



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

LEPIDI VERSICULI, O CÓMO LLEVAR
LA POESÍA LATINA AL AULA DE
BACHILLERATO

LEPIDI VERSICULI, OR HOW TO BRING
LATIN POETRY INTO THE HIGH SCHOOL
CLASSROOM

Autor

Antón Martín Osorio

Director

José Antonio Escrig Aparicio

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2024/2025

*Aut prodesse uolunt aut delectare poetae
aut simul et iucunda et idonea dicere uitae.
Quicquid praecipies, esto brevis, ut cito dicta
percipiant animi dociles teneantque fideles.
Omne superuacuum pleno de pectore manat.
Ficta uoluptatis causa sint proxima ueris,
ne quodcumque uolet poscat sibi fabula credi,
neu pransae Lamiae uiuum puerum extrahat aluo.
Centuriae seniorum agitant expertia frugis,
celsi praetereunt austera poemata Ramnes.
Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci,
lectorem delectando pariterque monendo;*

*Los poetas quieren o bien ser útiles, o bien deleitar,
o bien decir cosas agradables y útiles para la vida al mismo tiempo.
Que sea breve cualquier cosa que enseñes, para que los ánimos dóciles
lo comprendan pronto y lo retengan con fidelidad.
Todo lo superfluo se desborda de un corazón que ya se encuentra lleno.
Las ficciones, si son para el disfrute, deben parecerse a la verdad,
y la fábula no debe exigir que se le crea cualquier cosa que quiera.
Ni que la Lamia, después de haber comido, saque vivo a un niño de su vientre.
Las centurias de los más ancianos rechazan lo que carece de sensatez,
Los nobles Ramnes desprecian los poemas demasiado austeros.
El que supo mezclar lo útil con lo agradable consiguió todo el premio,
deleitando al lector y, al mismo tiempo, instruyéndolo.*

Horacio, *Ars Poetica* (333-344).

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster incorpora una propuesta de innovación docente basada en una unidad didáctica llevada a cabo durante el periodo de prácticas. Esta se relaciona con el campo de la poesía y la literatura latina y ofrece una posible solución a la doble problemática del escaso estudio de la literatura latina en verso en Bachillerato y de la enseñanza de la literatura alejada de los textos literarios.

En primer lugar, se expone un estado de la cuestión que analiza el estudio de la literatura en el instituto y, más específicamente, de la literatura latina. A continuación, se lleva a cabo una exposición técnica, de carácter teórico, sobre la métrica latina, que servirá para comprender el proyecto diseñado.

El segundo bloque del trabajo es la explicación del proyecto realizado en el instituto, que ha servido de base para diseñar una nueva propuesta didáctica pensada para solucionar los problemas mencionados. A esta nueva propuesta se dedica el tercer y último bloque del trabajo, donde se expone la secuenciación de las sesiones y el desarrollo de cada una de las actividades.

Finalmente, se presentan unas conclusiones en las que se reflexiona sobre la enseñanza actual y la importancia de la innovación docente.

Palabras clave: Literatura latina, poesía latina, métrica latina, propuesta de innovación docente, enseñanza de la literatura.

ABSTRACT

This Master's Thesis incorporates a teaching innovation proposal based on an instructional unit implemented during the practicum period. It addresses the field of Latin poetry and literature, offering a potential solution to the dual challenge of insufficient study of Latin verse literature in the Baccalaureate curriculum and literature teaching detached from literary texts.

First, a state of the art is presented, analyzing the study of literature in secondary education and specifically Latin literature. This is followed by a theoretical-technical exposition on Latin metrics, which provides the foundation for understanding the designed project.

The second section explains the school-based project that served as the basis for developing a new didactic proposal to address the aforementioned problems. The third and final section details this new proposal, including session sequencing and activity development.

Conclusions reflect on current teaching practices and the importance of pedagogical innovation.

Keywords: Latin literature, Latin poetry, Latin metrics, teaching innovation proposal, literature teaching.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
Concepto de «taller de poesía»	4
Problemática con el estudio de la poesía latina en Bachillerato.....	5
¿Métodos de enseñanza obsoletos? El estudio de la literatura latina en Bachillerato.	6
Los talleres literarios: una solución para el problema	9
Conceptos de métrica latina	14
Posibilidades de enseñanza de los conceptos de métrica latina	21
PROPUESTA DIDÁCTICA PUESTA EN PRÁCTICA	24
Contexto de la propuesta	24
Secuenciación	25
NUEVA PROPUESTA DE INNOVACIÓN: <i>LEPIDI VERSICULI</i>	32
Introducción	32
Secuenciación	33
CONCLUSIONES	52
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS	56

INTRODUCCIÓN

Mediante la propuesta didáctica contenida en este TFM se pretende acercar los géneros poéticos latinos al aula de Bachillerato. En Aragón el currículum de esta etapa no incluye ningún apartado de estudio específico de géneros literarios como la lírica, la épica o la elegía. Además, en la antología de textos propuesta para la Prueba de Acceso a la Universidad en Aragón la presencia de textos poéticos no supera el 20%, de manera que el estudio de textos latinos en verso a lo largo de la etapa de Bachillerato es prácticamente nulo. A esto se suma la importancia dada al apartado de cultura y literatura latinas, con respecto al de lengua latina, que es mucho mayor que la del primero. Por ello, este trabajo intenta ofrecer una posible solución con el fin de saldar toda esta problemática presente, que engloba a la asignatura de Latín a lo largo de la etapa.

Asimismo, a partir de este proyecto el alumnado pone en práctica una serie de habilidades infrecuentes en esta etapa, como son la traducción inversa del castellano al latín y el análisis métrico de la literatura latina en verso. Con estas actividades, además, se estudian conceptos como el legado de la literatura latina en la cultura occidental actual gracias a los tópicos literarios latinos que aparecen en textos de Horacio, Ovidio y Virgilio, entre muchos otros autores.

De este modo, antes de exponer la propuesta didáctica, se va a plantear un estado de la cuestión que analiza los talleres de poesía o escritura creativa en castellano, acompañado de una reflexión sobre el estudio de la literatura en la ESO, el protagonismo de la literatura latina en el currículum de Bachillerato y, más específicamente, de la literatura latina en verso, y se presentará una posible solución al problema presente.

Es preciso mencionar que el presente proyecto no se trata de un taller de poesía al uso, ya que estos, como se va a exponer en el *estado de la cuestión* (§ 2.1), normalmente tienen como finalidad desarrollar la habilidad de escritura creativa, mejorar la comprensión literaria, o fomentar la expresión personal. Este, en cambio, se centra más en el estudio formal del texto para adquirir la habilidad en el análisis métrico de versos latinos, relegando, en la mayoría de las ocasiones, el contenido del mismo a un segundo plano.

Concepto de «taller de poesía»

Actualmente es relativamente frecuente encontrar ofertados en páginas web, revistas, artículos o redes sociales diferentes tipos de talleres de poesía o de escritura creativa, y la mayoría ahonda en los mismos objetivos: desarrollar la creatividad, mejorar la comprensión literaria, aprender a observar la vida desde un prisma poético o incluso encontrarse a sí mismo, entre muchos otros. El funcionamiento y la metodología de todos suele ser el mismo: leer poemas de autores variados que presenten ciertos rasgos que se quieran trabajar, realizar actividades específicas para trabajar habilidades concretas o llevar a cabo la escritura de poemas con su posterior revisión ya sea por parte del guía, de otros compañeros o del mismo autor.

Asimismo, hay artículos que hablan sobre los talleres de poesía o escritura colaborativa, donde el hecho de escribir junto a otra persona adquiere un papel capital en el proceso y permite fijarse en determinados aspectos que los talleres individuales impiden. Un ejemplo de ello es el trabajo de Iturritza (2021), quien afirma: «Sin embargo, esta investigación ha señalado que existen ventajas cuando, lejos de tratar la creatividad como un proceso individual, se permite explorar la escritura de poemas en su dimensión colaborativa en las aulas de Secundaria.» (p. 53). La misma autora continúa: «Así, esta investigación ha puesto de manifiesto la relación entre la escritura colaborativa y la escritura creativa (...). La escritura en parejas ha demostrado ser de utilidad, además de como metodología didáctica, también como método de investigación.» (p. 53).

No obstante, hemos de tener en cuenta que todos estos talleres se basan en escritura en castellano. Talleres de poesía en una lengua que no se domina (como es el caso del latín para el público al que está dirigida esta propuesta didáctica) no solo complican mucho el simple hecho de la escritura poética, sino que además dificultan centrarse en aspectos como el desarrollo de la creatividad, o al menos a este nivel, pues es su primer contacto con esta disciplina.

En relación con los talleres de poesía en castellano en la etapa de Secundaria, cuando se les pregunta a los jóvenes acerca de la poesía, suelen centrarse en aspectos formales como puede ser la rima, el cómputo de sílabas o las figuras literarias,

mostrando apatía por el texto en sí (Gaitán, 2016). El hecho de que el género poético en general tenga esta consideración por parte de estudiantes de la ESO es una problemática que se origina en la manera de enseñar la literatura desde etapas más tempranas como la Primaria. Gómez-Villalba (2010) propone utilizar la poesía de tradición oral de forma lúdica para acercar el género a los estudiantes de Educación Primaria y que generen una actitud positiva hacia los textos poéticos, favoreciendo la aproximación a la lectura como una actividad de ocio y de placer. De esta manera, mediante un acercamiento previo a la poesía adecuado, el alumnado de edades más avanzadas puede adquirir una visión diferente ante este tipo de textos y, antes que analizar el poema desde los aspectos más formales, puede atender a los sentimientos que emana y/o genera el texto en la cabeza de cada uno.

Problemática con el estudio de la poesía latina en Bachillerato

Sin embargo, con esta reflexión no se pretende encontrar la solución a cómo cambiar la perspectiva que hay hacia la poesía en la etapa de Secundaria, sino presentar el problema que existe para entender la situación de este género, además de justificar la elección del tipo de propuesta a desarrollar.

En su gran mayoría, el alumnado de Secundaria observa la poesía desde un prisma más negativo que positivo y no siente placer de su lectura. A su vez, los aspectos del texto en los que principalmente se centran son los formales: la rima, el número de sílabas, las figuras, etc. Por ello es bastante común el uso de talleres de poesía en castellano cuyo fin es cambiar esta visión, además de mejorar habilidades concretas como pueden ser la escritura, la creatividad, el pensamiento concreto y abstracto, así como la comprensión lectora, entre muchas otras.

En cambio, cuando nos situamos en el plano de la asignatura de Latín en Bachillerato y vemos que ni siquiera se estudia este género desde un plano formal, siendo que una inmensa parte de la literatura latina está escrita en verso, a los profesores nos sitúa en una posición realmente desfavorable a la hora de explicar cualquier género poético en clase. En primer lugar, hay un claro desnivel en cuanto al punto de partida para estudiar un texto en prosa y un texto en verso, y este es el apartado formal. Así como en castellano un estudiante de Secundaria, al enfrentarse a un texto poético, suele

centrar su atención en aspectos formales como la rima o el número de sílabas de cada verso, en latín se suman además varios factores que dificultan aún más el estudio del género. El más evidente es la lengua. Si ya con textos latinos en prosa el estudiante suele concentrarse exclusivamente en identificar si *domino* es un dativo o es un ablativo —dejando en un segundo plano el significado global del texto—, con un texto en verso esta dificultad se multiplica. No es nada raro encontrar alumnos de segundo de Bachillerato que tienen obsesión por saber la traducción exacta de *ergo Caesar tribus et viginti vulneribus confossus est*, y dejan de lado lo que conllevó el asesinato de César. Este problema, sin embargo, va mucho más allá y no es un tema que se pueda tratar en estas pocas páginas. No obstante, al problema de la lengua debe añadirse la complejidad propia de la composición métrica en los textos poéticos latinos. Cualquier texto en verso en latín está compuesto respetando un esquema métrico fijo —a diferencia del castellano, donde existen formas poéticas que prescinden de la rima o la métrica estricta—. Esto es importante porque afecta directamente a la organización sintáctica del texto. Cuando esperamos un orden oracional reconocible, nos encontramos con un hipérbaton que no solo dificulta la comprensión global, sino también el análisis sintáctico, hasta el punto de que el poema puede percibirse más como un rompecabezas lingüístico que como un texto literario. De este modo, trabajar un texto poético en clase de latín es todo un desafío tanto para el alumnado como para el docente, ya que hace falta una explicación y una práctica de la métrica bastante extensa que requeriría una reestructuración del programa de las asignaturas de Latín I y de Latín II para que, primero, diese tiempo a impartir todos los contenidos y, segundo, tuviese sentido incluirlos.

¿Métodos de enseñanza obsoletos? El estudio de la literatura latina en Bachillerato.

Desde mi punto de vista, no trabajar la poesía en latín en la etapa de Bachillerato es un grave error porque, así como ocurre con la poesía en castellano en Secundaria, el alumnado de Latín debe contar con las herramientas necesarias para ser capaz de leer un texto poético latino desde un prisma estético y literario. Los problemas, ya mencionados, dificultan mucho este hecho y son probablemente la razón de que se trabajen textos en prosa durante prácticamente toda la etapa.

Ahora bien, menciono la dificultad de trabajar los diferentes géneros poéticos latinos desde un prisma estético, pero no me resisto en presentar la necesidad de innovar en la forma de enseñar la literatura latina —ya sea en verso, o en prosa— que existe en el aula de latín a lo largo de esta etapa. F. Lillo en 2013¹ expresaba lo siguiente:

Las obras literarias latinas nacen con el triple objetivo clásico de *docere*, *delectare* y *movere*; enseñar deleitando y conmover al oyente, lector u espectador, e incluso «cambiar» su vida. Soy de la opinión de que la literatura latina en la ESO y el Bachillerato debería aspirar a conseguir los mismos efectos sobre el alumnado con el que trabajamos en estos momentos de «emergencia educativa». Quizá a la hora de transmitir la literatura latina nos hemos quedado por tradición en el *docere*, limitándonos por lo general a una serie de listas de autores y obras o, en el mejor de los casos, a un estudio teórico por géneros literarios, enfocado más al aprendizaje memorístico que a la lectura de los textos. (pp. 63-64)

A lo largo de su artículo, Lillo analiza distintas propuestas con el fin de dar con una respuesta a la pregunta de «¿cómo enseñar literatura latina en traducción?». Al inicio comenta una serie de consideraciones acerca de este tema que el profesor catalán Joan Carbonell realizó en 2011 y que se pueden resumir en que la literatura que hemos de presentar como docentes debe ser muy selecta, atendiendo a las necesidades del contexto del curso, del aula, o incluso personal. Comenta que no es necesario que se lean obras enteras, sino fragmentos, y ni siquiera de todos los géneros. El autor sostiene que se debe cambiar una metodología que, en su opinión, está obsoleta. En el apartado de conclusiones, Carbonell (2011) comenta lo siguiente: «Es conveniente que la clase de literatura sea una clase de intercambio de opiniones sobre los textos leídos, evitando que quede reducida sólo a una explicación historicista y a un comentario literario minucioso por parte del profesor» (p.19). Comparto, al igual que Lillo (2013)², esta opinión. La figura del docente debe pasar de ser un mero transmisor de la información (e.g. los temas de literatura latina) a ser un guía que conduce a los discentes por el camino del conocimiento, siendo estos los que se aventuran en los textos, traducciones o lecturas. Son los alumnos los que deben sumergirse en la lectura de los textos clásicos y, con

¹ Lillo Redonet, F. (2013). *Enseñar literatura latina en la ESO y el Bachillerato: reflexiones y sugerencias prácticas*. *Thamyris*, n. s., 4, 63–80.

² *op. cit.*

cierta ayuda del docente, saber extraer a partir de ahí las características de la obra, autor, o género literario. J. A. Alcázar (1994) sostiene:

La literatura latina merece una mención especial dentro de este epígrafe. Los textos son el Latín. Los profesores de Latín hemos de estimular a los alumnos a leer obras latinas, debemos poner en contacto al alumno con ese apasionante mundo cultural: su historia, administración, arte, comercio...; esto es, con el fundamento de la cultura europea. (p. 410)

Vemos que ya desde antes del vaivén de leyes educativas del siglo XXI en España la cuestión de la lectura de las obras latinas era objeto de discusión. El texto continúa con una cita de Lázaro Carreter (1977) que dice así: «La explicación de los autores debe preceder y acompañar a su lectura. Explicar a los escritores es interpretarlos, hacerles hablar por nuestra boca, presentar con claridad el pensamiento ajeno, que contiene la conciencia moral de una civilización» (p. 410).

No hace falta redundar en la misma idea con más opiniones porque el hecho parece claro: hay que cambiar la metodología para enseñar la literatura latina. Enseñar los géneros literarios latinos mediante fichas en las que se exponen las características del género, sus autores más destacados y sus obras más importantes es un método que perjudica, no solo al alumnado, sino también al profesorado y, en última instancia, a la filología clásica en sí misma. Por un lado, los estudiantes ni aprenden ni sienten ningún tipo de atracción hacia las obras clásicas al tratarse de líneas de texto totalmente abstractas que tienen que aprenderse con el único fin de reproducirlas en la Prueba de Acceso a la Universidad por la recompensa de 1 o 2 puntos de la nota final. A su vez, los docentes, constreñidos por un programa que deja muy de lado la literatura en pro de la lengua, no cuentan con el tiempo suficiente para impartir un temario que sería mucho más provechoso para el alumnado si se le diese más protagonismo. Por último, la filología clásica es la que sufre la peor parte. Si ya se encuentra en una situación desfavorable con respecto a otras disciplinas por ser menos demandada, relegando a un segundo plano todo el contenido literario y cultural, está perdiendo su todo valor.

El latín pierde su sentido de ser si los textos escritos en la lengua que los alumnos estudian ni siquiera se leen o se trabajan en clase. ¿De qué sirve hacer aprender cuadros de declinaciones y conjugaciones si luego, como docentes, no enseñamos los textos clásicos? Trayendo a colación las palabras de Horacio que decían que mezclando lo útil con lo dulce podías enseñar y deleitar al lector al mismo tiempo, concluyo con que,

lamentablemente, hemos pasado del clásico *docere delectando* al «moderno» *discere vomitando*.

Los talleres literarios: una solución para el problema

Volviendo al problema de cómo enseñar la literatura, me centro ahora en la obra de Sánchez Enciso y Rincón (1985), quienes tratan la dificultad existente en la enseñanza de la literatura hasta mediados de los años 80, cuando se publica el libro. En este analizan los diferentes métodos de enseñanza de literatura, desde el comentario de texto enfocado en una perspectiva historicista, hasta llegar a la metodología innovadora que suponían los talleres literarios. Antes de que emergiera esta alternativa, el docente de literatura que solo tenía como herramienta el comentario de texto para trasladar el mensaje a sus estudiantes tenía que superar una larga lista de obstáculos que se manifestaban en bostezos, resoplidos, repeticiones, poco interés y, con el paso del tiempo, un vago recuerdo de nombres aislados de obras y autores y sin sentido para el alumnado. Esto causaba que el profesorado tuviera pensamientos como: «teóricamente el comentario de textos debe servir porque no hay otra cosa; si no funciona, será porque “yo no sé hacerlo” o porque “no me han explicado la técnica idónea”» (Sánchez Enciso y Rincón, 1985, p.32). Avanzando en el texto comentan:

Y ¿qué es la literatura para la mayoría de los chavales?: un discurso histórico literario y una serie de nociones teóricas sobre la esencia de la literatura. Es el pez que se muerde la cola. Difícilmente encontraremos la técnica perfecta de análisis textual, aquella que nos permita pisar suelo firme y dar sentido al propio trabajo. No se trata de buscar soluciones mágicas sino de cuestionar toda una concepción de la enseñanza que comprobamos que ya no sirve. (Sánchez Enciso y Rincón, 1985, p.32)

Analizando el enfoque didáctico que tenía la enseñanza de la literatura, explican que, a pesar de que se cambie el plan de estudios, el nuevo sigue careciendo de un modelo práctico que se fundamente en la creación literaria por parte del alumnado, pues se sigue centrando en la comprensión y el análisis de textos. Si bien utiliza textos que le sirven al alumnado como muestras o modelos, no fomenta el proceso creativo, que es el punto clave que desencadena el interés, el gusto y la comprensión de la literatura, ya

que a partir de la creación literaria se puede llegar al análisis crítico de los textos literarios que se propongan. Esa es la razón por la que los autores abogan por un proyecto global, creativo, y, como mencionan: «motivador por sí mismo» (Sánchez Enciso y Rincón, 1985, p.41). Se busca un proyecto en el que haya un producto final, pero cuyo proceso sea tan importante como el resultado. En cuanto a lo «creativo», buscan una creatividad dirigida y orientada con un aprendizaje duro y disciplinado en el que la creatividad sea la herramienta principal y creadora del conocimiento y del aprendizaje. Y es en este contexto donde surge la idea del taller como una alternativa al enfoque didáctico anterior. Un taller literario no se plantea como una actividad para hacer más amena la clase de literatura, ni tampoco como una actividad complementaria que es la preparación o la consecuencia de una explicación sobre literatura. Se trata de una nueva técnica que implica un cambio en el papel del docente y del discente. Así como el alumno pasa a ser el protagonista de la clase, el profesor se centra en dirigir, orientar y guiar al alumno en el proceso creativo. Los estudiantes pasan de leer textos literarios para hacer una crítica siguiendo un modelo de comentario más o menos rígido, a leer textos literarios para encontrar modelos en los que encontrar referencias o ideas que les iluminen sus creaciones. En cuanto al papel del profesor en un contexto de taller literario, me parece sumamente interesante la reflexión que ofrecen:

No siempre les enseñamos. Eso ya no está tan claro. No tenemos tampoco la clave de todas las preguntas y cuestiones que nos pueden plantear. No existen claves fijas para la creación. Somos personas, tal vez, un poco más experimentadas y leídas, con las que pueden discutir caminos de solución. La alternancia del monólogo interior con el narrador omnisciente, en un relato específico, no tiene recetas, ha de discutirse la oportunidad y viabilidad en cada caso. El profesor tiene más modelos y recursos que ofrecer, pero ante determinados temas y ambientes concretos los chicos poseen frecuentemente vivencias y datos más directos, porque pertenecen a su mundo o al círculo de sus aficiones. En otras muchísimas ocasiones, uno sólo puede orientarles sobre posibles sitios en los que tal vez encuentren material y datos para el tema que desarrollan. Y a veces ni eso... (Sánchez Enciso y Rincón, 1985, p.53).

En un taller literario toda la estructura de la clase cambia, rompiéndose esa barrera infranqueable que existía entre alumno y profesor, causando una transformación en las relaciones interpersonales y siendo el profesor una figura de consulta y guía.

En este contexto del taller, cuando pasamos a implementarlo en el aula, el problema reside en saber seleccionar qué contenidos vamos a trabajar según el contexto de cada alumno, del aula, del curso, etc. Partiendo de los tres géneros literarios principales —narrativa, teatro y poesía—, hemos de saber que estos son solamente el contexto en el que vamos a encuadrar el taller con el fin de llegar a ese producto creado con esfuerzo y esmero por el estudiantado. Centrándonos en el objetivo de fomentar la creación literaria y explicar la literatura desde un enfoque más práctico y que otorgue protagonismo al alumnado, nos situamos en la dificultad de abarcar toda esa materia que el enfoque historicista con los comentarios de textos analizaba en su tiempo. Y, sencillamente, no se puede, o al menos con el mismo énfasis. Ha dejado de tener sentido aprenderse tablas de autores con sus obras, cronologías y movimientos. Esa tendencia, bajo el enfoque de los talleres literarios, ha evolucionado a un estudio fragmentario de los autores utilizándolos como modelos para las creaciones literarias del alumnado. Es mucho más útil, duradero en el tiempo y reconfortante para los estudiantes, ya que ven reflejada la literatura en sus propios textos.

Para trabajar cada uno de los géneros, los autores ofrecen una antología de textos pertenecientes a la historia de la literatura, ya que comentan que la presencia activa de la historia de la literatura en los talleres es imprescindible. Ahora bien, vuelve la cuestión de cómo presentarla. Sánchez Enciso y Rincón hacen una reflexión dirigida al alumnado que la va a recibir sobre esta antología:

El objeto de esos fragmentos es vario. Primero quieren ponerte en contacto con esas obras, pero por algo muy concreto. No son momias pasadas que hay que respetar, pero absolutamente mudas. Son obras en las cuales se observa el progreso y los cambios en las técnicas narrativas a través del tiempo. Y es importante conocer esas técnicas en su evolución porque ofrecen posibilidades distintas de formas de escribir y algunas han quedado como topes insuperables. Son modelos que hay que conocer. No son todos los que habría que leer, pero los que se presentan son importantes (Sánchez Enciso y Rincón, 1985, pp. 59-60).

A estas ideas les siguen otras que comentan que es difícil que fragmentos tan cortos sirvan como modelo, por lo que pueden acudir a las obras completas y leerlas. Asimismo, la antología sirve como guía de lecturas para que el alumnado se forme, pero no es algo que tengan que hacer de manera obligatoria, ya que el objetivo principal no es que se lean todas las obras de la antología. El uso de esta antología de textos debe

hacerse atendiendo a las necesidades de cada estudiante. Si uno busca estudiar la estructura formal de las obras de teatro, se centrará específicamente en eso, mientras que, si uno busca realizar un trabajo que tenga que ver más con los personajes de una obra de teatro, será ese el punto que tendrá que analizar en la antología o las obras que aparezcan en ella. Personalmente, me parece una manera interesante de trabajar ciertos contenidos teóricos que pueden ser arduos a la hora de estudiarlos por parte del estudiante si lo hace de manera teórica, pero mucho más aprovechables dentro del taller, ya que es el alumnado el que indaga dentro de la literatura y se interesa por descubrir ciertos detalles o materiales para los que debe tomar un papel activo del aprendizaje.

Basándose en los talleres explicados en el libro recién analizado, Iván López (2022) realizó una interesantísima propuesta didáctica en la que, mediante la metodología activa de los talleres literarios y trabajando el aprendizaje cooperativo, logró que el alumnado creara composiciones que tuviesen las características de algunos géneros literarios latinos extraídas a partir de la lectura de textos clásicos.

En primer lugar, separó la clase en cuatro grupos de tres personas, repartiendo un género literario a elegir entre la lírica, la oratoria y la comedia. Dio algunas sesiones eminentemente teóricas sobre las características principales para que los estudiantes tuvieran una base sobre la que trabajar y estos realizaron lecturas de pasajes paradigmáticos de los géneros estudiados. De esta manera, comenzaron los talleres literarios que se distribuyeron en cinco sesiones, una por semana. En estas sesiones cada grupo avanzaba en sus creaciones. El grupo de lírica tenía que crear un poema de entre 25 y 30 versos con el esquema métrico más elemental de la poesía latina: el hexámetro dactílico. Este poema, sin embargo, debido al nivel de latín del alumnado, lo hicieron en castellano, pero siempre ciñéndose a las reglas de métrica latina, haciendo que cuadrara una sílaba tónica en castellano con una sílaba larga en latín, y usando la cesura *pentemímera*. Para el grupo de comedia se le asignó crear un título de una comedia, los personajes, la trama, lo que ocurría en cada uno de los cinco actos, y escribir el prólogo de la obra que sería lo que representarían en última instancia. Finalmente, los grupos de oratoria debían realizar un ejercicio de la escuela romana: las *suasoriae*, que era un debate defendiendo una postura frente a otro grupo que defendía la contraria. Todas estas creaciones, finalmente, se llevaron a la práctica realizando una representación ante un público.

Utilizando el proyecto de López como ejemplo, los talleres literarios permiten explicar un tema (o varios) de literatura de manera innovadora y entretenida para los estudiantes, desarrollando a su vez competencias transversales como puede ser la escritura creativa, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, capacidad de liderazgo y de iniciativa, entre muchas otras. Personalmente, como proyecto, lo veo muy completo porque solventa los dos problemas planteados: el estudio de la literatura latina en verso porque —aunque muy por encima— se trabaja la poesía y se presenta al alumnado, y el estudio de la literatura latina en general a partir de textos, porque usaban como soportes de lectura obras de Cicerón (para la oratoria), Plauto (para la comedia), y Catulo y Horacio (para la lírica).

Ahora bien, bajo el contexto legislativo de la LOMLOE, que busca un aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo³ por parte de los estudiantes, hemos de plantear no solo los talleres con este enfoque, sino también la evaluación. Evaluar es un tema tan interesante como importante. Hemos de tener sumo cuidado a la hora de elaborar un proyecto o de llevar un grupo-clase porque el alumnado puede ver la evaluación como meras puertas que tiene que cruzar y que van a indicarle el grado de corrección de su trabajo, o bien como la barrera entre el aprobado o el suspenso y que sea ese el criterio que le haga trabajar. Si los estudiantes tienen ese segundo criterio en la cabeza, la educación como proceso de aprendizaje pierde totalmente su razón de ser.

Como docente, uno debe saber qué evaluar y qué no. Viviendo en el mundo de las rúbricas y de los informes, y obligados a dejar constancia de todos los trabajos o actividades que se realizan «por si hay reclamaciones», no sé hasta qué punto estamos avanzando en el ámbito educativo. Si se trata de un aprendizaje competencial, habrá que evaluar las competencias que uno ha adquirido a lo largo del curso. Si bien hay que tener en cuenta el contexto de cada estudiante para valorar su progreso, también hay que ponerse en el papel del docente y ver lo que realmente es significativo en todo ello. En mi opinión, es suficiente con ir dando indicaciones o comentarios periódicos en el trabajo de cada alumno que le sirvan de guía para continuar por el camino correcto, pero sin ser todo eso productos evaluables. Si se propone el proyecto de escribir un cuento, a lo largo del taller el profesor debe dar las valoraciones necesarias para que el alumno pueda completar el trabajo con el mayor éxito posible, y el mayor éxito, en mi opinión, es el resultado de la suma del progreso en las diferentes competencias más el resultado

³ Ley Orgánica 3/2020.

final con base en criterios formales. Y es importante valorar criterios formales de las creaciones literarias porque el contenido es realmente subjetivo. ¿Hasta qué punto un docente puede evaluar el contenido del poema de un estudiante?, ¿en qué se basa esa evaluación?

Hay que tener muy presente la diferencia entre evaluar y calificar, sabiendo que en un taller lo que importa realmente es la evaluación, a modo de «valoración», y la calificación con nota numérica pasa a un segundo plano. Aunque van a tener cierta conexión entre sí, el alumno debe tener más presentes las valoraciones que dé el docente que la nota numérica que obtenga al final.

Conceptos de métrica latina

Expuestos el contexto y la reflexión sobre el estudio de la literatura y, más específicamente, de la literatura latina en verso en las etapas de Secundaria y Bachillerato, voy a explicar brevemente —basándome en el manual de prosodia y métrica latina de Ceccarelli, 1999— en qué consiste la métrica latina, sus conceptos básicos y las reglas principales con el fin de facilitar la comprensión de la propuesta en su totalidad. A su vez, voy a dedicar las líneas finales de este *estado de la cuestión* a intentar exponer las formas efectivas de enseñanza de la métrica latina al alumnado de Bachillerato, para que este pueda acceder a los textos latinos en verso desde una perspectiva filológica —en el sentido etimológico de la palabra— y sea capaz de analizarlos con rigor lingüístico-literario.

Para empezar, es necesario comprender que la poesía latina es cuantitativa, mientras que la española es una poesía acentual. Esto implica que está basada en la oposición entre sílabas largas y sílabas breves, en lugar de sílabas acentuadas o no acentuadas. Este hecho ocurre porque en la lengua latina distinguimos 5 timbres vocálicos —como en castellano— pero con dos cantidades. Un ejemplo muy claro lo ofrece es un verbo como *venio*, cuya tercera persona del singular del presente de indicativo activo es *vēnit* con la *ē* breve —representada con el símbolo $\sim$ por encima de la vocal—, mientras que la 3ª persona del singular del perfecto de indicativo activo es *vēnit* con la *ē* larga —representada con el símbolo $\bar{}$ por encima de la vocal—. Ahora bien, la métrica latina

habla de la cantidad silábica y no vocálica, por lo que conviene aclarar cuándo una sílaba es larga y cuándo es breve, y esto es:

- I. Una sílaba será larga cuando el fonema vocálico que forme parte sea largo, como por ejemplo *vē-nit* en contraposición con *vĕ-nit*, que es breve.
- II. Una sílaba será larga cuando contenga un diptongo, siendo los diptongos en latín *-ae-*, *-au-* y *-oe-*. *E.g.*: *Cae-sar*, *au-rum*, *foe-dus*. También se admiten en algunas palabras las secuencias *-eu-* y *-ui-* como diptongos en *heu*, *neuter*, *seu*, *cui*, *huic*, entre otras. Estas sílabas largas, junto a las del punto I son consideradas largas «por naturaleza», mientras que las que vienen a continuación son denominadas largas «por posición» porque la cantidad silábica depende del contexto fónico en el que esté.
- III. Una sílaba será larga cuando sea cerrada o trabada, independientemente de la cantidad de la vocal. *E.g.*: En la palabra que significa ‘oro’ *aurum*, la *-ŭ-* de la sílaba final es breve por naturaleza porque la desinencia *-ŭm* de nominativo/acusativo singular neutro tiene *-ŭ-*, pero la sílaba *-rŭm*, como acaba en consonante, es una sílaba cerrada y, por tanto, es una sílaba de cantidad larga.
- IV. Una sílaba será larga cuando, siendo una sílaba cerrada e independientemente de la cantidad de la vocal, la siga otra sílaba que comience por una consonante diferente a *h-*, *e.g.*: *pa-ti-en-ti-a*. En caso de que sea una sílaba abierta, será larga si la sigue otra sílaba que comience por dos consonantes, *e.g.*: en el sintagma en nominativo *rosa scaeva* ‘rosa funesta’, la sílaba final de *rosa*, aunque tiene por naturaleza una vocal breve, como es seguida por dos consonantes, es considerada na sílaba larga: *ro-sā scae-va*. Las sílabas largas por posición, aunque la vocal sea breve por naturaleza, la marcaré como larga para indicar la cantidad larga de la sílaba. En caso de que las consonantes que sigan a una vocal breve sean una oclusiva (b-d-g-p-t-c) más una líquida (l-r), la sílaba de la vocal se podrá medir como breve o larga, según convenga en el esquema métrico. *E.g.*: *pātres* puede medirse como *pā-tres*, con una separación silábica dejando la primera sílaba abierta, o como *pāt-res*, dejando la primera sílaba cerrada y, por tanto, larga. Este fenómeno es conocido como *muta cum liquida*.
- V. Una sílaba será breve si se trata de una sílaba abierta con vocal breve. *E.g.*: *rŏ-sa*.

- VI. Una sílaba será breve si se trata de una sílaba abierta y la vocal, independientemente de la cantidad, se encuentre ante una sílaba que comience por vocal o por *-h-* más vocal dentro de la misma palabra. *E.g.*: *pa-ti-en-ti-a*. Este fenómeno es conocido como *vocalis ante vocalem corripitur* ‘vocal ante vocal abrevia’.

A su vez, hay otras reglas a tener en cuenta como son:

- I. Sinalefa⁴ (o elisión): Ocurre cuando a una palabra acabada en vocal o vocal más *-m* la sigue otra palabra que comienza por vocal o *h-* más vocal. Normalmente la sílaba final de la primera palabra no computa métricamente y a la hora de la lectura o recitación solamente se leen las consonantes previas a la vocal⁵. *E.g.*: El sintagma *Illum hominem* ‘a aquel hombre’, separado por sílabas: *il-lum_ho-mi-nem* y pronunciado: *ill’hominem*, tendría una secuencia de: $\bar{\sim}\sim\sim$ (*īl-lum_hō-mī-nēm*). A su vez, el sintagma *Ille homo* ‘aquel hombre’, separado por sílabas: *il-le_ho-mo* y pronunciado: *ill’homo*, tendría una secuencia de: $\bar{\sim}\bar{\sim}$ (*īl-le_hō-mō*).
- II. Hiato⁶: Es la no realización de una sinalefa, lo cual era malsonante para oídos romanos, por lo que no se recomienda su uso. Excepción hacen las interjecciones como *o*, que lo normal es que formen hiato con la siguiente palabra. *E.g.*: *o^H et praesidium et dulce decus meum⁷* (Hor. *Carm.* 1, 1, 2).
- III. Consonantización de *u-/i-*: En contextos en los que una *u-* o una *i-* se encuentran en posición antevocálica es común que interpreten como consonantes para que cuadre el esquema métrico. *E.g.*: *litora, multum ille et terrīs iactātus et alto⁸* (Verg. *Aen.* 1, 3).

Explicadas las reglas principales con las que se puede llevar a cabo la escansión de un verso, es momento de exponer conceptos relativos a la métrica latina necesarios para comprenderla en su totalidad. Volviendo con la idea de la poesía cuantitativa, el verso no es más que una sucesión de sílabas largas o breves. Es preciso comentar que dentro del sistema métrico existe una equivalencia entre dos sílabas breves y una sílaba larga,

⁴ Representada en el verso mediante el símbolo $\sim$ entre las dos sílabas afectadas.

⁵ Este último hecho relativo a la pronunciación es todavía discutido a día de hoy. Aulo Gelio en un fragmento (13, 21) cuenta que, según autores como Virgilio, Lucrecio o Cicerón, en numerosas ocasiones la escritura está guiada más por la buena sonoridad que por la gramaticalidad.

⁶ Representado en el verso mediante el símbolo ^H entre las dos sílabas afectadas.

⁷ Texto de TheLatinLibrary.

⁸ Texto de TheLatinLibrary.

por lo que en algunas ocasiones algún elemento del esquema métrico podrá ser realizado mediante una sílaba larga o dos breves. Por *elemento* entendemos un componente de un esquema métrico, y distinguimos varios tipos:

- I. *Longa*: Se trata de los elementos que pueden realizarse mediante una sílaba larga, o dos breves, indiferentemente. En los esquemas métricos se representa mediante el símbolo $\bar{}$.
- II. *Brevia*: Se trata de los elementos que solo pueden realizarse mediante una sílaba breve. En los esquemas métricos es representada por el símbolo $\breve{}$.
- III. Elementos libres (también llamados sílaba *anceps*): Se trata de los elementos que pueden realizarse indiferentemente mediante una sílaba larga o una breve, admitiendo en ocasiones la realización mediante dos breves. Se representa mediante el símbolo $\times$ o $\times\sim$ si admite la realización mediante dos breves.
- IV. Elementos indiferentes: Se trata de los elementos que no es relevante que sean realizados por una sílaba larga o por una breve, pero no admiten nunca una representación por dos breves. Generalmente se utiliza como último elemento del verso y es representado mediante $\wedge$.

Además de los elementos, hay otra unidad mediante la que podemos construir versos que son los pies. Los pies son una secuencia de sílabas largas y breves, y encontramos numerosos tipos, pero solamente voy a nombrar los más frecuentes o necesarios para un nivel básico:

- I. Pirriquio: Secuencia de dos sílabas breves: *lēgē*
- II. Yambo: Secuencia de una sílaba breve más una larga: *rōsīs*
- III. Troqueo: Secuencia de una sílaba larga más una breve: *lēgīt*
- IV. Tríbraco: Secuencia de tres sílabas breves: *ānīmā*
- V. Anapesto: Secuencia de dos sílabas breves más una larga: *ānīmīs*
- VI. Dáctilo: Secuencia de una sílaba larga más dos breves: *cārmīnā*
- VII. Espondeo: Secuencia de dos sílabas largas: *lēgī*
- VIII. Coriambo: Secuencia de dos sílabas breves situadas entre dos largas: *nāvīcūlīs*

A su vez, he de nombrar los llamados *metra* o metros. Estos son una secuencia de elementos que mediante su repetición forman el verso. Por ejemplo, en el esquema del trímetro yámbico (un tipo de verso), encontramos una secuencia de tres metros

formados por un elemento libre, uno *longum*, uno *breve* y otro *longum*: $\times \sim \sim \sim$, siendo el último elemento del verso un elemento indiferente, de manera que queda un esquema:

$\times \sim \sim \sim | \times \sim \sim \sim | \times \sim \sim ^ ||$

Por último, voy a comentar los diferentes tipos de versos que podemos encontrarnos, explicando los que conciernen a esta propuesta, que son los llamados dactílicos.

Es muy común que en los diferentes poemas latinos encontremos versos que estén compuestos por determinados pies, denominándose dactílicos, yámbicos, etc. Entre los yámbicos algunos de los que podemos encontrar son los siguientes:

- I. Trímetro yámbico: $\times \sim \sim \sim | \times \sim \sim \sim | \times \sim \sim ^ ||$
- II. Trímetro yámbico puro: $\sim - \sim - | \sim - \sim - | \sim - \sim - ||$
- III. Trímetro yámbico escazonte: $\times \sim \sim \sim | \times \sim \sim \sim | \times \sim - ^ ||$
- IV. Trímetro yámbico cataléctico $\times \sim \sim \sim | \times \sim \sim \sim | \sim - ^$

Los trímetros yámbicos están caracterizados por tener una secuencia de tres metros formados por dos yambos, aunque uno de ellos siempre cuenta con un elemento libre y el último elemento es indiferente. Es muy normal que a partir de este tipo de verso surjan muchos otros como los que he puesto, o algunos más, los cuales cuentan con algunas pequeñas diferencias que los caracterizan. Además de los yámbicos, contamos con los dactílicos, entre muchos otros, que son probablemente de los versos más usados de toda la literatura latina. Esto es a causa de que encuentran su origen en la literatura griega, ya que la gran mayoría de la literatura latina bebe directamente de la griega. De este modo, a partir del uso de versos como el hexámetro dactílico en la épica de Homero, o el pentámetro dentro del esquema del dístico elegíaco en el género de la elegía que escribían figuras como Tirteo, Mimnermo, Teognis o Arquíloco, en Roma se recoge toda esa tradición literaria adaptando los versos a la lengua latina y creando así una literatura latina en verso. Los versos de los que ahora voy a hablar, los dactílicos, tienen su base en el pie ya nombrado anteriormente y que su propio nombre indica: dáctilo, con una estructura métrica de $- \sim \sim$. Es este pie con el que se construyen versos como el hexámetro dactílico, el pentámetro dactílico, u otros mucho menos frecuentes como puede ser el tetrámetro dactílico, el hemiepes o el adonio. Por ceñirme a los que

considero más importantes tanto histórico-literariamente como para la propuesta que voy a explicar, voy a hablar únicamente de los dos primeros.

- I. Hexámetro dactílico: Este verso surge a partir de la épica de Homero en obras como la *Iliada* o la *Odisea*. En su origen los poemas épicos eran cantados de memoria por un rapsoda con la ayuda de un bastón para marcar el ritmo y, de esta manera, recordar mucho mejor el texto. A Roma llega a partir de Enio (s. III-II a.C.), quien utilizó el verso en sus 18 libros de *Annales* y substituyó el verso saturnio por el hexámetro para tratar temas épicos. El esquema métrico es el siguiente:

$$\text{—} \text{ } \text{ } | \text{—} \text{ } \text{ } | \text{—} \text{ } \text{ } | \text{—} \text{ } \text{ } | \text{—} \text{ } \text{ } | \text{—} \text{ } \text{ } ||$$

En este esquema vemos que hay una estructura de seis pies y dos elementos por cada pie, siendo el primero un elemento *longum* sin posibilidad de su realización con dos breves y un segundo elemento *longum* que sí que admite su realización con dos breves. Esto ocurre en los cuatro primeros pies, ya que el quinto siempre va a tener la estructura dactílica y el último cuenta con un segundo elemento indiferente, pudiendo realizarse así por una larga o una breve y formando de esta manera un espondeo: — —, o un troqueo: — ~. El último elemento del verso es indiferente porque con el final del verso ya se siente largo, por lo que no tiene importancia la cantidad de la última sílaba. De este modo, las cinco últimas sílabas siempre tienen una estructura fija de: — ~ ~ | — ^, lo que permite empezar midiendo siempre a partir del final del verso. El resto, a excepción de la primera sílaba que siempre será larga, es lo variable, ya que podemos encontrarnos del primer al cuarto pie ya sea estructuras dactílicas: — ~ ~, o espondeicas: — —. Tiene importancia también que siempre los acentos siempre recaen en el primer elemento de cada pie. Un ejemplo en castellano para entender el ritmo del hexámetro dactílico con una estructura totalmente dactílica sería: “Hoy te volví a cantar la canción que dijiste hace tiempo” [— ~ ~ | — ~ ~ | — ~ ~ | — ~ ~ | — ~ ~ | — ^]; mientras que si tuviera una estructura totalmente espondeica sería: “Hoy te vi llorar en casa cuando cantabas” [— — | — — | — — | — — | — ~ ~ | — ^]. Este tipo de verso, más allá de Enio, fue utilizado por multitud de autores latinos, desde Catulo en sus poemas, hasta Virgilio en sus tres obras, siendo la más famosa la

Eneida, o pasando a autores elegíacos de los que hablaré a continuación a raíz del pentámetro.

- II. Pentámetro dactílico: También usado en la Antigua Grecia con anterioridad de que llegara a Roma, empezó a usarse con los autores elegíacos. Estos autores crearon la estructura del dístico elegíaco que era la combinación de un hexámetro más un pentámetro que se complementaban y daban un ritmo diferente al poema respecto a los poemas épicos. La estructura que encontramos en el pentámetro es la siguiente:

— ◡ ◡ | — ◡ ◡ | — || — ◡ ◡ | — ◡ ◡ | — ||

El pentámetro, al igual que el hexámetro, cuenta con una estructura bien dividida por pies, aunque este está a su vez dividido en dos hemistiquios. Cada hemistiquio cuenta con un total de cinco elementos, distribuidos en dos pies y medio, que sumados en total son diez elementos en cinco pies. Si bien el primer y el segundo pie de cada hemistiquio sí que se muy claramente, el último está dividido al final de cada hemistiquio. Una diferencia con los hemistiquios es que el segundo y el cuarto elemento del primer hemistiquio se tratan de elementos *longum* con posibilidad de realización con dos sílabas breves, mientras que tanto el segundo, como el cuarto elemento del segundo hemistiquio siempre van a representarse mediante dos sílabas breves, de manera que el segundo hemistiquio es una estructura siempre fija, al igual que el primer, el tercer y el quinto elemento del primer hemistiquio. Por tanto, la dificultad del pentámetro está en ver si el segundo y el cuarto elemento del primer hemistiquio se realizan mediante una sílaba larga o mediante dos breves. Sea como sea, un ejemplo de un pentámetro en castellano cuadrando las sílabas tónicas con las correspondientes sílabas en latín sería el siguiente: “Hoy ya volví a por ti | donde estuvimos ayer” [— ◡ ◡ | — ◡ ◡ | — || — ◡ ◡ | — ◡ ◡ | —]. Es muy notable que entre los dos hemistiquios hay una pausa y no es algo accidental. Todos los pentámetros tienen esta pausa y es denominada cesura. Las cesuras son un tipo de pausas situadas en ciertas posiciones del verso que ayudaban a la recitación del verso y del poema. En caso del pentámetro la encontramos siempre en la mitad entre los dos hemistiquios, es decir, tras el quinto elemento, y es denominada por ello *pentemímera*. En caso del hexámetro contamos con cuatro cesuras: la *triemímera* (tras el tercer elemento), la *pentemímera* (tras el quinto elemento), la

trocaica (entre las dos breves del tercer pie en caso de ser un dáctilo) y la *heptemímera* (tras el séptimo elemento). A su vez, contamos con una pausa más que es la denominada *diéresis bucólica*, que iría tras el cuarto pie y suele coincidir con alguna pausa sintáctica. Es importante aclarar que todas estas pausas solo pueden aparecer entre dos palabras o, lo que es lo mismo, nunca pueden ir a mitad de una palabra. Así pues, expuestos estos dos tipos de verso, doy paso a la última estructura que voy a explicar que es la combinación de los dos versos ya vistos y que se conoce, como ya he mencionado, por dístico elegíaco.

- III. Dístico elegíaco: esta estructura métrica es la utilizada por autores elegíacos como Tibulo, Propertio u Ovidio, pero también la utilizó Marcial, entre muchos otros, a pesar de no ser un autor elegíaco. El uso de los dos tipos de verso daba mucha frescura y fluidez al poema, teniendo cláusulas sintácticas que muchas veces englobaba los dos versos enteros. Su estructura métrica, siendo la combinación de los dos versos vistos, sería la siguiente:

— ´ ˘ | ´ ˘ | ´ ˘ | ´ ˘ | ´ ˘ ˘ | ´ ^ ||

— ´ ˘ | ´ ˘ | ´ || ´ ˘ ˘ | ´ ˘ ˘ | ´ ||

Hechas todas estas explicaciones acerca de conceptos sobre la métrica latina y explicado *grosso modo* su funcionamiento, a continuación —antes de dar paso a la propuesta didáctica realizada durante el periodo de prácticas—, voy a llevar a cabo un último apartado relativo a la enseñanza de la métrica y cómo se podría trabajar de la manera más efectiva para el alumnado. Me parece adecuado hacerlo porque, si se quiere trabajar la literatura latina en verso, antes de enfrentarse a los textos hay que hacer un acercamiento a todas estas cuestiones que pueden resultar arduas para gran parte del alumnado.

Posibilidades de enseñanza de los conceptos de métrica latina

Centrándome ya en formas de enseñar toda esta retahíla de conceptos que, si no se trabajan con cierta organización y estrategia pueden dificultar mucho el aprendizaje, lo primero que tengo en cuenta es el hecho de que cada estudiante aprende a un ritmo diferente, por lo que hay que pensar en un plan de trabajo que pueda llevarse a cabo con

cierta autonomía por parte del alumnado. Es indiscutible que siempre va a haber partes de teoría, pero pienso que incluso las partes de teoría pueden ser aprendidas mediante la práctica. Pongo un ejemplo: si debo enseñar en qué contextos hay vocales largas y vocales breves por posición tengo dos opciones:

- i) Dar una lista de casuísticas —como he hecho en el apartado anterior— que el alumnado debe aprender de memoria para realizar la escansión de los versos correctamente.
- ii) Dar una serie de palabras con las cantidades silábicas marcadas y dejar que el alumnado vea en qué contextos aparece una vocal larga por posición o una breve.

Haciendo la segunda opción, los estudiantes tendrían que razonar más y crear la lista ellos mismos, logrando así un aprendizaje significativo que les permitiría asimilar esa serie de reglas o leyes con mucha más facilidad.

Algo muy similar podría hacerse con los tipos de verso, tratando de identificar patrones. En lugar de explicarles la estructura métrica del hexámetro y practicar la escansión de hexámetros con la estructura delante, se podría dar una serie de 5-10 hexámetros medidos, pero sin separación por pies, y que trataran de ver patrones entre ellos, pudiendo construir finalmente el esquema métrico a partir de los ejemplos dados.

Una vez supieran las reglas, los tipos de versos, y demás conceptos, habiéndolos adquirido ellos mismos sin necesidad de darles una ficha de teoría, se sentirían mucho más protagonistas del aprendizaje. Así, podríamos dar paso a la práctica de escansión de versos que podrían llevar a cabo gracias a sus reflexiones. Evidentemente todas las conclusiones que sacaran a partir de los ejemplos dados serían revisadas por el profesor y, en caso de que faltara alguna regla o idea que aclarar, sería competencia de este subsanarlo.

No obstante, sí que sería necesario hacer una introducción de carácter teórico a la métrica latina para contextualizar y explicar el funcionamiento de la poesía latina desde el principio. En caso de hacer un taller, se podría comenzar con esa breve explicación teórica y dar paso a ese tipo de actividades de carácter práctico que hiciera reflexionar a los estudiantes desde casi el primer momento.

Como se trata de hacer un acercamiento a la poesía latina y no explicar todos los tipos de verso, ni todos los autores, lo ideal sería elegir pocos autores en un principio

para que supieran relacionarlos con el género que hacen y con el tipo de verso que utilizan y, a partir de ahí, ir añadiendo información poco a poco dependiendo del tipo de aprendizaje que se quiera llevar a cabo o dependiendo del objetivo buscado.

Pienso que es realmente importante adecuar cada tipo de aprendizaje a un contexto y cada materia a un tipo de aprendizaje. A la hora de aprender es tan importante la figura del docente como la del discente, y tan importante la manera de enseñar como la manera de aprender, por lo que como docentes hemos de tener siempre muy presente tanto lo que enseñamos como el modo en el que lo enseñamos.

A continuación, voy a desarrollar la propuesta didáctica que realicé durante el periodo de prácticas. Es preciso comentar que se trata de una propuesta sujeta a un número determinado de sesiones y en un tiempo determinado, por lo que no tuve total libertad para hacer el taller como hubiera llevado a cabo en una situación ideal. En el último apartado de desarrollo de este trabajo incluyo las posibles mejoras.

Contexto de la propuesta

Esta propuesta didáctica fue implementada durante el periodo de prácticas en un centro escolar de Utebo. El contexto en el que la desarrollé fue en el curso de 1º de Bachillerato, compuesto por cuatro alumnas. Todas tenían un nivel de latín similar, a excepción de una de ellas, pues presentaba un mayor dominio que el resto en lo relativo a la gramática, sintaxis y traducción. El diseño de este proyecto lo elaboré con previo conocimiento del contexto en el que se iba a llevar a cabo, por lo que tuve en cuenta variables como la materia de gramática que se impartía, los días disponibles para su implementación, disposición de las estudiantes, entre otras cosas. De esta manera, planifiqué un total de 8 sesiones de 50 minutos en las que abordaría qué era y cómo funcionaba la literatura latina en verso, atendiendo a los géneros y autores que se analizaban, y con especial énfasis en la métrica. El objetivo consistía en exponer las reglas principales, los esquemas que se identificaban en las diferentes obras, autores y géneros literarios, y profundizar en dos esquemas métricos: el hexámetro y el pentámetro dactílico, que juntos conforman el dístico elegíaco. Con la explicación y práctica de estos esquemas, las alumnas debían realizar en las últimas sesiones la composición de uno o dos versos en latín, elaborados mediante la traducción inversa de un texto en castellano de propia creación, ajustándose a las reglas de métrica latinas.

Era un proyecto ambicioso que tuvo resultados notables por varias razones. Aunque las creaciones no fueron completadas en su totalidad, el seguimiento y el esfuerzo demostrado por las alumnas fue excelente.

Procederé a detallar el desarrollo de las sesiones, explicando también las reflexiones sobre lo que se planificó inicialmente y sobre lo que se logró ejecutar, dadas limitaciones temporales. Finalmente, elaboraré una nueva propuesta destacando los cambios más notables respecto a la primera, con el fin de tratar de solucionar los problemas explicados, teniendo ya en cuenta los factores temporales y la complejidad inherente a la enseñanza de determinados contenidos.

Secuenciación

Sesión 1: ¿Cómo funciona la poesía latina? Explicación de la métrica latina:

Para la primera sesión presenté el proyecto explicando la diferenciación entre el funcionamiento de la poesía española y el de la poesía latina. Mientras que la poesía española se apoya generalmente en la rima a final de verso, en el número de sílabas y en la estructura estrófica; la latina, si bien también atiende en ocasiones a la estructura estrófica, no tiene en cuenta la rima de las palabras, sino la estructura métrica del verso según la cantidad silábica de las palabras, dependiendo si las sílabas son largas o breves y encajan en el esquema métrico que se utilice. Para esta explicación utilicé los cinco primeros minutos de la sesión, ya que me serví de un PowerPoint que había preparado con ejemplos para que fuese más amena la explicación y se entendiera mejor (*Anexo 1*).

A continuación, expliqué las principales reglas de métrica latina, que pedí que copiaran las estudiantes porque íbamos a hacer después práctica con palabras sueltas y contextualizadas y debían tener las reglas a mano para consultarlas fácilmente. Para la explicación de estas reglas, a pesar de tener también un apoyo gráfico con ejemplos para cada regla (*Anexo 2*), en un principio había planificado dedicarle entre 15 y 20 minutos, pero me llevó algo más de media hora, lo que provocó cierto retraso del resto de actividades y del diseño del proyecto. A esta explicación le prosiguió una práctica de métrica para que aplicasen ellas mismas las reglas midiendo las palabras y dándose cuenta de las dudas que podían tener.

Esta práctica se llevó a cabo con palabras descontextualizadas que yo puse en la presentación (*Anexo 3*). La idea era darles entre cinco y diez minutos para que cada una midiese las palabras que pudiese individualmente, para luego ponerlas en común y ver qué fallos había tenido cada una y poder resolverlos en grupo para que todas se pudieran nutrir de las correcciones realizadas. Sin embargo, por cuestión de tiempo, tuvimos que hacer la práctica de forma oral preguntando a las cuatro a la vez cada una de las palabras y resolviéndolas al momento en la pizarra (*Anexo 4*), ya que quedaban en torno a diez minutos de clase y todavía faltaba explicarles la actividad de la siguiente sesión. No obstante, a pesar de la premura, la actividad salió bien y sirvió para que asimilaran las reglas principales.

En un principio tenía pensado reservarme los cinco últimos minutos de la sesión para explicarles el funcionamiento de la siguiente, pero tuve que hacerlo en el minuto de después de que sonara el timbre que daba por finalizada la clase. Para la sesión siguiente iba a llevar a cabo una *flipped classroom* o clase invertida, por lo que les mandé una tarea para hacer en casa que debían traer hecha al día siguiente. La tarea que les mandé fue buscar información sobre un autor de literatura latina en verso de entre Catulo, Propertio, Tibulo, Ovidio, Virgilio y Horacio. Como eran cuatro alumnas y había seis autores, eligieron cuatro (Virgilio, Ovidio, Tibulo y Propertio) y se quedaron dos vacantes (Catulo y Horacio), por lo que estos últimos los hice finalmente yo. La información que debían buscar era sobre su biografía, las obras que hicieron, las estructuras métricas utilizadas en sus obras y algún dato adicional que pudieran aportar.

Con la información buscada debían hacer una breve exposición de 1-2 minutos, mientras yo apuntaba los datos en una línea temporal en la pizarra del aula para obtener una panorámica de los datos más importantes de los autores que escribían en verso.

Sesión 2: Autores y hexámetro:

La segunda sesión empezó con la realización de esta línea temporal que fue completada con los datos que compartió cada alumna (*Anexo 5*). Una vez acabaron, di los datos sobre Catulo y Horacio, explicando a su vez eventos históricos importantes (como la dictadura de Sila, el asesinato de César, la batalla de Accio y el consiguiente inicio del Principado, etc.) que ayudaron a situar a cada autor en una época de la historia de Roma. Finalmente, me centré en explicar que cada autor, dependiendo del género literario que hiciera, escribía en un tipo de verso diferente, distinguiendo entre épica (hexámetros), elegía (dícticos elegíacos) y lírica (versos variados).

Esta actividad estaba pensada para que durara la primera mitad de la clase, ya que durante la segunda mitad tenía pensado exponer los dos tipos de versos que se iban a trabajar a lo largo del proyecto: el hexámetro y pentámetro dactílico. Sin embargo, la creación de la línea temporal y el posterior análisis histórico y métrico sobrepasó la media hora, dejando un tiempo escaso para la explicación de los dos esquemas métricos. Por tanto, solamente expuse el esquema principal del hexámetro dactílico (*Anexo 6*) e hicimos en conjunto la escansión del primer verso de la Eneida para que vieran en acción todas las reglas de métrica operando al mismo tiempo dentro de un verso (*Anexo*

7). Como no nos quedó tiempo para que practicasen por su cuenta, decidimos utilizar la siguiente sesión expresamente para practicar más el hexámetro dactílico con los versos siguientes de la *Eneida*, en lugar de pasar al pentámetro, como tenía establecido en un inicio. Viéndolo *a posteriori*, considero que fue una buena idea.

Sesión 3: Métrica del hexámetro dactílico:

La tercera sesión continuó con la práctica de escansión del hexámetro dactílico. El fragmento que les propuse fue (*Eneida*, I, 1-7) (*Anexo 8*), dado que había algunos versos que ofrecían excepciones interesantes de explicar y que podían ayudar a que entendieran las reglas cuando funcionaban todas a la vez. Al inicio de la clase repartí un verso para cada una, de manera que cuando acabaran hicieran el de una compañera, y así sucesivamente hasta completar los cuatro versos. Una vez acabaron todos, hicimos el análisis en voz alta marcando las particularidades de cada verso, atendiendo a los errores y apuntándolos en la pizarra para que todas aprendieran al mismo tiempo (*Anexo 9*). En cuanto acabamos el análisis de los cuatro versos, dejé que los restantes los hicieran libremente y me fueran llamando para corregirlos o solventar las dudas que pudieran surgir.

Esta sesión fue muy provechosa porque, una vez practicaron con varios versos, medían mucho más fluidamente y les costaba mucho menos reconocer si una sílaba era larga o breve porque ya tenían las reglas de métrica mucho más asimiladas que al principio. De hecho, a una de ellas le gustó tanto esta clase y la práctica de medir que, dado que en griego también se usaba el hexámetro dactílico, me pidió medir algunos versos en la clase griego, por lo que ese mismo día estuvimos midiendo versos de la *Iliada* (*Anexo 10*), aplicando las mismas reglas que en latín y adquiriendo más fluidez con la práctica (*Anexos 11 y 12*).

Sesión 4: Métrica del pentámetro dactílico y práctica con disticos elegíacos:

Para la cuarta sesión empecé dando cinco minutos para resolver posibles dudas de métrica que pudiera haber con los hexámetros medidos el día anterior, y dimos paso a la exposición y explicación del otro verso que íbamos a estudiar: el pentámetro dactílico. Para su explicación utilicé el *Carmen LXXXV* de Catulo (*Anexo 13*) que, al ser un

dístico elegíaco, está compuesto por un hexámetro y un pentámetro y permitía ver las diferencias entre ellos.

Para esta explicación utilicé unos 15 minutos, ya que primero les puse el esquema en la pizarra y después les expliqué los pasos a seguir para medir cualquier pentámetro (*Anexo 14*), sirviéndonos del segundo verso del *Carmen LXXXV*.

Antes de empezar con la práctica del pentámetro, les proyecté un vídeo de una ópera de Carl Orff⁹, en la que se canta este poema, haciendo ver que la presencia de la poesía latina va mucho más allá de los libros y los códices, ya que se representa en la pintura, en la música, en la escultura, y en muchos otros soportes artísticos, viendo aquí la multidisciplinariedad y un punto de conexión con asignaturas como música, o incluso historia del arte.

Para la segunda parte de la clase, expliqué que la combinación de los dos versos vistos (hexámetro y pentámetro dactílico) da lugar a una estructura métrica muy utilizada, sobre todo, por los autores elegíacos, siendo esta el dístico elegíaco. De este modo, una vez explicado eso, le repartí a cada una un dístico elegíaco del *Remedia Amoris* de Ovidio (*Anexo 15*) para que practicasen la estructura completa, aclarando que era la estructura métrica que iban a tener que utilizar en el taller durante las sesiones de creación. Esta práctica fue realmente provechosa porque permitió que entendieran la estructura del dístico elegíaco, diferenciando el pentámetro del hexámetro dactílico en cuanto a la estructura, pero viendo que ambos se regían por las mismas reglas métricas. Una vez acabó cada una su dístico, les fui corrigiendo y dando otro para que siguieran practicando, de manera que hasta el final de la clase estuvieron trabajando constantemente.

Sesión 5: Tópicos literarios y esbozos del texto en castellano:

Para la quinta sesión, como ya habíamos practicado los dos tipos de verso que íbamos a utilizar, pasamos a una explicación de algunos tópicos literarios latinos que se han extendido por toda la literatura europea a lo largo de los siglos. Para esta exposición utilicé textos originales de autores latinos que mostraran los tópicos, de manera que podían contextualizarlos mucho mejor y entender qué significaban. Para una mayor

⁹ https://www.youtube.com/watch?v=2REmFZL02HE&ab_channel=JavierSancerni [consultado el 29/05/2025].

comprensión o que fuera la clase más dinámica, conforme les iba explicando cada uno de los tópicos les pedí que se inventaran una frase o un contexto en el que encuadrarlos, dando cuenta de que lo habían entendido correctamente. En primer lugar, leíamos el texto latino, luego les preguntaba qué pensaban que significaba el tópico, y a continuación les mostraba la traducción al castellano del texto en latín para aclarar posibles dudas. Era entonces cuando les pedía la frase ejemplificadora. Hubo algunos de los tópicos para los que usé textos en castellano de autores como Fray Luis de León o Jorge Manrique (*Anexo 16*).

Para esa explicación utilicé algo más de la mitad de la clase, y les propuse que, sirviéndose de los tópicos recién aprendidos, trataran de pensar una temática de la que quisiesen hablar o sobre la que quisiesen escribir en sus poemas. Si bien a alguna le costó pensar la temática, otras lo tenían muy claro y se pusieron a escribir muy rápido, teniendo varias opciones para elegir. Una de ellas utilizó un tópico, pero el resto lo hicieron libre. Esos serían los textos que intentarían pasar al latín en la siguiente sesión. Les advertí que no fueran textos muy largos, que con 3-4 líneas era suficiente, ya que en los versos en latín tampoco cabe mucho más. A su vez, les expliqué que no se centraran en la rima, ni tampoco en el número de sílabas, que escribieran en prosa porque a la hora de traducirlo al latín se les iba a desconfigurar toda la estructura. De este modo, con los textos ya creados, pasamos a la última parte de la propuesta que sería el taller de creación propiamente dicho.

Sesiones 6-7: Sesiones de traducción inversa y escritura en latín:

Estas dos sesiones, que funcionan como una porque son un mismo bloque, son las del taller de creación literaria. Para estas sesiones cada alumna contaba con un diccionario latín-español con un pequeño apéndice de español-latín, lo que permitía hacer la traducción al latín de sus textos en castellano. La peculiaridad de la traducción es que tenían que atender a la métrica de cada palabra, atendiendo a su vez al contexto porque la cantidad silábica podía variar, por ejemplo: la palabra *dōmīnūs* —que separada por sílabas es *dō-mī-nūs*— en un contexto en el que la siguiente palabra comienza por una consonante, según las reglas de métrica latina, la última sílaba se mediría como larga, a pesar de que por naturaleza fuera breve: *dō-mī-nūs māg-nūs*. De este modo, debían ir engarzando unas palabras con otras y haciendo *prueba y error* para

ver si les encajaba en el esquema del hexámetro dactílico en primer lugar, y en el del pentámetro posteriormente. Como muy frecuentemente las palabras que habían elegido en castellano no encajaban métricamente en el esquema métrico, debían buscar sinónimos en castellano o cambiar la frase directamente para que encajara en latín. Así es el procedimiento natural de la composición poética en latín a partir de una lengua moderna.

Como las alumnas no sabían si la palabra encontrada en el diccionario tenía vocales largas o breves, hacíamos uso del diccionario Gaffiot¹⁰ como recurso en línea, en el que aparecen las cantidades vocálicas de las palabras en latín (*Anexo 17*) y facilita mucho la búsqueda de palabras para la composición del verso. Además, para ir ayudándolas, todas las dudas que preguntaban las resolvía en la pizarra, dando explicaciones que les pudieran servir a todas (*Anexo 18*). No obstante, cada una debía ir apuntando en sus hojas todo tipo de posibilidades de métrica que se les ocurrieran (*Anexo 19*).

Para trabajar materia gramatical al mismo tiempo, aprovechando que estaban estudiando los participios en las clases de lengua latina, les propuse que utilizaran algún participio en sus versos, ya que métricamente eran muy fáciles de encajar y les podían dar solución a estructuras en castellano como gerundios, oraciones de relativo, u otros tipos de estructuras muy frecuentes en castellano como oraciones subordinadas adverbiales con valor temporal.

Si bien fueron dos sesiones amenas, realmente este es uno de los puntos más flojos del proyecto que llevé a cabo. Con la escasa experiencia que tenían tanto con la traducción inversa como con la métrica, las alumnas precisaban constantemente de mi ayuda y, como eran cuatro, muchas veces no daba abasto a la hora de resolver las dudas. Estas sesiones van a ser el grueso de la modificación que voy a hacer en las *propuestas de mejora* del proyecto (§ 4).

Sesión 8: Prueba de conocimientos, exposición de las creaciones y conclusiones:

Esta sesión tuvo lugar una vez pasó el periodo de Semana Santa, ya que el reparto de sesiones se tuvo que hacer atendiendo a imprevistos que iban sucediendo durante las semanas del proyecto —hubo varias clases de latín que se perdieron las

¹⁰ Diccionario en línea: <https://gaffiot.org/> [consultado el 30/05/2025].

alumnas por tener que asistir a charlas programadas de las que yo no tenía noticia—. Así pues, no fue igual de efectiva que si se hubiera llevado a cabo justo después de haber hecho las dos sesiones de creación.

Durante esta sesión, pensando en evaluar algo del proyecto, les preparé un pequeño control de conocimientos sobre métrica latina al que le dedicamos veinte minutos (*Anexo 19*). Este control habría sido mejor hacerlo —como ya he dicho— tras el proyecto y con previo aviso, ya que, durante las festividades de Semana Santa, al no repasar la materia de métrica porque, en principio, no la iban a trabajar más, la olvidaron en su gran mayoría. No obstante, la prueba que hizo una de ellas tuvo un éxito notable (*Anexo 20*), lo que demuestra que, a pesar de que no había estudiado previamente, retuvo la mayoría de los conocimientos a lo largo del proyecto.

Una vez acabaron las pruebas, una a una fue pasando a la pizarra para exponer sus creaciones, explicando la métrica y la traducción de su verso en latín. De esta manera, mediante la exposición de sus versos, dimos cuenta de detalles de métrica que les podían servir a todas, explicaciones que di a tenor de la traducción inversa, entre otras cosas.

Esta exposición fue con lo que acabó el proyecto, quedándose ellas con su verso escrito en un folio como recuerdo (*Anexo 22*).

A continuación, realizaré un apartado en el que explicaré cómo volvería a hacer un proyecto de este tipo teniendo en cuenta la experiencia de este. Me parece realmente interesante porque permite adaptar las actividades sabiendo ya cómo pueden funcionar y cómo llevar a cabo un taller de creación literaria con mayor éxito.

Introducción

La propuesta que voy a exponer a continuación está basada en la que llevé a cabo durante el periodo de prácticas, pero planteada para una situación ideal en la que tengo el poder de utilizar las sesiones que desee y no estoy sujeto a limitaciones de tiempo. Como está construida en abstracto y no hay un contexto real en el que plasmarla, voy a proponer que se trata de una clase de ocho estudiantes de 1º de Bachillerato.

Esta propuesta está pensada para ser realizada en el tercer trimestre, que es cuando el alumnado de 1º de Bachillerato ya ha adquirido ciertas competencias lingüísticas como para seguir las diferentes actividades planeadas. Además, la elección del curso de 1º de Bachillerato se debe a que es un año preparatorio para el curso centrado en la Prueba de Acceso a la Universidad, en el cual hay mucho menos margen para hacer talleres o propuestas algo más innovadoras que se salgan del currículo. Siguiendo el hilo de este trabajo, se centra en acercar el mundo de la poesía latina al aula de Bachillerato por medio de una serie de metodologías activas que, como propone la actual ley educativa LOMLOE, fomentan la participación activa de los estudiantes, haciéndolos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Entre las metodologías que hay se van a implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos (o ABP), la *flipped classroom* y el aprendizaje colaborativo, pero la idea es enlazar toda la propuesta con un taller de creación literaria posterior.

Se llevarían a cabo siete sesiones como iniciación a la literatura latina en verso en la que los estudiantes aprenderían cómo funciona la poesía latina, en qué consiste la métrica, las principales reglas de métrica, los versos más usados, y trabajarían a su vez a los autores más destacados, junto con sus obras, los géneros que cultivan y los tipos de verso más utilizados por estos. También estudiarían los tópicos literarios, destacando su importancia e influencia en las literaturas y culturas europeas, haciendo referencia al legado que han dejado en diferentes representaciones artísticas como en la escultura, en la pintura o en la literatura. Por último, todo el alumnado adquiriría nuevas habilidades como la traducción inversa, la escansión de versos o la composición literaria en latín.

Una vez acabadas estas sesiones de iniciación y primer contacto con la métrica y la poesía latina, se llevaría a cabo un taller de creación literaria una vez por semana que

duraría hasta que se acabara el trimestre, reservando las últimas sesiones del taller para la exposición de las creaciones literarias.

Los objetivos de esta propuesta son múltiples, partiendo de dar solución a las problemáticas presentadas en el *estado de la cuestión* (§ 2): trabajar la literatura latina en verso y utilizar los textos clásicos para explicar la literatura. A su vez, se busca que los alumnos tengan un aprendizaje competencial a la vez que aprenden un área de la filología latina al que no se suele acudir en las aulas de Bachillerato: la métrica. Este aprendizaje competencial va de lo global a lo particular, ya que se trabajan numerosas competencias clave como puede ser la de comunicación lingüística; la personal, social y de aprender a aprender; o la plurilingüe; al mismo tiempo que se fomenta el desarrollo de competencias específicas de la asignatura de latín como leer, interpretar y comentar textos latinos; valorar el patrimonio histórico-cultural; o traducir y comprender textos latinos. Algunas de estas competencias son realmente generales y se podría especificar mucho más, pero, como es tan completo el proyecto, sería muy extenso mencionar todas las habilidades trabajadas a lo largo de todas las sesiones.

Voy a proceder al desarrollo de la secuenciación de las sesiones explicando las actividades que propongo y el porqué, atendiendo y haciendo referencia al proyecto ya realizado y explicando los inconvenientes que le veo ahora.

Secuenciación

Sesión 1: Introducción a la poesía latina:

La primera sesión comenzaría con la lectura en voz alta de varios poemas que cada uno podría seguir con una ficha en la que estuvieran escritos. El primer poema es el soneto CLXVI de Góngora: *Mientras por competir con tu cabello (Anexo 23)*:

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñado, el sol relumbra en vano
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,

y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lirio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello, juntamente,
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Se trata de un soneto que hace referencia al paso del tiempo hablando del cuerpo de una mujer. En este poema aparecen los tópicos del *carpe diem*, del *tempus fugit* y de *memento mori*, de manera que servirá también para ilustrar la influencia de los tópicos en la literatura posterior en la sesión 4. La idea sería leer el poema en voz alta marcando mucho la rima y, tras la lectura del poema, preguntarles a los estudiantes qué rasgos destacarían del poema en cuanto a la forma y animarlos a que hablaran sobre la poesía española en general. De esta manera, comentarían rasgos del poema como que es un soneto, la rima que tiene, el número de sílabas de los versos, entre otras cosas. Una vez apuntados esos rasgos en la pizarra, se procedería a la lectura de un poema de Catulo, el *Carmen XCII: ad Lesbiam* (Anexo 24):

*Lesbia mi dicit semper male nec tacet umquam
de me: Lesbia me dispeream nisi amat.
quo signo? quia sunt totidem mea: deprecor illam
assidue, verum dispeream nisi amo.*

La elección de esta composición se debe al tipo de verso que se utiliza (dícticos elegíacos), a su fácil sintaxis y a su extensión reducida, que permitirá darle fluidez a la actividad. Tras la lectura se les harían preguntas a los estudiantes sobre los rasgos distintivos que hayan notado del poema en cuanto al apartado formal, esperando que hagan referencia al ritmo, y se les explicaría que funciona por la cantidad silábica, ya que en latín hay vocales largas y breves. También habría que hacer ver que se trata de una composición de dos dícticos en los que cada uno podría funcionar por sí solo y podemos distinguir dos tipos de versos, uno más largo (hexámetro) y uno más corto (pentámetro) que en actividades siguientes se explicarían. Viendo en la pizarra las

características de un tipo de poesía y otro, ya se podría proceder a la primera toma de contacto con las reglas métricas.

Para la actividad de las reglas métricas se propondrían palabras contextualizadas en ciertos versos en latín para que hicieran una relación entre los contextos y sacaran las reglas por sí mismos. Para esta actividad se harían 4 grupos de dos personas y cada uno tendría que reconocer una regla. Las cuatro reglas que tendrían que identificar son:

- (1) Las vocales que se encuentran ante 2 consonantes (excluyendo el contexto de oclusiva + líquida) son siempre largas.
- (2) Las vocales que se encuentran ante otra vocal y no forman diptongo, son breves.
- (3) Función semiconsonántica de -i/-u ante vocal.
- (4) Sinalefa de vocal (-m) + (h-) vocal.

A cada grupo se le entregaría una serie de versos en los que habría marcados en negrita ciertos contextos y tendría que reconocer la regla que hace que haya sílabas largas/breves en esos contextos. En esta actividad todos los versos son sacados del libro I de las *Metamorfosis* de Ovidio y se tratan de hexámetros dactílicos. Este sería el reparto para cada grupo:

Grupo 1 – Regla 1: Vocal + dos consonantes = vocal larga:

¿Qué regla infieres a partir de los contextos marcados en los siguientes versos?

viderāt adducto flēctentēm cornua nervo 455

sperāt et extento stringūt vestigia rōstro, 536

viribūs ābsumptīs expālluīt illā citaeque 543

dūm venīt ābductas, et structis cantāt avenis. 677

Grupo 2 – Regla 2: Vocal + vocal = vocal breve, diptongos = vocal larga:

¿Qué regla infieres a partir de los contextos marcados en los siguientes versos?

āeternum nostros luctus extendit in āevum.' 663

Argus āit; 'ne/que/ enim pecori fecundior ullo 680

virginitate dēam; ritu /quō/quē/ cincta Dīanāe 695

<i>conger<u>ī</u>em sec<u>ū</u>it sectam/que/ in membra c<u>o</u>egit,</i>	33
<i>h<u>ā</u>ud tim<u>ē</u>am magni dixisse Palat<u>ī</u>a c<u>ae</u>li.</i>	177
<i>Confrem<u>ū</u>ere omnes stud<u>ī</u>is/que/ ardentibus <u>ā</u>sum</i>	199

Grupo 3 – Regla 3: Semiconsonantes -i/-u:

¿Qué regla infieres a partir de los contextos marcados en los siguientes versos?

<i>est tamen humani gene/rīs /<u>ī</u>āc/tū/rǎ/ dō/lō/rī</i>	246
<i><u>ū</u>ōtǎ /<u>ī</u>ǎ/cēnt, lōn/gique perit labor inritus anni.</i>	273
<i><u>I</u>ām/que ē/rǎ/t īn/ totas sparsurus fulmina terras;</i>	253
<i>Cēr/tī/ōr,/ īn/ <u>ū</u>ǎ/cū/ō/ quāe/ <u>ū</u>ūl/nē/rǎ/ pēc/tō/rē/ fē/cīt!</i>	520
<i>quām/ fū/ī/t īl/lǎ /<u>I</u>ō/vī/. quī/ pōst/quām/ <u>ū</u>ō/cē/ mǎ/nū/quē</i>	205

Grupo 4 – Regla 4: Sinalefa e hiato:

¿Qué regla infieres a partir de los contextos marcados en los siguientes versos?

<i>ēs/sē /pū/tāt /nūs/quam <u>ā</u>it/que <u>ǎ</u>nī/mō/ pē/iō/rǎ/ vē/rē/tūr.</i>	587
<i>quāe /pōst/quam <u>ē</u>/vōl/vīt /cae/cō/que <u>ē</u>x/ē/mī/t ā/cēr/vō,</i>	24
<i>ēt/ dē/ fē/mī/nē/ō/ rē/pǎ/rā /ta <u>ē</u>st/ fē/mī/nǎ// ^H <u>ī</u>āc/tū.</i>	413
<i>ōs/sǎ/ rē/ōr/ dī/cī;/ ^H <u>ī</u>ǎ/cē/re <u>h</u>ōs /pōst/ tēr/gǎ// ^H <u>ī</u>ū/bē/mūr.'</i>	394

Una vez que cada grupo hubiese visto qué regla opera en cada contexto, se pondrían todas en común saliendo cada grupo a la pizarra y explicándoselas al resto de compañeros. El docente acompañaría las exposiciones hechas con correcciones o comentarios que servirían para pulir las reglas que hubieran visto para que todos tuvieran las principales reglas de métrica asimiladas.

En la primera sesión reservaría los últimos minutos para adelantar el funcionamiento de la siguiente clase.

Sesión 2: Hexámetro dactílico: esquema y práctica:

La segunda sesión comenzaría con la lectura de un pequeño fragmento de la *Eneida* de Virgilio, marcando mucho el ritmo y, sobre todo, las palabras finales de cada verso, pues representarían los últimos dos pies que, en el hexámetro dactílico, son siempre fijos. El fragmento que se leería es el comienzo del primer libro de la *Eneida*, y los alumnos lo tendrían en una ficha para poder seguir la lectura con las cantidades silábicas marcadas de la siguiente manera:

Ārmā vīrūmq̄ cānō, Trōiāē quī prīmūs āb ōrīs
Ītālīām, fātō prōfūgūs, Lāvīniāquē vēnīt
lītōrā, mūltum ille ēt tērrīs iāctātūs ēt āltō
vī sūpērūm sāevāē mēmōrēm lūnōnīs ōb īrām;
mūltā quōque ēt bēllō pāssūs, dūm cōndērēt ūrbēm, 5
īnfērrētquē dēōs Lātīō, gēnūs ūndē Lātīnūm,
Ālbānīquē pātrēs, ātque āltāē moēniā Rōmāē.
Mūsā, mīhī causās mēmōrā, quō nūmīnē laēsō,
quīdvē dōlēns, rēgīnā dēūm tōt vōlvērē cāsūs
īnsgnēm pīētātē vīrūm, tōt ādīrē lābōrēs 10
īmpūlērīt. Tāntaēne ānīmīs cāelēstībūs īrāē?

Tras la lectura de estos versos se formularían las siguientes cuestiones para guiar a los estudiantes en la construcción del esquema del hexámetro dactílico:

- Fijándote en la secuencia de sílabas largas y breves, ¿has notado algún patrón que se repita en todos los versos? Identifícalo.
- ¿Qué puedes decir del ritmo?
- ¿En cuántas partes puedes separar los versos? ¿Son iguales esas partes de un verso a otro?

Separados por parejas, tendrían cinco minutos para tratar de inferir el esquema métrico del hexámetro dactílico a partir de los versos leídos. Una vez acabaran esos cinco minutos, un portavoz de cada pareja expondría las conclusiones a las que hubieran llegado para que todos los grupos se nutrieran de las ideas del resto. Así pues, en caso de no haber resuelto la estructura completa, el docente seguiría haciendo preguntas a todos los estudiantes para guiarlos y tratar de completar el esquema. Finalmente, el profesor escribiría el esquema métrico en la pizarra y daría una explicación más

completa para que los alumnos lo comprendieran en su totalidad. Es importante que, en lugar de recibir únicamente una explicación por parte del docente, el alumnado intente inferir por su cuenta el esquema porque permite que asimile mucho mejor las estructuras internas que se repiten en cada verso.

A continuación, se realizaría una práctica de escansión para que aprendieran a medir hexámetros dactílicos. Se realizaría paso a paso la escansión del primer verso del libro I de los *Fastos* de Ovidio: *Tempora cum causis Latium digesta per annum* (Ov. *Fast.* I, 1).

La primera actividad sería de separación de sílabas, viendo que pueden encontrarse entre 13 y 17 sílabas en cada verso. Tendrían que prestar especial atención a los diptongos, hiatos y sinalefas, ya que es lo que más puede complicar la separación por sílabas. El verso separado quedaría de la siguiente manera: *Tem-po-ra- cum- cau-sis-La-ti-um- di-ges-ta- per- an-num//*.

Con los versos separados por sílabas, el siguiente paso sería apuntar la cantidad de las sílabas largas y breves que se repitiera en todos los versos, es decir, la primera sílaba del verso que es siempre larga, y las últimas cinco sílabas que tienen una secuencia fija de un dactilo y un espondeo [— ~ ~ —], o un dactilo y un troqueo [— ~ ~ — ~], quedando así: *Tēm-po-ra- cum- cau-sis- La-ti-um- di-gēs-tǎ- pēr- ān-nŭm//*.

A partir de aquí, deberían fijarse en si hay algún diptongo o varias consonantes seguidas, lo que implicaría la aparición de sílabas largas; y si hubiera varias vocales seguidas, que implicaría una sílaba breve. El verso quedaría prácticamente terminado: *Tēm-po-ra- cūm- cāu-sīs- La-tī-ūm- di / gēs-tǎ- pēr / ān-nŭm//*.

De este modo, siguiendo la regla de que no puede quedarse una sílaba breve sola — a excepción de la última sílaba del verso —, toda sílaba que quedara entre dos sílabas largas, sería también larga, mientras que, si se encuentra entre una larga y una breve, sería breve, pudiendo completar así la mayoría de los pies: *Tēm-po-ra / cūm- cāu / sīs- Lǎ-tī / ūm- dī / gēs-tǎ- pēr / ān-nŭm//*.

Quedando únicamente un pie, sabiendo que solo puede tener dos o tres sílabas (espondeo o dactilo), las sílabas restantes solo podrían ser breves: *Tēm-pō-rǎ / cūm- cāu / sīs- Lǎ-tī / ūm- dī / gēs-tǎ- pēr / ān-nŭm//*.

Esta práctica a modo de tutorial la realizaría toda la clase paso a paso con ese verso, pero después se les entregaría un fragmento corto que iría haciendo cada estudiante por su cuenta. La sesión finalizaría con esta práctica de métrica y los alumnos deberían acabar de medir en sus casas el fragmento para corregirlo en la siguiente sesión y pasar al siguiente tipo de verso, el pentámetro. El fragmento que deberían medir pertenece al libro I de la *Farsalia* del poeta épico Lucano (I, 392-395):

*Caesar, ut acceptum tam prono milite bellum
fataque ferre uidet, nequo languore moretur
fortunam, sparsas per Gallica rura cohortes
euocat et Romam motis petit undique signis.*

Sesión 3: Pentámetro dactílico y dístico elegíaco: esquema y funcionamiento.

La tercera sesión empezaría con la corrección de los versos de la *Farsalia* y los comentarios pertinentes para aclarar posibles dudas. Se le dedicarían entre 10 y 15 minutos para estas correcciones. A continuación, se realizaría la misma actividad que en la sesión anterior, pero con dísticos elegíacos, haciendo ver que se trata de dos tipos de versos combinados en un mismo poema. Se realizaría la lectura en voz alta de un fragmento que los estudiantes tendrían disponible en una ficha. Estos, con los versos medidos delante, deberían ver que no son todo hexámetros y averiguar qué tipo de verso es el otro. Verían que en el pentámetro la segunda parte (que posteriormente se les desvelaría el nombre de hemistiquio) tiene una estructura métrica fija, y en la primera siempre aparece una sílaba larga como primera sílaba del verso, por lo que lo único que variaría sería la primera parte de los pentámetros. Para esta actividad se utilizaría como texto el epigrama número 6 del libro I de los *Epigrammaton libri* de Marcial:

*Aethērīās āquīlā pŭērŭm pōrtāntē pēr āurās
īnlāesŭm tīmīdīs ūnguībŭs hāesīt ōnŭs:
nŭnc sŭā Cāesārēōs ēxōrāt praedā lēōnēs
tūtŭs ēt īngēntī lūdīt īn ōrē lēpŭs
Quāe mǎiōrā pŭtās mīrāculā? sŭmmŭs ūtrīsquē
āuctōr ādēst: hāec sŭnt Cāesārīs, īllā Iōŭīs.*

5

Para ayudar a los estudiantes tendrían una serie de preguntas al lado del texto escandido que les guiarían para sacar la información clave. Estas preguntas serían las siguientes:

- ¿Notas diferencias entre los versos de este poema? ¿crees que siguen todos un mismo esquema métrico?
- Fijándote en los versos pares, ¿notas alguna semejanza entre ellos? ¿reconoces algún patrón de sílabas largas y breves que se repita?
- ¿Por qué crees que los versos pares tienen una sangría?
- ¿Cómo crees que es el esquema métrico de los versos pares?

El alumnado procedería de igual manera que en la sesión anterior. Divididos en cuatro parejas tratarían de identificar patrones entre los versos e intentarían dar con el esquema del pentámetro dactílico. Tras los cinco minutos de reflexión, un portavoz de cada pareja daría cuenta de sus conclusiones y toda la clase se beneficiaría de ello. Todas las ideas recogidas se pondrían en la pizarra y el docente, para acabar la actividad, pondría el esquema del pentámetro dactílico en la pizarra explicando sus particularidades y diferencias con respecto al hexámetro.

Para acabar la clase, aprovechando que se han leído dísticos elegíacos, se haría una explicación de las cesuras. Partiendo del pentámetro donde la cesura separa los dos hemistiquios y es siempre la misma, la pentemímera, se pasaría luego al hexámetro explicando una a una. De esta manera, la práctica final sería poner las cesuras adecuadas a los versos leídos y, para practicar la escansión, se les entregaría otro texto que deberían medir e indicar sus cesuras. Este texto sería el inicio (1-6) del *Carmen IV* del libro I de elegías de Tibulo:

'Sic umbrosa tibi contingant tecta, Priape,

Ne capiti soles, ne noceantque nives:

Quae tua formosos cepit sollertia? certe

Non tibi barba nitet, non tibi culta coma est,

Nudus et hibernae producis frigora brumae, 5

Nudus et aestivi tempora sicca Canis.'

Sesión 4: Tópicos literarios latinos:

Esta sesión comenzaría con la corrección de los dísticos de Tibulo que ocuparía en torno a 15-20 minutos, contando que habría que aclarar dudas y resolver problemas. Para la segunda parte de la sesión se procedería a leer en castellano fragmentos de poemas en latín en los que estén representados algunos de los tópicos literarios más importantes como son: *carpe diem*, *tempus fugit*, *beatus ille*, *miles amoris* y *ubi sunt*. Los fragmentos utilizados (*Anexo 16*) pertenecen a autores latinos como Horacio, Ovidio y Virgilio, pero también se utilizarían fragmentos de autores españoles posteriores como pueden ser Jorge Manrique o Fray Luis de León. En esta actividad, en lugar de presentar el tópico y leer el poema en cuestión, se llevaría a cabo en primer lugar la lectura del poema en castellano y serían los estudiantes quienes tendrían que comentar la temática del poema y decir cuál es el tópico y lo que significa.

Con esta actividad lo que se busca es que los estudiantes aprendan algunos de los tópicos más conocidos y sepan de su influencia en la literatura posterior. A su vez, para asimilar los conocimientos, se propondría que trataran de relacionar el primer soneto leído de Góngora: *Mientras por competir con tu cabello* con los tópicos vistos y dijeran qué tópicos están relacionados con ese poema.

Para acabar la sesión, se les pediría a los estudiantes que buscaran en sus casas información sobre un autor literario entre Catulo, Horacio, Virgilio, Tibulo, Propertio, Ovidio, Marcial y Lucano. La información recogida la tendrían que traer a la sesión siguiente y tendrían que realizar una pequeña exposición en la pizarra de su autor en la que hablaran de su cronología, obras realizadas, tipo de verso utilizado en sus obras, y algún dato relevante o curioso del autor.

Sesión 5: Autores y obras:

La sesión comenzaría con la actividad antedicha, en la que tendrían que salir a exponer sus investigaciones. Mientras realizaran la exposición, deberían apuntar en la pizarra los datos representándolos en una línea de tiempo, partiendo del año 100 a.C. hasta más o menos el 100-105 d.C. para que pudieran reflejarse todos los autores citados. Irían saliendo uno a uno y, una vez acabaran, el docente daría una explicación general relativa a los géneros literarios en verso, clasificando cada uno de los autores y

analizando brevemente las características de cada género, con especial énfasis sobre todo en el tipo de verso utilizado por cada autor. El alumnado debería hacer la línea temporal también en sus cuadernos, conforme cada compañero expusiera, para tener registrados todos los datos y poder estudiarlos de manera rápida. Esta actividad ocuparía la mayor parte de la sesión, quedando un breve lapso de tiempo para una de carácter más práctico.

El docente repartiría a cada estudiante una serie de textos (*Anexo 25*) en los que no aparezca su autoría. El objetivo es que, a partir de las explicaciones dadas previamente, atendiendo a las características de cada poema (tipo de verso, temática, etc.), relacionaran cada texto con un género y, a poder ser, con un autor. El tiempo que quedara de clase sería dedicado para esta actividad, teniendo que hacer en casa la tarea que no hubieran podido terminar en el aula.

Sesión 6: Legado y patrimonio de la poesía latina:

Empezaría la sesión con la corrección de la última actividad propuesta, que sería resuelta por parte de los estudiantes de forma oral dando las justificaciones pertinentes. La corrección duraría entre 10-15 minutos, dejando más de la mitad de la sesión para la siguiente actividad, que tendría que ver con el legado que han dejado todos estos autores y obras y cómo se han representado a lo largo del tiempo en la historia del arte, ya sea en forma de pintura, escultura, poesía, música, etc.

Esta actividad la haría todo el alumnado de forma grupal respondiendo a las cuestiones que planteara el docente relativas a las diferentes representaciones artísticas. La idea sería que se propusiera una obra de arte y el alumnado tratase de describir lo que viera e intentara relacionarlo con el temario visto: tópicos, autores, obras, géneros, etc. En algunas ocasiones sería más difícil que otras, pero al ser una actividad grupal y tener al profesor como guía facilitaría su realización. El reparto de obras sería el siguiente:

Horacio: pintura de John William Waterhouse «*Gather Ye Rosebuds While Ye May*», 1909: En esta pintura están representadas dos chicas jóvenes recogiendo rosas en una pradera al lado de un río, haciendo referencia al tópico horaciano de *carpe diem* ‘aprovecha el día’, así como a la variante representada por el autor del siglo IV d.C.

Ausonio, quien en su poema *De rosas nascentibus* escribe el famoso tópico de *collige, virgo, rosas*.



11

Ovidio: escultura de Gian Lorenzo Bernini «*Apolo y Dafne*», 1622-1625: Esta escultura hecha de mármol representa el mito de estos dos personajes donde Dafne acaba convirtiéndose en laurel. Este mito lo cuenta Ovidio en sus *Metamorfosis* junto a muchos otros.



12

¹¹ Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/97/Waterhouse-gather_ye_rosebuds-1909.jpg

Tibulo/Propertio: Soneto XII del *Cancionero* de Petrarca (s. XIV): En este poema el autor italiano presenta una situación de suma felicidad por haber conocido a su amada (Laura) y su amor lo lleva a un estado de virtud y perfección elevado. Se relaciona con las representaciones amorosas de los autores elegíacos Tibulo y Propertio, quienes en sus poemas mencionaban a menudo a sus amadas: Delia y Némesis por parte del primero, y Cintia por parte del segundo.

*Quando fra l'altre donne ad ora ad ora
Amor vien nel bel viso di costei,
quanto ciascuna è men bella di lei
tanto cresce 'l desio che m'innamora.*

I' benedico il loco e 'l tempo et l'ora 5
*che sì alto miraron gli occhi mei,
et dico: Anima, assai ringratiar dêi
che fosti a tanto honor degnata allora.*

*Da lei ti vèn l'amoroso pensiero,
che mentre 'l segui al sommo ben t'invia,* 10
pocho prezando quel ch'ogni huom desia;

*da lei vien l'animosa leggiadria
ch'al ciel ti scorge per destro sentero,
sì ch'i'vo già de la speranza altero.¹³*

Virgilio: pintura de Charles-André van Loo «*Eneas llevando a Anquises*», 1729: En este cuadro se representa al protagonista de la obra virgiliana, Eneas, llevando a su padre Anquises en el hombro y a su hijo Ascanio de la mano, mientras escapan de Troya.

¹² Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/36/Apollo_and_Daphne_by_Bernini_-_Galleria_Borghese_-_Rome%2C_Italy_-_DSC04587.jpg

¹³ Fuente: [https://it.wikisource.org/wiki/Canzoniere_\(Rerum_vulgarium_fragmenta\)/Quando_fra_l%27altre_donne_ad_ora_ad_ora](https://it.wikisource.org/wiki/Canzoniere_(Rerum_vulgarium_fragmenta)/Quando_fra_l%27altre_donne_ad_ora_ad_ora)



14

Con esta actividad lo que se busca es que el alumnado comprenda la importancia de los autores romanos, así como de su poesía, que influyó en todas las formas de arte que encontramos a lo largo de la historia, desde la poesía hasta la pintura. Asimismo, citar algunos ejemplos de representaciones artísticas siempre es muy enriquecedor para los alumnos, ya que extienden su conocimiento sobre obras de arte, pues es un campo que se suele dejar muy de lado fuera de la propia asignatura de Historia del arte.

Saber relacionar unas obras de arte con otras, o ver la influencia de un autor u otro es primordial en una formación filológica, y este tipo de actividades son realmente buenas para estudiantes de estas edades porque se les presenta una visión del arte que muy probablemente no tengan y que, en mi opinión, es relevante.

Sesión 7: Iniciación a la traducción inversa:

Una vez visto el campo de la poesía latina tanto práctica como teóricamente y haberlo asociado con disciplinas como la Historia del arte, en esta sesión se plantearía una serie de actividades que permitirían que el alumnado aprendiese la habilidad de la traducción inversa, ya que en la asignatura de Latín a lo largo de los cursos de instituto no se suele poner en práctica esta habilidad. Normalmente los docentes se suelen centrar

¹⁴ Fuente: <https://app.fta.art/es/artwork/932d9740854cd51720802f2060f6bb3a01e72471>

en traducir textos latinos al castellano, pero practicar la técnica contraria es raramente frecuente. Por ello, esta sesión se centraría en realizar una serie de actividades que permitiesen que el alumnado aprendiera a traducir del castellano al latín. Este tipo de traducción no serviría únicamente para el taller de creación literaria planteado, sino que puede ser muy útil para que los estudiantes vean de qué manera se articula la sintaxis española con relación a la latina. De este modo, pueden comprender que un complemento del nombre, una oración de relativo, un adyacente y una oración de participio pueden cumplir la misma función en una oración, y ellos serían quienes elegirían una construcción u otra para dar solución a las estructuras en castellano.

Así pues, la sesión comenzaría con el recordatorio de la relación de casos del latín con las funciones sintácticas que suelen representar (nominativo – sujeto/atributo, acusativo – objeto directo, etc.). Esta primera explicación es primordial porque los pasos a la hora de traducir del castellano al latín son:

- 1) análisis sintáctico básico de las oraciones en castellano
- 2) aplicación de los casos del latín a las funciones sintácticas analizadas
- 3) búsqueda de vocabulario y declinación/conjugación de cada palabra respetando la morfología, la gramática y la sintaxis latina.

Una vez recordada la relación de casos-funciones, se haría una breve práctica de análisis sintáctico en castellano de un nivel similar al que se estuviese estudiando en ese momento en la asignatura de Latín. Normalmente en el tercer trimestre de 1º de Bachillerato se suelen ver los participios y las oraciones adjetivales en general, pero todavía no se han visto oraciones sustantivas, ya sean de infinitivo o con conjunción. De esta manera, se propondrían oraciones del siguiente estilo:

- Marco, recoge las armas que te entregaron tus padres y vuelve conmigo.
- El ejército de los galos fue sorprendido por los romanos descansando en el campamento.
- Quinto se perdió mientras caminaba por las calles de la ciudad, pero su padre lo encontró y volvieron a casa.

Estas oraciones tienen vocabulario que al nivel de 1º de Bachillerato ya se conoce, de modo que, una vez analizadas en castellano, se podrían traducir al latín perfectamente. Por esta razón las oraciones que deberían traducir serían muy parecidas a las que se acaban de exponer. El análisis sintáctico en castellano de estas oraciones

debería reflejar las estructuras de una oración subordinada de relativo, una oración subordinada adverbial con valor modal y otra con valor temporal, pero todas ellas podrían representarse en latín mediante una misma: las oraciones de participio. Este sería el tipo de claves a las que deberían atender los estudiantes en esta actividad. El docente, cuando ya se hubieran analizado las oraciones, haría la traducción de una de ellas paso a paso para que el alumnado entendiera el proceso. Poniendo el ejemplo de la primera oración, el análisis nos quedaría de la siguiente manera:

- Marco: Vocativo singular
- (tú): sujeto omitido
- recoge: verbo principal 1, 2ª sg. del (presente¹⁵) de imperativo activo
- las armas (que te entregaron tus padres): objeto directo → acusativo plural
- que: pronombre relativo con *las armas* como antecedente, objeto directo → acusativo plural
- te: pronombre personal, complemento indirecto → dativo singular
- entregaron: verbo subordinado, 3ª pl. pret. perf. simple de indicativo activo
- tus padres: sujeto subordinado → nominativo plural
- y: conjunción,nexo copulativo
- vuelve: verbo principal 2, 2ª sg. del (presente) de imperativo activo
- conmigo: complemento circunstancial, ablativo singular

A continuación, se buscaría en el diccionario la traducción de las palabras que aparecen en la oración y se pondrían en los casos/formas correspondientes:

- Marco: Vocativo singular → *Marcus, -i (m.)* → *Marce*
- (tú): sujeto omitido → no se pondría
- Recoge → *cogo, coegi, coactum* → *coge*
- las armas (que ...): acusativo plural → *arma, -orum (n.)* → *arma*
- que: acusativo plural neutro → *qui, quae, quod* → *quae*
- te: dativo singular → *tibi*
- entregaron → *profero, -tuli, -latum* → *protulerunt*
- tus padres: nominativo plural → *tuus, tua, tuum* + *parentes, -ium* → *tui parentes*
- y: nexo copulativo → *et*
- vuelve → *redeo, redii, reditum* → *redi*

¹⁵ Aunque en castellano solo haya un tiempo en el modo imperativo, lo especifico porque en latín existe también el futuro en el modo imperativo.

- conmigo: ablativo singular → *mecum*

Solo quedaría armar la frase quedando de la siguiente manera: *Marce, arma quae tui parentes tibi protulerunt coge et redi mecum*. Esta práctica de la traducción inversa es esencial para el taller de creación, porque una vez hayan traducido deben encajar la oración en latín dentro del esquema métrico del hexámetro y del pentámetro dactílico. Para ilustrar la dificultad voy a añadir las cantidades silábicas a la oración traducida: *Mār/ce ār/mā quāē tūī pārēntēs tībī prōtūlērūnt cōge ēt rēdī mēcūm*. La secuencia de sílabas largas y breves de esta oración quedaría como: ´ – | ˘ – | ˘ – ˘ | ´ – | ˘ – | – ˘ | ´ – | ´ – | ˘ ˘ ˘ –. Esta secuencia, separada más o menos en pies parecidos a los del dístico elegíaco, realmente dista mucho del esquema métrico del hexámetro o del pentámetro, por lo que habría que reordenar la oración y probar a cambiar palabras por sinónimos o estructuras equivalentes para que encajara en el esquema. No obstante, la métrica todavía no se tendría en cuenta en esta práctica, sino que sería materia de la próxima sesión, la primera del taller de creación como tal. Para esta sesión simplemente tendrían que traducir las oraciones del español al latín para que practicasen la concordancia de sintagmas o de verbos y se acostumbraran a construir una oración en latín.

Para amenizar la actividad podrían trabajar en parejas, teniendo la capacidad de buscar palabras en el diccionario más rápido y de que el compañero pudiera corregir posibles errores. Con esto se lograría un trabajo más dinámico y, así como en otras actividades ya realizadas, fomentaría el trabajo cooperativo que, en mi opinión, tiene grandes ventajas y beneficios dentro del aprendizaje como pueden ser mejorar la capacidad de liderazgo o adaptación, mejorar la empatía, aumentar la creatividad, o aprender maneras diferentes de pensar y de trabajar.

Sesión 8: Taller de creación:

Llegaríamos de esta manera a la sesión en la que comenzaría el taller de creación literaria. Como ya se ha expuesto anteriormente, este taller se realizaría una vez por semana con el fin de que el alumnado tuviese tiempo para trabajar sus textos hasta la fecha de presentación que sería cercana al final de curso. Con las sesiones realizadas los alumnos habrían adquirido competencias de análisis métrico y de traducción inversa, que son las dos principales habilidades que hacen falta para un taller de creación

literaria en latín. Este comenzaría con una propuesta por parte del docente a los estudiantes sobre la temática del poema que habrían de hacer. En principio, para la primera sesión el objetivo sería hacer un hexámetro conjunto entre toda la clase, y a partir de la siguiente sesión de taller separados por parejas —o de manera individual, pues tampoco influye en el resultado del proyecto— comenzarían a hacer su propio poema. Como en esta primera sesión no se llegaría a hacer una estrofa, pensar entre toda la clase una única frase en castellano con el fin de traducirla y encajarla en el esquema métrico latino no sería complicado. Por tanto, esta frase sería traducida poco a poco en la pizarra, se llevaría a cabo la búsqueda de las cantidades silábicas de las palabras descontextualizadas, es decir, las cantidades silábicas por naturaleza, y, una vez apuntadas, se realizaría la construcción de la oración atendiendo por un lado a la corrección sintáctica, y por otro a la corrección métrica. Al ser tantas personas, en caso de que alguna palabra no encajara en el esquema métrico, se encontrarían sinónimos con relativa rapidez, además de que el docente podría ofrecer muchos de ellos. El único inconveniente que veo sería que hubiese estudiantes que, aprovechando que fuese una actividad grupal, desconectarán y dejarán de atender, por lo que una solución podría ser mandar una tarea a cada uno, de forma que todos tuvieran que colaborar al mismo tiempo.

Al ser una sesión introductoria al taller, el docente les explicaría los objetivos del taller y lo que se busca con este. Cada semana se realizaría una sesión de taller de creación en la que el alumnado, ya sea individualmente o por parejas, trabajarían en sus creaciones siguiendo el mismo *modus operandi* que esta primera sesión. El docente podría ofrecer ayuda en cuanto a la métrica, pero serían los estudiantes quienes tendrían que traducir y declinar correctamente, así como construir las frases y encajarlas en el esquema métrico.

Semanalmente el profesor registraría los avances que fuese haciendo cada pareja en sus creaciones y les daría la retroalimentación pertinente para que mejorasen sus poemas. Asimismo, como se seguirían estudiando temas gramaticales, estos podrían ser implementados por los estudiantes para enriquecer sus creaciones. A diferencia de la propuesta anterior llevada a cabo en el periodo de prácticas, para esta no se plantea realizar un control para evaluar, sino que se evaluaría el progreso de los poemas y la exposición final que, como se ha explicado con anterioridad, tendría lugar en las últimas sesiones del curso. Para estas exposiciones los estudiantes deberían presentar su poema

hecho en dísticos elegíacos. La presentación debe contar con la lectura del texto en latín siguiendo el ritmo, la traducción al castellano, la explicación métrica, figuras literarias que presente el poema, las influencias o referencias que hayan tomado de inspiración y, por último, las facilidades y dificultades que hayan tenido a lo largo de las sesiones en lo que respecta a la composición del poema.

Se trata de un proyecto realmente ambicioso que, a diferencia del anteriormente expuesto, fomenta el trabajo activo por parte del alumnado mediante actividades que lo posiciona en el centro del proceso de aprendizaje, lo cual ayuda a que se asimilen los conocimientos con mucha más eficacia que mediante explicaciones teóricas planas por parte del docente. Otro punto a favor y de mejora por parte de esta propuesta respecto a la anterior es que las sesiones de creación tienen una extensión mucho mayor y permiten que el alumnado cree una pieza mucho más extensa y con más tiempo, lo que no solo hace que se le dedique más trabajo y de más calidad, sino que también causa una conexión mayor entre autor y obra, otorgándole mucha más personalidad y creatividad al poema compuesto. Este hecho, en mi opinión, es realmente importante porque los estudiantes comprenden lo que significa crear un texto desde cero con esmero y mimo. Aprenden a valorar las creaciones del resto y, tras el taller, pueden comprender la importancia de los textos en verso de toda la literatura latina.

Tanto con la primera parte del proyecto con las sesiones sobre teoría de la poesía latina, como con la segunda con el taller de creación literaria todo el alumnado tiene la posibilidad de mejorar numerosas habilidades —no tanto específicas dentro de la asignatura de Latín, que también, sino habilidades que les pueden servir para otras asignaturas y para variadas situaciones de su vida. Entre estas podemos nombrar el trabajo cooperativo, el aprendizaje por observación, la reflexión lógica, la búsqueda de información, la capacidad de síntesis, la creatividad, búsqueda de fuentes, entre muchas otras que también se trabajan en la propuesta planteada.

Pienso que para que se pueda considerar exitoso un proyecto dentro del aula tiene que cumplir varios factores. En primer lugar, que despierte el interés del alumnado por la temática tratada. Para ello el docente debe presentar ese entusiasmo por los textos que se lean y hacer ver su importancia. En segundo lugar, que todos los estudiantes remen en la misma dirección y fomenten el trabajo y, por tanto, el aprendizaje. En tercer lugar, que la materia específica que se trate —en este caso la poesía latina— esté muy bien medida y pensada para que pueda ser aprendida por los alumnos, sin excederse ni

quedarse corto. En cuarto lugar, que se trabajen competencias transversales y sea un proyecto multidisciplinar, permitiendo ver que la materia tratada se puede llevar a otros muchos campos —como aquí se ha expuesto en la sesión 6 relativa al legado y al patrimonio. Este hecho genera en el alumnado una gran atracción porque encuentran la utilidad y funcionalidad de lo que están estudiando. Por último, que el alumnado disfrute tanto como aprenda, porque pienso realmente que son términos que van de la mano. Cuando alguien disfruta lo que hace lo aprende mucho más rápido, por lo que, a la hora de diseñar un proyecto se debe tener esa premisa siempre en mente: los estudiantes deben divertirse con lo que están haciendo, pero siempre dentro de un ámbito de aprendizaje. El aprendizaje, a su vez, debe ser multidireccional. Se ha de enseñar que no solo se aprende leyendo un libro, sino también escuchando a compañeros, viendo imágenes, practicando con ejercicios, equivocándose, pensando, etc. Además, que no solo son los alumnos quienes aprenden, sino que los docentes aprenden muchas veces más de los estudiantes que estos de él, lo que genera un ambiente de aprendizaje constante para las dos partes.

Así pues, con este proyecto pienso que se genera todo lo recién mencionado y, por tanto, podría funcionar muy bien tanto para la asignatura de Latín, como para aprendizajes transversales a los que se puede llegar.

CONCLUSIONES

Abordar los problemas presentes en la enseñanza de las distintas disciplinas es una responsabilidad fundamental por parte del docente, ya que solo identificando dichas dificultades es posible plantear soluciones. En el ámbito tratado en este trabajo, destacan principalmente dos: la escasa atención a la literatura latina en verso y el uso prácticamente nulo de los textos literarios en la enseñanza de la literatura.

El proyecto propuesto no solo intenta aportar en la resolución de ambos problemas, sino que también aborda otra cuestión a menudo ignorada: la falta de actividades de creación literaria en el Bachillerato. Esta etapa educativa, centrada casi exclusivamente en la preparación para la Prueba de Acceso a la Universidad, rara vez incorpora metodologías distintas a la explicación teórica por parte del docente hacia los alumnos. Considero que este enfoque, además de generar una dinámica automática y pasiva en el alumnado, dificulta significativamente el aprendizaje, ya que elimina cualquier componente atractivo que pudiera tener la enseñanza teórica.

En este sentido, el docente debe afrontar la enseñanza con una actitud de mejora continua y adaptación constante. Repetir las mismas metodologías sin obtener resultados satisfactorios carece de sentido. Innovar, replantearse la práctica docente y ajustarse a contextos cambiantes forma parte esencial de la profesión. Los últimos cinco años han evidenciado esta necesidad con crudeza: una pandemia, temporales, inundaciones, una guerra y, recientemente, un apagón a escala continental nos han obligado a replantear nuestro papel como educadores. Todo ello debe invitarnos a reflexionar sobre nuestra función y a promover la innovación pedagógica tanto dentro como fuera del aula.

A partir de esta conciencia de cambio, se hace imprescindible incorporar propuestas metodológicas que fomenten la enseñanza activa, significativa y creativa. En el caso de la enseñanza de la literatura latina, supone sustituir la explicación teórica descontextualizada por un acercamiento a los textos como manifestaciones vivas de expresión artística, capaces de crear puntos de conexión con el mundo presente del alumnado, despertando su interés no solo por la literatura latina, sino también por la poesía en general.

En esta línea se sitúa el proyecto que aquí se acaba de exponer: una propuesta didáctica que pone en valor la poesía latina y que invita a los estudiantes a adentrarse en ese mundo mediante la práctica de la métrica latina, el estudio de los tópicos literarios, la vida de los autores y su influencia en el mundo contemporáneo, rompiendo con la visión tradicional del latín como una lengua muerta, y reivindicándolo como vehículo de expresión personal y colectiva, capaz de abrir múltiples fuentes de conocimiento.

Por tanto, este proyecto constituye una respuesta innovadora a carencias concretas del sistema educativo actual, además de ser también una invitación a repensar el modo en que se enseñan las lenguas clásicas en el siglo XXI. Recuperar el valor estético, lingüístico y humano de la poesía latina desde una perspectiva activa y creativa no solo enriquece la experiencia del alumnado, sino que reivindica el papel transformador de las humanidades en la formación integral de los jóvenes, un aspecto que, lamentablemente, se está dejando de lado. Así, apostar por una didáctica más viva, sensible y participativa es, en definitiva, apostar por una educación más significativa.

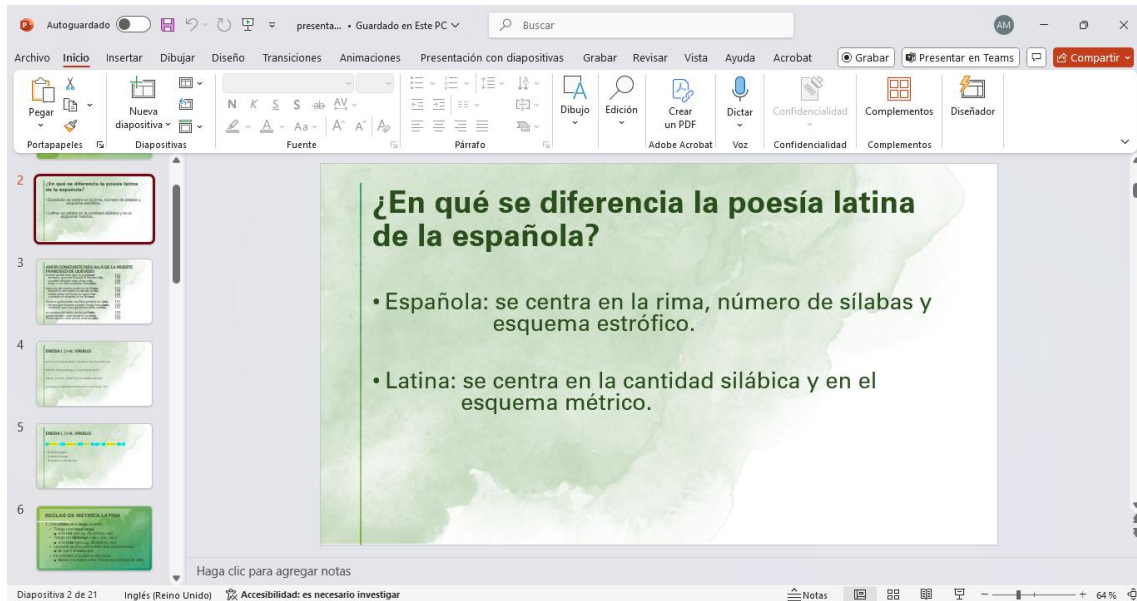
BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar Cano, J. A. (1994). *Incidencia de la enseñanza-aprendizaje del latín en el desarrollo personal de los alumnos: Experiencias de un profesor*. *Revista Española de Pedagogía*, 52 (199), 405–415.
- Carbonell Manils, J. (2011) *Literatura latina y competencia literaria*, *Methodos*, 0, 1–12.
- Ceccarelli, L. (1999). *Prosodia y métrica del latín clásico: Con una introducción a la métrica griega* (R. Carande, Trad.). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (s.f.). *Mientras competir con tu cabello. Ver la poesía*. https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver_la_poesia/709080_mientras_competir/ [consultado el 05/06/2025].
- Fundación Sin Miedo a la Vida. (2024). *Taller de poesía*. <https://www.fundacionsinmiedoalavida.org/vivir-en-la-escritura/taller-de-poesia> [consultado el 23/05/2025].
- Gaffiot, F. (s. f.). *Dictionnaire Gaffiot en ligne*. <https://gaffiot.org/> [consultado el 09/05/2025].
- Gaitán, M. (2016). *El taller de redacción poética en educación secundaria como estrategia de aprendizaje para desarrollar el gusto por la poesía* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Gómez-Villalba Ballesteros, E. (1993). Didáctica de la poesía en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18), 107–115.
- Iturriza Errea, I. (2021). *La poesía en Educación Secundaria a través de talleres de escritura creativa colaborativa* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio Institucional de la UPNA. <https://academica-e.unavarra.es/entities/publication/bd7f8844-74b0-4268-b24a-59bd4b16a811> [consultado el 23/05/2025].

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con> [consultado el 29/05/2025].
- Lillo Redonet, F. (2013). *Enseñar literatura latina en la ESO y el Bachillerato: reflexiones y sugerencias prácticas*. *Thamyris*, n.s., 4, 63–80.
- López Martín, I. (2022). *La enseñanza de la literatura latina en el Bachillerato: una propuesta de creación literaria*. *Estudios Clásicos*, 161, 129–146. <https://doi.org/10.48232/eclas.161.07> [consultado el 25/05/2025].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2025). *LATÍN: Saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación para Bachillerato* [Documento curricular]. Gobierno de España.
- Otí, Á. (2024, 27 de marzo). *Taller de poesía creativa*. Red Educa. <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/taller-poesia-creativa> [consultado el 23/05/2025].
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2024). *Taller de poesía*. <https://estudios-generales-letras.pucp.edu.pe/cursos/taller-de-poesia/> [consultado el 23/05/2025].
- Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona, Montesinos.
- Smith, W. L. (Ed.). (s. f.). *The Latin Library*. <https://www.thelatinlibrary.com/> [consultado el 30/05/2025].

ANEXOS

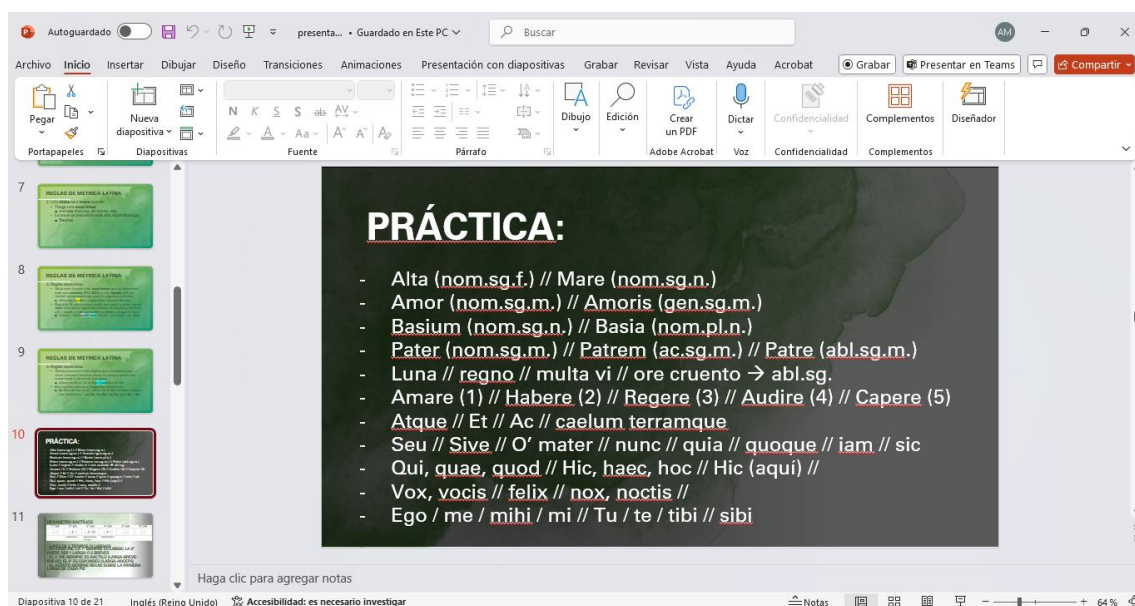
Anexo 1: PowerPoint de la sesión 1 (Fuente: elaboración propia): diferencia principal de la poesía latina y la poesía española:



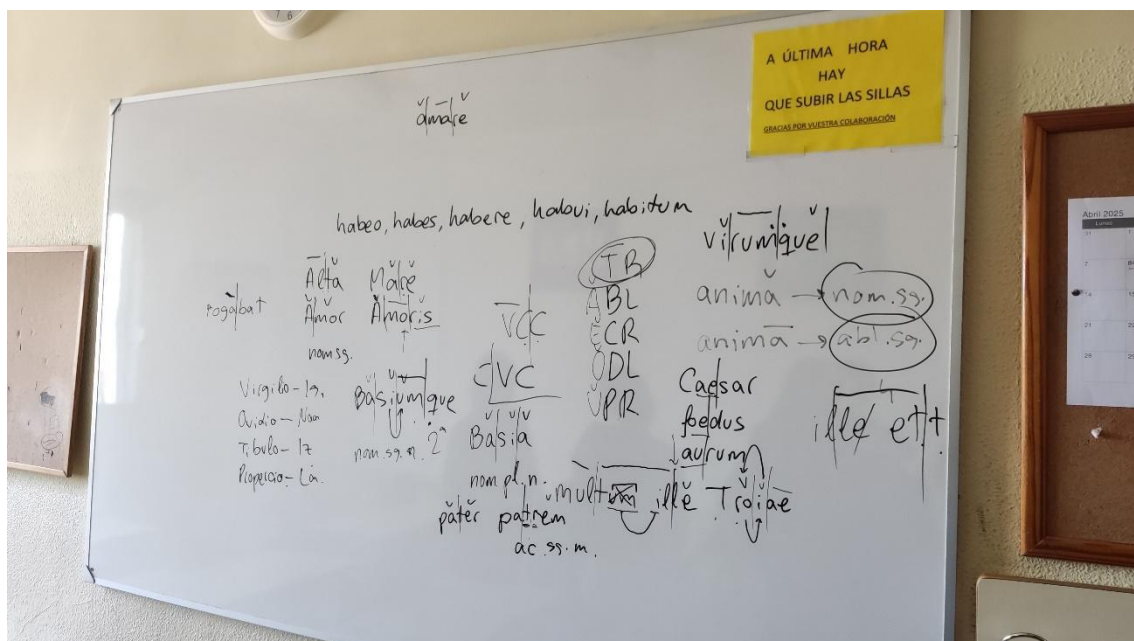
Anexo 2: Explicación de las reglas de métrica en el aula:



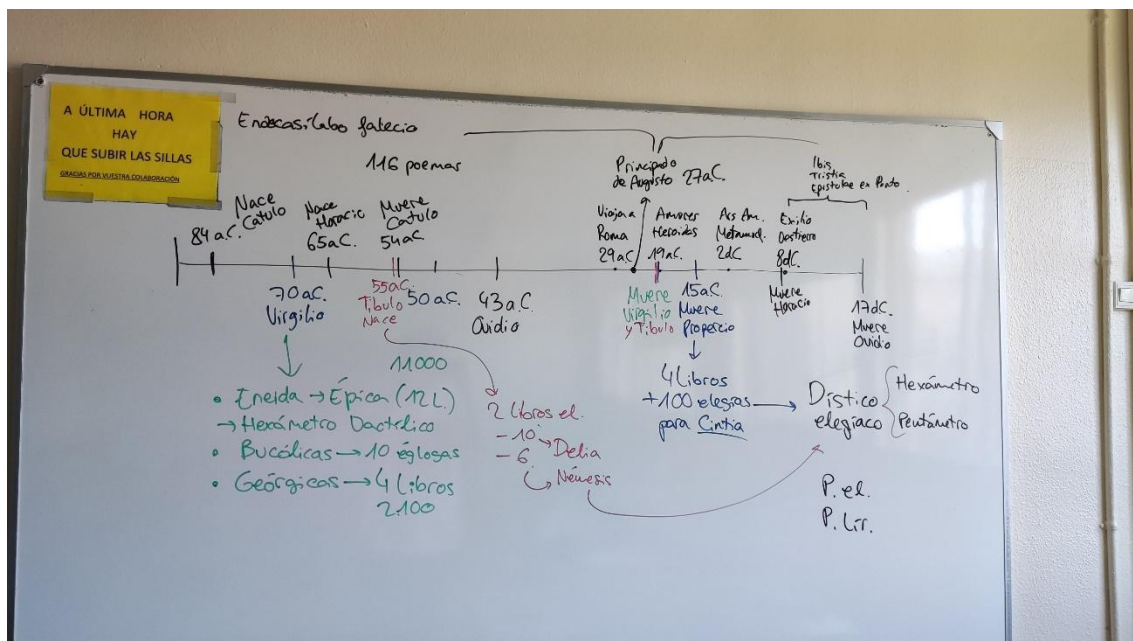
Anexo 3: Banco de palabras propuesto para practicar las reglas de métrica (Fuente: elaboración propia):



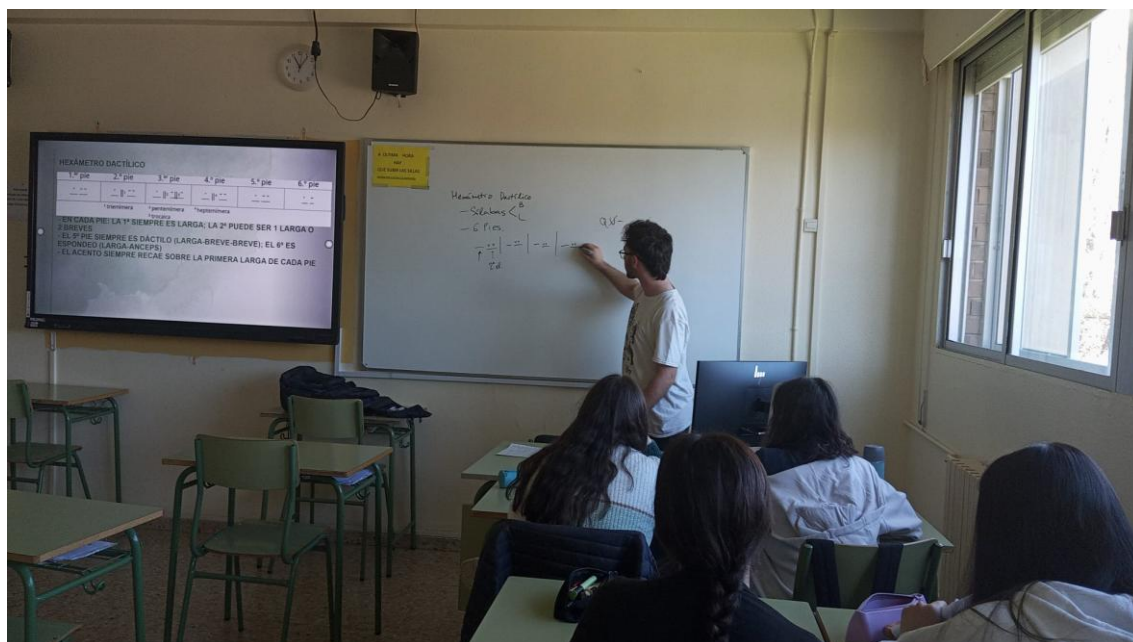
Anexo 4: Explicación de las reglas de métrica en la pizarra con ejemplos:



Anexo 5: Creación de la línea temporal con los datos de cada autor recogidos por cada una de las alumnas:



Anexo 6: Exposición del esquema métrico del hexámetro dactílico:



Anexo 7: Escansión del primer verso de la Eneida para practicar el hexámetro dactílico:



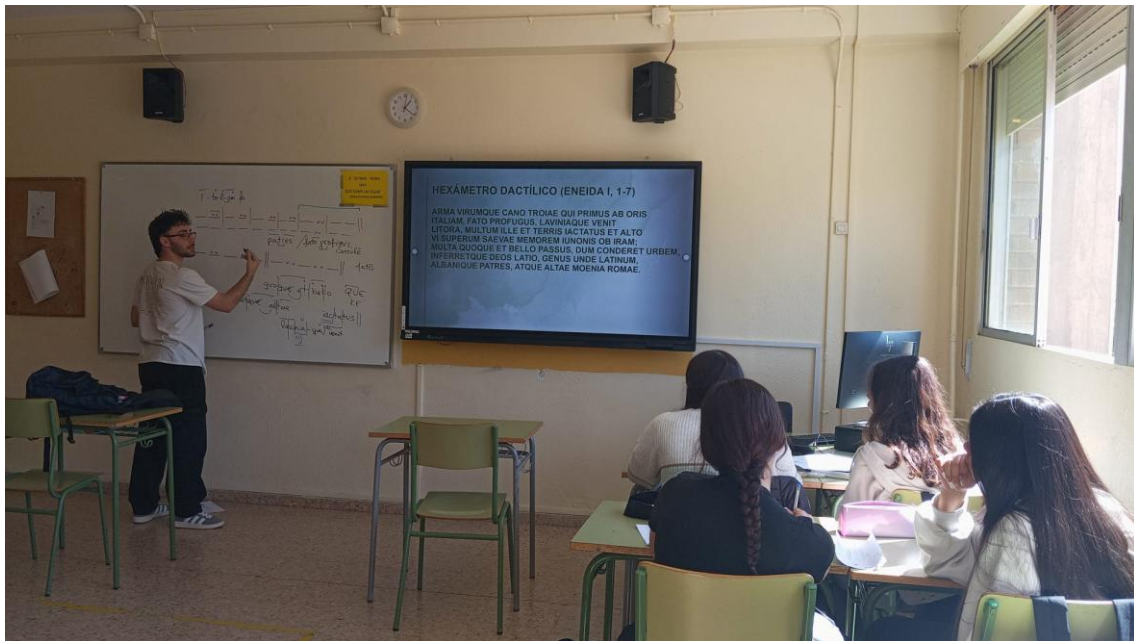
Anexo 8: Fragmento propuesto para practicar el hexámetro dactílico:

Eneida, I, 1-7:

*Arma virumque canō, Trōiae quī prīmus ab ōrīs
 Ītaliā, fātō profugus, Lāvīniaque vēnit
 lītora, multum ille et terrīs iactātus et altō
 vī superum saevae memorem Iūnōnis ob īram;
 multa quoque et bellō passus, dum conderet urbem, 5
 inferretque deōs Latīō, genus unde Latīnum,
 Albānīque patrēs, atque altae moenia Rōmae.¹⁶*

¹⁶ Texto de [TheLatinLibrary](https://www.thelatinlibrary.com/) [consultado el 27/05/2025].

Anexo 9: Corrección de errores de la práctica del hexámetro dactílico:



Anexo 10: Fragmento de la Iliada propuesto para practicar métrica en griego:

Iliada, I, 1-7

μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος

οὐλομένην, ἣ μυρὶ Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε,

πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν

ἡρώων, αὐτοὺς δὲ ἐλώρια τεῦχε κύνεσσιν

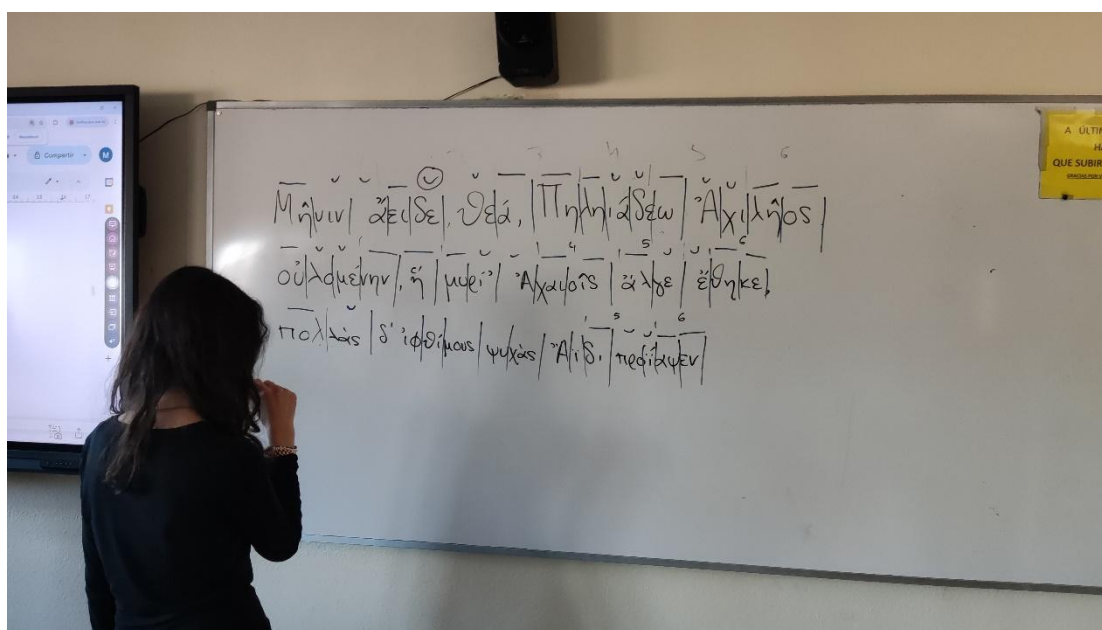
οἰωνοῖσί τε πᾶσι, Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή, 5

ἔξ οὔ δὴ τὰ πρῶτα διαστήτην ἐρίσαντε

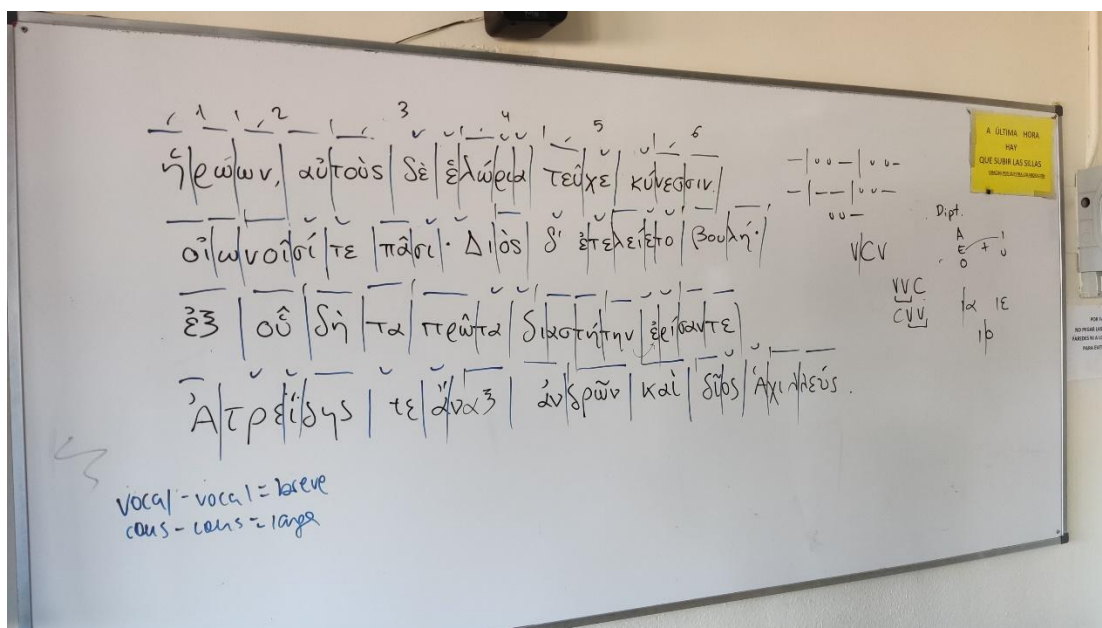
Ἀτρεΐδης τε ἄναξ ἀνδρῶν καὶ δῖος Ἀχιλλεύς.¹⁷

¹⁷ Texto de [Perseus](#) [consultado el 27/05/2025].

Anexo 11: Alumna midiendo versos de la Iliada en la pizarra:



Anexo 12: Versos de la Iliada medidos en la pizarra:



Anexo 13: Texto propuesto para explicar la estructura del pentámetro dactílico:

Carmen LXXXV, Catulo:

Odi et amo. Quare id faciam. Fortasse requiris.

Nescio, sed fieri sentio et excrucior.¹⁸

¹⁸ Texto de TheLatinLibrary.

*Anexo 14: Explicación del pentámetro dactílico usando el Carmen LXXXV de Catulo
(Fuente: elaboración propia):*

PENTÁMETRO DACTÍLICO

1.º pie	2.º pie	½ pie	3.º pie	4.º pie	½ pie
—	—	—	—	—	—
1.º pie	2.º pie	½	3.º pie	4.º pie	½
NĒSCĬO	SĒD FĬE	RĬ	SĒNTĬQ_ĒT	ĒXCRŬCĬ	ŬR

- 2 HEMISTQUIOS DE 2 PIES Y MEDIO CADA UNO.
- 1ER HEM.: EL 2º ELEMENTO PUEDE SER 1 LARGA O 2 BREVES; 2º HEM. SIEMPRE ES: - UU / -UU / -
- SI EMPEZAMOS A MEDIR DESDE EL FINAL LA ESTRUCTURA SIEMPRE SERÁ: - / - UU / -UU / -
- SUELE UTILIZARSE SIGUIENDO A UN HEXÁMETRO DACTÍLICO PARA FORMAR UN DÍSTICO ELEGÍACO.

Anexo 15: Texto propuesto para la práctica de dísticos elegíacos:

Remedia Amoris 643-650

Tu quoque, qui causam finiti reddis amoris,

Deque tua domina multa querenda refers,

Parce queri; melius sic ulciscere tacendo, 645

Ut desiderii effluat illa tuis.

Et malim taceas quam te desisse loquaris:

Qui nimium multis 'non amo' dicit, amat.

Sed meliore fide paulatim extinguitur ignis

Quam subito; lente desine, tutus eris.¹⁹ 650

Anexo 16: Textos propuestos para la explicación de los tópicos literarios:

Beatus ille → Hor. Ep. II, 1-8

'Beatus ille qui procul negotiis,

ut prisca gens mortalium,

¹⁹ Texto de TheLatinLibrary.

paterna rura bubus exercet suis
solutus omni faenore
neque excitatur classico miles truci 5
neque horret iratum mare
forumque vitat et superba civium
potentiorum limina.
 (...)

Carpe diem → Horacio, *Carmina* I, 11

Tu ne quaesieris (scire nefas) quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios
temptaris numeros. Ut melius quicquid erit pati!
Seu plaris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,
quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare 5
Tyrrhenum, sapias, vina liques et spatio brevi
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit invida
*aetas: **carpe diem**, quam minimum credula postero.*

Militia amoris → Ovidio, *Amores*, I, 9, 1-10

***Militat** omnis **amans**, et habet sua castra Cupido;*
*Attice, crede mihi, **militat** omnis **amans**.*
quae bello est habilis, Veneri quoque convenit aetas.
*turpe senex **miles**, turpe senilis **amor**.*
quos petiere duces animos in milite forti, 5
hos petit in socio bella puella viro.
pervigilant ambo; terra requiescit uterque—
ille fores dominae servat, at ille ducis.
***militis** officium longa est via; mitte puellam,*
*strenuus exempto fine sequetur **amans**.* 10

Militia amoris → Ovidio, *Ars Amandi* II, 233-236

Militiae species amor est; discedite, segnes:

Non sunt haec timidis signa tuenda viris.

Nox et hiems longaeque viae saevique dolores 235

Molibus his castris et labor omnis inest.

Ubi sunt → Copla XXIII, Jorge Manrique

Tantos duques excelentes,
tantos marqueses y condes,
y barones,
como vimos tan potentes,
di, Muerte, ¿**dó los escondes**
y traspones?
Y las sus claras hazañas
que hicieron en las guerras
y en las paces,
cuando tú, cruda, te ensañas,
con tu fuerza las atiertras
y deshaces.

Ubi sunt → Oda a la vida retirada (1-5), Fray Luis de León

¡Qué descansada vida
la del que huye del mundanal ruido,
y sigue la escondida
senda, por donde han ido
los pocos sabios que en el mundo han sido; 5

Tempus fugit → Virgilio, *Georgicas*, III, 284-288

*Sed **fugit** interea, **fugit** irreparabile **tempus**,
singula dum capti circumuectamur amore.* 285

*hoc satis armentis: superat pars altera curae,
lanigeros agitare greges hirtasque capellas;
hic labor, hinc laudem fortes sperate coloni.*

Anexo 17: Diccionario en línea Gaffiot, donde aparecen las cantidades silábicas.

Gaffiot.org



← Retour

← dōmīnŭlus,

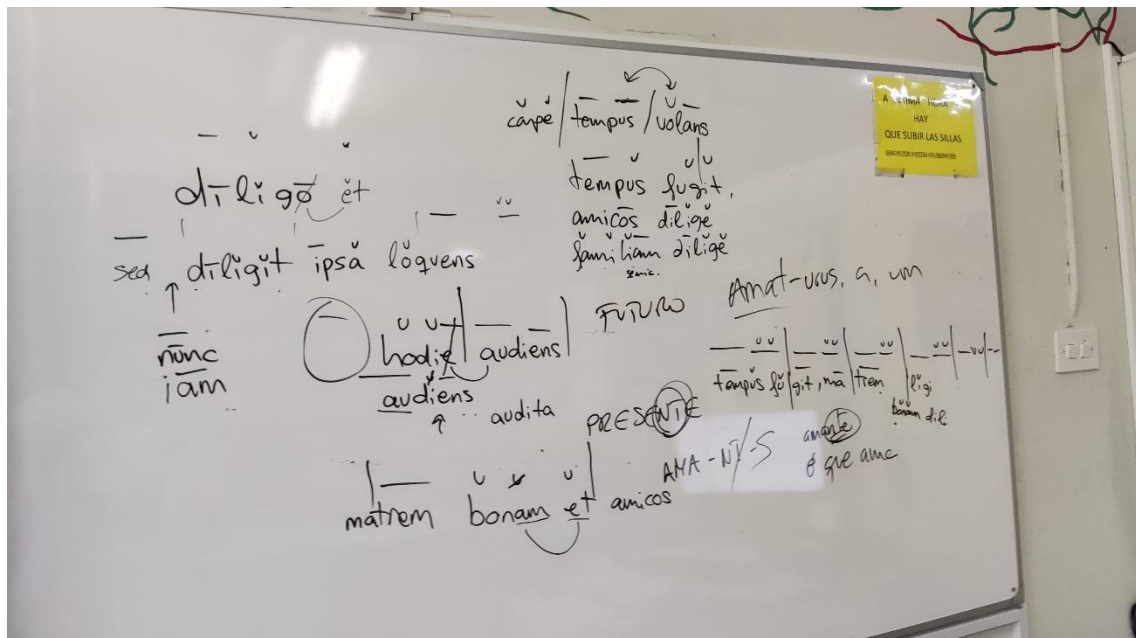
Page numérisée

dōmīporta, →

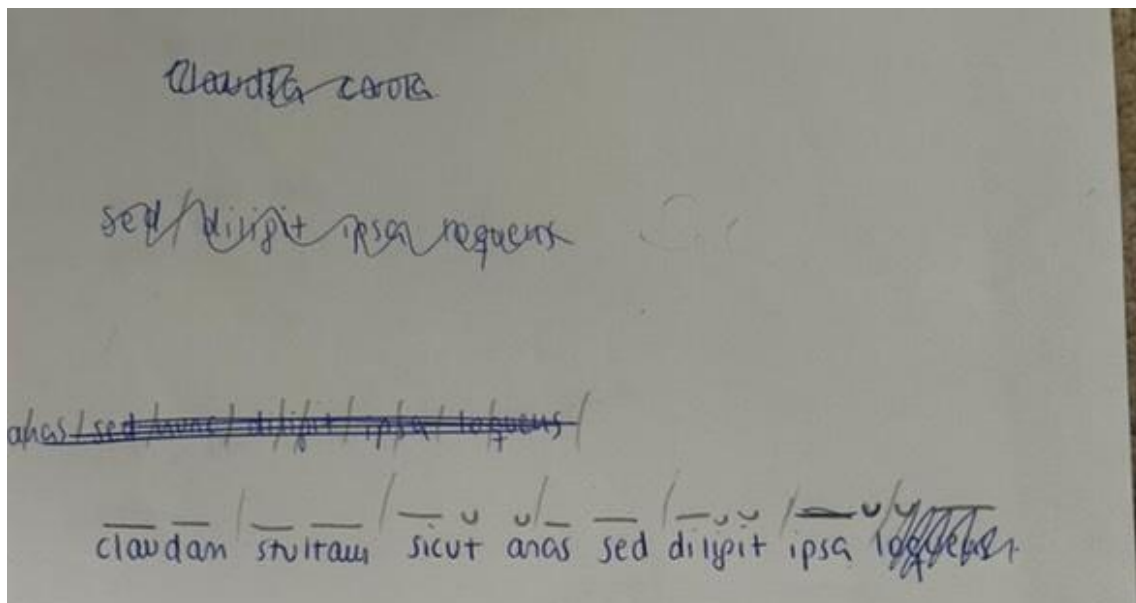
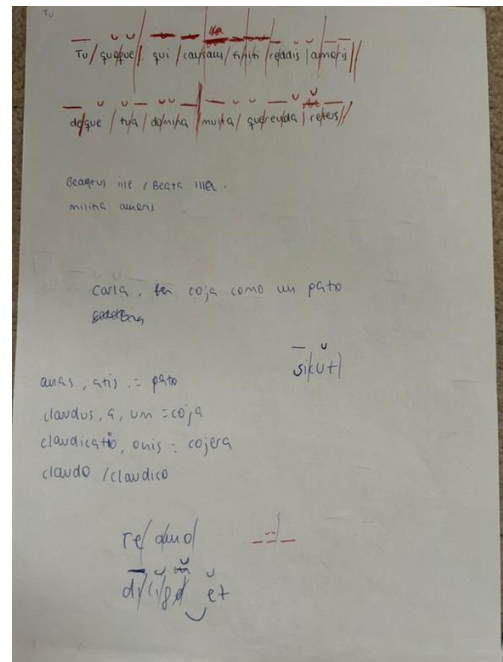
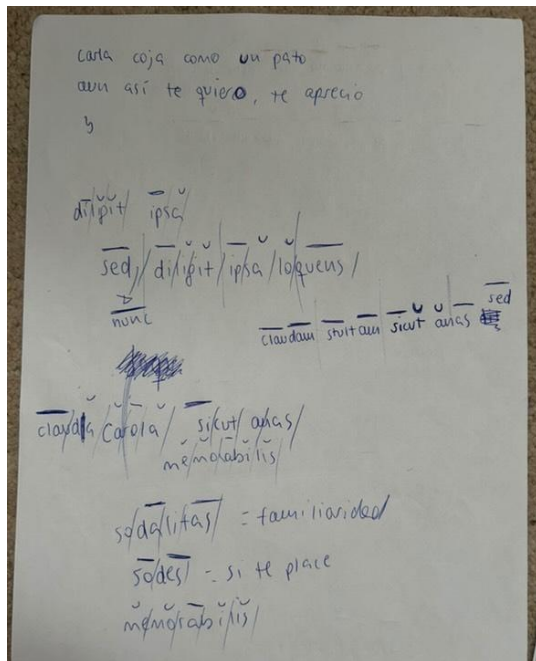
dōmīnus, ī, m. (domus),

¶ 1 maître [de maison], possesseur, propriétaire : *nec domo dominus, sed domino domus honestanda est CIC. Off. 1, 139*, ce n'est pas la maison qui doit honorer le maître, c'est le maître qui doit honorer la maison ||

Anexo 18: Pizarra con apuntes resolviendo dudas:



Anexo 19: Apuntes de una alumna:



Anexo 20: Control de conocimientos propuesto (Fuente: elaboración propia):

- i) Nombra los autores de poesía latina que conozcas
- ii) ¿Quién escribió la Eneida?
- iii) ¿En qué tipo de verso está escrita la Eneida? Representa su esquema métrico.
- iv) ¿Conoces algún otro tipo de verso? ¿Cuál? Representa su esquema métrico.
- v) ¿Cómo se llama la combinación de los 2 tipos de versos que hemos trabajado?

vi) ¿Conoces algún autor que utilizara esta estructura métrica? Menciona los que conozcas.

vii) Escribe las reglas de métrica que recuerdes.

viii) Escande uno de los siguientes versos: Separa las sílabas y pon encima si se trata de una sílaba larga o breve. Separa los pies.

Urbs antiqua fuit, Tyrri tenuere coloni (Eneida, I, 12)

nec prius absistit, quam septem ingentia victor (Eneida, I, 192)

ix) Escande uno de los siguientes dísticos: Separa las sílabas y pon encima si se trata de una sílaba larga o breve. Separa los pies.

Quin etiam accendas vitia inritesque vetando,

Temporibus si non adgrediare suis. (Remedia Amoris, 133-134)

Tunc etiam iubeo totas aperire fenestras,

Turpiaque admisso membra notare die. (Remedia Amoris, 411-412)

Anexo 21: Control de conocimientos hecho por una alumna:

CONTROL DE POESÍA LATINA

1. Nombra los autores de poesía latina que conozcas.
Catulo Propertio
Virgilio
Ovidio

2. ¿Quién escribió la Eneida?
La Eneida fue escrita por Virgilio.

3. ¿En qué tipo de verso está escrita la Eneida? Representa su esquema métrico.
Esta Eneida es Hexámetro dactílico y el esquema es: $\text{—} \text{—} \text{—} \text{—} \text{—} \text{—}$

4. ¿Conoces algún otro tipo de verso? ¿Cuál? Representa su esquema métrico.
Otro tipo de verso es el pentámetro dactílico y su esquema es: $\text{—} \text{—} \text{—} \text{—} \text{—}$

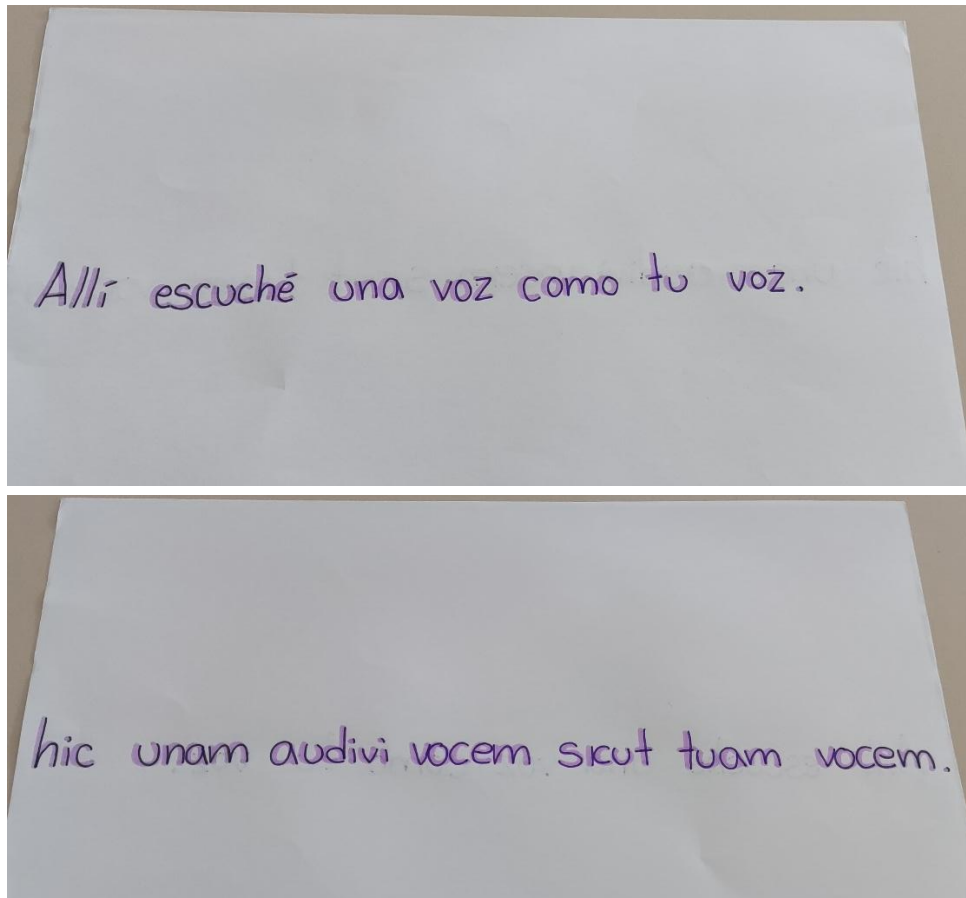
5. ¿Cómo se llama la combinación de los 2 tipos de versos que hemos visto?
Pentámetro dactílico y hexámetro dactílico = Dístico elegíaco.

6. ¿Conoces algún autor que utilizara esta estructura métrica? Menciona los que conozcas.
✓ Ovidio en su obra "Metamorfosis" utiliza esta estructura métrica.

7. Escribe las reglas de métrica que recuerdes.
• No consonante y consonante juntas $\text{—} \text{—} \text{—} \text{—} \text{—}$ larga.
• Acusativo plural siempre larga.
• Sinalefa si hay dos vocales.
• Si hay un diptongo es una sílaba larga.

8. Mide los siguientes versos: Separa las sílabas y pon encima si se trata de una sílaba larga o breve. Separa los pies.
 $\text{Urbs} \text{—} \text{an} \text{—} \text{ti} \text{—} \text{qua} \text{—} \text{fu} \text{—} \text{it} \text{—} \text{,} \text{Ty} \text{—} \text{rri} \text{—} \text{te} \text{—} \text{nu} \text{—} \text{ere} \text{—} \text{co} \text{—} \text{lo} \text{—} \text{ni}$ (Eneida, I, 12)
 $\text{nec} \text{—} \text{pri} \text{—} \text{us} \text{—} \text{ab} \text{—} \text{sis} \text{—} \text{tit} \text{—} \text{,} \text{qua} \text{—} \text{m} \text{—} \text{sep} \text{—} \text{tem} \text{—} \text{in} \text{—} \text{gen} \text{—} \text{tia} \text{—} \text{vic} \text{—} \text{tor}$ (Eneida, I, 192)

Anexo 22: Verso de una alumna acabado y plasmado en una hoja con su traducción al dorso.



Anexo 23: Soneto CLXVI de Góngora para la sesión 1.²⁰

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñado, el sol relumbra en vano
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

²⁰ Texto extraído de:

https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver_la_poesia/709080_mientras_competir/ [consultado el 05/06/2025].

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lirio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello, juntamente,
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

*Anexo 24: Carmen XCII de Catulo para la sesión 1.*²¹

*Lesbia mi dicit semper male nec tacet umquam
de me: Lesbia me dispeream nisi amat.
quo signo? quia sunt totidem mea: deprecor illam
assidue, verum dispeream nisi amo.*

*Anexo 25: Textos propuestos para la actividad de la sesión 6*²²:

Lucano, Farsalia (I, 33-43)

*quod si non aliam uenturo fata Neroni
inuenere uiam magnoque aeterna parantur
regna deis caelumque suo seruire Tonanti* 35
*non nisi saeuorum potuit post bella gigantum,
iam nihil, o superi, querimur; scelera ipsa nefasque
hac mercede placent. diros Pharsalia campos
inpleat et Poeni saturentur sanguine manes,
ultima funesta concurrant proelia Munda,* 40
*his, Caesar, Perusina fames Mutinaeque labores
accedant fatis et quas premit aspera classes
Leucas et ardenti seruilis bella sub Aetna,*

(...)

²¹ Texto extraído de <https://www.thelatinlibrary.com/catullus.shtml> [consultado el 05/06/2025].

²² Todos los textos son extraídos de las respectivas páginas en <https://www.thelatinlibrary.com/> [consultado el 09/06/2025].

Catulo, Carmen V:

*Vivamus mea Lesbia, atque amemus,
rumoresque senum severiorum
omnes unius aestimemus assis!
soles occidere et redire possunt:
nobis cum semel occidit brevis lux, 5
nox est perpetua una dormienda.
da mi basia mille, deinde centum,
dein mille altera, dein secunda centum,
deinde usque altera mille, deinde centum.
dein, cum milia multa fecerimus, 10
conturbabimus illa, ne sciamus,
aut ne quis malus invidere possit,
cum tantum sciat esse basiorum.*

Marcial, Libro de epigramas (IV, V):

*Vir bonus et pauper linguaque et pectore uerus,
quid tibi uis urbem qui, Fabiane, petis?
Qui nec leno potes nec comissator haberi,
nec pauidos tristi uoce citare reos,
nec potes uxores cari corrumpere amici, 5
nec potes argentes arrigere ad uetulas,
uendere nec uanos circa Palatia fumos,
plaudere nec Cano, plaudere nec Glaphyro:
unde miser uiues? — "Homo certus, fidus amicus." —
Hoc nihil est: numquam sic Philomelus eris. 10*

Virgilio, Eneida (VI, 679-689):

*At pater Anchises penitus convalle virenti
inclusas animas superumque ad lumen ituras 680
lustrabat studio recolens, omnemque suorum
forte recensebat numerum, carosque nepotes
fataque fortunasque virum moresque manusque.*

isque ubi tendentem adversum per gramina vidit
Aenean, alacris palmas utrasque tetendit, 685
effusaeque genis lacrimae et vox excidit ore:
'venisti tandem, tuaque exspectata parenti
vicit iter durum pietas? datur ora tueri,
nate, tua et notas audire et reddere voces?

Horacio, Carmina (II, XI, 1-12)

Quid bellicosus Cantaber et Scythes,
Hirpine Quincti, cogitet Hadria
divisus obiecto, remittas
quaerere nec trepides in usum

poscentis aevi pauca: fugit retro 5
levis iuventas et decor, arida
pellente lascivos amores
canitie facilemque somnum.

Non semper idem floribus est honor
vernīs neque uno luna rubens nitet 10
vultu: quid aeternis minorem
consiliis animum fatigas?

(...)

Tibulo (I, VI, 75-86)

Nec saevo sis casta metu, sed mente fideli, 75
Mutuus absenti te mihi servet amor.

At, quae fida fuit nulli, post victa senecta
Ducit inops tremula stamina torta manu
Firmaque conductis adnectit licia telis
Tractaque de niveo vellere ducta putat. 80

Hanc animo gaudente vident iuvenumque catervae
Conmemorant merito tot mala ferre senem,
Hanc Venus exalto flentem sublimis Olympo

Spectat et, infidis quam sit acerba, monet.
Haec aliis maledicta cadant; nos, Delia, amoris 85
Exemplum cana simus uterque coma.

Propertio (I, I, 1-8)

Cynthia prima suis miserum me cepit ocellis,
contactum nullis ante cupidinibus.
tum mihi constantis deiecit lumina fastus
et caput impositis pressit Amor pedibus,
donec me docuit castas odisse puellas 5
improbis, et nullo vivere consilio.
ei mihi, iam toto furor hic non deficit anno,
cum tamen adversos cogor habere deos.

Ovidio, Amores (I, XI, 1-10)

Colligere incertos et in ordine ponere crines
docta neque ancillas inter habenda Nape,
inque ministeriis furtivae cognita noctis
utilis et dandis ingeniosa notis
saepe venire ad me dubitantem hortata Corinnam, 5
saepe laboranti fida reperta mihi—
accipe et ad dominam peraratas mane tabellas
perfer et obstantes sedula pelle moras!
nec silicum venae nec durum in pectore ferrum,
nec tibi simplicitas ordine maior adest. 10