

EL DICCIONARIO FUNCIONALISTA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA: EXPERIENCIAS PREVIAS A LA DIGITALIZACIÓN

Manuel Márquez, manuel.mmc@gmail.com, Colegio Jesús María, Madrid
Ana Fernández-Pampillón, apampi@filol.ucm.es, Universidad Complutense de Madrid

Introducción

En el aprendizaje de una lengua distinta a la natal¹ convergen dos tipos de conocimiento lingüístico: uno enfocado al dominio de los aspectos gramaticales; el otro, al del léxico. A medida que el neófito adquiere consciencia de su destreza en el uso de ese nuevo código de comunicación, es sabido que siente la necesidad intelectual de mejorar su conocimiento sobre el funcionamiento de ésta, incrementando la dificultad de los mensajes a elaborar en dicha lengua o a traducir a la suya propia. Factores como las aptitudes naturales de cada individuo, las necesidades sociales o la motivación cultural, entre otros, inciden en la aprehensión del uso unas estructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que difieren del sistema comunicativo en el que el hablante nativo ha sido educado. Ahora bien, ¿con qué herramientas filológicas básicas cuenta el aprendiz en su proceso asimilación lingüística? En principio, las fuentes utilizadas para la resolución de cuestiones relacionadas con los usos morfológicos, sintácticos, pragmáticos, y semánticos parecen ser los compendios gramaticales y los diccionarios. Se torna, por tanto, necesaria una doble tarea de consultas lingüísticas (gramaticales y léxicas), sobre todo durante las primeras fases de inmersión en la lengua. Sin embargo, en numerosas ocasiones el proceso podría reducirse a una sola consulta, siempre y cuando el usuario contara con un diccionario que organizara sus entradas atendiendo a criterios sintácticos, morfológicos y semánticos. La ayuda prestada por un manual lexicográfico de esta índole sería inestimable, en tanto y en cuanto se reduciría el número de consultas a los manuales gramaticales y, en consecuencia, se reduciría el tiempo y esfuerzo de aprendizaje

Ahondando en esta línea de investigación, el trabajo que presentamos a continuación pretende un doble objetivo: por un lado, someter a juicio la propuesta de un modelo de diccionario latino-castellano confeccionado a partir de los principios teóricos de la lingüística funcionalista de S.C. Dik con vistas a un uso del mismo en labores docentes; por otro lado, evaluar la viabilidad de la hipótesis de que el uso en el aula de dicho modelo lexicográfico, acompañado por una metodología docente adecuada, proporciona una práctica que facilita el autoaprendizaje individual y cooperativo. Para evaluar dicha viabilidad se ha diseñado y llevado a cabo un caso de estudio con alumnos de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los quince y los dieciséis años, que cursan la asignatura de Latín. Se trata de valorar si el uso único del diccionario propuesto constituye una herramienta de apoyo suficiente en las labores de análisis lingüístico y traducción de textos latinos adaptados a su nivel, de manera que el alumno prescindiera, en la medida de lo posible del uso de cualquier otro material gramatical

¹ Queda al margen de la siguiente reflexión el aprendizaje bilingüe iniciado a edades tempranas, cuyos mecanismos docentes transcurren por otros derroteros.

complementario. Se parte de la consideración del diccionario como herramienta lingüística suficiente para esclarecer el funcionamiento de las unidades léxicas verbales y nominales del Latín durante este primer curso de iniciación al estudio de dicha lengua.

Explicación del modelo de diccionario

Si bien es cierto que los más importantes diccionarios latinos han sido confeccionados tomando como base teórica para la redacción de sus entradas lexicográficas una serie de principios teóricos adscritos a diferentes escuelas lingüísticas, a fin de complementar la información estrictamente semántica con argumentos de tipo morfológicos o sintácticos, también lo es que, en numerosas ocasiones, dicha información le sirve de poco al usuario del léxico: unas veces porque la microestructura del lema adolece de una falta de sistematización en la descripción de los datos (en el caso de los verbos, los errores más comunes se refieren al uso indistinto de números arábigos y romanos para distinguir acepciones, descripción incompleta del comportamiento gramatical, etc.), cuya principal consecuencia es provocar una continua sensación de confusión en el usuario del léxico; otras veces, por no poner en relación los datos morfológicos o sintácticos con los semánticos, de manera que determinados usos no quedan justificados de forma alguna, resultando una consulta poco efectiva (nos referimos, por ejemplo, al hecho de dar cuenta de los valores transitivos e intransitivos de un verbo al inicio de la entrada lexicográfica y luego no distinguir dichos usos en sus diferentes acepciones)². No compete a este trabajo ahondar en esta cuestión, pero sí proponer un modelo de léxico adaptado al nivel de enseñanza que palie, en la medida de lo posible, las carencias detectadas en los mencionados diccionarios y que ayude a mejorar la comprensión del funcionamiento de lengua latina, especialmente a los alumnos adolescentes que se enfrentan por primera vez a su aprendizaje. El objetivo que se persigue es que el alumno, una vez haya adquirido unos conocimientos básicos sobre la sintaxis latina, se sirva del diccionario como herramienta casi exclusiva para esclarecer no solo los significados de las principales unidades del discurso, sino las relaciones que éstas unidades mantienen entre sí, con especial atención al verbo y los sustantivos. Además, se pretende que el uso didáctico que se haga del diccionario sea flexible y se adapte tanto a la enseñanza dirigida por un profesor como al autoaprendizaje en entornos presenciales y virtuales.

Para proceder a tales efectos, las entradas verbales y nominales del léxico se han organizado atendiendo a los principios teóricos de la Gramática Funcional, que considera el verbo como elemento principal del discurso. En torno éste giran una serie de unidades que conforman lo que en términos de esta escuela lingüística se conoce como constituyentes obligatorios (argumentos), es decir, aquellos complementos verbales que de forma inexorable han de aparecer junto al verbo en el discurso en la búsqueda de cohesión y adecuación textual. Visto así, el modelo de diccionario que se propone desde estas líneas toma el verbo como unidad lexicográfica de referencia, en tanto y en cuanto estos lemas presentan una microestructura en la que tiene cabida por

² Sobre los errores mencionados, vid. M. Márquez, *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 2015, pp.78 y 86.

igual información de naturaleza semántica y morfológica que explica determinados comportamientos sintácticos. Se trata de distinguir el o los significados de un verbo atendiendo al número y la forma de sus argumentos, es decir, definiendo su marco predicativo. Dicho en términos funcionalistas: distinguir la valencia cuantitativa y cualitativa de los predicados verbales en relación con su significado. Este tipo de descripción lexicográfica permite al usuario, llegado el caso, distinguir entre los diferentes usos de un lema verbal, según su complementación obligatoria. Así, por ejemplo, en el verbo *loquor* se distinguen dos traducciones diferentes al castellano, dependiendo del número de argumentos: en caso de ir complementado por un Nominativo y un Acusativo (predicado bivalente), su traducción sería la de “hablar sobre / de algo”, mientras que si sus argumentos responden a un Nominativo, Acusativo y Dativo (predicado trivalente), su traducción correcta sería la de “decirle algo a alguien”.

Como es evidente, en la descripción de los complementos del verbo quedan al margen aquéllos que, no siendo obligatorios, sirven para complementar el significado del predicado, pero de los que se podría prescindir sin que la semántica y la sintaxis del verbo se resientan. Nos referimos, a aquellos sintagmas que proporcionan, por ejemplo, información sobre el tiempo en el que se desarrolla o transcurre una acción verbal: *Cicero coniurationem heri locutus est* (“Cicerón habló ayer sobre la conjura”), donde *heri* hace referencia al momento en el que se produjo la conversación. Estos últimos conforman los considerados en términos funcionalistas como constituyentes omisibles o facultativos (satélites), de cuya relación con el verbo no se da cuenta en el diccionario, por no tener relevancia a la hora de explicar el funcionamiento del predicado en el discurso³.

Teniendo en cuenta esta distinción de complementos, la entrada lexicográfica verbal se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, el significado, al que seguirá la descripción de su valencia cuantitativa, que, en el caso del Latín, responde a una estructura de tipo monovalente, bivalente o trivalente, según el número de argumentos verbales (esta información sintáctica, unida al significado del lema verbal, será suficiente para que el usuario del diccionario se forje una primera idea de la complementación que ha de esperarse en el verbo consultado); a continuación, se especifica la caracterización morfológica de los argumentos verbales, según los casos latinos (Nominativo, Vocativo, Acusativo, Genitivo, Dativo y Ablativo) o los regímenes preposicionales (Ad + Acusativo, In + Ablativo, etc.); tras la información morfológica, se proporciona la caracterización léxica de los argumentos, es decir, la descripción ontológica de los sintagmas nominales que pueden funcionar como tal o cual argumento. Dicha caracterización responde a unos parámetros que abarcan desde entidades humanas a lugares, esto es, desde lo más tangible y personal, hasta lo más abstracto⁴:

+ animado + humano: personas

+ animado – humano: animales y plantas

³ Sobre argumentos y satélites en la Lingüística Funcional *vid.* S.C. Dik, *The Theory of Functional Grammar. Part 1. The Structure of the Clause*, Berlín – Nueva York 1997, pp.I, 76, 86-90 y 225-232).

⁴ J. Lyons, *Semántica*, Barcelona 1980, pp.387-388

- animado + concreto: objetos tangibles
 - animado – concreto: ideas, conceptos o sentimientos
- lugar: situación, dirección, punto de partida o de llegada

Esta sencilla descripción ontológica de los argumentos verbales (que se vuelve a recoger en las entradas lexicográficas de los sustantivos) puesta en relación con la caracterización morfológica de los argumentos verbales, restringe el número de posibilidades en cuanto a la distribución de complementos y de significados en las unidades básicas que estructuran la frase. El objetivo que se persigue es la confección de un mapa conceptual que le sirva al alumno, usuario del diccionario, para hacerse una idea de cuántos y cómo son los complementos que precisa un verbo, según su significado. Sirva como ilustración de lo argumentado la siguiente entrada verbal:

Do, das dare, dedi, datum Dar (trivalente)

NOM + animado + humano

ACU – animado + definido / – animado – definido

DAT + animado + humano / + animado – humano

Al lema del verbo *do* le sigue el significado “Dar” y, entre paréntesis, la descripción de su valencia cuantitativa (“trivalente”). A continuación, se especifica la descripción morfológica de cada uno de sus tres argumentos: el Nominativo hace referencia a la “persona” que realiza la acción, esto es, “la que da algo”; el Acusativo al “objeto” o “concepto” que sufre la acción, es decir, “lo que es dado”; mientras que el Dativo se refiere a la “persona que recibe algo”. Como se observa, no se ha hecho referencia a la función sintáctica de los argumentos. La omisión dicha información en el diccionario se debe a su consideración de irrelevante en una primera fase, toda vez que el usuario ha de identificar morfemas, antes de asignar funciones. Especificar que un argumento desempeña la función de Complemento Directo, Complemento Indirecto, etc., es un paso posterior a la identificación de un Acusativo o un Dativo dependientes del verbo. No dejan de ser etiquetas utilizadas por diferentes escuelas lingüísticas para atribuir roles sintácticos a determinados sintagmas, etiquetas que con el paso del tiempo han quedado obsoletas, sustituyéndose por otras (sirva como ejemplo el denominado como Complemento Directo, otrora, Objeto Directo, o el Complemento de Régimen y el Suplemento, etiquetas que identifican un mismo comportamiento semántico, usadas según las modas). Ahondar en una descripción de este tipo, supondría, a nuestro entender, dificultarle al alumno que se inicia en el aprendizaje de la lengua latina ese mapa conceptual léxico que pretendemos que adquiera con la consulta del diccionario⁵.

⁵ La pretensión de la búsqueda de un instrumento que clarifique los usos del léxico de la lengua latina en unos niveles básicos choca con la pretensión de detallar minuciosamente la complementación verbal. De hecho, la categorización de las funciones de los argumentos verbales es posible en un léxico, siempre y cuando se tengan presente dos premisas: por un lado, el uso de unas etiquetas que eliminen en la medida de lo posible cualquier ápice de ambigüedad; por otro lado, el tipo de usuario al que va destinado el

Por cuanto respecta al tratamiento de los sustantivos, la organización de la microestructura de estas entradas lexicográficas es más sencilla que la de los predicados verbales. Se recoge, en primera instancia, el lema seguido de la marca de género (especificado con una inicial)⁶, su significado y, entre paréntesis, la caracterización léxica que hace referencia a su ontología. Recogemos, a modo de ilustración, tres lemas nominales que utilizaremos seguidamente para ejemplificar con una práctica la resolución de cuestiones gramaticales (semántica, sintáctica y morfológica) por medio de la consulta del diccionario:

Mancipium, *ii*, n. Esclavo (+animado + humano)

Cibus, *i*, m. Comida (– animado +definido)

Serva, *ae*, f. Sierva (+animado + humano)

En cuanto al resto de unidades léxicas, es decir, pronombres, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones, consideramos suficiente aportar el significado. Si bien es cierto que los pronombres, al ser sustitutos de nombres, presentan la misma caracterización semántica que el sustantivo al que sustituyen, en el caso de los adjetivos, su distinción como epítetos, deícticos, numerales o clasificadores⁷ no se considera relevante en la desambiguación sintáctica del verbo para el nivel de usuario al que está destinado el modelo de léxico propuesto (alumnos de último año de Enseñanza Secundaria).

Pasemos, a continuación, a mostrar un ejemplo de uso del diccionario. Dada la frase *mancipium cibum servae dat*, tras la consulta del verbo en el diccionario, el lector tiene claro que los complementos obligatorios del predicado *dat* hacen referencia a dos entidades personales (un Nominativo y un Dativo) y a otra que representa un objeto o concepto (un Acusativo). Al poner en relación esta información con la que se ofrece sobre los sustantivos *mancipium* (esclavo), *cibum* (comida) y *servae* (sierva), el usuario es consciente de que dichos sustantivos se refieren a una entidad humana, a un objeto y a otra entidad humana respectivamente. Así pues, la atribución de roles en la oración queda bastante clara, más aún cuando la unidad *servae* podría funcionar morfológicamente como un Dativo (tercer argumento) y *cibum*, únicamente, como Acusativo. El supuesto desconcierto que podría ocasionar la terminación *-um* en las unidades *cibum* y *mancipium* a la hora de distinguir su función como complementos verbales, se resuelve mediante la caracterización semántica de dichas unidades: mientras que *cibum* hace referencia a un objeto, *mancipium* lo hace un ser humano. El primero funciona, por tanto como Acusativo, mientras que el segundo lo hace como Nominativo neutro. Su traducción sería la siguiente:

“El esclavo le da comida a la sierva”

léxico. Sobre la primera de ellas, consideramos que la Gramática Funcional de S.C. Dik proporciona un marco teórico coherente y lógico cuando define las funciones semánticas de los argumentos de un predicado verbal (S.C. Dik 1997, pp.118-121).

⁶ Las iniciales serían: m. para el masculino, f. para el femenino y n. para el neutro.

⁷ M.A.K. Halliday, *An introduction to Functional Grammar*, Londres 1994, pp.180-188.

La resolución de la frase⁸, esto es, la identificación de las distintas unidades que la conforman y su traducción entendemos que proporciona un argumento sólido en la defensa del modelo lexicográfico que se propone.

METODOLOGÍA DOCENTE (MÉTODO UTILIZADO) = DISEÑO DIDÁCTICO

Nuestra hipótesis consiste en defender, con ejercicios prácticos, que el uso de un diccionario confeccionado según la metodología funcionalista dota al estudiante de una herramienta lingüística que no solo le sirve para consultar significados, sino también para entender, a grandes rasgos, el funcionamiento de la lengua latina, mejorando los resultados de las pruebas de análisis y traducción en el aula. Al poner en relación los argumentos y los satélites verbales con los significados de las unidades que componen el usuario aprende a diseñar un mapa conceptual sintagmático y paradigmático que le ayuda a comprender el uso de las unidades léxicas (verbales y nominales, principal, pero no exclusivamente). Evidentemente, antes de ahondar en este sistema, es necesario partir de unos conocimientos previos sobre el funcionamiento del sistema lingüístico a estudiar, conocimientos que el alumno ha de adquirir durante unas sesiones previas al uso del diccionario y la metodología aquí propuesta. Una vez asimilados una serie de conceptos básicos de la lengua latina, a saber, morfología nominal y verbal, funciones sintácticas y orden de las palabras, la consulta de un modelo de diccionario como el que se propone en estas páginas es suficiente para entender el comportamiento de las principales unidades léxicas y traducir textos del latín al castellano y viceversa, insistimos, adaptados al nivel académico de los usuarios del diccionario. Esto es así, por cuanto el alumno no solo conoce el significado de un verbo determinado, sino lo que es más importante, por qué. En nuestra opinión, el manejo de un diccionario como el que aquí se propone, proporciona a corto plazo, una información sustancialmente enriquecedora, desde el punto de vista lingüístico, sobre determinadas unidades léxicas. A largo plazo, dicha información se convertirá en conocimiento, toda vez que el alumno, supervisado por el profesor, será capaz aplicar por medio de la analogía aquellos comportamientos morfo-sintácticos de unidades léxicas ya estudiadas a otras unidades de semántica parecida. Pero no solo consideramos importante la aportación del modelo lexicográfico que se propone en estas páginas a la enseñanza presencial de Latín a través de su consulta, sino que, yendo más allá, creemos que la estructura de los lemas –principalmente verbales y nominales–, puede ser aprovechada para el desarrollo de aplicaciones tecnológicas que incentiven el desarrollo cognitivo del alumno en el aula, favoreciendo un mayor y mejor conocimiento de la lengua latina. Este tema lo trataremos más adelante.

Como hemos argumentado en el párrafo anterior, la metodología ha de alternar dos tipos de sesiones⁹. Por un lado, explicaciones teóricas sobre el funcionamiento de la lengua latina: la flexibilidad de su sistema nominal, el uso de los casos nominales, las funciones sintácticas tradicionales atribuidas a los casos, la morfología verbal, las

⁸ El ejemplo fue resultado por alumnos de Latín de 4º de ESO en una práctica docente siguiendo el modelo de consulta al diccionario propuesto en estas páginas.

⁹ Cada sesión comprende una duración de cincuenta minutos.

palabras invariables, el uso de los adjetivos, etc. En dichas sesiones, el alumno a de seguir su libro como manual de referencia, puesto que es donde va a consultar aquellos aspectos lingüísticos referentes a la sintaxis y a la morfología latina, tanto a la hora de estudiar como de completar sus ejercicios prácticos. Por otro lado, sesiones dedicadas a explicar los conceptos básicos de la gramática funcionalista, como son la definición de predicado verbal, complementos argumentales y satélites, caracterización léxica de los argumentos, traducción de clases y uso de un diccionario desde esta perspectiva. Las sesiones cuya metodología se enfoca al uso de la gramática funcionalista se dan con una periodicidad de entre una y tres veces por semana. Durante las diferentes sesiones se alternarán las actividades realizadas de manera individual, por parejas y en grupos de cinco o seis alumnos.

Se detalla, a continuación, el procedimiento a seguir:

- 1ª Sesión

Introducción a la Gramática Funcionalista. Conceptos básicos: el papel del verbo en el discurso; el predicado verbal y sus componentes, la definición de valencia cuantitativa y la clasificación de los verbos según dicha valencia; la complementación (argumentos *vs* satélites) y la caracterización léxica de los sustantivos. Ejemplos.

- 2ª Sesión

Práctica en grupos (parejas de alumnos): búsqueda en castellano de verbos bivalentes y trivalentes a los que asignar los correspondientes argumentos. Elaboración de frases a partir de dichos predicados verbales y complementos. Explicación de la caracterización léxica de los sustantivos, a fin de esclarecer la elección de dichos sustantivos como complementos verbales.

- 3ª Sesión

Explicación y corrección de los ejercicios realizados en la sesión anterior, justificando el uso de los argumentos verbales. Una vez corregida la práctica, las parejas vuelven a trabajar con las mismas frases añadiéndoles satélites.

- 4ª Sesión

Explicación y corrección de las proposiciones resultantes de la sesión anterior. Resolución de dudas sobre complementación (diferencias entre argumentos y satélites). Repetición de la práctica con predicados monovalentes.

- 5ª Sesión

Ejercicio práctico de traducción al castellano de frases latinas: análisis morfológico, sintáctico y traducción. Se sigue el siguiente proceso:

- Búsqueda de los predicados verbales.
- Distinción de la valencia verbal.
- Identificación de los argumentos y de los satélites.

- Análisis morfológico de los argumentos y asignación de funciones sintácticas, según la metodología tradicional.
 - Traducción al castellano.
- 6ª Sesión

Corrección de las frases analizadas en la sesión anterior. Resolución de dudas.
- 7ª Sesión

Prueba individual. Los alumnos, separados, realizan un test que consta de tres frases en latín que tienen que analizar y traducir.
- 8ª Sesión

Aprendizaje cooperativo: análisis y traducción de frases latinas sacadas del libro del alumno. El ejercicio se realiza en dos fases: en la primera, el alumno tiene 10 minutos para realizar el análisis y la traducción de las frases propuestas. Acto seguido, disfruta de otros 10 minutos para cotejar los resultados con los de su compañero de grupo. Finalmente, el profesor corrige en pizarra los ejercicios propuestos. La práctica se repite dos veces.
- 9ª Sesión

Explicación del funcionamiento del adjetivo latino y rol como epíteto nominal. Ejemplos de epítetos nominales y de argumentos verbales (atributos).
- 10ª Sesión

Trabajo individual: repetición de la prueba de evaluación (tras la corrección de la misma por parte del profesor) y traducción a la inversa: dos o tres frases corregidas por el profesor, dependiendo de su extensión, son copiadas en castellano y los alumnos han de traducirla al latín.
- 11ª Sesión

Presentación de un diccionario funcionalista. Actividad rompecabezas: consiste en que el alumno forme frases (el rompecabezas) a partir de unas fichas de lemas verbales que se le facilita, junto a otras fichas de lemas nominales. Para ello, debe utilizar los argumentos correctos (morfología de los complementos y caracterización léxica de los mismos conforme a la entrada lexicográfica verbal). El objetivo que se persigue es instruir al alumno en el uso correcto de verbos y complementos a través de una práctica lúdica. Según va comprendiendo el funcionamiento de las unidades léxicas de la lengua latina, va construyendo frases en Latín a partir de las características morfo-sintáctico-semánticas del verbo principal y de los sustantivos. Elegido un verbo, a partir de su significado, su valencia cuantitativa y la caracterización de sus argumentos, se consulta las fichas de los sustantivos y se escoge aquellos que por su caracterización léxica puedan funcionar como argumentos de aquel. Por último, se componen frases respetando la casuística de los argumentos, tal y como aparecen descritos en los lemas verbales. La actividad se realiza por grupos de cuatro componentes.

- 12ª Sesión

Continuación de la sesión anterior. Una vez finalizada (cada componente de grupo debe ser capaz de componer dos frases), se completa las frases añadiendo dos satélites a cada una de ellas. Los satélites se obtienen de unas fichas de sustantivos (con la correspondiente caracterización léxica) y de adverbios que se le proporciona al alumno.

- 13ª Sesión

En una última fase, el alumno ha de asignar epítetos a los argumentos y satélites verbales. Para ello, se le facilita al alumno un conjunto de fichas con entradas lexicográficas adjetivales. Explicación de la estructura de las frases y corrección de los errores.

- 14ª Sesión

Análisis y traducción de un texto, según el procedimiento marcado. El trabajo es individual, tutelado por el profesor que atiende a las dudas formuladas sobre el significado de aquellas proposiciones que resulten más complejas.

CASO DE ESTUDIO (JUSTIFICACIÓN DE LA VIABILIDAD. > ESTADÍSTICAS)

La asignatura Latín de 4º de ESO se imparte a veintiséis alumnos, divididos en dos grupos. El grupo I, está compuesto por catorce alumnos de un nivel académico medio-alto, mientras que el grupo II (con el que se ha trabajado la nueva metodología) lo forman doce alumnos que, con la salvedad de cuatro excepciones, presentan serias dificultades en el desarrollo de su destreza lingüística. Este problema condicionó los resultados académicos obtenidos en esta asignatura tras la prueba de pre-evaluación, celebrada a principios de octubre, lo que llevó a plantearnos un cambio en la metodología: el alto porcentaje de alumnos que no eran capaces de identificar las funciones sintácticas tradicionales en las frases latinas y, por ende, su correcta traducción al castellano, nos hizo reflexionar sobre nuestra práctica en el aula. Consideramos oportuno guiar al estudiante por otros derroteros, enfocados a cambiar su concepción de la oración latina. Se ha enseñado al alumno a estructurar la frase prescindiendo de las etiquetas clásicas como son, por ejemplo, las de Sujeto, Complemento Directo o Complemento Indirecto, y atendiendo a la morfología de los casos que condicionan el significado de dicho verbo, esto es, Nominativo, Acusativo y Dativo. Una vez identificados los argumentos verbales, se relacionan con las funciones sintácticas tradicionales. Acto seguido, el alumno se encarga de hacer lo propio con los satélites verbales y los complementos nominales, para proceder, en una última fase, a la traducción al castellano de la oración. Para ello, enseñamos al alumno a utilizar un diccionario de corte funcionalista, a fin de que observara la relación que existe entre el significado de determinadas unidades lingüísticas, los complementos que las rodean y la naturaleza de los mismos.

Comenzamos la práctica el 23 de octubre de 2015, tomando como primer punto de referencia la prueba de evaluación del 8 de diciembre de 2015. La segunda fecha clave

fue el día 3 de marzo, en que tuvo lugar la prueba de evaluación del segundo trimestre. No han sido pruebas únicas, puesto que, a lo largo de los dos trimestres, efectuamos diferentes test parciales que sirvieron para ir comprobando la evolución en la aprehensión de conocimientos por parte del alumnado a corto plazo.

Especificamos, a continuación, como se ha procedido en cada una de las sesiones a modo de diario:

- 1ª Sesión (23 de octubre)

Se explican los conceptos básicos de la Gramática Funcionalista: la importancia del verbo en el discurso; qué es un predicado verbal; qué es la valencia cuantitativa; qué clasificación de los verbos se puede hacer en latín, en referencia a dicha valencia; qué son los Argumentos; qué son los satélites; en qué consiste la caracterización léxica de los sustantivos. Ejemplos.

- 2ª Sesión (26 de octubre)

Trabajo por grupos (seis grupos de dos alumnos cada uno). La práctica consiste en buscar en castellano dos verbos bivalentes y otros dos trivalentes, adjudicándoles los correspondientes argumentos. El resultado se materializa en cuatro frases cortas que se traducen al latín con la ayuda del profesor, que es quien proporciona el léxico latino. La congruencia de los enunciados viene dada por la adecuación entre el significado de los verbos y el uso de los sustantivos que funcionan como argumentos, es decir, por la coherencia de las frases propuestas. En última estancia, se explica y analiza la caracterización léxica de los sustantivos, que determina su elección a la hora de asignar complementos.

- 3ª Sesión (28 de octubre)

Corrección compartida (pizarra) de los ejercicios propuestos en la sesión anterior. Cada grupo sale a la pizarra y expone sus ejemplos explicando el funcionamiento de los verbos utilizados (se argumenta el uso de los complementos.). La práctica, en castellano, no parece costarles mucho. Buscar verbos de diferentes valencias y sus argumentos, a pesar de las discusiones previas, les ha salido bastante bien. Corregida la práctica, cada grupo vuelve a trabajar con las mismas frases, pero añadiéndoles satélites.

- 4ª Sesión (30 de octubre)

Corrección compartida (pizarra) de las proposiciones a las que se han añadido uno o dos satélites. El concepto de satélite y de argumento parece haberles quedado claro. Explicación, a partir de los ejemplos proporcionados por los alumnos, de la diferencia entre satélite y argumento. Una vez resueltas las dudas (algunos satélites fueron confundidos con argumentos), se lleva a cabo una práctica idéntica a la realizada hasta ahora, pero con verbos monovalentes.

- 5ª Sesión (6 de noviembre)

Análisis morfológico, sintáctico y traducción al castellano de frases latinas recogidas del libro del alumno. El profesor guía la práctica indicando la metodología a seguir:

- Búsqueda del predicado verbal.
- Determinación, según su significado castellano, de la valencia cuantitativa del verbo.
- Identificación de los argumentos y de los satélites (si los hubiera).
- Análisis morfológico y sintáctico (según la metodología tradicional) de los argumentos.
- Traducción al castellano, según el análisis propuesto.

La extensión de las frases impide que la finalización del ejercicio antes de la conclusión de la sesión. Los alumnos han de terminar la práctica fuera del aula, de manera individual.

- 6ª Sesión (11 de noviembre)

Corrección compartida (pizarra) del análisis morfo-sintáctico y de la traducción de las frases trabajadas en la sesión anterior. La mayor dificultad ha residido en no buscar en primera estancia funciones sintácticas, sino terminaciones morfológicas. La valoración de la práctica es positiva, pero necesitan seguir trabajando en ello. Resolución de dudas relacionadas con la atribución de ciertos casos.

Primeros resultados: de los doce alumnos, nueve han analizado y traducido las frases correctamente; uno ha errado en la identificación de un satélite; dos no han presentado las frases terminadas).

- 7ª Sesión (13 de noviembre)

Prueba individual. Los alumnos, separados, realizan un test que consta de tres frases en latín que tienen que analizar y traducir. Los resultados de dicha prueba ponen de manifiesto la viabilidad de la metodología utilizada: frente a los resultados de una prueba similar realizada a principios de octubre, antes de poner en marcha nuestra práctica, los alumnos han mejorado sus calificaciones. Diez de los doce alumnos mejoran su nota, dato a tener en cuenta, más aún cuando la dificultad de este segundo test era mayor que la del primero que realizaron.

- 8ª Sesión (16 de noviembre)

Se dedican los cincuenta minutos de la clase al análisis y traducción de frases sacadas del libro del alumno. El ejercicio se realiza, en primera estancia, de manera individual, para después cotejar los resultados con los de su compañero de grupo. Llama la atención el grado de participación del alumnado, que discute sobre la atribución de determinados complementos. Finalmente, el profesor corrige en pizarra los ejercicios propuestos.

- 9ª Sesión (23 de noviembre)

Explicación del adjetivo y su función como epíteto nominal. Análisis y traducción de un pequeño texto que forma parte de una de las prácticas del libro

del alumno. Dicho texto presenta sustantivos y adjetivos de la primera y la segunda declinación y verbos en tiempo presente y pretérito imperfecto. Los alumnos parecen haber cogido la dinámica. Los errores cometidos no son significativos.

- 10ª Sesión (14 de diciembre)

Trabajo individual: se facilita a los alumnos una copia de la prueba de evaluación de la asignatura para que resuelvan de nuevo el texto. El profesor soluciona el texto en la pizarra, siguiendo el método funcionalista. Concluida la corrección, los alumnos realizan una prueba de traducción inversa: una de las frases corregidas es copiada en castellano y los alumnos han de traducirla al latín. Con la excepción de tres alumnos que decidieron no colaborar, el resto terminan la práctica con éxito. Se han familiarizado con la metodología. Hay que tener en cuenta que el paso del castellano al latín supone un esfuerzo mayor.

- 11ª Sesión (3 de febrero)

Presentación de un diccionario funcionalista. Actividad rompecabezas: que consiste en que el alumno forme frases (el rompecabezas) a partir de unas fichas de lemas verbales que se les facilita, junto a otras fichas de lemas nominales. El objetivo que se persigue es que el alumno es motivar y entrenar al alumno para comprender o construir frases a partir de las características morfo-sintáctico-semánticas del verbo principal. Elegido un verbo, a partir de su significado, su valencia cuantitativa y la caracterización de sus argumentos, se consulta las fichas de los sustantivos y se escogen aquellos que por su caracterización léxica puedan funcionar como argumentos de aquel. Por último, se componen frases respetando la casuística de los argumentos, tal y como aparecen descritos en los lemas verbales. La mayor dificultad estriba en encontrar sustantivos adecuados para el desempeño de las funciones argumentales. Se aprecian ciertos errores a la hora de declinar los sustantivos en la búsqueda del caso adecuado, errores que el profesor va explicando grupo por grupo. La actividad se realiza por grupos de cuatro componentes (se observa disposición por parte de los alumnos en la realización de la práctica, con la excepción de un grupo).

- 12ª Sesión (10 de febrero)

Se continúa con la actividad propuesta en la sesión anterior. Una vez realizadas las frases (dos por cada uno de los alumnos del grupo), el siguiente paso consiste en añadir dos satélites a cada una de ellas. Dichos satélites se eligen a partir de las fichas de los sustantivos que se les han proporcionado en la sesión anterior y de los adverbios, que se les proporcionan en ésta. Se corrigen las frases en la pizarra. Es el propio alumnado el que, en caso de producirse un error (en dos ocasiones falta un argumento y en tres ocasiones el error es morfológico), lo analiza y formula soluciones.

- 13ª Sesión (12 de febrero)

La última fase de esta actividad consiste en añadir epítetos a los argumentos y satélites verbales. Se le facilita al alumno fichas lexicográficas correspondientes

a adjetivos y se procede de forma análoga a la sesión anterior, colocando cada epíteto junto al sustantivo correspondiente. Finalizada la actividad, se procede a la corrección en la pizarra de las frases propuestas.

- 14ª Sesión (15 de febrero)

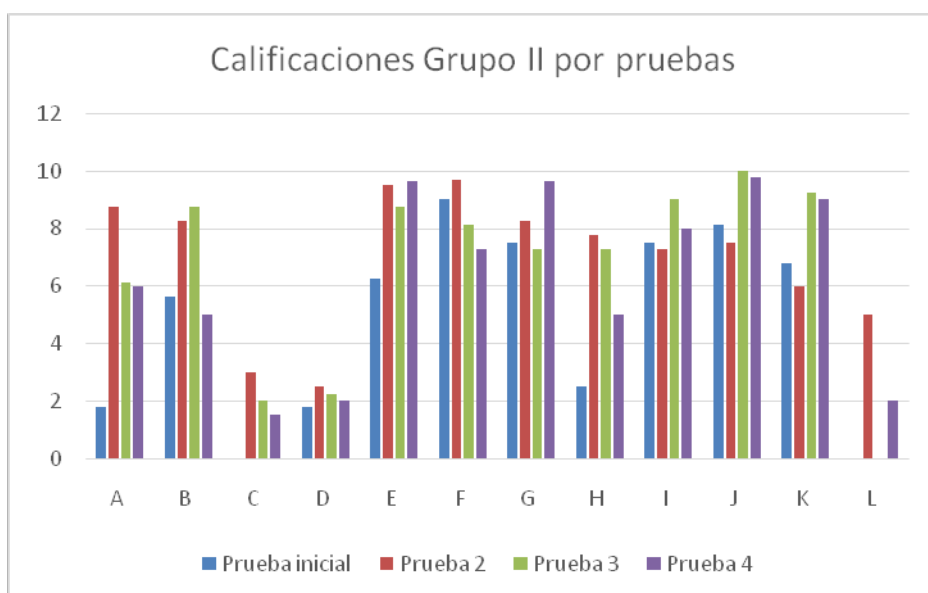
Se procede a analizar y traducir un texto del libro del alumno. Se utiliza como instrumento para la búsqueda de significado de las unidades léxicas el glosario que proporciona la editorial del libro del alumno, con el objetivo de comprobar si los alumnos son capaces de aplicar la metodología trabajada a la consulta de un diccionario estándar. El trabajo es individual y el profesor atiende a las dudas formuladas sobre el sentido de algunas frases que no quedan muy claras según la traducción que ofrece el mencionado glosario. Además, se resuelve el caso de alguna palabra que no viene recogida en el diccionario editorial, así como alguna duda de morfología. Se explican los casos parisílabos de la tercera declinación. Los cincuenta minutos de la sesión se dedican a esta actividad.

Los resultados de las pruebas realizadas desde la puesta en marcha de esta metodología avalan su proyección de futuro en el aula. Observamos dichos resultados en el siguiente cuadro, donde el baremo de las calificaciones oscila entre el 0 y el 10, siendo 10 la máxima nota y 0 la mínima.

| ID Alumno | Prueba Inicial | Prueba 2 | Prueba 3 | Prueba 4 |
|------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| A | 1,8 | 8,75 | 6,12 | 6 |
| B | 5,6 | 8,25 | 8,75 | 5 |
| C | 0 | 3 | 2 | 1.5 |
| D | 1,8 | 2,5 | 2,25 | 2 |
| E | 6,25 | 9,5 | 8,75 | 9.65 |
| F | 9 | 9,7 | 8,12 | 7.25 |
| G | 7,5 | 8,25 | 7,25 | 9,65 |
| H | 2,5 | 7,75 | 7,25 | 5 |
| I | 7,5 | 7,25 | 9 | 8 |
| J | 8,1 | 7,5 | 10 | 9.75 |
| K | 6,8 | 6 | 9,25 | 9 |
| L | 0 | 5 | 0 | 2 |

Los datos son bastante objetivos y concluyentes: la calificación media del grupo mejora tras la aplicación de la nueva metodología, pasando del 4.73 de la **prueba inicial** al 6,58 de media en las pruebas restante (**prueba 2** un 6,95; **prueba 3** un 6,56; **prueba 4** un 6.23). El porcentaje de aumento de nota ronda el 40 % (39,11 %) con respecto al primero de los resultados, una cifra significativa. Llama la atención la mejoría obtenida en las calificaciones, aun cuando la dificultad de los contenidos a examinarse va aumentando paulatinamente conforme va avanzando el trimestre. Llama la atención el caso del alumno F, que en las dos últimas pruebas ha bajado su calificación y está por debajo de su nota en la prueba inicial. Tras analizar con el alumno los resultados, argumentó que en las dos últimas pruebas no había seguido la nueva metodología, sin dar una explicación del por qué¹⁰.

La gráfica que reproducimos a continuación ilustra de una forma más clara la evolución en el proceso de aprendizaje, comparando las calificaciones de las distintas pruebas realizadas:



En el caso de los alumnos C y L no aparece marcada la prueba inicial. Eso se debe a que su calificación inicial es un 0 (dejaron la prueba en blanco). Sucede lo mismo, en el caso del alumno L con respecto a la prueba 3.

Al margen de estos test, se ha realizado una prueba objetiva con alumnos de los dos grupos de Latín del curso, a fin de comprobar el grado de error en cada uno de ellos en el análisis morfológico y sintáctico de cinco frases latinas. Los resultados avalan la metodología empleada, toda vez que el grupo que trabajó previamente con la metodología y el diccionario señalados en este estudio (el grupo II) ha tenido menos

¹⁰ El lector ha de tener presente que el estudio se ha realizado con adolescente. La falta de madurez y de inquietudes profesionales e intelectuales que afecta a este sector de la población, los lleva, en ocasiones, a tomar decisiones que carecen de justificación alguna.

errores en el ejercicio de identificación correcta de las unidades léxicas y de la traducción de las frases al castellano:

| Alumno Grupo I | Errores Morfológicos (sobre un total de 20) | Errores sintácticos (sobre un total de 16) |
|-------------------|--|---|
| A | 3 | 4 |
| B | 15 | 14 |
| C | 5 | 8 |
| D | 3 | 3 |
| E | 18 | 14 |
| F | 10 | 11 |
| G | 7 | 6 |
| H | 9 | 7 |
| I | 8 | 8 |
| J | 17 | 11 |
| K | 9 | 8 |
| L | 11 | 10 |
| M | 8 | 9 |
| N | 8 | 3 |

| Alumno Grupo II | Errores Morfológicos (sobre un total de 20) | Errores sintácticos (sobre un total de 16) |
|--------------------|--|---|
| A | 9 | 2 |
| B | 5 | 5 |
| C | 20 | 16 |
| D | 15 | 10 |
| E | 2 | 2 |
| F | 3 | 2 |
| G | 6 | 6 |
| H | 7 | 7 |
| I | 10 | 12 |
| J | 5 | 4 |
| K | 3 | 2 |
| L | 20 | 16 |

Independientemente de los resultados globales, hemos de dejar constancia del caso del alumno F: como se puede apreciar, el número de errores que ha cometido en esta última prueba es apenas significativo. Tras la conclusión de la prueba se le preguntó por la metodología que había utilizado para la resolución del test y el alumno afirmó haber hecho uso de la metodología funcionalista. La mejoría en los resultados parece, por tanto, acompañar al uso del método docente practicado.

| Grupo | Total de Alumnos que participan en la prueba | Errores Morfológicos | Errores Sintácticos |
|-------|---|-------------------------|------------------------|
| I | 14 | 131 | 115 |
| II | 12 | 105 | 84 |

Como se puede observar, la diferencia en el número de errores lingüísticos es significativa, aun teniendo en cuenta que el número de alumnos del grupo II que realizaron la prueba fue menor que el del grupo I. De hecho, la media de errores morfológicos en el grupo I es de 9,3, frente a los 8,6 del grupo II, incrementándose la diferencia en la media de errores sintácticos: 8,2 del grupo I frente a 6,8 del grupo II. Si bien es cierto que el grupo I tiene dos alumnos más que el grupo II, también lo es que el nivel académico del alumnado del primer grupo está por encima de la media académica del alumnado del segundo. Es un dato a tener en cuenta, puesto que implica que el rendimiento de los estudiantes aumenta, tal y como demuestran sus calificaciones.

CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas, se puede afirmar que el cambio de metodología ha incidido positivamente en el proceso cognitivo del alumno. Sus conocimientos sobre la lengua latina se han visto incrementados sustancialmente tanto en valores cuantitativos como cualitativos. Salvo excepciones, los alumnos han visto incrementada su nota, pero al mismo tiempo han demostrado en las diferentes sesiones un mayor conocimiento del funcionamiento de una lengua que estudian por primera vez y que dista notablemente de su sistema lingüístico materno. Su atención en el aula ha mejorado, en tanto y en cuanto, se siente protagonista de la clase: interactúa con otros compañeros, explica sus resultados al resto de alumnos y los justifica con argumentos lingüísticos. Estas destrezas se han obtenido a partir de las estrategias trabajadas en el aula, esto es, el uso de un diccionario que responde a sus cuestiones semánticas con argumentos morfológicos y sintácticos y la práctica lúdica de un sistema de fichas, el rompecabezas, que le permite estructurar la lengua latina en orden a los componentes principales y secundarios de la frase. Mención especial al hecho de que, con un alto grado de acierto, el alumnado ha sido capaz de aplicar a la última prueba de traducción la metodología de análisis textual ensayada en las sesiones previas –con las fichas lexicográficas del modelo de diccionario propuesto en este trabajo– haciendo uso de un glosario de corte tradicional para la búsqueda del léxico de las frases que desconocía. Si hablamos en términos de porcentajes, los resultados obtenidos tras el análisis morfológico y sintáctico de dicha prueba avalan nuestra hipótesis metodológica: mientras que en el grupo I los errores morfológicos alcanzan una cifra del 46,78 % y los sintácticos del 51,33 %, en el grupo II se reduce el grado de error a un 43,75 % para la morfología y un 43,75 % para la sintaxis. Aunque parezca que entre uno y otro grupo las diferencias en los grados de error no son relevantes (un 3,03 % en el caso de la morfología y un 7,58 % en el de la sintaxis) y aunque el grupo I tenga dos alumnos más que el grupo II, si tenemos en cuenta otro factor, como es el nivel académico medio de uno y otro grupo (la media académica del grupo de II en su conjunto es más baja que la del grupo I), creo que podemos afirmar sin temor a equivocarnos que las diferencias entre ambos grupos sí son significativas. Este dato nos lleva a deducir que el método empleado en esta práctica docente ha ayudado a que un grupo de estudiantes con un nivel académico inferior haya adquirido con cierta solvencia unos conocimientos básicos sobre el funcionamiento de la lengua latina y que haya sido capaz de demostrarlos aplicados a unas pruebas prácticas.

El modelo, por tanto, ofrece unos resultados satisfactorios, que impulsan a seguir actuando en la misma línea. Esto quiere decir que nuestro trabajo no acaba aquí.

TRABAJO DE FUTURO

El próximo paso proyectado es la construcción del diccionario en formato digital con un tamaño aproximado de dos mil lemas. Junto a este instrumento lingüístico, el alumno utilizará un corpus de textos latinos cuyas unidades léxicas queden recogidas en el mencionado compendio lexicográfico. La idea es que el alumno pueda utilizar todos los lemas necesarios tanto para el trabajo en el aula como para el trabajo personal. Además, si el diccionario digital se complementa con un espacio virtual de autoaprendizaje que reproduzca la metodología didáctica aplicada en el aula presencial, el alumno puede volver a repetir los ejercicios de aprendizaje tantas veces como lo necesite hasta completar su aprendizaje ayudando así a los alumnos con dificultades a lograr los objetivos didácticos de la asignatura. Finalmente, la combinación del diccionario digital con el entorno de autoaprendizaje facilitará el llevar a cabo acciones educativas basadas en la autoformación en línea para fomentar el estudio y conocimiento del Latín y la mejora de los resultados académicos en dicha disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

S.C. Dik, *The Theory of Functional Grammar. Part 1. The Structure of the Clause*, Berlín – Nueva York 1997.

M.A.K. Halliday, *An introduction to Functional Grammar*, Londres 1994.

J. Lyons, *Semántica*, Barcelona 1980.

M. Márquez, *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 2015.