

LOS TEXTOS LATINOS EN LA EVALUACIÓN PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD (2004-2020): ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE EL LÉXICO

Eveling Garzón Fontalvo

Universidad de Salamanca

eveling@usal.es

RESUMEN

El léxico es fundamental en el aprendizaje de cualquier lengua natural y, en efecto, así lo es en el caso del latín. Desde una perspectiva práctica, una prueba de tal afirmación es su presencia en el currículo oficial de Bachillerato y el importante papel que puede desempeñar en la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU). En esta línea, este artículo tiene dos objetivos fundamentales. Por una parte, busca analizar, en términos de frecuencia, el léxico de los textos propuestos en la EvAU de Latín II de la Comunidad de Madrid, en los últimos años (2004-2020). Por otra, una vez identificado el léxico más frecuente, pretende ofrecer una serie de actividades basadas en la estrategia denominada «constelaciones léxicas» a fin de trabajar en la adquisición y consolidación de este vocabulario en el aula de latín.

PALABRAS CLAVE: Evaluación para el Acceso a la Universidad, didáctica, latín, léxico, constelaciones léxicas.

LATIN TEXTS IN UNIVERSITY ENTRANCE EXAMS (2004-2020):
ANALYSIS AND DIDACTIC PROPOSAL ON THE LEXICON

ABSTRACT

Lexicon plays a key role in learning any natural language and, certainly, Latin is no exception in this matter. From a practical perspective, a proof of this statement is its presence in the official Spanish *Bachillerato* curriculum and its relevance regarding the *Evaluación para el Acceso a la Universidad* (University Entrance Exam, abbreviated in Spanish as EvAU). Considering this, the aim of this paper is twofold. On the one hand, it seeks to analyse, in terms of frequency, the vocabulary of the texts proposed for the Latin II EvAU exam in the Community of Madrid, between 2004 and 2020. On the other hand, once the most frequent words have been identified, it aims to offer several activities based on «lexical constellations» strategy with the purpose of acquiring and consolidating this vocabulary in Latin class.

KEYWORDS: University Entrance Exam, didactics, Latin, lexicon, lexical constellations.

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.fortunat.2022.35.05>

FORTVNATAE, N° 35; 2022 (1), pp. 75-97; ISSN: 1131-6810 / e-2530-8343



1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho ampliamente reconocido el importante papel que juega el léxico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Prueba de ello son la multitud de metodologías que se han centrado en su didáctica, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX: natural, estructural, comunicativa, por tareas, entre otras¹. No son pocos los estudios que han puesto en evidencia que la mayoría de los problemas de comunicación se deben, más que a problemas de gramática, a la falta de vocabulario².

Entre otros muchos factores, la consideración del latín como una lengua de corpus, cuyo objetivo último de aprendizaje se limita fundamentalmente a la traducción de textos, ha hecho que el nivel de comunicación que se intenta alcanzar con su enseñanza tenga un sentido más restrictivo –frente al de otras segundas lenguas³–, dado que se produce básicamente en una dirección (del texto al estudiante) y por un medio (la lectura)⁴. Otra causa de tal limitación en la competencia comunicativa está relacionada con el hecho de que el aprendizaje de su léxico ha quedado relegado a un segundo plano frente a otros contenidos (sobre todo los de tipo gramatical)⁵. Todo ello quizá explique por qué los métodos comunicativos tan empleados en la enseñanza de lenguas modernas –como el francés, el inglés, el español, etc.– apenas han comenzado a utilizarse en el aula de latín.

Por lo que respecta a las asignaturas de latín en Bachillerato, la descompensación entre léxico y gramática se ve reflejada en el tratamiento que dan a ambos contenidos los libros de texto. A este respecto, Santiago (2001) parte del análisis de una muestra de libros de texto para poner en evidencia el poco peso que, a la hora de incluir el vocabulario, han tenido los diccionarios de frecuencias en los libros de enseñanza básica del latín, particularmente en los textos seleccionados para traducir.

¹ Pablo (2019) ofrece una revisión de las propuestas didácticas que han surgido en los siglos XX y XXI.

² Véase, en particular, la justificación que Lewis (1993) da a su enfoque léxico.

³ Concedo al latín el estatus de segunda lengua, atendiendo a la definición de *segunda lengua* como «lengua que se aprende después de la materna» (Real Academia Española, s.f.).

⁴ Conviene considerar que, por ejemplo, un elemento rector como lo es el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* pone el foco en la capacidad no solo de comunicarse, sino de actuar de manera eficaz (Consejo de Europa, 2002: 1). Asimismo, de acuerdo con este marco, «la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas *actividades de la lengua* que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo)» (Consejo de Europa, 2002: 14).

⁵ Al respecto, Santiago (2001) afirma que «la tradición gramatical de los estudios latinos ha influido decisivamente en la importancia dada a la gramática en la enseñanza, a veces en detrimento del léxico» (Santiago, 2001: 103).

Concluye que «la enseñanza del latín se vería beneficiada si junto a programas gramaticales tan minuciosamente diseñados se incluyera en los libros de texto un programa léxico, basado en criterios estadísticos y lingüísticos, que sirviera de base para leer textos propios del nivel» (Santiago, 2001: 106).

Conviene precisar ahora qué repercusión puede llegar a tener el poco valor que se le concede al léxico en la enseñanza de esta lengua. Una reflexión personal en esta línea –que ya tiene más de cincuenta años, pero que sigue vigente aún hoy– se ofrece en Burgos (1957):

Si no creyera de interés general aludir a lo que no sólo a mi parecer es la causa principal de la frustración de los estudios latinos [...]; me refiero a la tiranía del diccionario. Mi aversión profunda a este instrumento de trabajo en relación con la enseñanza media reconozco que tiene algo de patológico. Irritación incontenible que nace todos los días cuando veo a mis alumnas, una vez escrito el texto latino, lanzarse sobre el diccionario sin haber leído una sola vez la primera oración completa, y lanzarse además para buscar un día y otro las mismas palabras iniciales: *interea, tum, postquam*, etc. [...] (Burgos, 1957: 1)⁶.

Es evidente que la carencia de un vocabulario básico conlleva una dependencia casi absoluta del diccionario.

Habida cuenta de que es el currículo oficial el documento rector de las enseñanzas en nuestro país, parece oportuno indicar lo que en él se establece para la materia Latín en cuanto al léxico: «se dedica un bloque al estudio del léxico, entendiéndose que este resulta imprescindible para avanzar en el conocimiento de cualquier lengua» (Real Decreto 1105/2014).

Dada su relevancia, se definen cinco contenidos para las asignaturas de Bachillerato en este bloque. Por cuanto aquí interesa, el primer contenido hace referencia –tanto para Latín I como para su continuación, Latín II– al vocabulario latino básico y a su ampliación. Este vocabulario, al que se alude como léxico transparente, palabras de mayor frecuencia, principales prefijos y sufijos, léxico literario y filosófico, no cuenta, sin embargo, con un repertorio claramente definido de formas, frente a lo que ocurre con otros contenidos lingüísticos como la morfología y la sintaxis, donde sí hay un relativo consenso sobre lo que se espera conozcan los estudiantes. Así, es el criterio de los docentes o el material didáctico que se emplee en clase lo que termina por definir, en gran medida, cuáles son las palabras latinas consideradas más frecuentes. Con todo, las diferencias que surjan en la enseñanza de este contenido

⁶ Una de las razones que me ha movido a realizar el análisis y la propuesta didáctica que aquí se presentan ha sido observar esta misma situación durante las prácticas realizadas en el marco del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



son susceptibles de solventarse con el uso del diccionario; quizá por esta razón hasta ahora no se ha especificado.

Desde un enfoque mucho más práctico, interesa destacar la importancia que tiene la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU) en la vida académica inmediata de los alumnos, ya que de sus resultados depende una buena parte del número de opciones que tiene un estudiante para ingresar a una universidad⁷.

En la Ley Orgánica (3/2020), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se estipula lo siguiente con respecto a la prueba de acceso a la universidad:

Las Administraciones educativas y las universidades organizarán la prueba de acceso y garantizarán la adecuación de la misma a las competencias vinculadas al currículo del bachillerato, así como la coordinación entre las universidades y los centros que imparten bachillerato para su organización y realización.

Dado que esta prueba debe adecuarse a las competencias que se establecen en el currículo de Bachillerato, se recogen a continuación las disposiciones legales de la asignatura Latín II⁸. El currículo de la materia, regulado por el Real Decreto (1105/2014), está estructurado en diferentes bloques que atienden tanto a cuestiones lingüísticas como culturales. Estos bloques son: (i) el latín, origen de las lenguas romances, (ii) morfología, (iii) sintaxis, (iv) literatura romana, (v) léxico y (vi) textos.

Aunque de una manera u otra todos los bloques se encuentran representados en la prueba, no tienen todos la misma relevancia o peso en su evaluación. El sistema de ponderación es el siguiente: traducción del texto (5 puntos), análisis morfológico (1.5 puntos), análisis sintáctico (1.5 puntos), etimología y evolución fonética (1 punto) y literatura (1 punto). Resulta evidente el gran peso que tiene la traducción al castellano del texto latino. Esta preponderancia se explica en función de todos los contenidos y habilidades que implica la traducción, pues requiere dominar la morfología, la sintaxis y el léxico tanto de la lengua de partida (latín) como de la lengua de llegada (castellano).

Por lo que respecta al léxico, como está permitido hacer uso del diccionario durante la prueba, muchas veces se presupone que la adquisición de vocabulario por parte de los estudiantes no es indispensable. Sin embargo, los alumnos suelen perder un tiempo considerable en la búsqueda de palabras en el diccionario, lo que

⁷ Según la Ley Orgánica (3/2020), «para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios».

⁸ En términos generales, la asignatura Latín I presenta los mismos bloques, aunque no contiene el de literatura romana e incluye los de sistema de lengua latina (elementos básicos) y Roma (historia, cultura, arte y civilización).

limita a su vez el tiempo que dedican a hacer un buen análisis morfológico y sintáctico que conduzca a una buena traducción.

Todos los aspectos señalados (importancia en el aprendizaje de cualquier lengua natural, presencia en el currículo oficial de Bachillerato y papel que puede jugar en el desarrollo de la EvAU) inciden en la idea de que el léxico es un contenido fundamental para las clases de Latín I y Latín II.

Ahora bien, Tierno (2018) ha estudiado los textos latinos de las pruebas de acceso a la universidad de Latín en la Comunidad de Madrid de los últimos años (1990-2017) y ha determinado las características generales de estos (autores, obras, géneros literarios y recursos complementarios), prestando una especial atención a las estructuras sintácticas que los conforman. No obstante, sigue sin haber un estudio que analice el vocabulario de forma detallada.

En esta línea, el presente artículo tiene dos objetivos. En primer lugar, pretende analizar, en términos de frecuencia, el vocabulario presente en los textos que se han propuesto en la EvAU de la materia Latín II en la Comunidad de Madrid en los últimos dieciséis años (2004-2020) de las convocatorias ordinaria y extraordinaria. A partir de aquí, el segundo objetivo consiste en proponer una serie de actividades para que los estudiantes aprendan el vocabulario con contenido léxico o, en su caso, lo consoliden. Para ello, de entre las numerosas posibilidades didácticas para la enseñanza del léxico, se ha optado por utilizar la estrategia denominada «constelaciones léxicas»⁹, aunque ha sido preciso hacer algunas adaptaciones con el fin de aplicarla en el aula de latín, puesto que se ha utilizado sobre todo para la enseñanza de lenguas modernas.

Así las cosas, este artículo aspira a convertirse en una herramienta útil no solo para que los docentes de las asignaturas Latín I y Latín II de Bachillerato traten y refuercen los contenidos del bloque dedicado al léxico que estipula el Real Decreto (1105/2014), teniendo como marco de referencia la EvAU, sino también para que los alumnos se desenvuelvan con más seguridad en esta prueba.

2. ANÁLISIS DEL LÉXICO EN LAS EVALUACIONES DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El análisis correspondiente al léxico de los textos propuestos en la EvAU de Latín II de la Comunidad de Madrid, años 2004-2020, se ha llevado a cabo de la siguiente manera. Para recopilar los sesenta y cuatro textos –correspondientes a las opciones A y B de cada prueba–¹⁰, se han utilizado los repositorios de exámenes que

⁹ La descripción de esta estrategia se ofrece en § 3.2.

¹⁰ Las referencias, en orden cronológico de aparición, de los textos de la convocatoria ordinaria son: Cic. *Verr.* 2.62; Caes. *civ.* 1.75.2; Liv. 21.59.1; Nep. *Cato* 1.1; Cic. *Arch.* 21; Tib. 1.1.70; Vulg. *Math.* 21.31-32; Cic. *Cato* 37; Sall. *Iug.* 87.1; Nep. *Timoth.* 1.2; Nep. *Hann.* 3.2; Cic. *Catil.* 3.5;



ofrecen las páginas web de las Universidades Autónoma de Madrid y Carlos III de Madrid¹¹. Se han convertido estos documentos en un fichero de texto plano para poder procesarlos automáticamente mediante un *script* de R, que es un lenguaje de programación especializado en el análisis estadístico y muy empleado en el ámbito de la lingüística computacional¹². Como resultado de la ejecución de este *script*, hemos obtenido un listado con todas las palabras presentes en los textos clasificadas por lema y ordenadas por frecuencia¹³. Con todo, se ha hecho una revisión de los datos con el fin de solventar los errores surgidos en el proceso (asociación incorrecta de una palabra a un determinado lema, entradas duplicadas, etc.).

Una vez se han determinado los lemas más frecuentes, se ha procedido a analizarlos de una forma más detallada: en concreto, (i) se han clasificado por categorías de palabras (nombre, verbo, adjetivo, etc.); (ii) se han agrupado en dos tipos fundamentales (palabras con contenido gramatical y palabras con contenido léxico), determinando la frecuencia relativa de cada tipología; y (iii) los términos identificados como palabras con contenido léxico se han distribuido en diferentes campos de asociación.

2.1. DATOS GENERALES: LÉXICO MÁS FRECUENTE

Antes de ofrecer el listado con las palabras más frecuentes de las pruebas, conviene precisar: (i) para determinar la entrada de un lema en este listado se consideró *conditio sine qua non* que tuviera como mínimo tres apariciones; (ii) con carácter general se agruparon bajo un mismo lema distintos usos de una misma forma

Eutr. 2.22; Liv. 37.53.15; Hyg. *fab.* 144.2; Caes. *Gall.* 4.37.3; Eutr. 6.2; Sall. *Catil.* 45.3; Vulg. *Matth.* 14.22-26; Nep. *Cato* 2.1; R. Gest. div. Aug. 1.3; Nep. *Milt.* 3.1; Eutr. 3.23; Fulg. *Myth.* 3.10; Eutr. 6.25; Caes. *Gall.* 1.2.1; R. Gest. div. Aug. 3.3-4; Eutr. 6.17; Caes. *Gall.* 2.12.5; Eutr. 8.2; Ps. Aur. Vict. *orig.* 5; Cic. *ac.* 2.1. Las de los textos de convocatoria extraordinaria son: Caes. *Gall.* 1.49.3; Mart. 2.7; Cic. *Verr.* 2.119; Aug. *Civ. Dei* 5.22; Perioch. *Il.* 19; Catull. 3; *Carmina Riuipullensia* 4; Caes. *Gall.* 3.17.1; Nep. *Ham.* 4.1; Sall. *Catil.* 61.7; Hyg. *fab.* 142.1; Cic. *Verr.* 2.99; Eutr. 3.16; Caes. *Gall.* 7.88.3; Eutr. 2.23; Mart. 11.92; 1.47; 7.3; Eneas Silvio Piccolomini *Obras*, p. 715; Exod. 16.2-3; Plin. *epist.* 7.20.1; Caes. *Gall.* 5.14.2; Caes. *Gall.* 6.21.3; Curt. 3.1.3; Eutr. 7.5; Cic. *Catil.* 4.1; Hyg. *fab.* 107.2; Cic. *Lael.* 22; Fulg. *Virg. cont.*; Eutr. 6.18; Cic. *Att.* 3.5.1; Suet. *De poetis* 11.4; Cic. *off.* 2.5; Nep. *Iph.* 1.1.

¹¹ Cf. Universidad Autónoma de Madrid (s.f.) y Universidad Carlos III de Madrid (s.f.). No se contemplan exámenes de coincidencias ni de años anteriores al 2004, dado que no se recogen en estos repositorios de forma sistemática.

¹² Para más información sobre este lenguaje, cf. <https://www.r-project.org>.

¹³ El procedimiento del *script* es el siguiente: (i) lee las líneas del fichero de los textos; (ii) divide cada línea en palabras y las analiza asignándoles el lema que les corresponde; para ello, se ha empleado el analizador (*parser*) de *Perseus* a través del paquete de *R* *UDPipe*, que anota lingüísticamente los textos de forma automática; (iii) cuenta las veces que aparece cada lema y los ordena por frecuencia, excluyendo los signos de puntuación; y (iv) guarda los resultados en un fichero *.csv*, que se puede abrir y manejar con facilidad a través de Microsoft Excel.



—este es el caso, por ejemplo, de *cum* como preposición y conjunción¹⁴; y (iii) los distintos grados de un adjetivo se incluyeron en el lema de su grado positivo —salvo que la forma se encontrara casi lexicalizada—; así, *magnus* agrupa las formas *maior* y *maximus*.

Hechas estas precisiones, a continuación, se relacionan los 177 lemas más frecuentes y se señala entre paréntesis el número de apariciones:

sum (89)¹⁵, *et* (80), *in* (70), *qui-quis* (61)¹⁶, *is* (44), *cum* (32), *-que* (29), *ad* (28), *hic* (21), *magnus* (20), *res* (19), *bellum* (18), *omnis* (18), *atque* (17), *ex* (17), *facio* (16), *non* (14), *Romanus* (14), *de* (13), *ego* (13), *suus* (13), *bellus* (12), *se (sui)* (12), *consul* (11), *do* (11), *ille* (11), *primus* (11), *exercitus* (10), *filius/a* (10), *homo* (10), *mitto* (10), *multus* (10), *sed* (10), *tu* (10), *capio* (9), *dico* (9), *enim* (9), *hostis* (9), *ipse* (9), *neque* (9), *Roma* (9), *vinco* (9), *copia* (8), *habeo* (8), *locus* (8), *meus* (8), *mille* (8), *occido* (8), *per* (8), *proelium* (8), *venio* (8), *ab* (7), *accipio* (7), *aut* (7), *bonus* (7), *Caesar* (7), *gero* (7), *ibi* (7), *miles* (7), *post* (7), *ut* (7), *amo* (6), *annus* (6), *autem* (6), *civitas* (6), *consulatus* (6), *duco* (6), *militaris* (6), *nunc* (6), *proficiscor* (6), *secundus* (6), *tantus* (6), *verus* (6), *alius* (5), *arma* (5), *castra* (5), *contra* (5), *dies* (5), *eques* (5), *etiam* (5), *finis* (5), *Hispania* (5), *ingens* (5), *mare* (5), *navis* (5), *noster* (5), *pater* (5), *postea* (5), *provincia* (5), *publicus* (5), *video* (5), *vir* (5), *Achilles* (4), *Africa* (4), *ago* (4), *cognosco* (4), *decerno* (4), *dum* (4), *Hannibal* (4), *imperium* (4), *inferi* (4), *iste* (4), *Italia* (4), *iam* (4), *liber* (4), *morior* (4), *nam* (4), *nascor* (4), *nomen* (4), *nominor* (4), *ob* (4), *pons* (4), *praeda* (4), *praesum* (4), *Scipio* (4), *signum* (4), *sine* (4), *subigo* (4), *vester* (4), *ars* (3), *caput* (3), *Ceres* (3), *certamen* (3), *circiter* (3), *coepi* (3), *cohors* (3), *consilium* (3), *converto* (3), *decem* (3), *deinde* (3), *dux* (3), *equitatus* (3), *Flaccus* (3), *gens* (3), *gloria* (3), *Helvetius* (3), *inde* (3), *infero* (3), *ingenium* (3), *interficio* (3), *longe* (3), *Lucullus* (3), *mereo* (3), *modo* (3), *mons* (3), *natura* (3), *navalis* (3), *ne* (3), *nobilis* (3), *nox* (3), *numerus* (3), *paene* (3), *pars* (3), *paucus* (3), *pecunia* (3), *populus* (3), *postremo* (3), *proximus* (3), *puella* (3), *pugno* (3), *quaestor* (3), *quattuor* (3), *redeo* (3), *sapientia* (3), *senatus* (3), *sexaginta* (3), *stadium* (3), *super* (3), *tempus* (3), *tergum* (3), *terra* (3), *tertius* (3), *tres* (3), *tum* (3), *vivo* (3), *voluntas* (3), *Vulcanus* (3).

Con el fin de ponderar la importancia que tienen estos lemas, en la siguiente tabla se señala su frecuencia relativa en función de los cinco intervalos de ocurrencias que se especifican:

¹⁴ Se ha optado por este agrupamiento en vista de que la lematización se ha hecho de forma automática, aunque con una revisión, y de que es muy difícil establecer cuál es la función de una palabra dada sin un análisis previo del texto.

¹⁵ El lema *sum* recoge sus usos como verbo pleno y como auxiliar de la voz perifrástica pasiva.

¹⁶ Bajo este lema se incluyen tanto los usos del pronombre relativo *qui* y del interrogativo *quis*—dado que ambos comparten gran parte de su paradigma morfológico— como el empleo de algunas de sus formas como adverbios (*qui, quod*) o conjunciones (*quam, quod*). Como se verá más adelante, esta polisemia funcional tendrá un tratamiento particular en la clasificación del léxico más frecuente de acuerdo con ciertos grupos o categorías (cf. § 2.2).

N.º	Intervalos de ocurrencias	Ocurrencias	Frecuencia relativa	Porcentaje
1	Palabras con más de 50 ocurrencias	454	0,174	17,4%
2	Palabras con entre 10 y 20 ocurrencias	330	0,126	12,7%
3	Palabras con entre 5 y 9 ocurrencias	381	0,146	14,6%
4	Palabras con 3 y 4 ocurrencias	282	0,108	10,8%
5	Palabras con 1 o 2 ocurrencias	1162	0,445	44,5%
TOTAL		2609	1,000	100%

Tabla 1. Frecuencia relativa de los lemas por intervalos de ocurrencias.

De acuerdo con la columna Porcentaje, los cuatro primeros intervalos (los que se corresponden con los 177 lemas más frecuentes) suponen el 55,5% de las palabras presentes en los textos, mientras que aquellas que solo se documentan una o dos veces constituyen el restante 44,5%. Está claro que el conocimiento de este léxico supondría una importante ayuda para los alumnos en la EvAU. Con todo, este vocabulario tan solo es indicativo, en la medida en que la frecuencia relativa de las palabras –en especial de aquellas con la incidencia más baja– puede verse modificada en función de los textos que aparezcan en futuras pruebas.

2.2. TIPOS DE PALABRAS

Las palabras relacionadas en la sección anterior se clasifican ahora en función de las siguientes categorías: nombre, verbo, adjetivo, adverbio, conjunción, pronombre, preposición, numeral y polivalente (que agrupa términos que pueden pertenecer a varias categorías)¹⁷. El Gráfico 1 representa su distribución:

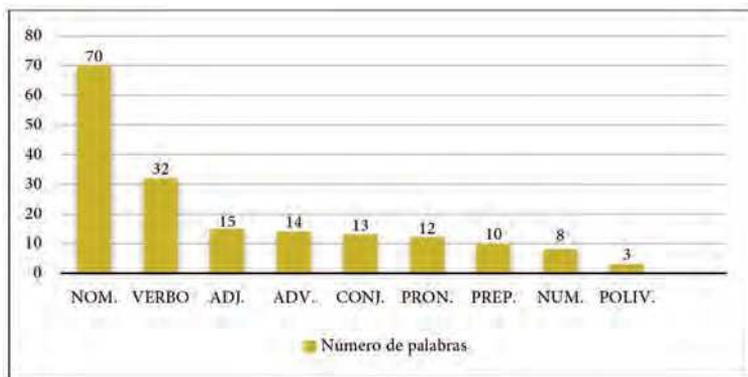


Gráfico 1. Número de palabras por categorías.

¹⁷ Aunque la mayoría de las categorías se identifican como categorías gramaticales generales, la denominada numeral viene dada por el analizador de *Perseus* y la polivalente responde a la imposibilidad de que el lematizador diferencie distintas funciones de una misma forma (cf. § 1).

A partir de aquí, se establece una nueva clasificación subsidiaria en función de dos tipos reconocidos de palabras: las palabras gramaticales y las palabras con contenido léxico. Esta clasificación, que se aborda en los apartados siguientes, permitirá determinar a su vez los lemas con los que se trabajará en la propuesta didáctica (§ 3).

2.2.1. Palabras con contenido gramatical o funcional

Las palabras con contenido gramatical o funcional son aquellas «que no representan de manera inmediata la realidad extralingüística, que no son significativas por sí mismas (*palabras vacías*), y que se utilizan, en muchos casos, para indicar la relación que media entre las unidades léxicas» (Cuartero, 2002: 43). Así, de la distribución mostrada en el Gráfico 1, se enmarcan en este grupo las conjunciones, los pronombres, las preposiciones y las palabras denominadas aquí polivalentes¹⁸.

La Tabla 2 presenta la relación de palabras, el número de ocurrencias y la frecuencia relativa –expresada en porcentajes– de cada grupo.

Tipología	Palabras	Porcentaje
Conjunción	<i>et</i> (85), <i>-que</i> (29), <i>atque</i> (17), <i>sed</i> (10), <i>enim</i> (9), <i>neque</i> (9), <i>aut</i> (7), <i>autem</i> (6), <i>etiam</i> (5), <i>dum</i> (4), <i>nam</i> (4), <i>ut</i> (7), <i>ne</i> (3)	7,4%
Pronombre	<i>is</i> (44), <i>hic</i> (21), <i>ego</i> (13), <i>suus</i> (13), <i>se</i> (12), <i>ille</i> (11), <i>tu</i> (10), <i>ipse</i> (9), <i>meus</i> (8), <i>noster</i> (5), <i>iste</i> (4), <i>vester</i> (4)	6,2%
Preposición	<i>in</i> (70), <i>ad</i> (28), <i>ex</i> (17), <i>de</i> (13), <i>per</i> (8), <i>ab</i> (7), <i>contra</i> (5), <i>ob</i> (4), <i>sine</i> (4), <i>super</i> (4)	5,9%
Polivalente	<i>qui-quis</i> (61), <i>cum</i> (32), <i>post</i> (7) ¹⁹	3,8%
TOTAL		23,3%

Tabla 2. Relación de palabras con contenido gramatical y porcentaje por categorías.

Como refleja esta relación, tres de las categorías (conjunciones, pronombres y preposiciones) presentan una frecuencia relativa bastante similar (entre el 5% y el 7%). Sin embargo, este hecho no se ve afectado por el porcentaje relativamente más bajo del grupo denominado polivalente (3,8%), dado que en él se incluyen términos que pueden pertenecer a las otras categorías.

¹⁸ Conviene advertir que, tal como se señala en el *Glosario de términos gramaticales*, «la oposición ‘léxico-funcional’ está sujeta a grados. No todas las voces que integran ciertas clases de palabras se ajustan con claridad a la oposición *categoría léxica / categoría funcional* [...]. Es posible, incluso, que las mismas unidades aporten contenido funcional en unos contextos y léxico en otros» (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2019: 51).

¹⁹ Aunque *qui-quis* y *post* pertenecen a distintos tipos de palabras, una y otra pueden funcionar como adverbios. Pese a su empleo como adverbios, se ha preferido incluir ambas en el grupo de palabras gramaticales.



El conjunto de estas palabras con contenido gramatical constituye un 23,3% de las palabras presentes en los últimos exámenes. En este sentido, aunque este artículo no se vaya a centrar en este conjunto, está claro que conviene incidir en el estudio de estos términos en el aula; en particular, en aspectos como (i) el carácter coordinante o subordinante de las conjunciones; (ii) la declinación de los pronombres y la identificación de sus tipos de deixis; (iii) el régimen de cada preposición; (iv) la polifuncionalidad de algunos términos²⁰; y (v), por supuesto, el contenido gramatical o funcional que tienen todas las palabras antes citadas.

2.2.2. Palabras con contenido léxico

Las palabras con contenido léxico (también denominadas *plenas o llenas*) son aquellas que «poseen un contenido conceptual –simbólico– que representa de manera inmediata la realidad extralingüística, y que son significativas en sí mismas, por lo que –en circunstancias apropiadas– pueden comparecer aisladamente en el discurso como enunciados, sin el concurso de otras palabras» (Cuartero, 2002: 43). Por tanto, pertenecen a este grupo nombres, verbos, adjetivos, adverbios y –con muchos matices– los numerales²¹.

La siguiente tabla recoge las palabras, el número de ocurrencias y la frecuencia relativa que presenta cada una de estas categorías.

Tipología	Palabras	Porcentaje
Nombre	<i>res</i> (19), <i>bellum</i> (18), <i>consul</i> (11), <i>exercitus</i> (10), <i>filius/a</i> (10), <i>homo</i> (10), <i>hostis</i> (9), <i>Roma</i> (9), <i>copia</i> (8), <i>locus</i> (8), <i>proelium</i> (8), <i>Caesar</i> (7), <i>miles</i> (7), <i>annus</i> (6), <i>civitas</i> (6), <i>consulatus</i> (6), <i>arma</i> (5), <i>castra</i> (5), <i>dies</i> (5), <i>equus</i> (5), <i>finis</i> (5), <i>Hispania</i> (5), <i>mare</i> (5), <i>navis</i> (5), <i>pater</i> (5), <i>provincia</i> (5), <i>vir</i> (5), <i>Achilles</i> (4), <i>Africa</i> (4), <i>Hannibal</i> (4), <i>imperium</i> (4), <i>inferi</i> (4), <i>Italia</i> (4), <i>liber</i> (4), <i>nomen</i> (4), <i>pons</i> (4), <i>praeda</i> (4), <i>Scipio</i> (4), <i>signum</i> (4), <i>ars</i> (3), <i>caput</i> (3), <i>Ceres</i> (3), <i>certamen</i> (3), <i>cohors</i> (3), <i>consilium</i> (3), <i>dux</i> (3), <i>equitatus</i> (3), <i>Flaccus</i> (3), <i>gens</i> (3), <i>gloria</i> (3), <i>Helvetius</i> (3), <i>ingenium</i> (3), <i>Lucullus</i> (3), <i>mons</i> (3), <i>natura</i> (3), <i>nox</i> (3), <i>numerus</i> (3), <i>pars</i> (3), <i>pecunia</i> (3), <i>populus</i> (3), <i>puella</i> (3), <i>quaestor</i> (3), <i>sapientia</i> (3), <i>senatus</i> (3), <i>studium</i> (3), <i>tempus</i> (3), <i>tergum</i> (3), <i>terra</i> (3), <i>voluntas</i> (3), <i>Vulcanus</i> (3)	13,4%
Verbo	<i>sum</i> (89), <i>facio</i> (16), <i>do</i> (11), <i>mitto</i> (10), <i>capio</i> (9), <i>dico</i> (9), <i>vinco</i> (9), <i>habeo</i> (8), <i>occido</i> (8), <i>venio</i> (8), <i>accipio</i> (7), <i>gero</i> (7), <i>amo</i> (6), <i>duco</i> (6), <i>profiscor</i> (6), <i>video</i> (5), <i>ago</i> (4), <i>cognosco</i> (4), <i>decerno</i> (4), <i>morior</i> (4), <i>nascor</i> (4), <i>nomino</i> (4), <i>praesum</i> (4), <i>subigo</i> (4), <i>coepi</i> (3), <i>converto</i> (3), <i>infero</i> (3), <i>interficio</i> (3), <i>mereo</i> (3), <i>pugno</i> (3), <i>redeo</i> (3), <i>vivo</i> (3)	10,3%

²⁰ Este es el caso de palabras como *cum* (preposición y conjunción), *post* (preposición y adverbio) y diversas formas del paradigma morfológico de *qui-quis* (unas introducen oraciones de relativo y otras interrogativas).

²¹ En este sentido, considérese que los numerales se entienden como una clase transversal; es decir, como una «clase de palabras que abarca varios grupos gramaticales (adjetivos, sustantivos, verbos, etc.) en función de algún criterio sintáctico o semántico gramaticalmente relevante» (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2019: 53).

Adjetivo	<i>magnus</i> (20), <i>omnis</i> (18), <i>Romanus</i> (14), <i>bellus</i> (12), <i>multus</i> (10), <i>bonus</i> (7), <i>militaris</i> (6), <i>tantus</i> (6), <i>alius</i> (5), <i>ingens</i> (5), <i>publicus</i> (5), <i>navalis</i> (3), <i>nobilis</i> (3), <i>paucus</i> (3), <i>proximus</i> (3)	5,2%
Adverbio	<i>non</i> (14), <i>ibi</i> (7), <i>nunc</i> (6), <i>verum</i> (6), <i>postea</i> (5), <i>iam</i> (4), <i>circiter</i> (3), <i>deinde</i> (3), <i>inde</i> (3), <i>longe</i> (3), <i>modo</i> (3), <i>paene</i> (3), <i>postremo</i> (3), <i>tum</i> (3)	2,5%
Numeral-ordinal	<i>primus</i> (11), <i>mille</i> (8), <i>secundus</i> (6), <i>decem</i> (3), <i>quattuor</i> (3), <i>sexaginta</i> (3), <i>tertius</i> (3), <i>tres</i> (3)	0,8%
TOTAL		32,2%

Tabla 3. Relación de palabras con contenido léxico y porcentaje por categorías.

De acuerdo con esta tabla, las palabras léxicas más frecuentes suponen casi un tercio (exactamente un 32,3%) de la totalidad de las palabras documentadas en los textos de la EvAU, hecho que incide en la relevancia de su adquisición como vocabulario básico.

Por otra parte, interesa precisar que, aunque tanto los nombres (con un 13,4%) como los verbos (10,3%) tienen una representación bastante similar, hay que tomar estos datos con cierta cautela, pues la elevada frecuencia relativa que muestra la categoría de los verbos se debe, en realidad, a la reiterada aparición de formas del verbo *sum*; recuérdese que se han contabilizado bajo este lema sus usos no solo como verbo pleno, sino también como auxiliar (cf. n. 15)²². La frecuencia de las categorías adjetivo (5,2%), adverbio (2,5%) y numeral (0,8%), por su parte, es razonable.

Después de estudiar la distribución entre palabras gramaticales y palabras con contenido léxico, en el siguiente apartado, se propone una clasificación de estas últimas por «campos asociativos».

2.3. CAMPOS ASOCIATIVOS DE LAS PALABRAS CON CONTENIDO LÉXICO

La Tabla 4 agrupa los nombres, verbos y adjetivos identificados como los más frecuentes en la sección anterior²³. Se ha optado por agrupar estas palabras de acuerdo con diferentes campos asociativos, es decir, por medio de asociaciones de términos que responden a un mismo tema o ámbito y que no necesariamente pertenecen a la misma categoría gramatical²⁴.

²² En concreto su uso como auxiliar se corresponde con 64 del total de 89 ocurrencias.

²³ No se contemplan en esta clasificación los nombres propios ni los gentilicios; así, se han excluido las siguientes palabras: *Achilles*, *Africa*, *Caesar*, *Ceres*, *Flaccus*, *Hannibal*, *Helvetius*, *Hispania*, *Italia*, *Lucullus*, *Roma*, *Romanus*, *Scipio* y *Vulcanus*.

²⁴ Pese a sus relativas semejanzas, utilizo el término campo asociativo frente al de campo semántico, porque el primero responde a una asociación mucho más abierta y libre de términos.



Campos asociativos	Palabras
Guerra (33)	<i>arma</i> ‘armas’, <i>bellum</i> ‘guerra’, <i>capio</i> ‘tomar’, <i>castra</i> ‘campamento’, <i>certamen</i> ‘combate’, <i>cohors</i> ‘cohorte, tropa’, <i>copia</i> ‘tropas, fuerzas’, <i>duco</i> ‘conducir, dirigir’, <i>dux</i> ‘guía, general’, <i>equus</i> ‘jinete’, <i>equitatus</i> ‘caballería’, <i>exercitus</i> ‘ejército’, <i>finis</i> ‘frontera’, <i>gloria</i> ‘gloria’, <i>hostis</i> ‘enemigo’, <i>imperium</i> ‘mando, orden’, <i>infero (bellum)</i> ‘hacer la guerra a’, <i>interficio</i> ‘matar’, <i>miles</i> ‘soldado’, <i>militaris</i> ‘militar’, <i>navalis</i> ‘naval’, <i>navis</i> ‘nave, embarcación’, <i>occido</i> ‘herir, matar’, <i>pons</i> ‘puente’, <i>praeda</i> ‘botín, saqueo’, <i>praesum</i> ‘estar al frente de, dirigir’, <i>proelium</i> ‘combate, batalla’, <i>pugno</i> ‘combatir, luchar’, <i>signum</i> ‘señal, consigna’, <i>subigo</i> ‘someter’, <i>tergum</i> ‘espalda’, <i>vinco</i> ‘vencer’, <i>vir</i> ‘hombre, varón’
Genérico (13)	<i>ago</i> ‘llevar’, <i>alius</i> ‘otro’, <i>coepi</i> ‘empezar’, <i>facio</i> ‘hacer’, <i>gero</i> ‘llevar’, <i>habeo</i> ‘tener’, <i>homo</i> ‘hombre, ser humano’, <i>locus</i> ‘lugar’, <i>numerus</i> ‘número’, <i>omnis</i> ‘todo’, <i>pars</i> ‘parte, porción’, <i>res</i> ‘cosa, hecho, idea’, <i>sum</i> ‘existir, ser, estar’
Gobierno (12)	<i>civitas</i> ‘ciudad, estado’, <i>consilium</i> ‘deliberación, tribunal’, <i>consul</i> ‘cónsul’, <i>consulatus</i> ‘consulado’, <i>gens</i> ‘linaje, pueblo’, <i>nobilis</i> ‘conocido, noble’, <i>pecunia</i> ‘riqueza, fortuna’, <i>populus</i> ‘pueblo’, <i>provincia</i> ‘provincia’, <i>publicus</i> ‘del pueblo’, <i>quaestor</i> ‘cuestor’, <i>senatus</i> ‘senado’
Pensamiento y lengua (8)	<i>caput</i> ‘cabeza’, <i>cognosco</i> ‘conocer’, <i>decerno</i> ‘decidir’, <i>dico</i> ‘decir’, <i>liber</i> ‘libro’, <i>nomen</i> ‘nombre’, <i>nomino</i> ‘nombrar’, <i>video</i> ‘ver, darse cuenta’
Cualidades (8)	<i>ars</i> ‘arte’, <i>bellus</i> ‘agradable’, <i>bonus</i> ‘bueno, excelente’, <i>ingenium</i> ‘cualidades naturales, inteligencia’, <i>mereo</i> ‘merecer’, <i>sapientia</i> ‘inteligencia, juicio’, <i>studium</i> ‘empeño, afición’, <i>voluntas</i> ‘voluntad, deseo’
Vida y relaciones (8)	<i>amo</i> ‘amar’, <i>filius/a</i> ‘hijo/a’, <i>inferi</i> ‘los infiernos’, <i>morior</i> ‘morir’, <i>nascor</i> ‘nacer’, <i>pater</i> ‘padre’, <i>puella</i> ‘muchacha, amada’, <i>vivo</i> ‘vivir’
Movimiento y transferencia (7)	<i>accipio</i> ‘recibir’, <i>convertio</i> ‘volver(se)’, <i>do</i> ‘dar’, <i>mitto</i> ‘enviar’, <i>profiscor</i> ‘partir, marcharse’, <i>redeo</i> ‘volver, regresar’, <i>venio</i> ‘venir, ir’
Dimensión (5)	<i>magnus</i> ‘grande’, <i>multus</i> ‘mucho’, <i>tantus</i> ‘tan grande’, <i>ingens</i> ‘ingente’, <i>paucus</i> ‘poco’
Tiempo (5)	<i>annus</i> ‘año’, <i>dies</i> ‘día’, <i>nox</i> ‘noche’, <i>proximus</i> ‘inmediato’, <i>tempus</i> ‘tiempo’
Naturaleza (4)	<i>mare</i> ‘mar’, <i>mons</i> ‘monte’, <i>natura</i> ‘naturaleza’, <i>terra</i> ‘tierra’

Tabla 4. Agrupación de palabras con contenido léxico por campos asociativos.

Como se observa, no todos los términos encajan con facilidad en sus categorías; sin embargo, se han intentado establecer campos relativamente flexibles en vista de que ciertas asociaciones podrán afinarse en la propuesta didáctica²⁵.

²⁵ Solo el grupo denominado «Dimensión» no se contempla en la propuesta didáctica, dado que –a mi entender– todos sus términos son transparentes.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EL LÉXICO MÁS FRECUENTE

La propuesta didáctica que se presenta y desarrolla a continuación puede llevarse a cabo en las asignaturas Latín I y Latín II de Bachillerato y de manera progresiva, habida cuenta de que en ellas se espera que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para enfrentarse a la EvAU²⁶.

3.1. OBJETIVOS

Los objetivos específicos que persigue esta propuesta son los siguientes:

- Identificar palabras latinas frecuentes y traducirlas de manera adecuada
- Asociar una serie de palabras con un determinado ámbito o contexto
- Asimilar y apropiarse de nuevo vocabulario, utilizando para ello campos de asociaciones
- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, en particular, sobre la manera en que se adquiere nuevo vocabulario en latín y –por qué no– también en la lengua materna

Estos objetivos guardan una relación directa con dos de los criterios de evaluación que se contemplan en el bloque dedicado al léxico, de las asignaturas Latín I y Latín II, y que se recogen a continuación:

- Latín I: conocer, identificar y traducir el léxico latino transparente, las palabras de mayor frecuencia y los principales prefijos y sufijos.
- Latín II: conocer, identificar y traducir términos latinos pertenecientes al vocabulario especializado: léxico literario y filosófico.

Resulta evidente, pues, la adecuación de los objetivos específicos que persigue esta propuesta respecto a los contenidos y estándares de evaluación del currículo oficial.

3.2. LA ESTRATEGIA «CONSTELACIONES LÉXICAS»

Cuatro de las cinco actividades de esta propuesta se basan en la estrategia didáctica denominada «constelaciones léxicas». Esta estrategia, de corte estructural,

²⁶ Para decantarse por la aplicación de esta propuesta en una u otra asignatura, cabe considerar los conocimientos que tienen los alumnos del léxico latino y –en algunas actividades concretas– también de la gramática.

parte del principio de que el vocabulario no está constituido por elementos independientes, sino por unidades que tejen redes entre sí; constelaciones, que –en cierta medida– dan cuenta del mapa mental y léxico de los alumnos (Moreno, 2004: 165).

Las constelaciones se establecen en función de una serie de vínculos de asociación o relaciones lingüísticas: (i) asociación (fónica y semántica), (ii) sinonimia, (iii) antonimia, (iv) composición y (v) derivación (Casanova & Rivera, 1989; Pastora, 1990).

En su versión más básica, esta estrategia consiste en la producción de palabras a partir de un *vocablo generador (input)* durante un período de tiempo o en un espacio limitados. Este vocablo debe ser lo más evocador posible para que permita desencadenar el mayor número de palabras. Las palabras generadas, por su parte, deben responder a los vínculos lingüísticos antes citados y su categoría sintáctica se precisa de la siguiente manera: los nombres se escriben en mayúscula (INGENIUM ‘cualidad natural, inteligencia’), los verbos en minúscula y subrayados (mereo ‘merecer’) y los adjetivos en redonda (bonus ‘bueno, excelente’). Se presenta a continuación un pequeño ejemplo de constelación léxica para el vocablo generador *ingenium*:

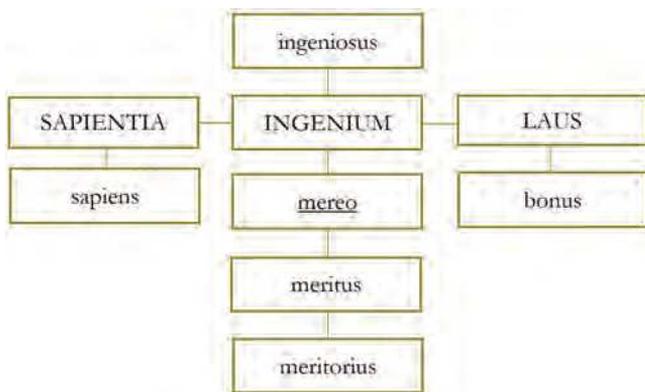


Gráfico 2. Constelación léxica del vocablo *ingenium*²⁷.

A partir del vocabulario surgido en las constelaciones, como señala Moreno (2004: 166), se pueden crear distintas tareas de escritura o expresión oral. Estas tareas subsidiarias serán modificadas en nuestra propuesta, dadas las particularidades, ya señaladas en § 1, que presenta el latín como lengua²⁸.

²⁷ En las constelaciones léxicas no se deben plasmar obligatoriamente los diferentes vínculos de asociación, aunque cabe la posibilidad de hacerlo utilizando para ello diferentes convenciones (líneas discontinuas, puntos, colores, etc.). Asimismo, la disposición espacial de los diferentes términos no tiene por qué responder a un criterio específico, pero puede establecerse. En el Gráfico 2, por ejemplo, los términos derivados de *mereo* (*meritus* y *meritorius*) aparecen en orden vertical (de arriba abajo) siguiendo el sentido de la derivación morfológica.

²⁸ Existen muchas variaciones de la metodología «constelaciones léxicas». Por poner tan solo un ejemplo, se puede dar a los estudiantes un grupo de palabras para que –en lugar de generar otras– establezcan los vínculos que se dan entre ellas. Czifra (2013) describe algunas actividades basadas en esta estrategia.

Tras esta breve presentación, es momento de ver cómo se concreta esta estrategia para el aula de Latín I y Latín II.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Las cinco actividades que se proponen para la adquisición y consolidación del vocabulario recogido en § 2.3, Tabla 4, y que se explican a continuación son *sidera vocabulorum ex scriptis*, *pluvia vocabulorum*, *vocabula derivata*, *coniuncta verba* y *calamus in excelso*.

3.3.1. *Sidera vocabulorum ex scriptis*

La actividad *sidera vocabulorum ex scriptis* tiene por objetivo la creación de una constelación léxica a partir del vocabulario que presenta una selección de textos correspondientes a las pruebas de los últimos años de la EvAU; como se verá, estos textos agrupan un importante número de palabras identificadas como frecuentes, razón por la cual se han escogido.

Se plantean dos maneras diferentes para desarrollar esta actividad:

Desarrollo 1. Se propone crear una constelación léxica a partir de los términos presentes en un texto de la EvAU; en concreto, se busca incidir en los términos agrupados en los campos «Guerra», «Cualidades» y «Pensamiento y lengua» de la Tabla 4. Los pasos que se deben seguir son:

1. Se solicitará a los alumnos analizar morfosintácticamente y traducir –de manera individual o colectiva– los siguientes pasajes:

Texto 1. [Bellum]

Nostri, omissis pilis, gladiis rem gerunt. Repente post tergum equitatus cernitur; cohortes aliae appropinquant. Hostes terga vertunt; fugientibus equites occurrunt. Fit magna caedes. Signa militaria septuaginta quattuor ad Caesarem referuntur; pauci ex tanto numero incolumes se in castra recipiunt (Caes. *Gall.* 7.88.2; EvAU, Comunidad de Madrid, 2010-2011).

Texto 2. [Virtus]

Quid enim est (per deos!) optabilius sapientia, quid praestantius, quid homini melius, quid homine dignius? Hanc igitur qui expetunt, philosophi nominantur, nec quicquam aliud est philosophia praeter studium sapientiae. Sapientia autem est rerum divinarum et humanarum scientia (Cic. *off.* 2.5; EvAU, Comunidad de Madrid, 2019-2020).

Texto 3. [Dictum]

Librum tuum legi et, quam diligentissime potui, adnotavi quae commutanda, quae eximenda. Nam et ego verum dicere assuevi, et tu libenter audire. Neque enim ulli patientius reprehenduntur, quam qui maxime laudari merentur. Nunc a te librum meum cum adnotationibus tuis exspecto (Plin. *epist.* 7.20.1; EvAU, Comunidad de Madrid, 2013-2014).



Texto 4. [Dictum]

¿Quid vobis videtur? Homo quidam habebat duos filios, et accedens ad primum dixit: 'Fili, vade hodie, operare in vinea mea'. Ille autem respondens ait: 'Nolo'. Postea autem paenitentia motus abiit. Accedens autem ad alterum dixit similiter. At ille respondens ait: 'Eo, domine', et non ivit. ¿Quis ex duobus fecit voluntatem patris? Dicunt ei: 'Primus' (Vulg. *Matth.* 21.31-32; EvAU, Comunidad de Madrid, 2007-2008).

2. A continuación, el profesor explicará en qué consisten las constelaciones léxicas y dará a conocer las convenciones utilizadas para precisar las categorías sintácticas (nombres en mayúscula, verbos en minúscula y subrayados, y adjetivos en redonda).

3. Los alumnos deberán crear una constelación léxica para cada vocablo generador (en latín, *bellum*, *virtus* y *dictum*; cf. Tabla 4), utilizando las palabras que aparecen en los textos y enunciándolas tal como se presentan en el diccionario.

4. Los alumnos pondrán en común las constelaciones creadas y explicarán las relaciones semánticas y conceptuales que justifican la asociación entre los distintos términos.

Desarrollo 2. Se propone trabajar a la vez con los campos «Guerra», «Gobierno» y «Cualidades» (cf. Tabla 4). Las indicaciones que se deben seguir en el aula son:

1. Los alumnos analizarán morfosintácticamente y traducirán los siguientes pasajes:

Texto 1.

Magnum ingenium L. Luculli magnumque optimarum artium studium. In Asiam quaestor profectus, ibi per multos annos admirabili quadam laude provinciae praefuit. Post ad Mithridaticum bellum missus a senatu, non modo opinionem vicit quae de virtute eius erat, sed etiam gloriam superiorum (Cic. *ac.* 2.1; EvAU, Comunidad de Madrid, 2019-2020).

Texto 2.

Licinius Crassus, collega Pompeii Magni in consulatu secundo, contra Parthos missus est et, cum circa Carras contra auspicia dimicasset, a Surena duce victus, ad postremum interfectus est cum filio, praestantissimo iuvene. Reliquiae exercitus per Cassium quaestorem servatae sunt (Éutr. 6.18; EvAU, Comunidad de Madrid, 2017-2018).

Texto 3.

Iphicrates Atheniensis non tam magnitudine rerum gestarum quam disciplina militari nobilitatus est. Multum vero in bello est versatus, saepe exercitibus praefuit, nusquam culpa male rem gessit, semper consilio vicit tantumque valuit, ut multa in re militari meliora fecerit (Nep. *Iph.* 1.1; EvAU, Comunidad de Madrid, 2019-2020).

2. Se pedirá a los alumnos completar la siguiente tabla con los nombres (exceptuando los nombres propios y gentilicios), verbos y adjetivos presentes en los textos, según se asocien con los términos *bellum*, *administratio* y *virtus*.



<i>Bellum</i>	<i>Administratio</i>	<i>Virtus</i>
<i>dimicasset</i>	<i>quaestor</i>	<i>ingenium</i>
<i>victus</i>	<i>provinciae</i>	<i>optimarum</i>
<i>militari</i>	<i>senatu</i>	...

Tabla 5. Modelo de tabla para la actividad *sidera vocabulorum ex scriptis*.

3. Se solicitará a los alumnos que creen una constelación léxica para cada vocablo generador.
4. El profesor guiará la puesta en común de las constelaciones creadas por los alumnos.

3.3.2. *Pluvia vocabulorum*

La actividad denominada *pluvia vocabulorum* busca que, sobre la base de un vocablo generador, los alumnos enumeren otras palabras relacionadas con dicho vocablo. Para ello, deberán utilizar sus propios conocimientos, de ahí que se les proponga trabajar en pequeños grupos y se seleccionen vocablos bastante básicos; son los siguientes:

- *Vita*
- *Familia*
- *Tempus*
- *Natura*

Tras enunciar las palabras relacionadas, pueden darse dos posibilidades:

- (i) Si tras un sondeo general hay un número suficiente de términos, se procederá a crear una constelación léxica para cada vocablo generador con las palabras aportadas por los alumnos; el profesor coordinará la puesta en común de los términos.
- (ii) Si tras la actividad el número de palabras generadas no es significativo, se propondrá a los estudiantes utilizar un diccionario bilingüe escolar (latín-español; español-latín; por ejemplo, el *Vox*) para buscar nuevos términos y, así, completar los listados²⁹. Por último, se crearán las respectivas constelaciones léxicas entre toda la clase.

Es importante considerar que, en caso de que haya términos de los campos asociativos «Vida y relaciones», «Tiempo» y «Naturaleza» de la Tabla 4 que no hayan

²⁹ En concreto, se pueden buscar palabras en la sección español-latín del diccionario y, de ahí, consultarlas en la sección latín-español para encontrar familias léxicas. Para profundizar en esta actividad también se puede hacer uso de un diccionario etimológico como el de Segura (2001).

sido contemplados durante la actividad, el profesor se encargará de presentarlos a la clase a fin de incluirlos en la constelación y de que, en última instancia, los alumnos los incorporen a su léxico.

3.3.3. *Vocabula derivata*

Vocabula derivata es una actividad que tiene como finalidad adquirir y consolidar nuevos términos utilizando vínculos lingüísticos por derivación con la ayuda del diccionario. Aunque en ella se trabaja con el campo denominado «Movimiento y transferencia», esta actividad podría desarrollarse con cualquier otro campo de la Tabla 4, dado el amplio alcance que tiene el fenómeno de la derivación en latín. Estos son los pasos:

1. Los alumnos deberán completar con la ayuda del diccionario la siguiente tabla (las primeras casillas se muestran a manera de ejemplo), empleando las convenciones anteriormente descritas para precisar las categorías. Se pide la forma de supino de los verbos porque en ocasiones estas formas son más transparentes y facilitan recordar el significado en castellano del verbo latino; este es el caso, por ejemplo, de *acceptum* (> acepto) en relación con *accipio*³⁰.

Vocablo generador	Supino	Palabras derivadas
<u>accipio</u> ‘recibir, cobrar, tomar’	acceptum	acceptus ‘grato, bien visto, amado’, ACCEPTUM ‘entrada, ingreso’
<u>converto</u> ‘volver, dar una vuelta’	conversum	CONVERSIO ‘revolución, vuelta, giro’, <u>converso</u> (frec. de <i>converto</i>) ‘girar en todos los sentidos’
<u>do</u> ‘dar’	datum	DATIO ‘acción de dar’, DATOR ‘el que da’, <u>dedit</u> ‘entregar’, DEDITIO ‘capitulación, rendición’, DONUM ‘don, regalo’
<u>mitto</u> ‘enviar’	missum	MISSIO ‘envío, acción de enviar’, missilis ‘arrojadizo’, MISSILE ‘arma arrojada’, <u>promitto</u> ‘prometer, asegurar’, <u>admitto</u> ‘lanzar hacia; admitir’
<u>proficiscor</u> ‘partir, marcharse’		
<u>redeo</u> ‘volver, regresar’		
<u>venio</u> ‘venir, ir’		...

Tabla 6. Modelo de tabla para la actividad *vocabula derivata*.

³⁰ La estrategia nemotécnica de incidir en el supino de los verbos puede hacerse extensiva a las otras actividades propuestas en este artículo.



2. A continuación, se pondrán en común los diferentes términos encontrados por los estudiantes y, si es necesario, el profesor aportará otros para enriquecer la lista.

3. Por último, se crearán dos constelaciones léxicas: una con los términos que se asocian con verbos de movimiento (*converto, proficiscor, redeo* y *venio*) y otra con aquellos que se relacionan con verbos de transferencia (*accipio, do, mitto*). Ambas constelaciones podrán completarse con otras palabras que los estudiantes conozcan y que pertenezcan a estos ámbitos.

Esta actividad también puede aprovecharse para estudiar diferentes tipos de afijos (por ejemplo, *promitto / admitto / remitto...* derivados de *mitto*).

3.3.4. *Coniuncta verba*

La actividad *coniuncta verba* trabaja en la asociación relativamente restringida que se da entre algunos verbos y sustantivos a partir de su identificación en los textos. Las asociaciones que se abordan en esta actividad se identifican como construcciones con verbo soporte; es decir, como «predicados complejos en los que el verbo se ha vaciado en parte de su contenido semántico originario para convertirse en soporte predicativo de un sustantivo que funciona como núcleo de dicho predicado perifrástico y que determina, total o parcialmente, la forma y función del resto de complementos» (Baños, 2016: 18)³¹.

En este sentido, esta actividad parte de las asociaciones que establecen los verbos *ago, gero* y *facio*, listados en la Tabla 4 bajo el campo «Genérico», con ciertos sustantivos abstractos o eventivos; se han tomado como punto referencia las construcciones con dichos verbos soporte que aparecen en las pruebas de Latín II analizadas. *Coniuncta verba* consta de las siguientes indicaciones:

1. En primer lugar, se pedirá a los alumnos que traduzcan con ayuda del diccionario los pasajes de la Tabla 7.

Verbo	Pasajes
<i>Ago</i>	<i>Terentia tibi maximas agit gratias</i> (Cic. Att. 3.5.1)
	<i>Hic primus de Parthis iustissimum triumphum Romae egit</i> (Eutr. 7.5)
	<i>Causas agis</i> (Mart. 2.7.1)
<i>Gero</i>	<i>Nostris, omissis pilis, gladiis rem gerunt</i> (Caes. Gall. 7.88.2)
	<i>M. Agrippa in Aquitania rem prospere gessit</i> (Eutr. 7.5)
	<i>Adversus Cotum bella gessit</i> (Nep. Timoth. 1.2)
	<i>Consulatam gessit cum L. Valerio Flacco</i> (Nep. Cato 2.1)
<i>Facio</i>	<i>Magnas res secunda gessit fortuna</i> (Nep. Ham. 4.1)
	<i>Is (...) coniurationem nobilitatis fecit</i> (Caes. Gall. 1.2.1)
	<i>Post id certamen pax cum Carthaginensibus facta est</i> (Eutr. 3.23)

Tabla 7. Modelo de tabla para la actividad *coniuncta verba*.

³¹ Sobre la dificultad que entrañan las colocaciones en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas, véase Alonso Ramos *et al.* (2010) y Wanner *et al.* (2013). Asimismo, Tur (2020) y Jiménez & Garzón (2021) proponen sendas propuestas didácticas para el estudio de las colocaciones en latín.



2. A continuación, se les solicitará que (i) señalen tanto los nombres en acusativo que presentan las oraciones con verbos en voz activa (*gratias, triumphum, causas*, etc.), excluyendo los que sean términos de preposición, como los nombres en nominativo de las oraciones con verbos en pasiva (*pax*); y (ii) recojan en un listado aparte la manera en que se traducen estas combinaciones verbo-nominales de acuerdo con la información que han encontrado en el diccionario.

3. Para finalizar, con el listado anterior los alumnos se encargarán de crear una pequeña constelación léxica para cada verbo; se muestra a modo de ejemplo la del verbo *ago*:

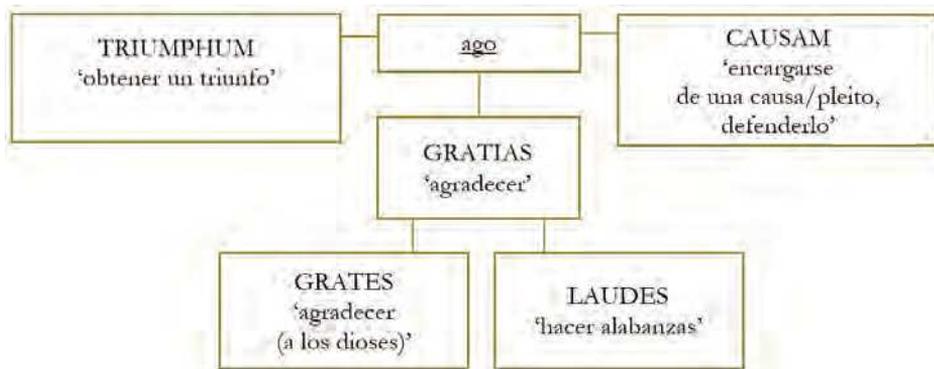


Gráfico 3. Constelación léxica con el vocablo generador *ago*.

Con respecto a esta actividad, cabe precisar:

- (i) se pedirá consignar la traducción de estas construcciones verbo-nominales con el fin de facilitar su memorización, dado que los significados que adquieren no son producto de la sumatoria de los significados de los dos términos que las constituyen;
- (ii) en este tipo de constelaciones, las relaciones que se dan entre palabras no responden a una lógica semántico-conceptual obvia, así que los nombres se intentarán agrupar –en la medida de lo posible– atendiendo a los campos semánticos que cubren (caso de *gratias, grates* y *laudes* en el Gráfico 3).

Coniuncta verba es una actividad que puede desarrollarse a lo largo de todo el curso académico; a medida que aparezcan este tipo de construcciones en las clases, los alumnos podrán ir completando las constelaciones y percatándose de que la frecuencia de empleo de determinados verbos latinos (*facio, ago, gero*, etc.), como en español, radica precisamente en su empleo como verbos soporte en este tipo de predicados complejos³².

³² Además de los verbos de la Tabla 7, también pueden proponerse constelaciones para *habeo* y *sum* (cf. el campo «Genérico» de la Tabla 4).

3.3.5. *Calamus in excelso*

La última actividad, *calamus in excelso*, consiste en recrear en latín el juego conocido como «alto al lápiz» o «stop», y es la única que no se basa en la estrategia «constelaciones léxicas». Durante un tiempo limitado, se debe completar una tabla, que contiene diferentes categorías, con palabras que comiencen por la misma letra.

Para la formulación de este juego, se han empleado algunas palabras asociadas con el campo «Genérico» de la Tabla 4, dado que muchas de ellas se corresponden con sustantivos o adjetivos que describen *grosso modo* categorías³³. Con esta actividad se busca activar el léxico latino que los alumnos poseen o, en su caso, ayudar a crearlo. La Tabla 8 refleja la propuesta de juego:

<i>Littera</i>	<i>Homo</i>	<i>Locus</i>	<i>Res</i>	<i>Numerus</i>	<i>Omnis /Pars</i>	<i>Verbum</i>
<i>S</i>	<i>studiosi</i>	<i>schola</i>	<i>stilus</i>	<i>septem</i>	<i>strophæ</i>	<i>scribo</i>
						...

Tabla 8. Modelo de tabla para la actividad *calamus in excelso*.

Las casillas que los alumnos deben completar permiten los siguientes tipos de palabras en cada una de ellas:

- *Homo*: nombres que hagan referencia a grupos de personas (se puede utilizar el plural con carácter sistemático).
- *Locus*: nombres de lugares (se incluyen regiones, instituciones, partes de lugares, etc.).
- *Res*: nombres de objetos físicos.
- *Numerus*: números o expresiones de cantidad³⁴.
- *Omnis/Pars*: partes o porciones de algo.
- *Verbum*: cualquier verbo.

Antes de pasar a las conclusiones, conviene señalar que no se propone aquí un mecanismo de evaluación concreto para las distintas actividades descritas, puesto que no se plantea una secuenciación y temporalización definida ni para estas ni para los contenidos que abordan. Sin embargo, entre mayor sea el número de palabras que involucre cada actividad, mayor será el nivel de competencia léxica alcanzado por los estudiantes. En este sentido, este artículo ofrece tan solo una muestra representativa de la gran cantidad de actividades que se pueden desarrollar en el aula para la adquisición y consolidación del léxico básico latino y de su ampliación.

³³ Del listado de términos agrupados en la Tabla 4 bajo el campo «Genérico» solo se excluyen de esta actividad y de la anterior los términos *alius* y *coepi* por no encajar en ellas.

³⁴ A través de esta categoría, también se podría trabajar con los términos agrupados en el campo denominado «Dimensión» de la Tabla 4.



4. CONCLUSIONES

En este artículo, en primer lugar, se ha ponderado la relevancia del léxico para las clases de latín por tres razones fundamentales: su importancia en el aprendizaje de la lengua, su presencia en el currículo oficial de Bachillerato y el papel que puede jugar en el desarrollo de las pruebas de la EvAU. Todo ello, en último término, justifica la pertinencia del estudio desarrollado y explica el alcance de la propuesta didáctica (§ 1).

Con este marco de referencia, se ha llevado a cabo el análisis, en términos de frecuencia, del vocabulario presente en los textos propuestos en la EvAU de la materia Latín II en la Comunidad de Madrid (2004-2020). Así, el vocabulario más frecuente supone un 55,5% de la totalidad de palabras analizadas, lo que incide en la importancia de su consolidación. Este léxico se ha agrupado en dos grandes categorías: palabras con contenido gramatical (23,3%) y palabras con contenido léxico (32,2%). Los términos de esta última categoría se han clasificado, a su vez, en distintos campos de asociación (§ 2).

Este estudio previo es la base sobre la que se sustenta la propuesta didáctica para trabajar el léxico distribuido por campos de asociación (§ 3). De esta propuesta, se han presentado los objetivos específicos y la estrategia que sirvió de base, es decir, las constelaciones léxicas; después, se han descrito las actividades *sidera vocabulorum ex scriptis*, *pluvia vocabulorum*, *vocabula derivata*, *coniuncta verba* y *calamus in excelso*.

En última instancia, este artículo espera aportar una herramienta, teórica y práctica, que, por una parte, permita a los docentes de las asignaturas de latín trabajar y reforzar ciertos contenidos relativos al léxico en el marco de la preparación para la EvAU y que, por otra, contribuya a que los estudiantes se desenvuelvan de manera más eficiente y motivada en la traducción de los textos propuestos en esta prueba.

RECIBIDO: octubre 2021; ACEPTADO: mayo 2022.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO RAMOS, M., WANNER, L., VINCZE, O., CASAMAYOR, G., VÁZQUEZ, N., MOSQUEIRA, E. & PRIETO, S. (2010): «Towards a motivated annotation schema of collocation errors in learner Corpora», en N. CALZOLARI *et al.* (eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC' 10)*, 17-23 May 2010, Valetta, Malta, European Language Resources Association, Paris, pp. 3209-3214.
- BAÑOS, J. M. (2016): «Las construcciones con verbo soporte en latín: sintaxis y semántica», en E. BORRELL - P. GÓMEZ (eds.), *Omnia mutantur: canvi, transformació i pervivència en la cultura clàssica, en les seves llengües i en el seu llegat*, Universitat de Barcelona, Barcelona, pp.15-39.
- BURGOS, M. A. (1957): «La enseñanza del latín y la tiranía del diccionario», *Revista de Educación* 60: 1-2.
- CASANOVA, M. A. & RIVERA, M. (coords.) (1989): *Vocabulario básico en la EGB*, 3 vols., Ministerio de Educación y Ciencia y España Calpe, Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya, Madrid.

- CUARTERO, J. M. (2002): «Significado léxico y 'significado gramatical' en las gramáticas del español moderno», *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 3: 43-78.
- CZIFRA, I. (2013): «Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas», en M. JIMENO (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest, 5 y 6 de abril de 2013*, Instituto Cervantes, Budapest, pp. 111-122.
- HIGUERAS, M. (2009): «Aprender y enseñar léxico», *MarcoELE* 9: 111-126.
- JIMÉNEZ, M. I. & GARZÓN, E. (2021): «¿Cómo trabajar las colocaciones latinas en el aula? Una propuesta a partir de sus características combinatorias, semánticas y sintácticas», *Fortunatae* 33 (1): 67-83.
- LEWIS, M. (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, Language Teaching Publications, Hove, England.
- LEY ORGÁNICA (3/2020): «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado*, 30/12/2020.340, pp. 122868-122953.
- MORENO, J. (2004): «Enseñar lengua desde un enfoque léxico», *Glosas didácticas* 11: 162-168.
- PABLO, L. (2019): «Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico», *Foro de Profesores de E/LE* 15: 161-177.
- PASTORA, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*, La Muralla, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.): Segunda lengua, en *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.) [versión 23.4 en línea].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- REAL DECRETO (1105/2014): Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 03/01/2015.3, pp. 169-546.
- SANTIAGO, J. M. (2001): «El estudio del léxico latino: enfoques estadísticos y lexemáticos», *Estudios Clásicos* 119: 91-109.
- SEGURA, S. (2001): *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- TIERNO, C. (2018): *Los textos en la prueba de acceso a la universidad de latín (1990-2017). Características generales y sintaxis de la subordinación* [Trabajo de Fin de Máster], Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- TUR, C. (2020): «Una aproximación a la enseñanza de las colocaciones latinas a través de metáforas cognitivas», *Estudios Clásicos* 158: 123-140.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (s.f.): *Estudios. Acceso por EvAU. Exámenes de años anteriores*. Recuperado el 15 de mayo, 2022, <https://www.uam.es/uam/estudios/archivos-examenes>.
- UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID (s.f.): *EvAU y otras pruebas de acceso a la Universidad. Modelos de exámenes de la EvAU*. Recuperado el 15 de mayo, 2022, de <https://www.uc3m.es/pruebas-sacceso/modelos-examenes>.
- VOX (2002): *Diccionario Ilustrado Latín. Latín-Español, Español-Latín*, 21 ed., Spes Editorial, Barcelona.
- WANNER, L., ALONSO-RAMOS, M., VINCZE, O., NAZAR, R., FERRARO, G., MOSQUEIRA, E. & PRIETO, S. (2013): «Annotation of collocations in a learner corpus for building a learning environment», en S. GRANGER, G. GILQUIN & F. MEUNIER (eds.), *Twenty years of learner corpus research: looking back, moving ahead*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, pp. 493-503.

