiniones confrontadas; lo que generó debate y mayores interacciones. Este patrón se aprecia en todas las categorías, subcategorías y subindicadores, es decir, cuanto mayor controversia existe sobre un tema, mayor es la interacción entre participantes y el número de referencias generadas.

#### 4. DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe señalar que las actividades se han planteado desde el paradigma recepcionista, es decir, poniendo el foco en el alumnado y en cómo construye el significado de los textos analizados. Por lo

tanto, excepto la actividad desarrollada durante la primera sesión, esta investigación se ha distanciado del paradigma historicista, oponiéndose así a propuestas como las de Cubel Ros (2021) o Andreu Pintado (2022). Sin embargo, posee características comunes a otros proyectos, como el de Tadeu Salles y Zucherato (2020), quienes también eligen un texto poco convencional y de época tardía, aunque su tratamiento difiere en gran medida de lo presentado en esta investigación. No obstante, en la didáctica de la lengua latina propuesta se ha mantenido un enfoque estructuralista, que se asemeja al de Valverde García (2015), si bien con la particularidad de que se adaptó *ad hoc* a los conocimientos del alumnado: durante la fase de diagnóstico se observó qué conocimientos lingüísticos tenían y qué carencias presentaban, por lo que se anotaron los textos para evitar esas incomprendiones evitables.

En cuanto al enfoque metodológico, este proyecto se aleja de planteamientos basados en la gamificación, como las propuestas de Gómez Jiménez (2020a) o de Marqués García (2019). La de Jiménez Jiménez (2022) resulta similar en algunos aspectos, pues ambas incluyen la transmisión de la literatura a través de los códices: en la primera sesión, gracias a la lectura de Petrarca, se le explica al alumnado qué eran los códices y cómo han llegado las obras hasta nuestros días, un aspecto que les generó gran interés. También se asemeja a la de Gallego Real *et al.* (2018), pues se pretende comprender el latín a partir del latín, razón por la cual en los textos entregados al alumnado se realizan una serie de cuestiones en latín para que se respondan en esa misma lengua. El objetivo es que la traducción sea un ejercicio más y no el principal en el que se base la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir, que sea un medio y no un fin en sí mismo. En ese mismo sentido, el uso del latín a lo largo de toda la propuesta es una condición necesaria para conocer las ideas de Tomás Moro y poder contrastarlas con las de los ODS.

Como nuestra propuesta aboga por un enfoque dialógico y colaborativo, es deudora de proyectos como el de Abad Mellizo (2020), quien apuesta por una recreación histórica para sumergir al alumnado en el texto y que forme parte de él. En la investigación aquí expuesta, sin embargo, no se pretende que los participantes representen las palabras de Tomás Moro, sino que las deben entender e interpretar a la luz de los ODS y de sus impresiones. De esta manera, se establece un debate semidirigido en el que hay una serie de cuestiones que el docente-investigador desea que se traten, pero también se otorga gran libertad

al alumnado para que discuta y dirija el debate en uno u otro sentido, según sus intereses o los asuntos que estén resultando más polémicos.

El enfoque condiciona el tipo de actividades planteadas. Por este motivo, al organizar al alumnado en grupos, se propone la realización de debates tanto en los grupos pequeños de tres a cinco integrantes como en el grupo-clase. En este aspecto, aunque se trata de la misma metodología colaborativa que utiliza la propuesta de Gómez Jiménez (2020b), se modifica el tipo de actividades propuestas, pues se considera que el establecimiento de debates resulta enriquecedor para el clima del aula y para la educación del alumnado en general, en un ambiente democrático y abierto.

El otro motivo por el que esta propuesta es innovadora es la inclusión de los ODS en la educación preuniversitaria. Hasta el momento, la mayoría de los proyectos que involucraban estos objetivos se habían planteado para alumnos de educación universitaria, especialmente en los cursos de formación del profesorado, como es el caso de Chuliá-Jordán *et al.* (2022) o de Ortega-Sánchez *et al.* (2020), centrándose en Física y Química y en Geografía e Historia, respectivamente. En el mismo sentido está pensada la propuesta de Vicente Martorell y Jiménez-Fontana (2021), pues estos investigadores decidieron incluir los ODS en el Grado de Magisterio en Educación Primaria. Justo lo contrario proponen Franck y Osbeck (2016), quienes centran su interés en el *storytelling* pensado para alumnos mucho más jóvenes. De esta manera, nuestra investigación supone un paso intermedio muy necesario, pues acerca estos objetivos a un rango etario de alumnado que todavía no ha sido abordado por la investigación precedente.

Además, se considera que este asunto no se debe tratar de manera estanca, por lo que no se dedican unas clases específicamente a tratar los ODS, sino que se incluyen dentro del currículo, estableciendo relaciones con otros elementos presentes en este y animando al alumnado a que descubra *per se* estas relaciones. Con esta estrategia se consigue una mayor receptividad de los participantes, pues no afrontan las sesiones como una pausa dentro del curso lectivo, sino que es parte del mismo y gracias a los ODS pueden comprender mejor las distintas competencias trabajadas en la materia.

## 5. CONCLUSIONES

Tras la fase de diagnóstico, mediante una observación no participante, se ha comprobado que se trata de una enseñanza mayoritariamente pasiva, aunque se animara al alumnado a participar; es un enfoque que, junto al libro de texto, genera cierto rechazo entre el alumnado, por lo que se consideró oportuno incluir una propuesta innovadora y alternativa al desarrollo habitual de las clases.

Gracias a la observación participante, cuyas impresiones se iban anotando en el diario de campo, se ha concluido que el trabajo colaborativo es una realidad a la que el alumnado está poco acostumbrado: es bastante habitual que se trabaje por grupos, pero no colaborativamente. De todas formas, se ha apreciado una buena predisposición hacia este enfoque, tanto por los beneficios que aporta académicamente como por las posibilidades de relación social que facilita esta modalidad de trabajo.

En cuanto al paradigma recepcionista, se ha observado que produce un gran interés en el alumnado, pues se ve a sí mismo como protagonista de un proceso histórico de transferencia de las ideas del que forma parte ineludiblemente y en el que puede influir con sus opiniones. Así pues, este paradigma fomenta la participación y el intercambio de ideas entre compañeros, un aspecto que, analizados los resultados, agrada en gran medida a la inmensa mayoría del alumnado.

En los grupos de discusión, entrevistas y encuestas de respuesta abierta que se promovieron tras el trabajo con los ODS y la *Utopía*, se ha detectado una relación clara entre ambos textos; sin embargo, no ha habido un acuerdo sobre la motivación azarosa o causal de esta relación. Dentro de la causalidad también se ha discrepado entre una tradición directa, según la cual los ODS serían una continuación de la tradición iniciada —o de la que forma parte— la *Utopía*, y una tradición indirecta, alegando que en el fondo estaban presentes las ideas de *Utopía*, pero no de una manera suficientemente clara como para presuponer un trasvase directo de ideas. Esta pregunta, por tanto, no ha recibido una respuesta inequívoca, si bien se han expuesto las distintas posibilidades y los participantes han defendido una serie de argumentos a favor y en contra de cada una de las opciones.

Por último, en lo relativo a la vigencia de las ideas de los ODS y de la *Utopía* en el pensamiento de los participantes, las respuestas



han sido mayoritariamente favorables, aunque gran parte de los participantes han establecido diferencias entre sus deseos, acordes con los de los ODS, y su percepción de la realidad, poco receptiva a estos cambios en la sociedad. Así, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas y en las encuestas de respuesta abierta, se ha observado que los participantes combinaban el idealismo de los ODS, compartido por ellos, con el realismo y el pragmatismo que consideran que se debe tener a la hora de afrontar cambios.

En definitiva, en esta conjunción de ambos elementos se ha demostrado que han comprendido bien lo que significa una utopía.

#### BIBLIOGRAFÍA

ABAD MELLIZO, A. (2020), “El uso de la novela histórica *La suerte de Venus* para el estudio de la oratoria latina en un aula de 2º de Bachillerato”, *Thamyris*, n. s. 11, 361-392.

AGUILAR MIQUEL, J. (2015), “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”, *Thamyris*, n. s. 6, 137-165.

AMADOR, A. G. (2020), “Volver a la tradición: *Latine Discere Iuvat*”, *Anuari de Filologia. Antiqua et Mediaevalia* 2 (10), 81-100.

ANDREU PINTADO, J. (2022), “*Valete vos viatores*: new tools for teaching Roman epigraphy”, en J. Andreu Pintado, A. Redentor y E. Alguacil Villanúa (eds.), *Valete vos viatores: Travelling through Latin Inscriptions across The Roman Empire*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 19-62.

ANGROSINO, M. (2012), *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa* (vers. esp. de T. del Amo y C. Blanco), Ediciones Morata, Madrid.

ARENAL LÓPEZ, L. (2021), “La formación de la inteligencia a través de la literatura grecolatina y su pervivencia”, *Revista Española de Pedagogía* 79 (278), 51-58.

ARIEL STOFFELS, R. (2021), “ODS, seguridad y derechos humanos: una vuelta de tuerca a la responsabilidad de proteger”, en Instituto Español de Estudios Estratégicos (ed.), *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Ministerio de Defensa, Madrid, 121-155.

BARBOUR, R. (2013), *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa* (vers. esp. de T. del Amo y C. Blanco), Ediciones Morata, Madrid.

BROCCOLI, A. (1977), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Editorial Nueva Imagen, México.

BYLUND, L. (2023), “Education for sustainable development among rich and poor: didactical responses to biopolitical differentiation”, *Environmental Education Research*, 1-13.

CARBALLEIRA FARIÑA, M. (2022), “Un reguetón latino: claves para trabajar el audiovisual en el aula de latín”, *Thamyris, n. s.* 13, 277-288.

CASASOLA GÓMEZ, C. (2018), “Aprender latín en el aula a través del aprendizaje cooperativo-colaborativo. Una propuesta de unidad didáctica para Latín I de Bachillerato”, *Thamyris, n. s.* 9, 7-56.

CHULIÁ-JORDÁN, R., VILCHES PEÑA, A., & CALERO LLINARES, M. (2022), “The Press as a Resource for Promoting Sustainability Competencies in Teacher Training: The Case of SDG 7”, *Sustainability* 14, 857.

CRESPO CASTELLANOS, J. M., RODRÍGUEZ DE CASTRO, A., & MATEO GIRONA, M<sup>a</sup>. R. (2021), “Trends and Perspectives in Education for Sustainable Development in the Teaching of Geography in Spain”, *Sustainability*, 13, 13118.

CUBEL ROS, C. (2021), “Propuesta didáctica a partir de la lectura de la *Comedia de la olla* o *Aulularia* de Plauto”, *Thamyris, n. s.* 12, 111-144.

FERREIRA, F. (2017), “Didática do latim – reflexões e tendências”, en C. Cravo y S. Marques (ed.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 49-60.

FLICK, U. (2015), *El diseño de Investigación Cualitativa* (vers. esp. de T. del Amo y C. Blanco), Ediciones Morata, Madrid.

FRANCK, O., & OSBECK, C. (2016), “Challenging the concept of ethical literacy within Education for Sustainable Development (ESD): storytelling as a method within sustainability didactics”, *Education 3-13*, 1-10.

GALLEGO REAL, Á. L., RÍO GONZÁLEZ, M. DEL & FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, C. (2018), “*Familia Europaea*”, *Thamyris*, n. s. 9, 57-82.

GÓMEZ JIMÉNEZ, S. (2020a), “Introducción de ludificación en el aula para el estudio de los verbos latinos”, *Thamyris*, n. s. 11, 317-330.

GÓMEZ JIMÉNEZ, S. (2020b), “Una experiencia docente, su ejecución y resultados: la epigrafía, elemento didáctico e interdisciplinar para el aula”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 20, 181-196.

GÓMEZ MORENO, Á. (2006), “Letras latinas, tradición clásica y cultura occidental”, *eHumanista* 7, 37-54.

GRUND, J., & BROCK, A. (2020), “Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action”, *Sustainability* 12, 2838.

IBARZO JOVEN, C. (2021), “Educación literaria, textos grecolatinos y género desde un enfoque performativo”, *Lenguaje y textos* 53, 129-139.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M. (2022), “*Latentes codices*: propuesta didáctica de gamificación digital para la historiografía latina en el aula”, *Thamyris*, n. s. 13, 355-374.

KANGISER, P. (2015), “Latín y neolatín: una contraposición absurda”, *Thamyris*, n. s. 6, 111-123.

KVALE, S. (2011), *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* (vers. esp. de T. del Amo y C. Blanco), Ediciones Morata, Madrid.

LILLO REDONET, F. (2017), “Escribiendo en latín como los soldados romanos: taller de tablillas de Vindolanda y Vindonissa y óstraca de Egipto y Libia”, *Thamyris*, n. s. 8, 11-50.

MARINA SÁEZ, R. M<sup>a</sup>. (2020), “La tradición clásica en el mundo contemporáneo: actualidad y perspectivas”, en A. Egido, J. E. Laplana & L. Sánchez Laílla (eds.), *Humanidades y Humanismo. Homenaje a María Pilar Cuartero*, IFC, Zaragoza, 111-124.

MARQUÉS GARCÍA, R. (2019), “*Éxodos*: un *escape room* para Griego I”, *Thamyris*, n. s. 10, 191-214.

MARTÍNEZ AGUIRRE, C. (2015), *La extraña Odisea. Confesiones de un filólogo clásico*, Editorial Círculo Rojo.

MATAIX ALDEANUEVA, C., VIÑUALES EDO, V., & MARTÍNEZ SÁNCHEZ, M. (2021), “Las alianzas multiactor en la Agenda 2030”, en Instituto Español de Estudios Estratégicos (ed.), *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Ministerio de Defensa, Madrid, 87-119.

ØRBERG, H. H. (2003), *Lingua latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana*, Domus Latina.

ORTEGA-SÁNCHEZ, D., ALONSO-CENTENO, A., & CORBÍ, M. (2020), “Socio-Environmental Problematic, End-Purposes, and Strategies Relating to Education for Sustainable Development (ESD) through the Perspectives of Spanish Secondary Education Trainee Teachers”, *Sustainability*, 12, 5551.

RECIO MUÑOZ, V., & PAINO CARMONA, A. M<sup>a</sup>. (2021), “El juicio a Clodia: un *escape room* educativo en el aula de Latín II”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 21, 157-180.

RICCI, G. (2021), “Riflessioni sull’insegnamento letterario del greco antico e del latino nella scuola italiana”, *Thamyris, n. s.* 12, 159-170.

SÁNCHEZ-OSTIZ, Á. (2018), “*Docere adulescentes grammaticam*: retos de la enseñanza activa del latín en grados de reciente creación”, en L. Jiménez Justicia & A. J. Quiroga Puertas (eds.), *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 31-43

STRAY, C. (2007), “Education”, en C. W. Kallendorf (ed.), *A Companion to the Classical Tradition*, Blackwell, Oxford, 5-14.

TADEU SALLES, B., & ZUCHERATO, B. (2020), “O que estamos fazendo ao transcrever e traduzir um ato escrito templário do século XIII? Recurso à escrita e ensino de latim medieval no Brasil”, en M. de la E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero-Sánchez & A. J. Rui (eds.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 131-148.

VALVERDE GARCÍA, A. (2015), “Textos griegos anotados e ilustrados: de Homero a Apolonio de Rodas”, *Thamyris, n. s.* 6, 35-52.

VICENTE MARTORELL, J. J., & JIMÉNEZ-FONTANA, R. (2021), “CODICEM-ODS 2020: propuesta didáctica basada en la investigación e indagación para incluir los ODS en el aula”, en M. Vargas Vergara y L. Aragón (eds.), *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 109-122.

