



La Lexicografía al servicio de la docencia: presentación de un modelo de diccionario funcionalista de latín y su aportación al estudio de esta lengua en el aula

Manuel Márquez Cruz

Colegio Jesús María (Juan Bravo. Madrid)

Resumen

La puesta en marcha, durante el presente curso escolar (2015-16), de una iniciativa didáctica enfocada al análisis y traducción de frases latinas para la asignatura de Latín de 4º de ESO utilizando unas fichas lexicográficas confeccionadas *ad hoc*, ha deparado resultados enriquecedores en el estudio de esta lengua. La peculiaridad del sistema estriba en que las fichas lexicográficas proceden de un diccionario, en fase de confección, cuyos lemas presentan una estructura similar a las descripciones sistemáticas de los marcos predicativos, propia de la Gramática Funcionalista. Para contextualizar el ejercicio, el alumno ha sido instruido en los principios semánticos, morfológicos y sintácticos la lengua latina desde la perspectiva teórico-práctica de la Gramática Funcionalista de S.C. Dik. Como consecuencia positiva del cambio metodológico, las calificaciones de la asignatura se han visto incrementadas una media de en torno dos puntos, así como se han visto paliadas ciertas deficiencias conceptuales iniciales que impedían que el alumno avanzara conforme a los objetivos temporalizados de la asignatura. El alumno ha tomado



Universidad de Valladolid



conciencia de que en el ejercicio de traducción del latín ha de realizar un análisis lingüístico que opere simultáneamente en los niveles semántico, morfológico y sintáctico, a fin de obtener ciertas garantías de éxito en la realización del mismo.

Palabras clave: Diccionario; Lexicografía; Gramática Funcionalista; Latín; Enseñanza Secundaria

Abstract

During the current school year 2015/16, we have started up a new didactic methodology to teach Latin to 4th Secondary Education students. It is a methodology which is focused on the analysis and translation of Latin sentences by using some *ad hoc* lexicographical flashcards. The lexicographical flashcards are peculiar because they have been taken from a dictionary, which is being currently compiled, whose lemmas present a similar structure to the systematic description of the predicative frameworks which are characteristic of Functionalist Grammar. In order to contextualize the exercise, the student has been taught certain semantic, morphological and syntactic principles of the Latin language following S. C. Dik's Functionalist Grammar theoretical-practical doctrine. The methodology has offered very rich and positive results: on the one hand, the class grades have been significantly increased (an average of 2 points rise), and on the other, students have beaten certain initial and conceptual linguistic deficiencies that did not let them continue reaching the programmed objectives of the subject. Students have learnt that when we are translating Latin, we need to make a linguistic analysis that simultaneously operates with the semantic, morphological and syntactic levels. Only thus can we be completely successful with our translation practice.

Keywords: Dictionary; Lexicography; Functional Grammar; Latin, Secondary Education.



Introducción

En el ámbito de la didáctica del latín se han venido distinguiendo tradicionalmente cuatro metodologías: Gramática-Traducción, Inmersión Repetitiva, Inducción Contextual y Metodología Comunicativa. Según épocas y lugares, el docente ha sido más proclive al uso de unas u otras. En nuestro caso, la situación que hemos experimentado en el aula durante el presente curso académico nos ha llevado a impartir la asignatura de Latín haciendo uso de ciertas prácticas propias de estas metodologías (la traducción de textos a raíz de explicaciones gramaticales, el uso de las TIC, la repetición de estructuras sintácticas, et.), introduciendo como novedad el uso de una herramienta lingüística de apoyo para la resolución de cuestiones gramaticales, un diccionario de corte funcionalista, que ha servido para que el alumno aprenda a relacionar información semántica, morfológica y sintáctica.

Lexicografía y Lingüística

Generaciones de investigadores han venido debatiendo en el transcurso de la historia sobre la cuestión referente a la aceptación o no de la Lexicografía como una rama más de la Lingüística, en términos similares a los de otras disciplinas como la Morfología, la Sintaxis o la Semántica. La opinión más extendida entre los lexicógrafos –de la que se hace eco H. Béjoint (2000, 169) – es la de que la relación entre Lexicografía y Lingüística ha sido poco más que nula hasta muy entrado el siglo XX. Esta opinión parece contrastar con la del profesor Seco (2003, 110), para quien el interés de los lingüistas por la Lexicografía se remonta a la primera mitad del siglo XIX, cuando los gramáticos de entonces comenzaron a compilar diccionarios en un intento afanado por no dejar desatendido estudio alguno que versara en torno a cualquiera de los niveles de la Lengua. A nuestro entender, ambas posiciones, no exentas de argumentos lógicos, requieren de cierta matización: si hablamos de



“colaboración” entre lexicógrafos y expertos en sintaxis, gramática, etc., es cierto que habría que retraerse a mediados del siglo XX para observar dicha colaboración. Sin embargo, si nos referimos a la “dedicación” a labores lexicográficas de aquellos investigadores a los que tradicionalmente se ha catalogado de lingüistas, podríamos retroceder mucho más en el tiempo y citar, por ejemplo, al mismísimo Antonio de Nebrija, gramático y lexicógrafo de excelencia. Ahora bien, independientemente de colaboraciones o dedicaciones, si se centra el foco de la discusión en la argumentación sobre el aporte de la Lexicografía al estudio de la Lengua, no sería desacertada su consideración como disciplina lingüística, toda vez que su finalidad es el estudio de la Lengua desde la perspectiva del léxico, materializando dicha actividad en una obra concreta: el diccionario¹¹. De hecho, como veremos más adelante, un diccionario estructurado conforme a unos principios teóricos que faciliten la resolución de cuestiones gramaticales en la consulta de sus voces léxicas, lo convierten en un manual lingüístico sumamente práctico. A este respecto, B. Quemada (1972, 427) afirmaba que toda obra lexicográfica –nosotros añadiríamos, de cierta entidad– refleja unos principios lingüísticos que el autor de dicha obra, de manera más o menos consciente, tiende a aplicar durante el proceso de su confección. Si nos ceñimos al caso de la Lexicografía latina –disciplina objeto de nuestra investigación–, ya estudiamos en otro trabajo la aportación de las diferentes escuelas lingüísticas a la compilación de algunos de los más importantes léxicos latinos (Márquez 2015, 55-117). Fruto de ese estudio, se presentó un modelo de diccionario de autor, confeccionado a partir de los principios de la Lingüística funcionalista (Dik 1997), que ofrecía todo un

¹¹ El diccionario es, por tanto, una obra en la que convergen la Lexicografía teórica (el estudio previo sobre las voces recogidas en el diccionario, la definición de la macroestructura y microestructura de este último, la elección de los principios lingüísticos que regirán la redacción de las entradas lexicográficas, etc. En definitiva, la investigación sobre todos aquellos aspectos teóricos que tienen que ver con el estudio o la confección de léxicos, disciplina que recibe el nombre de Metalexigrafía [Wiegand 1984]) y la Lexicografía Práctica (la confección y publicación del diccionario).



abanico de posibilidades de explotación lingüística, a través de los diferentes tipos de consulta que permitía¹². Analizadas y contrastadas las virtudes y defectos que ofrecía el modelo lexicográfico propuesto, nos planteamos la posibilidad de seguir trabajando con aquel, a fin de adaptarlo y proporcionarle al alumno de Enseñanza Secundaria que cursa la asignatura de Latín una herramienta de apoyo a la traducción de textos latinos, que le sirva para la adquisición de conocimiento semántico, morfológico y sintáctico sobre esta lengua. El proyecto, iniciado este curso académico, no nos ha permitido trabajar con el diccionario al completo, puesto que se encuentra en proceso de confección, pero los alumnos sí han podido utilizar una serie de fichas lexicográficas en diferentes ejercicios de traducción del latín al castellano y viceversa. Esta práctica les ha servido para entender la estructura de la frase latina y el comportamiento de las unidades que la forman, tanto en el plano teórico, como en el plano práctico.

1 Metodología

A tenor de los resultados obtenidos por los alumnos que cursaban la asignatura de Latín durante la primera parte del trimestre inicial del curso académico 2015-16, consideramos necesario e inminente un cambio de metodología que paliara, de alguna forma, las carencias lingüísticas de base que se estimaban podrían impedir que el alumnado, en un alto porcentaje, consiguiera superar con éxito los objetivos didácticos marcados para esa

¹² De hecho, el modelo de diccionario de autor propuesto permite su explotación informática mediante lo que hemos denominado “búsquedas cruzadas”, un método que consiste en lanzar una consulta en la que se mezclen datos de naturaleza sintáctica y morfológica, para obtener como respuesta un número concreto de lemas que cumplan las mencionadas premisas (la consulta al diccionario permite, por ejemplo, recuperar todos aquellos lemas verbales que posean dos complementos, uno de los cuales puede estar expresado por una preposición más un sintagma nominal y el otro por un sustantivo que haga referencia a una entidad humana). Para más información al respecto, *vid.* M. Márquez (2014, 266-288).



primera parte de la evaluación en la materia impartida. Resultaba harto difícil que ese porcentaje de alumnos¹³ identificara correctamente un Complemento Directo o un Atributo en latín, cuando erraba al hacerlo en un análisis sintáctico de oraciones en castellano. Había que erradicar a la mayor brevedad posible esos errores sintácticos que tenían al alumno sumido en una laguna de imprecisión que le impedía avanzar según la programación de la asignatura. El objetivo planteado consistía en hacer entender al estudiante que a partir de una identificación correcta en términos morfológicos de las unidades léxicas que constituyen la frase latina, es posible establecer vínculos de relación entre una gran parte de dichas unidades, paso previo y necesario para traducir, con ciertas garantías de éxito, toda sentencia latina al castellano. Para ello, el alumno tendría que identificar, en primer lugar, el epicentro morfológico, sintáctico y semántico en torno al cual orbita un alto porcentaje de los diferentes sintagmas que constituyen cualquier frase o predicación, es decir, el núcleo del predicado verbal. A renglón seguido, debería distinguir el rol del resto de los elementos de la frase, según su grado de dependencia nuclear, esto es, argumentos (complementos obligatorios) y satélites (complementos omisibles). Una vez realizada esta selección, el alumno sólo tenía que analizar el papel de las unidades léxicas restantes, como nexos o complementos de argumentos y satélites (o vocativos e interjecciones, aunque, en un nivel de 4º ESO no suele ser habitual la presencia de estos elementos textuales).

Con el objetivo de que el estudiante fuera poco a poco asimilando conceptos, se llevó a cabo una secuenciación de las clases que restaban hasta la pruebas finales del segundo trimestre (en un periodo que comprendía desde

¹³ En el caso del centro escolar en el que impartí la asignatura de Latín para alumnos de 4º ESO, esta materia se elige como optativa de una de las tres líneas en las que organiza el centro la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En atención al número de alumnos que cursan la asignatura, el aula se dividió en dos grupos: uno de 12 integrantes (sobre el que se aplicó la metodología) y el otro de 14 (con el que siguió empleando la metodología tradicional).



el 23 de octubre de 2015 hasta el 15 de febrero de 2016)¹⁴, dedicando catorce sesiones de cincuenta minutos a desarrollar la metodología propuesta, alternando explicaciones teóricas con ejercicios prácticos. El reto se planteaba arduo, toda vez que había que instruir al alumno en la aplicación de unos principios teóricos que poco o nada tenían que ver con aquellos con los que había trabajado durante los tres primeros cursos de su etapa en Enseñanza Secundaria en la asignatura de Lengua Castellana, materia que en nuestro caso sirve como referente para el ejercicio de análisis lingüístico¹⁵.

Se describe a continuación como se procedió a distribuir cada una de las sesiones: las clases se iniciaban con una explicación enfocada a la aclaración de conceptos relativos a la lingüística funcionalista o a la resolución de aspectos prácticos del análisis en los niveles morfológico, semántico y sintáctico, derivados de los ejercicios realizados en el aula; a continuación, tenía lugar una parte práctica, en la que el alumno debía aplicar los conocimientos adquiridos al análisis y a la traducción de frases latinas al castellano y viceversa. La praxis se realizaba alternando el trabajo individual con las técnicas de trabajo cooperativo y, en ocasiones, colaborativo. Estas sesiones sirvieron para que el alumnado se sintiera cómodo en el uso de la metodología funcionalista y entendiera los mecanismos estructurales de la lengua latina, requisito indispensable para acometer el trabajo con las fichas lexicográficas, que le

¹⁴ A partir de este periodo, los alumnos han seguido trabajando esta metodología en diferentes sesiones, dedicadas plenamente al trabajo con las fichas lexicográficas.

¹⁵ En aquellas comunidades autónomas de España que tienen el castellano como primera lengua, esta materia suele servir como referente no solo, para comprobar la pericia de los estudiantes en el análisis lingüístico del castellano, sino también, a la hora de adentrarse en el estudio de otras lenguas, en tanto y en cuanto, suele ser habitual que los neófitos en el aprendizaje de una lengua lleven a cabo un ejercicio de comparación sobre la funcionalidad de determinadas estructuras léxicas que suponen similares tanto en el castellano como en la nueva lengua. Dicho ejercicio pone de manifiesto las peculiaridades léxicas de cada lengua, que en ocasiones las acerca y, en otras, las aleja. Sirva como ejemplo la estructura inglesa “to make a house”, equivalente al castellano “construir una casa”, pero diferente si se habla de “to make a mistake”, cuya equivalencia en castellano es “cometer un error”, un verbo, este último, que equivaldría a “to commit”, cuando se refiere a la comisión, por ejemplo, de un crimen (“to commit a crime”).



ayudarían en una fase postrera a profundizar en el conocimiento del funcionamiento del latín. Llegados a este último punto, hemos constatado que el alumno se siente capaz de resolver por sí mismo dudas sobre el comportamiento lingüístico de determinadas unidades léxicas que le han surgido en el análisis y traducción de textos, aplicando por analogía y deducción los conocimientos adquiridos durante las prácticas realizadas con las mencionadas fichas.

1.1 Práctica lexicográfica

En términos generales, y más aún tratándose de alumnos de Enseñanza Secundaria, la idea que tuvo que asimilar el estudiante es la de que la Lingüística funcionalista parte del concepto de que el verbo suele ser el elemento principal del discurso y la unidad léxica por antonomasia de todo predicado¹⁶. A su vez, el verbo rige una serie de complementos obligatorios, llamados argumentos, cuya presencia en la frase, ya sea de manera explícita o implícita, es necesaria para que esta adquiera un significado pleno. Junto a estos argumentos, es factible encontrar otros complementos, en este caso, omisibles, denominados satélites (Pinkster 1988, 3). Estas últimas unidades léxicas aportan una información puntual, y no esencial, que tiene que ver, por ejemplo, con las circunstancias en las que se desarrolla la acción o el estado verbal. Una vez identificadas unas y otras, el resto de elementos que aparecen en la frase conforman complementos nominales, adjetivales, adverbiales, nexos, interjecciones y vocativos, unidades de una relevancia menor con respecto a su papel sintáctico-semántico en la frase. El número de argumentos de un verbo y su morfología, esto es, su valencia cuantitativa y cualitativa, unido a su significado, determina lo que en términos funcionalistas se conoce como marco predicativo, cuya incidencia en el desarrollo semántico de

¹⁶ El elemento principal de toda oración lo constituye el predicado, que es la representación de un evento o estado, lo que en términos funcionalistas se conoce como "States of Affairs" (Siewierska 1991, 45-53).



la unidad verbal es fundamental. En ocasiones, un verbo puede presentar diferentes marcos predicativos y, por ende, diferentes significados o usos. Distinguiremos, así, verbos monovalentes, bivalentes o trivalentes, según requieran uno, dos o tres argumentos. Es más, en atención a la definición del marco predicativo, un mismo verbo podría definirse como bivalente o trivalente, según el número de argumentos que necesite y su significado. Sirva como ejemplo el verbo latino *arceo*, que distingue dos traducciones al castellano, dependiendo del número de argumentos: en caso de ir complementado por un Nominativo y un Acusativo (predicado bivalente), su significado es el de “encerrar”, mientras que si sus argumentos responden a un Nominativo, un Acusativo y una preposición A /AB seguida de un Ablativo (predicado trivalente), su traducción es la de “prevenir de”. Junto al concepto de marco predicativo, otra información que se enseñó al alumno a discernir es la referente a la caracterización léxica de los argumentos, que no es otra concreción más que una definición ontológica de los complementos verbales obligatorios que responde a unos parámetros que abarcan desde entidades humanas a lugares, esto es, desde realidades tangibles y personales hasta conceptos o ideas abstractas, en atención a los valores de + animado, – humano, + definido, etc. De esta manera, el sustantivo latino *mensa* (mesa), por ejemplo, tiene una caracterización léxica de – animado + definido. Junto con el verbo y el sustantivo, la explicación se complementó con la del adjetivo y su papel en la frase como epíteto nominal o argumento verbal (atributivo o predicativo).

Estos serían los conceptos básicos que el alumno tuvo que asimilar antes de comenzar con la práctica, para la cual se le proporcionó como instrumento de apoyo una serie de fichas lexicográficas que recogían toda esta información. El alumno hizo uso de este material para aprender y aprehender el funcionamiento de las principales unidades léxicas de la lengua latina, proyectando por analogía los conocimientos adquiridos en los lemas de las fichas a otras unidades de comportamiento lingüístico similar que no aparecen



en éstas. Es en este punto donde la praxis lexicográfica adquiere una mayor relevancia, puesto que entendemos que la consulta de un diccionario capaz de solventar cuestiones relacionadas con el significado de un lema esgrimiendo como argumentos su comportamiento morfológico y sintáctico, ayuda, sin lugar a dudas, a entender el funcionamiento de las unidades léxicas de una lengua. Teniendo en cuenta esta premisa, el modelo de diccionario utilizado en esta práctica docente parte de la idea de que en el discurso, un alto porcentaje de las formas léxicas se encuentran unidas por vínculos semántico-morfológicos. Este concepto de diccionario rompe con la tradición lexicográfica latina clásica, donde los lemas se entienden como unidades sincrónicas y autónomas, esto es, entradas diccionarísticas independientes en las que se describen significados y ejemplos de uso, pero no se especifica la relación entre la información semántica y la morfológica, que sin duda tiene que ver con la sintaxis latina y que pone en relación a unas unidades con otras. Fruto de esta concepción lexicográfica, desde nuestro punto de vista erróneo, un diccionario como el *Oxford Latin Dictionary* proporciona una información un tanto vaga sobre un verbo como *arceo*, del que se aportan sus significados y se dice que en ocasiones, aparece con Ablativo. Sin embargo, esta información, que no deja de ser valiosa, se vuelve imprecisa cuando quien consulta dicho lema no entiende la diferencia entre su significado con una complementación en Ablativo y con cualquier otra estructura. Ahora bien, si quien consulta el lema tuviese acceso a su significado, su complementación y la caracterización léxica de dicha complementación, la horquilla de significados del verbo quedaría mucho mejor estructurada, clara y precisa. Éste es, precisamente uno de los objetivos que se persigue en el modelo de diccionario con el que han trabajado los alumnos. Para fomentar esta práctica, se llevaron a cabo dos ejercicios diferentes: el primero consistió en proporcionarles al alumnado una serie de sentencias latinas para analizarlas y traducirlas haciendo uso de las fichas lexicográficas; el segundo se centró en la tarea de construcción de frases castellanas para traducirlas al latín, utilizando como diccionario dicho material



lexicográfico. Tanto en una como en otra práctica, el trabajo se desarrolló en grupos de tres alumnos. Para resolver los ejercicios de traducción al latín, los estudiantes tuvieron que identificar primero el verbo, a fin de consultar su lema y ver su significado, su complementación (número de argumentos) y la morfología de dicha complementación, así como su caracterización léxica. Una vez recopilada esta información, llevaron a cabo la identificación de los argumentos verbales en la frase, en atención a su morfología y caracterización léxica (descrita en el lema verbal). Tras hallar la estructura fundamental del marco predicativo verbal, asignaron al resto de unidades su papel como satélites verbales o complementos de otras unidades, atendiendo a la morfología de las formas. En última estancia, designaron las tradicionales etiquetas referentes a funciones sintácticas (Sujeto, Complemento Directo, etc.)¹⁷ y se tradujo la frase. Como se puede observar, la atribución de funciones sintácticas ha quedado relegada a un último estadio y no es tan relevante para el análisis y la traducción posterior: el alumno aprende a traducir en atención a la complementación obligatoria de un verbo, a los satélites y al resto de complementos nominales, adjetivales, etc. Este *modus operandi* supone un cambio significativo en las estructuras morfosintácticas que el estudiante genera y rellena en su cerebro previas al ejercicio de traducción: la metodología tradicional no funcionaba porque el alumno tendía a buscar en primera estancia un Sujeto, un Complemento Directo, un Atributo, por ejemplo, o tenía dudas al decantarse por un Complemento Circunstancial (en Ablativo) o por un Complemento Indirecto (en Dativo) cuando coincidían ambas

¹⁷ Con respecto a nomenclatura de las funciones sintácticas, decidimos seguir el modelo tradicional. Si bien es cierto que una correcta definición del marco predicativo supondría la especificación de las funciones semánticas de los argumentos, a saber, Agente, Paciente, Causa, Cero, Receptor, Destinatario, Dirección o Ubicación, preferimos no ahondar en estas cuestiones, a fin de no dilatar en exceso el proceso de aprendizaje del alumno. No nos resultó excesivamente relevante en estos niveles –queremos matizar esto último –, que el estudiante identifique un argumento con función de Agente o de Causa (que dependería del + control o – control sobre la acción verbal [Pinkster 1988, 23-24]). Consideramos suficiente con que sepa que el Nominativo que concuerda en número y persona con el verbo es el Sujeto o que el Acusativo al que se transfiere una acción verbal es un Complemento Directo.



desinencias, teniendo en cuenta que en el desarrollo de todas estas acciones aplicaba sus conocimientos lingüísticos del castellano al latín, que en numerosas ocasiones eran erróneos¹⁸. Sin embargo, las nuevas estructuras que maneja, le llevan a sustituir esas casillas de información sintáctica que precisa todo verbo por información morfológica, mucho más precisa en el análisis de la frase. Las dificultades que puedan surgir en el momento de diferenciar un Complemento Directo de un Indirecto, desaparecen cuando el alumno lo que busca es una desinencia de Acusativo o de Dativo¹⁹. En cuanto a la segunda práctica, se enfocó al ejercicio de traducción inversa, esto es, del castellano al latín, haciendo uso del mismo material lexicográfico. El procedimiento fue el siguiente: dividida la clase en cuatro grupos se les entregó diferentes fichas del diccionario, para que, a partir de los significados de los lemas y teniendo en cuenta la complementación verbal, construyeran frases en castellano, que luego traducirían al latín, respetando la morfología de los argumentos y su caracterización léxica. En principio, la práctica resultó un tanto compleja, puesto que los alumnos debían armar con las unidades léxicas lematizadas un puzzle morfológico, sintáctico y semántico, teniendo en cuenta los factores de coherencia y cohesión que harían de la frase un enunciado legible, y todo ello, construyendo desde cero. En primer lugar, operaron eligiendo un verbo cuya descripción predicativa les impelía a la selección de solo aquellos sustantivos que se adecuaban a la caracterización léxica de los argumentos verbales. En

¹⁸ Por ejemplo, en la identificación del Complemento Directo cuando se refiere a una entidad masculina y singular, la práctica de sustituir un determinado sintagma por el pronombre "lo", en nuestro caso concreto, observamos que creaba cierta confusión, puesto que el alumno confundía el Atributo con el Complemento Directo, errando no solo en la atribución de funciones sintácticas, sino también morfológicas. Como consecuencia, la traducción era incorrecta puesto que en ningún momento podría ceñirse a un análisis morfológico y sintáctico adecuado, uno de los objetivos principales de la asignatura.

¹⁹ En el caso mencionado unas líneas más arriba, en el que el alumno ha de decidirse entre la asignación morfológica de un Ablativo y un Dativo cuyas desinencias son las mismas, las pautas a seguir para la diferenciación de uno y otro caso, van a ser, fundamentalmente, en primer lugar, la obligatoriedad del complemento o no con respecto al verbo, en segundo lugar, la caracterización léxica del complemento. Esta información viene especificada en el diccionario que se está confeccionando y en las fichas que el alumno ha manejado.



segundo lugar, tras consensuar el predicado verbal a usar, seleccionaron el resto de sustantivos que iban a utilizar como argumentos del mismo. En este proceso, los estudiantes tuvieron que tener en cuenta tanto el número de argumentos (valencia cuantitativa) como la definición morfológica y la caracterización léxica de dichos argumentos (valencia cualitativa). De obviarse tanto uno como otro, la frase sería agramatical e incoherente. Nos llamó la atención el hecho de que, sin haber entrado en explicaciones concernientes al marco predicativo de los sustantivos, por considerar esta explicación propia de un alumnado de un nivel más avanzado²⁰, uno de los grupos de la clase decidiera comenzar la práctica eligiendo un primer sustantivo cuya caracterización restringió la selección tanto de verbos como del resto de argumentos verbales. De cualquier forma, una vez confeccionada la frase de cada grupo y corregidos los errores morfosintácticos, se les pidió que en una última fase añadieran dos satélites a la oración resultante.

A fin de ilustrar el trabajo realizado con las fichas lexicográficas, reproducimos algunas de las entradas del diccionario de donde se han tomado²¹. Nos centramos en los lemas verbales y nominales, que son, fundamentalmente, con los que ha trabajado el alumno:

Verbos

Absum, abes, abesse, abfui, afuturus

Distar (bivalente)

NOM – animado + definido / + animado + humano/ lugar

²⁰ Determinados sustantivos pueden llegar a “regir” verbos, cuya selección queda supeditada a la intencionalidad de la acción o el estado que se quiera describir. Sirva como ejemplo un excelente trabajo del profesor J. M. Baños en el que analiza las construcciones con verbo soporte para el sustantivo latino *bellum* y sus diferentes significados en el ámbito de la guerra (Baños 2013).

²¹ Queremos dejar constancia de que las entradas lexicográficas verbales no buscan reproducir los marcos predicativos completos de los predicados. Para ello, habría que analizar el corpus latino al completo, a fin de recoger todos los significados y constituyentes del lema en cuestión. El diccionario está adaptado a un tipo de usuario iniciado en el estudio de la lengua latina.



Universidad de Valladolid



ABL – animado + definido / + animado + humano / lugar

Estar ausente (monovalente)

NOM + animado + humano

Affero, affers, afferre, attuli, allatum

Llevarle algo a alguien (trivalente)

NOM + animado + humano / + animado – humano

ACU – animado + definido

DAT / AD + ACU + animado + humano / + animado – humano

Anunciarle algo a alguien (trivalente)

NOM + animado + humano

ACU / INF – animado – definido

DAT / AD + ACU + animado + humano

Sustantivos

Adulescentia, ae (f.)

Juventud (– animado – definido)

Aqua, ae (f.)

Agua (– animado + definido)

Belgium, ii, (n.)

Bélgica (lugar)

Bibliothecarius, ii (m.)

Bibliotecario (+ animado + humano)

2 Resultados

La ruptura del círculo de confortabilidad en el aula, cuando se buscan soluciones que mejoren la acción docente, no está exenta de dificultades a las



que ha de enfrentarse tanto al profesorado como el alumnado. El primero debe aceptar ese plus de complejidad inicial que va a suponer la preparación y la puesta en marcha de sus clases, en su huída de la comodidad proporcionada por una misma praxis dilatada en el tiempo. El segundo tiene que realizar un esfuerzo por desaprender lo aprendido e iniciarse en un nuevo proceso cognitivo. Sin embargo, la consecución de unos resultados satisfactorios, como ha sucedido en nuestro caso, avalan el procedimiento. A fin de comprobar la incidencia cuantitativa de la práctica realizada, se llevaron a cabo cuatro pruebas evaluables cuyos resultados han avalado la idoneidad del sistema: tres de estas pruebas han servido para comparar las calificaciones con respecto a un primer test inicial, cuyo objetivo fue comprobar los conocimientos adquiridos hasta la fecha por el alumnado (utilizando para proporcionar esos conocimientos una metodología estructuralista del tipo gramática-traducción). Esa primera prueba fue la que dio pie a nuestra reflexión sobre un cambio en la práctica docente. Mientras que la media de calificación de la clase en esa prueba inicial fue de un 4.73 (prueba inicial), en las tres pruebas restantes las medias de clase fueron un 6.95 (prueba 1), un 6.56 (prueba 2) y un 6.23 (prueba 3), lo que arroja un resultado bastante positivo, puesto que la suma de las tres notas nos daría una media de 6,58, esto es, casi dos puntos por encima de la prueba inicial. En términos porcentuales, el aumento de nota en el aula se incrementa casi un 40% (concretamente, un 39.11%). Si bien es cierto que se observa un ligero descenso en las calificaciones, también lo es que la dificultad de los textos fue en aumento²². Al margen de estos test, se realizó una prueba común a los alumnos del grupo que ha trabajado con la metodología explicada en este trabajo (grupo A) y a los alumnos de otro grupo del mismo nivel a los que se les ha impartido clase siguiendo el método

²² Mientras en la prueba inicial y en la prueba 1 los alumnos tradujeron frases con sustantivos y adjetivos de la primera declinación y verbos en tiempo presente, en la prueba 2 se trabajó con sustantivos y adjetivos de la segunda declinación y verbos en tiempo pretérito imperfecto, para pasar a traducir frases con sustantivos de la tercera declinación y verbos en futuro en la tercera prueba.



tradicional de gramática-traducción (grupo B). Los resultados volvieron a ser significativos, toda vez que, contabilizados los errores morfológicos y sintácticos cometidos sobre el análisis de las frases latinas que sirvieron para evaluar la prueba, el grupo A presentó una media 8.6 errores morfológicos frente a los 9.3 del grupo B, cifra que vuelve a ser inferior en el apartado de análisis sintáctico: el grupo A tuvo una media de 6.8 errores en la identificación de funciones sintácticas, frente a los 8.2 errores del grupo B²³. En lo que concierne a la incidencia cuantitativa, según avanzaban las sesiones, se pudo apreciar que alumno adquirió una mayor destreza en la resolución de cuestiones gramaticales, destreza que mejoró con la práctica léxica, en tanto y en cuanto, los estudiantes se han visto capaces para argumentar explicaciones morfológicas y sintácticas al por qué de determinadas estructuras oracionales latinas. Es más, el uso como instrumento de apoyo a la traducción al castellano de un diccionario convencional latino, en el que no viene especificada la información lingüística que sí viene en las fichas lexicográficas del diccionario que han manejado, no ha supuesto inconveniente alguno para aplicar sus conocimientos “funcionalistas” de una manera deductiva. Por último, destacar que en los trabajos cooperativos y colaborativos que se han desarrollado y se siguen desarrollando en el aula se aprecia una mayor soltura en los alumnos a la hora de explicar y defender ante el docente y sus propios compañeros sus decisiones con respecto al análisis y la traducción de enunciados latinos de cierta dificultad.

Conclusión

²³ Como apunte, cabe señalar que la nota media del expediente académico del grupo B durante el presente curso escolar es superior a la nota media del grupo A, dato que creemos significativo y a tener en cuenta en la evaluación de los resultados de la práctica.



La reflexión sobre la manera de paliar los resultados académicos obtenidos en la asignatura de Latín (4º ESO) por un grupo de alumnos en el que un porcentaje significativo del mismo presentaba serias carencias lingüísticas de base, nos llevó a poner en marcha en el aula una metodología que ha mejorado sustancialmente el conocimiento que estos alumnos han adquirido sobre el comportamiento de las unidades léxicas en el discurso latino. El trabajo con fichas lexicográficas elaboradas a partir de un diccionario funcionalista de latín, en fase de confección, ha deparado resultados satisfactorios en el estudio de esta lengua, toda vez que se ha demostrado que el alumno asimila la información de dichos lemas, cristalizando dicho conocimiento en la aprehensión de unas estructuras lingüísticas, fundamentadas en el comportamiento verbal, que es capaz de aplicar por analogía a otras estructuras que deduce similares. El alumno ha cejado en su intento de buscar sujetos, complementos directos o indirectos, etiquetas de terminología tradicional, para enfocar su búsqueda hacia entidades que realizan o sufren una acción determinada (concordando con el verbo en número y persona), hacia objetos que reciben la acción verbal o hacia receptores del objeto y de la acción o el estado verbal que lo hacen en segunda estancia, todo ello, atendiendo a una caracterización morfológica y léxica que determina su presencia o no en la frase latina.

El modelo léxico con el que se ha trabajado en la asignatura de latín parte de una estructura mucho más compleja y con otros fines de investigación defendido en otro trabajo²⁴. Se trata, por tanto, de un prototipo de explotación lexicográfica que ha demostrado dar sus frutos en la docencia de Enseñanza

²⁴ Se trata de un diccionario de autor confeccionado en XML, cuyos lemas han sido marcados siguiendo los principios de la lingüística funcionalista. Este diccionario se caracteriza por su estructura vertical, que posibilita el establecimiento de vínculos entre distintas unidades léxicas, con el objetivo de recuperar a partir de su consulta información apta para ser procesada en forma de conocimiento que resuelva la doble cuestión de qué significa y por qué (el contexto en el que aparece una unidad léxica puede determinar su significado en el discurso).



Secundaria. Los resultados que ha deparado su puesta en marcha en el aula nos impulsan a seguir trabajando en esta misma línea. La proyección futura de esta práctica pasa por la confección final del diccionario y la elaboración de un *corpus* textual cuyas unidades léxicas aparezcan lematizadas en ese diccionario. Precisamente, como consecuencia a la experiencia positiva que ha deparado la metodología puesta en marcha, ocho profesores e investigadores de la Universidad Complutense de Madrid hemos solicitado un proyecto Innova-Docencia con el objetivo de llevar a cabo una digitalización del diccionario propuesto en este trabajo y una aplicación informática lúdica, a fin de mejorar el aprendizaje del latín en el aula y hacer extensivo su uso, previo estudio, a otras lenguas modernas.

Referencias bibliográficas

- Baños, J. M. (2013). “Sobre las maneras de “hacer la guerra” en latín: *bellum gero, belligero, bello*”, en coord. Beltrán J. A. *et alii*, *Otium cum dignitate: Estudios en homenaje al profesor José Javier Iso Echegoyen*, Universidad de Zaragoza, pp. 27-40.
- Béjoint, H. (2000). *Modern Lexicography. An Introduction*, Oxford.
- Dik, S. C. (1997). *The Theory of Functional Grammar. Part 1. The Structure of the Clause*, Berlin – New York
- Márquez, M. (2015). *Léxico de autores latinos en formato digital: elaboración de un modelo y su aplicación al léxico de los escritos consolatorios y elegías a la muerte del Príncipe Juan*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Pinkster, H. (1988). *Latin Syntax and Semantics*, London
- Quemada, B. (1972). “Lexicology and Lexicography”, en ed. Sebeok, T.A. *Current Trends in Linguistics 9 /1*, La Haya, pp. 395-475.



Universidad de Valladolid



Seco, M. (2003). *Estudios de lexicografía española*, Madrid.

Siewierska, A. (1991). *Functional Grammar*, London – New York.

Wiegand, H. E. (1984). *On the structure and contents of a general theory of Lexicography*, en Hartmann, R.R.K. *Lexeter '83. Proceedings, Lexicográfica. Series Maior, vol. 1*, Tobinga.