



EL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL LATÍN: PROBLEMAS Y PROPUESTAS

VOCABULARY IN THE TRADITIONAL TEACHING OF
LATIN: PROBLEMS AND PROPOSALS

Beatriz Carina Meynet¹
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Resumen: La enseñanza del vocabulario desde el método tradicional presenta serios problemas: 1) no se considera un contenido importante; 2) su introducción a partir del aprendizaje de declinaciones y conjugaciones afecta a la calidad de los ítems seleccionados; 3) la desatención a la información argumental de los verbos afecta al aprendizaje de los casos. Nuestro objetivo es proponer soluciones a dichos problemas a partir de criterios lingüísticos (semánticos y sintácticos) y estadísticos (frecuencia).

Palabras-clave: Vocabulario; Didáctica del Latín; Método Tradicional.

Abstract: *The teaching of vocabulary with a traditional approach presents serious problems: 1) vocabulary is not considered to be an important subject; 2) the teaching of vocabulary based upon the learning of declensions and conjugations affects the appropriateness of the words selected; 3) and the lack of attention to the argument structure of selected verbs affects the learning of the case system. The aim of this study is to provide some solutions to these problems by proposing linguistic (semantic and syntactic) and statistical (frequency) criteria.*

Keywords: *Vocabulary; Latin Teaching; Traditional Approach.*

¹ carinameynet@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del latín desde el método tradicional (también llamado de gramática-traducción) presenta una serie de problemas a los que la bibliografía dedicada a la reflexión sobre la didáctica de las lenguas clásicas apunta por lo menos desde comienzos del siglo XX². Uno de ellos, y no menor, es el relacionado con el aprendizaje del vocabulario. A partir de la observación participante que desarrollamos en clases de latín de 1º año de nivel medio en que se implementa el método tradicional de enseñanza, identificamos al menos tres problemas relacionados con la forma en que el método tradicional entiende la enseñanza del vocabulario del latín:

- 1) el más importante, puesto que determina los siguientes, es el hecho de que el vocabulario no se considera un contenido relevante a ser aprendido por los alumnos, lo cual se refleja, por ejemplo, en la necesidad de manejo de diccionario bilingüe, en el énfasis puesto en actividades de flexión de palabras (declinar y conjugar) relegando a un segundo plano su significado y uso, y en el hecho mismo de no conformar un contenido a ser evaluado;
- 2) puesto que la enseñanza tradicional plantea la progresión temática de las unidades didácticas de manera semejante al orden seguido en un tratado gramatical, las palabras que los alumnos van aprendiendo dependen exclusivamente de su pertenencia a los grupos clasificatorios nominales y verbales (las declinaciones y conjugaciones, respectivamente) según el orden que ya desde antiguo se adjudicó a cada uno (primero la 1ª declinación/conjugación, luego la 2ª, y así sucesivamente), lo cual afecta a la calidad de los ítems léxicos aprendidos, que generalmente son de escasa frecuencia en los *corpora* de textos;
- 3) dado que el método tradicional toma como unidad de análisis y punto de partida la palabra y sus accidentes, la selección de los verbos a ser enseñados en las primeras clases de latín no responde a un criterio sintáctico (por ejemplo, que sean transitivos, o intransitivos, o de triple valencia, etc.) y/o semántico (por ejemplo, *verba sentiendi*, etc.) sino

² Cfr., por ejemplo, LODGE, 1910; MITCHELL, 1911; DE SAUZÉ, 1921; GRIES, 1951; KELLY, 1967; DÉBUT, 1976; FIEVET, 1991; ALCALDE & GÓMEZ, 2000; OVERLAND, FIELDS & NOONAN, 2011 (por mencionar sólo algunos). Para un repaso de los problemas más representativos del método tradicional de enseñanza de lenguas, particularmente en relación con la didáctica del latín, cfr. MEYNET, 2013.

meramente morfológico (pertenencia a conjugaciones), lo cual va de la mano del aprendizaje del sistema casual como un mero elenco de desinencias antes que como una marcación morfológica motivada sintácticamente por la información argumental de los verbos insertos en un sintagma.

En las próximas páginas profundizaremos un poco más en los problemas mencionados, para los que sugeriremos algunas soluciones basadas en criterios distintos de los manejados por el método tradicional, tanto de orden lingüístico (sintáctico y semántico) como de tipo estadístico (en relación con datos de frecuencia). Particularmente, propondremos

- 1) que la selección de un léxico inicial para la enseñanza del latín para principiantes esté guiada por criterios semánticos: por ejemplo, campos semánticos y/o atención al vocabulario nuclear;
- 2) que si el aprendizaje de declinaciones y conjugaciones sigue considerándose de alguna importancia, al menos el orden y énfasis en su enseñanza debiera guiarse por criterios de frecuencia, i.e., que haya un mayor equilibrio entre el volumen de léxico perteneciente a los distintos grupos clasificatorios de palabras flexivas y la importancia que se les adjudica como contenido didáctico;
- 3) que los datos de frecuencia de usos de los casos deben determinar los tipos de verbos con los que comenzar la enseñanza y el orden de introducción de estos tipos de verbos, en relación con su estructura argumental.

1 EL ASPECTO SEMÁNTICO EN LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL LATÍN

Como ya ha sido observado³, la enseñanza tradicional del latín, al identificar a la lengua con su gramática⁴, deja en un lugar muy rezagado, casi diríamos accidental, el aspecto semántico de la lengua, particularmente, del léxico. La necesidad, manifestada por los alumnos, de un anclaje semántico de los contenidos y actividades desarrollados en las clases es una constante durante los primeros meses de cursado, observada en diversas actitudes y

³ MEYNET, 2013, *passim*, esp. p. 78-81.

⁴ Reduciendo, además, a la "gramática" a un mero elenco de categorías y características, como observa BOSQUE, 2007, p. 19.

acciones que, a primera vista, pueden resultar irrelevantes, o, en el mejor de los casos, anecdóticas, pero que analizadas más profundamente se manifiestan como síntomas del problema lingüístico y didáctico que estamos exponiendo. Por ejemplo, que en la segunda clase de latín se ofrezca una lista de diez pares (Nominativo-Genitivo) de palabras para reconocer a qué declinación pertenece cada una (*rosa-rosae*, *vir-viri*, *civis-civis*, *cornu-cornus*, *spes-spei*, etc.), y escuchar a algunos alumnos preguntándose entre sí y por lo bajo “¿Qué significará todo eso?”.

Lamentablemente, para los curiosos que se animan a hacer la pregunta en voz alta, la respuesta suele ser demasiado apresurada como para conformarlos, pues una respuesta más satisfactoria para ellos desviaría el tema central que se está intentando enfocar, i.e., el aspecto morfológico del léxico. Así, por ejemplo, en ocasión de observar una clase en la que se dio como tarea declinar conjuntamente el par *fagus alta*, un alumno preguntó qué significaba *fagus*. La respuesta “haya” generó, como podrá imaginar el lector latinoamericano, más desconcierto que satisfacción; sin embargo, la tarea fue cumplimentada perfectamente, ya que, desde el método tradicional, para empezar a aprender latín se puede prescindir de los aspectos semánticos y pragmáticos: sólo basta con una sencilla operación de *copy & paste*.

Si bien el objetivo de este tipo de actividades, que se centra en reconocer y fijar el aspecto *morfológico* del léxico, puede ser valioso en sí mismo, la enorme desventaja reside en que, en ese camino, el alumno que estaba genuinamente interesado comienza a perder el interés. Y, más grave aún, dicho interés está basado en un pilar fundamental de lo que supone el estudio de una lengua, que es nada menos que el aspecto *semántico* del léxico.

Obviamente, no se trata de que el aspecto semántico de la lengua no sea considerado, sino que lo está muy secundariamente. Una consecuencia directa de esto es el hecho de que, al momento de evaluar contenidos, el manejo de un vocabulario básico no se encuentra entre ellos. No es relevante que el alumno desconozca lo que significa, por ejemplo, *fagus*, ni que, aun cuando se le ofrezca un anclaje semántico (traducción/definición), su desconcierto no mengüe (“¿y qué es una haya?”), sino que sea capaz de reconocer que pertenece a la 2ª declinación y que es de género femenino, de modo que, al declinar conjuntamente con un adjetivo, deberá elegir la forma *alta* y no *altus* ni *altum*. Concluida esta actividad, el alumno olvidará completamente este término y su significado, a menos que, clase a clase, se lo retome en tanto palabra ya

aprendida, sumando paulatinamente más vocabulario. Sin embargo, esto último no es algo que se observe en las clases de latín, como tampoco, por ejemplo, el trabajo con palabras de un mismo campo semántico, de forma que para el alumno no resulte tan arbitraria y/o inconexa la incorporación de términos nuevos que clase a clase debe manipular sin entender muy bien qué está haciendo y por qué.

Al no considerarse el aprendizaje del vocabulario como un contenido a ser evaluado, se genera una total dependencia del diccionario como herramienta única e insustituible de trabajo con la lengua. Y ello desde las primeras clases de alumnos principiantes de latín, siendo que en el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) modernas el uso de diccionarios bilingües suele considerarse útil sólo en estadios de aprendizaje de nivel superior (e incluso especializado), pero no para el nivel inicial (PEGNAUTE, 1996, p. 118). La dependencia del diccionario ocasiona inseguridad e impotencia en más de un sentido: no sólo promueve implícitamente en el alumno la sensación de incapacidad de abordaje intuitivo de un texto incluso breve y simple, sino también suscita desconcierto cuando el término buscado posee variadas acepciones (piénsese por ejemplo en el verbo *fero*) o variadas posibilidades léxicas (como la forma *malum*), lo cual suele ser motivo de ansiedad al momento de abordar una traducción, en tanto el alumno no está seguro de cuál será la “solución correcta”.

No es casual que en una encuesta que implementamos entre los estudiantes⁵, ante la pregunta “¿Qué cambiarías de tus clases de latín?”, encontremos –sobre todo entre alumnos de 1º año– respuestas como “Que alguna vez jugáramos aprendiendo palabras sueltas en vez de tener que buscar todo en el diccionario”, “Que en vez de enseñarnos a declinar nos enseñen las palabras”, “Que no hubiese que usar mucho el diccionario”, “Me gustaría que nos hagan estudiar el vocabulario además de todo lo demás”, “Vocabulario, colores, familia”, e incluso “los colores, así como en inglés”. Son sobre todo los alumnos principiantes los que detectan no sólo esta carencia sino también el contraste con el aprendizaje de otra L2.

⁵ Se trata de una encuesta que indaga sobre opiniones y representaciones acerca del latín como lengua y como asignatura, implementada al final del año lectivo 2013 a 341 alumnos de nivel medio, desde 1º año hasta 5º año de escolarización secundaria. Para más detalles en relación con las preguntas y el análisis de las respuestas relevadas, ver MEYNET, 2016.

2 REPERCUSIÓN DEL APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN EL APRENDIZAJE DE LAS DECLINACIONES Y CONJUGACIONES

Diversos estudios estadísticos que tienen por objeto relevar la frecuencia observada en *corpora* textuales, como también en distintos tipos de lexicones, de sustantivos y verbos latinos en relación con su pertenencia a declinaciones y conjugaciones, respectivamente, son coincidentes en los resultados generales que arrojan: los sustantivos de 3ª declinación y los verbos de 3ª conjugación son los que conforman el mayor volumen de léxico del latín⁶. Sin embargo, GUTIÉRREZ GALINDO, 1990, ha observado el grado de inadecuación entre los materiales típicos de un método tradicional de enseñanza del latín y los textos latinos. Así, por ejemplo, mientras observa un porcentaje de uso de la 3ª declinación del 42,6% en *Nepote, César y Salustio*, en los manuales de latín se le dedica a esta declinación el 29,2% del total del léxico presente, exactamente el mismo porcentaje dedicado a términos de la 1ª declinación, aunque en los textos latinos estudiados las palabras pertenecientes a esta declinación apenas alcanza el 14,1%. A partir de estos datos comparados, el autor concluye que

casi nunca el método incide más en los elementos que tienen un mayor rendimiento en la lengua, de tal manera que precisamente en aquellos que tienen un índice de frecuencia mayor (bien sea referido al empleo de las declinaciones, casos, etc.), el tanto por ciento de inadecuación entre método y objeto suele ser más elevado (GUTIÉRREZ GALINDO, 1990, p. 192).

Estas últimas palabras nos llevan a reflexionar que el hecho de considerar estos datos al momento de enseñar latín puede generar un impacto nada menos que en un aspecto tan importante en el campo de la didáctica de lenguas como es la secuenciación de contenidos y actividades, y la selección y dosificación del vocabulario.

Como ya mencionamos, desde el método de gramática-traducción los temas gramaticales suelen enseñarse según el mismo orden en que figuran en un texto gramatical, particularmente en relación con los grupos, clasificaciones y paradigmas de sustantivos y verbos tal como las hemos heredado desde tiempos remotos. Por esta razón, las frases que involucran a niñas, campesinos, reinas, hijas, siervas, ciervas y palomas que adornan, hieren, pasean, alaban, trabajan, evitan y/o vuelan suelen estar entre las primeras a ser aprendidas por

⁶ Cfr. GUTIÉRREZ GALINDO, 1990, en cuyo estudio alude a otros relevamientos. Los datos son coincidentes con el relevamiento que realizamos sobre el corpus conformado por las fábulas presentes en el Libro I de Fedro y sobre el vocabulario nuclear para el latín confeccionado por SANTIAGO ÁNGEL, 1999. Volveremos en breve sobre esta herramienta.

un aprendiz novel de latín, toda vez que los sustantivos y verbos correspondientes a esos términos castellanos pertenecen a las respectivas clases primeras (1ª declinación y 1ª conjugación) de esas categorías léxicas (sustantivos y verbos) en latín –*puella, agricola, regina, cerva, orno, vulnero, laudo, vito*, etc.–.

Esta decisión didáctica se basa no sólo en el orden tradicional de enseñanza, sino en la justificación de que la 1ª declinación es más “simple” que la 3ª. Sin embargo, nuestra experiencia nos indica que la introducción al sistema casual latino ejemplificada con la 1ª declinación resulta confusa para los principiantes, en tanto no alcanzan a comprender la distinción de casos y funciones en un muestrario de “variaciones” con, en realidad, muchas “coincidencias”: así, el hecho de que haya varios casos que terminan en –*ae* no representa una ventaja, sino todo lo contrario, para quien recién se está acercando al latín. Pero además, de acuerdo con los datos analizados, puede comprobarse que la 1ª declinación no es la más frecuente ni en los textos ni en los distintos tipos de lexicones, arrojando un promedio cercano al 15% de los términos que pueden hallarse en un determinado corpus.

Por el contrario, comenzar por (o al menos hacer más hincapié en) términos pertenecientes a la 3ª declinación no sólo sería más acorde a los datos ofrecidos por nuestras distintas fuentes y análisis en relación con su alta frecuencia, sino que incluso podría resultar más ilustrativo para un principiante en lo referente a comprender el concepto de caso y variaciones morfológicas casuales. Es probable que los masculinos y femeninos de la 3ª declinación (especialmente, los temas en consonante o “imparisílabos”) generen menos desconcierto, por cuanto casi a cada caso le corresponde una desinencia distinta, además de tratarse de la declinación con más vocabulario, tanto cuantitativo como nuclear, asociado (y, por lo tanto, más frecuente y productiva para la comprensión lectora y la didáctica del latín). Incluso la 2ª declinación puede resultar más provechosa que la 1ª, en tanto permite apreciar el sentido de distinguir un caso más (el Vocativo), además de ofrecer el paradigma de búsqueda de adjetivos de la primera clase, y de presentar el segundo lugar en orden de frecuencia de aparición de términos.

Como adelantamos *supra*, no sólo los *corpora* textuales constituyen una importante fuente de datos en relación con la frecuencia de uso de palabras latinas, sino también una herramienta como el vocabulario nuclear del latín (confeccionado por SANTIAGO ÁNGEL, 1999), esto es, basado no meramente en un criterio de frecuencia, lo cual constituye un dato estadístico, sino de

nuclearidad semántica, lo cual representa un dato lingüístico. Esta herramienta consta de los 1.000 términos más nucleares del latín, i.e., las palabras consideradas más “importantes” en términos semánticos, de acuerdo con los criterios de acepción, construcción, locución, sintema y sinonimia (SANTIAGO ÁNGEL, 2000, p. 162). Entre los impactos de fijar un vocabulario nuclear para el latín (como para cualquier otra lengua) es posible mencionar la información gramatical que puede suministrar, esto es, no sólo la categoría gramatical de las palabras (si se trata de verbos, sustantivos, adjetivos, etc., qué cantidad y qué proporción) sino también la selección léxica que cada una supone, ya sea en cuanto a categoría gramatical (p.e., la valencia de un verbo) como a contexto semántico prototípico (de preferencia de unos rasgos sobre otros). Pensamos que estos datos deben ser aprovechados didácticamente.

Por ejemplo, de acuerdo con los datos que pueden observarse en las **Figuras 1, 2 y 3**, dentro de las primeras 100 palabras del vocabulario nuclear los tres sustantivos que reúnen los aspectos mayoritarios (concreto, femenino, 3ª declinación) son *pars* (rango 20º), *navis* (rango 68º) y *lux* (rango 82º), términos que un docente podría tomar para estructurar distintos ejes o unidades de la asignatura; por ejemplo, “partes del cuerpo”, “medios de transporte”, “momentos del día” o cualesquiera otros. La elección de un tema como *partes corporis* da lugar, además, a la incorporación de términos pertenecientes a distintas declinaciones y géneros, como *corpus*, *caput*, *capillus*, *auris*, *facies*, *oculus*, *nasus*, *os*, *bracchium*, *manus*, *digitus*, *pectus*, *tergum*, *crus*, *genu*, *pes*, además del hiperonímico *pars*. Cabe destacar que, de estos términos, la mayoría están presentes en el vocabulario nuclear. De hecho, el campo semántico del cuerpo es uno de los más fecundos en cuanto a nuclearidad léxica⁷.

En resumen, con los datos y ejemplos trabajados hasta aquí en torno a los sustantivos, cabe concluir que un abordaje de su enseñanza que atienda a criterios semánticos antes que gramaticales puede resultar muy fecundo, eficaz y motivador. Y que, en el caso de ponderar un abordaje basado en un criterio gramatical o morfológico, como puede serlo el género o la declinación, dicho abordaje debería tener en cuenta los datos tanto de frecuencia como de nuclearidad para fundamentar el volumen y el orden de los contenidos y términos escogidos para comenzar la enseñanza. De acuerdo con los datos relevados, una de las conclusiones sería que no debiera relegarse la

⁷ En efecto, son 24 los términos vinculados al cuerpo en el vocabulario nuclear: *manus*, *pes*, *caput*, *oculus*, *os (ossis)*, *facies*, *corpus*, *tergum*, *frons*, *cor*, *auris*, *sanguis*, *lingua*, *sinus*, *bracchium*, *dens*, *membrum*, *os (oris)*, *vultus*, *cervix*, *coma*, *pectus*, *collum* y *humerus*.

incorporación de términos pertenecientes a la 3ª declinación, dada la alta frecuencia en *corpora* de distinta índole (textos y lexicones). En el caso de un lexicon como el vocabulario nuclear, además, debe destacarse ese alto índice de términos pertenecientes a dicha declinación.

Conclusiones similares pueden extraerse del análisis de los verbos. Los datos que arroja el vocabulario nuclear también ponen en cuestión la secuenciación tradicional de la enseñanza de los verbos, según la cual se comienza con la 1ª conjugación, luego con la 2ª, etc., como ya se ha dicho.

Sin embargo, de los 56 verbos presentes dentro de los primeros 100 lexemas del vocabulario nuclear, más de la mitad pertenecen a la 3ª conjugación (como *ago* o *facio*), mientras que el 14% pertenece a la 1ª conjugación (como *do* o *sto*), un 12% a la 2ª (como *video* o *habeo*) y un 13% a la 4ª (como *venio* o *finio*); incluso un 7% no pertenece a ninguna conjugación (como *volo* o *possum*) (ver **Figura 4**)⁸.

En este punto, merece la pena hacer un par de salvedades.

En primer lugar, con la exposición de los datos precedentes referidos tanto a índice de pertenencia a declinaciones como a conjugaciones, no queremos significar que el orden de presentación de las categorías léxicas al momento de la enseñanza debiera seguir exactamente el orden derivado de los porcentajes –o incluso seguir los porcentajes mismos– producto de los diversos sondeos y análisis (de vocabulario nuclear y de textos). Ello significaría una aplicación mecánica de los datos. Sin embargo, sí nos parece fundamental que dichos datos sean tenidos en cuenta en relación con el énfasis didáctico puesto a estas categorías y clasificaciones. Algo que es posible observar en las clases de latín es que no sólo el orden de presentación de los temas es el tradicional (comenzando por la clasificación “1ª” de cada categoría), sino que no hay gran diferencia de ponderación y profundidad en el tratamiento de cada una (p.e., para 2ª y 4ª declinaciones). En este sentido, creemos que debiera existir cierto

⁸ El mismo orden, aunque con porcentajes distintos, se extrae del rastreo de los verbos presentes en el Libro I de fábulas de Fedro: de todas las formas verbales presentes en las 31 fábulas (315 formas en total), el 49% pertenece a la 3ª conjugación, el 29% a la 1ª conjugación, el 15% a la 2ª conjugación y el 6% a la 4ª conjugación, quedando sólo un 1% para los verbos que no pertenecen a ninguna conjugación. Cabe mencionar que nuestro sondeo no tuvo en cuenta los índices de frecuencia de uso de los verbos, lo cual seguramente aumentaría el porcentaje de, especialmente, verbos de la 3ª y 1ª conjugaciones, como así también de los verbos que no pertenecen a ninguna conjugación. En efecto, verbos como *dico*, *coepio*, *rogo*, *do*, *aio*, *nolo*, *possum*, *volo* son de altísima frecuencia en los textos en general y en las fábulas en particular. Pero aun manteniéndonos en el orden meramente cuantitativo, los resultados son elocuentes.

equilibrio entre los datos que se pueden obtener por diversas vías de análisis y el modo de utilizarlos al momento de su presentación didáctica. Esto sería una auténtica “lingüística aplicada”⁹.

En segundo lugar, somos conscientes de que el tratamiento detallado de la pertenencia de los lexemas flexivos a las clasificaciones categoriales (declinaciones y conjugaciones) en un trabajo dedicado al aspecto semántico puede resultar excesivo. En efecto, que un verbo pertenezca a la 3ª o a la 4ª conjugación no es un dato que tenga que ver con una particularidad vinculada al significado del verbo¹⁰, el campo semántico y/o la familia de palabras en la que puede ubicarse. Sin embargo, si bien puede justificarse como un *excursus* interesante, su inclusión en nuestro trabajo obedece a la misma preocupación que le dio origen: la selección léxica inicial para la enseñanza de la lengua latina. Tener en consideración las clasificaciones categoriales (conjugaciones y declinaciones) con mayor vocabulario asociado (tanto por cantidad como por frecuencia y nuclearidad) permite al docente tomar decisiones didácticas bien fundamentadas en relación con la enseñanza de la lengua no sólo desde un punto de vista paradigmático (agrupamientos clasificatorios) sino también semántico. Pensar en cuestiones como “con qué declinación empezar” o “en qué conjugación voy a detenerme más tiempo” tiene que ver directamente con la selección de ciertas palabras que, obviamente, tienen una carga significativa determinada.

Hechas estas salvedades, debemos reconocer, no obstante, que sin duda es mucho más relevante para los fines que perseguimos observar la información

⁹ Considerar este equilibrio sería una forma de tender a reducir la inadecuación entre método y objeto en los elementos que tienen un mayor rendimiento en la lengua, para retomar nuevamente las palabras y análisis de GUTIÉRREZ GALINDO, 1990, p. 192.

¹⁰ Puede replicarse a esta afirmación recordando que los verbos que, por la presencia de cierto infijo, se denominan “frecuentativos”, pertenecen todos a la 1ª conjugación, como así también los denominados “desiderativos” pertenecen a la 4ª conjugación, y los “incoativos” pertenecen a la 3ª conjugación. Así, de *dormio* > frec. *dormito*, de *pario* > desid. *parturio*, de *floreo* > incoat. *floresco*, algo que ya era resaltado por los autores de *artes grammaticae* como Consencio (CONS. *ars* 376), quien señala que es muy importante (*interest plurimum*) distinguir entre verbos que significan una sola acción (*unum opus*) o una acción habitual (*consuetudinem operis*), observando que este último tipo de verbos flexionan siempre por la 1ª conjugación (*frequentatiuae qualitatis uerbum semper primae coniugationis est*). Sin embargo, no es posible establecer un razonamiento en dirección inversa (“todos los verbos de tal conjugación expresan tal idea”), aunque encontremos expresiones del estilo “Obsérvese que todos los verbos frecuentativos son de la primera conjugación, porque la forma *are* (ar), según hemos dicho, es la que con más fuerza hace resaltar la idea de acción, y de una acción repetida, prolongada”, presente en el *Diccionario etimológico de la lengua castellana*, de Pedro Felipe Monlau, del año 1856 (pág. 235).

argumental de los verbos. Ya habíamos adelantado *supra* que, entre las consecuencias de fijar un vocabulario nuclear para el latín, es posible mencionar la información gramatical que puede suministrar, esto es, no sólo la categoría léxica de las palabras (si se trata de verbos, sustantivos, adjetivos, etc., y en qué cantidad y proporción) sino también la selección léxica que cada palabra supone, ya sea en cuanto a categoría gramatical (p.e., valencia de un verbo) como a contexto semántico prototípico (preferencia de selección de ciertos rasgos por sobre otros). La estructura argumental de los verbos es un tipo de información léxica indudablemente vinculada con el aspecto semántico de las palabras, aunque ciertamente en ocasiones resulta difícil separar el ámbito semántico del sintáctico en este tipo de análisis¹¹. En efecto, la selección léxica de una palabra será tanto una selección categorial (de orden sintáctico) como semántica (funciones argumentales significativas), ya que la estructura argumental se trata precisamente del conjunto de funciones semánticas de una categoría¹².

La importancia de considerar la estructura argumental y los marcos predicativos¹³ de los verbos en relación con nuestro estudio es evidente: de los verbos dependerán determinadas *funciones argumentales* prototípicas (selección semántica, encarnada en rasgos semánticos –concreto, animado, lugar, etc.–), codificadas *sintácticamente* por determinados complementos (selección categorial, representada en construcciones de SSNN y/o SSPP) y, en latín, marcadas *morfológicamente* por determinados casos. Así pues, la información semántica y sintáctica que despliega un verbo van de la mano¹⁴.

¹¹ En relación con los denominados *marcos predicativos* (“una especie de plantilla de la estructura de complementación que subyace a todos los usos concretos de un predicado verbal”), observa BAÑOS BAÑOS, 2015, p. 192: “Estas estructuras de complementación forman parte del componente léxico de la lengua, en la medida en que el régimen de los términos está estrechamente asociado a su contenido semántico. En otras palabras, existe, en latín como en el resto de lenguas, una relación directa entre la semántica de un término y las estructuras sintácticas más estrechamente ligadas a él.”

¹² Cfr. BOSQUE, 2007, p. 76ss.

¹³ Es interesante contar con instrumentos que están en proceso de elaboración como la de una suerte de diccionario sintáctico, confeccionado a partir del análisis de los marcos predicativos de los verbos latinos y griegos más frecuentes, y de las estructuras de complementación a ellos asociadas. Los resultados por ahora parciales pueden consultarse en la página web <http://www.uam.es/proyectosinv/regula/index.html> (“Rección y complementación en griego y latín”, disponible al 02/05/16).

¹⁴ En palabras de BOSQUE & GUTIÉRREZ-REXACH, 2009, p. 103, “las clases sintácticas tradicionales de verbos (transitivos, intransitivos, etc.) están también determinadas por su combinatoria, es decir, por la capacidad de construirse con complemento (...) o sin él (...). Estas propiedades son a la vez sintácticas y semánticas. Así, el significado del verbo *mirar*

3 SELECCIÓN LÉXICA: INFORMACIÓN ARGUMENTAL DE LOS VERBOS

Por tal motivo, nos detendremos ahora en la información sintáctica de los verbos del vocabulario nuclear, en relación con la estructura argumental con la que se vinculan.

Casi el 80% de los verbos del vocabulario nuclear son transitivos (como *ago* y *fero*). Un subgrupo de ellos está conformado por verbos que nuclean cláusulas triactanciales transitivas: un 11% de verbos son, pues, de triple valencia, esto es, rigen tres argumentos (como *do* o *peto*). El 16% de los verbos de nuestra muestra del vocabulario nuclear son intransitivos (como *eo* y *sto*), siendo la mayoría de éstos verbos que seleccionan complementos con rasgo semántico [+ lugar]. A su vez, entre los intransitivos, es posible identificar uno que rige un argumento en caso Genitivo (el verbo *memini*). Por último, hay algunos verbos que admiten tanto usos transitivos como intransitivos (como *finio* y *cano*) (ver **Figura 5**).

Evidentemente, la naturaleza de estos tipos de verbos repercute en la selección de casos que opera cada uno, lo cual no puede ser ajeno a los datos de frecuencia que se han obtenido para los casos. En efecto, el Nominativo es el caso más frecuente, toda vez que mediante este caso se codifica la primera “casilla” estructural en el marco predicativo¹⁵, el Sujeto, argumento necesario para casi la totalidad de los verbos. Como cabe esperar de acuerdo con lo observado acerca de la gran cantidad de verbos transitivos, el Acusativo se posiciona como el segundo caso más frecuente (por tanto, el primero en frecuencia de casos oblicuos en SSNN no regidos por preposición, según el análisis de PINKSTER, 1995, p. 50). El tercer lugar en el orden de frecuencia de casos está ocupado por el Ablativo, lo cual también parece encontrarse en estrecha relación con la observación acerca de los verbos intransitivos. Por último, el Dativo es más o menos frecuente que el Genitivo dependiendo de los *corpora* analizados. Este orden de frecuencia de uso de los casos puede consultarse, entre otros, en PINKSTER, 1995, p. 48ss., pero también son

nos exige un elemento que designe la cosa mirada. Desde el punto de vista sintáctico, el verbo *mirar* debe ‘saturar’ (...) una posición sintáctica que represente gramaticalmente lo que se mira”.

¹⁵ En términos de PINKSTER, 1995, *passim*, esp. p. 50.

confirmados por nuestro propio análisis de corpus, constituido por Phaed. 1, como puede verse en la **Figura 6**.

Estas conclusiones parciales parecen condecirse con la siguiente “regla” o tendencia de aparición de los casos en la predicación nuclear, que muestra la existencia de cierta jerarquía de casos:

Si hay un solo constituyente, está marcado por el nominativo; si hay dos, el segundo está marcado por medio de un caso que no sea el nominativo (por regla general, el acusativo); si hay tres constituyentes, el nominativo y el acusativo se reservan para el primero y segundo constituyentes (siempre es posible la pasivización) y el tercero está marcado por un caso que no sea el nominativo ni el acusativo. (PINKSTER, 1995, p. 53)¹⁶

Indudablemente, como observa el propio Pinkster, existen excepciones a esta “regla” demasiado estricta, como la situación de verbos cuyas segunda y tercera posición clausular exigen un Dativo y un Ablativo respectivamente (como *interdico, invideo, inmolo, supplico*), o la de aquellos que rigen doble Acusativo (como *doceo, rogo, celo*), por no mencionar algunos otros “problemas”, como el de la oposición aparente entre dos casos diferentes (*metuo aliquem / alicui*), las diferencias entre construcciones de verbos de tres posiciones (como *dono Ac. + Dat. / dono Abl. + Ac.*) o el discutido lugar que ocupa en el sistema de casos la construcción de Acusativo con Infinitivo (AcI)¹⁷. Por ello, más que de una “regla”, es preferible hablar de una tendencia, reconociendo, por cierto, que se trata de una tendencia muy marcada. Considerando que estamos encuadrando estos datos y análisis en el marco de su aplicación didáctica en la enseñanza inicial del latín, esta tendencia resulta de vital relevancia al momento de seleccionar los temas, los textos, el vocabulario y, por sobre todo, el orden de presentación de todos ellos a quienes se están enfrentando por vez primera al aprendizaje de la lengua latina.

En consecuencia, si decidimos atender a los datos ofrecidos tanto por el vocabulario nuclear como por los diversos análisis de uso de los casos en variados *corpora*, necesariamente debemos introducir tempranamente al alumno en el uso del caso Nominativo y del verbo *sum*. Del Nominativo cabe mencionar no sólo que es el caso más frecuente en los *corpora*, sino también sus usos, dato que consideramos debe ser tenido en cuenta al momento de su aplicación

¹⁶ En el Cuadro 5.4. presentado en PINKSTER, 1995, p. 53, puede observarse la jerarquía de casos que pueden ocupar esta tercera posición: Dativo (70,3%), Ablativo (26,6 %), Genitivo (1,7%) y Acusativo (1,4%).

¹⁷ Cfr. PINKSTER, 1995, p. 54ss.

didáctica. Del análisis de nuestro corpus (Phaed. 1) se desprende que, de las ocurrencias de términos en caso Nominativo, el 66% se debe a su función como Sujeto, el 28% a su función como Predicativo¹⁸ (19% como No Obligatorio, 9% como Obligatorio), y un 6% a su función en perífrasis verbales (con verbos deponentes, como en *natus eram*, o en voz pasiva, como en *scripta est*).

Continuando con una aplicación didáctica de los datos lingüísticos brindados por el vocabulario nuclear y el análisis de los *corpora*, en un segundo momento debiéramos introducir a los alumnos en el uso del caso Acusativo en contraste con el Nominativo. De los 11 distintos usos del caso Acusativo que hemos podido identificar en nuestro corpus, el de su función de Objeto Directo¹⁹ alcanza nada menos que un 74% de frecuencia, seguido por su uso en sintagmas preposicionales, i.e., como Término regido por Preposición (9%) y, en tercer lugar, por su uso como Sujeto de la construcción de AcI (7%).

De acuerdo con estos datos, opinamos que la introducción a las construcciones de Acusativo regido por preposición no debiera posponerse mucho más allá de la introducción del Acusativo OD. Esta opinión no se basa solamente en que se trata del segundo uso más frecuente de este caso, sino en que consideramos más apropiado al enseñar por primera vez los casos del latín apartarse del tratamiento tradicional que asocia a cada caso una sola función (Nominativo = Sujeto; Acusativo = OD), lo cual constituye una aproximación incompleta que cristaliza el primer acercamiento al caso como una fórmula estereotipada, más difícil de superar en el futuro²⁰. Por último, introducir tempranamente el uso del Acusativo regido por preposición permite encuadrar enseguida el siguiente caso más frecuente.

En efecto, los verbos intransitivos ofrecen la oportunidad de introducir el caso Ablativo para las circunstancias de compañía, instrumento y locación, oponiendo a esta última las circunstancias de movimiento (en Acusativo), con lo cual estaríamos abordando los famosos *loci*²¹, entre otros tipos de complementos ya sean inherentes a la predicación (p.e., con verbos como *pono* o

¹⁸ O “Complemento del Sujeto”, en términos de PINKSTER, 1995.

¹⁹ U “Objeto 2ª Posición”, en términos de PINKSTER, 1995.

²⁰ Cfr. ROSSI CITTADINI, 1991, p. 43. “Cristalizar” un significado y función lleva frecuentemente a que, al profundizar sobre otros usos, se sienta que al final “no se sabe nada” y que todo es puro azar y no hay ninguna certeza.

²¹ La mayoría de los verbos intransitivos de nuestra selección léxica (las primeras 100 palabras del vocabulario nuclear) exigen circunstancias de lugar, o al menos éstas resultan esperables en un sintagma nucleado por dichos verbos: *eo, sto, venio, cado, maneo, abeo y fluo*. Los restantes son *valeo, morior y memini*.

sto) o Satélites. Pero además, la introducción del Ablativo en sus usos más frecuentes permite avanzar en la complejización de la noción de caso a través de la visualización de una nueva variación morfológica bien identificable (la desinencia en vocal a diferencia de la *-m* propia del Acusativo singular) antes que el establecimiento de paradigmas de flexión nominal. Como sugiere Gutiérrez Galindo,

hacer hincapié sólo o casi únicamente en el nivel paradigmático puede ser un método poco eficaz, o dicho de otra manera, nosotros creemos que debiera tenerse en cuenta tanto o más que el plano de la palabra o lo meramente morfológico el del sintagma, que afecta a lo que podríamos llamar una “morfo-sintaxis del aprendizaje”. Ello supone que a la vez, o incluso antes que las formas casuales desnudas, se debiera aprender, por ejemplo, que las formas en *-em*, *-um*, etc., suelen ir con verbos transitivos o de movimiento “a/hacia”, que las en *-e*, *-u*, *-o*, etc., acompañan a menudo a verbos que requieren o simplemente admiten complementos que indican “contigüidad externa del proceso”, etc. De esta manera, el léxico en su vertiente sintáctica ya no sería un rompecabezas de unidades mínimas, sino que en buena medida lo que suele aparecer unido (esto es, formando un sintagma) se estudiaría conjuntamente. Todo ello tendría otro efecto secundario de no poca relevancia, como es el de automatizar (en la medida de lo posible) la comprensión de un texto, de suerte que la traducción sólo sería un paso más del proceso normal de asimilación de una lengua. (GUTIÉRREZ GALINDO, 1995, p. 80)

Finalmente, el Dativo aparecería como el caso que permitirá saturar la valencia de los verbos de tres argumentos, toda vez que dicho uso es el más frecuente en los *corpora* analizados (45% en nuestro corpus)²².

¿Cómo se vinculan estos datos con la selección del léxico inicial de un alumno principiante de latín? Si, como docentes, decidimos guiarnos por los parámetros hasta aquí mencionados, surgidos de la observación del vocabulario nuclear del latín y del análisis de *corpora* diversos, deberíamos asegurarnos de que, para cada etapa de aprendizaje, nuestros alumnos conozcan términos que refieran a, por ejemplo, objetos (a fin de reconocer el caso Acusativo con lexemas de rasgo semántico [+ concreto]), lugares (a fin de reconocer los casos Ablativo y Acusativo en expresiones de lugar), personas y/o animales (a fin de reconocer el caso Dativo con lexemas de rasgo semántico [+ animado] y/o [+ humano]²³), etc.

²² En PINKSTER, 1995, p. 53, se observa que el Dativo es el caso más frecuente para marcar la tercera posición de constituyentes obligatorios (70,3%).

²³ Como expresa ROTAETXE AMUSATEGI, 1999, p. 1, en construcciones triactanciales con verbos de contenido léxico del tipo *dar*, el actante Dativo presenta rasgos léxicos de [+ animado] e incluso [+ humano] que lo oponen al Objeto Directo y lo acercan al Sujeto.

Veamos un ejemplo con términos del entorno áulico. Los alumnos podrían empezar a familiarizarse con las estructuras del latín (y, en consecuencia, con el vocabulario y con el uso de los casos) a partir de y mediante términos como *tabula* y *stylus* (de rasgo semántico [+ concreto]), *schola* y *area* (de rasgo semántico [+ lugar]), *discipulus* y *magistra* (de rasgo semántico [+ humano]). Incluso el manejo, como parte del vocabulario, de los nombres propios latinizados de los participantes mismos de la clase (esto es, sustantivos de rasgo léxico [- común, + animado, + humano]) resulta una estrategia didáctica que tiene, según hemos podido experimentar, un impacto muy positivo en la motivación y el involucramiento de los alumnos con el objeto y en el proceso de aprendizaje. Particularmente es en el uso de los casos donde puede apreciarse el mayor impacto: el contraste *Nomen mihi est Ioannes, Ego Ioannem voco, Ego cum Ioanne sum, Ego stylum Ioanni dono, Amicus Ioannis ad scholam venit*, optimizó no sólo la comprensión del fenómeno de la variedad de casos en sintagmas concretos, sino una mejor interiorización y consecuente automatización de dichas estructuras, más fácilmente trasladables y aplicables a otras palabras.

Cabe mencionar en este punto que dicha idea no es precisamente novedosa. Para los artífices de la Antigüedad, esto resultaba lo más natural en el momento de seleccionar términos que sirvieran de ejemplo a sus explicaciones. Como describe Holtz,

Las palabras aisladas usadas como ejemplos gramaticales (las llamaremos ejemplos léxicos) son tomadas del vocabulario de las nociones corrientes o de las representaciones del entorno. Un cierto número de ellas corresponden naturalmente al mundo de la escuela: se hace la gramática (o la filosofía) con lo que se tiene más directamente a mano. (...) Aparece el nombre de la escuela misma *-schola-*, como así también el del maestro *-magister-* y el del alumno *-scholasticus-*. La escuela aparece también a través de los ejemplos de su mobiliario *-scannum, sedile-*, su material *-tabula-* y, sobre todo, por el enunciado de las actividades intelectuales que se despliegan allí *-doceo, moneo, lego, audio,* etc.- o de las calificaciones obtenidas *-doctus, docte-*. (HOLTZ, 1981, p. 110)²⁴

CONCLUSIONES

Estamos diciendo, pues, que los docentes deberíamos considerar de antemano el corpus léxico que, y con el que, enseñaremos latín a nuestros

²⁴ La traducción es nuestra. En nota al pie, Holtz también señala que incluso el nombre del *magister* y de la *uilla* se hacen presentes en muchas artes, como *Sacerdos, Scaurus, Pansa, Priscianus*, etc.

alumnos, a fin de que tanto ellos como nosotros podamos tener mayor control y confianza sobre el propio objeto de aprendizaje y de enseñanza. Como ya mencionamos, una de las consecuencias de la idea de que para aprender latín es imprescindible tener y saber manejar un diccionario es que el manejo de un vocabulario básico no se encuentra entre los contenidos a ser evaluados.

Si se pregunta a un docente de latín qué temas gramaticales habrán de ver sus alumnos en un momento determinado del año lectivo –supongamos, al finalizar el primer trimestre–, seguramente obtendremos una respuesta precisa, aun que sujeta a eventualidades. Si se le pregunta cuántas y cuáles palabras estima que sus alumnos conocerán para ese mismo período, lo más probable es que no sólo lo desconozca, sino que la propia pregunta le resultaría completamente extraña. En caso de ensayar una respuesta, ésta tendrá que ver más probablemente con categorías paradigmáticas: palabras de la 1ª declinación y de la 1ª conjugación, por ejemplo²⁵. Pero no escucharíamos una respuesta basada en criterios semánticos –p.e., “la familia” o “los colores”, algo que los propios alumnos proponen–, o en criterios sintácticos –p.e., “verbos transitivos y los casos Nominativo y Acusativo”–. Es precisamente el énfasis en el aspecto morfológico –la clasificación de las clases de palabras flexivas en paradigmas– lo que lleva a desconsiderar los otros aspectos que son, justamente, los menos arbitrarios²⁶. Y ello conlleva importantes consecuencias en lo que respecta al aprendizaje de los casos latinos.

Las decisiones didácticas en torno a la enseñanza del latín debieran fundamentarse en razones de índole lingüística, lo cual en muchas ocasiones significará desnaturalizar procedimientos y actividades muy arraigadas en la práctica docente pero que raramente se basan en criterios científicos sobre la lengua –ya sean de orden semántico, pragmático, estadístico, etc.–. Es en este sentido que destacamos la confección del vocabulario nuclear llevada a cabo por Santiago Ángel, ya que nos ofrece un riquísimo corpus de palabras que podemos aprovechar didácticamente –y no otra es la finalidad principal de dicho trabajo, por cierto– tomándolas como referencia al momento de enseñar latín a alumnos principiantes.

²⁵ “En efecto, la gramática ofrece un modelo claro altamente estimado de corrección y perfección, así como un utensilio que permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que se aprende. Por otra parte, es relativamente fácil enseñar la gramática de una lengua en la escuela incluso por quienes no hablan esa lengua.” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 208)

²⁶ Cfr. BURGHINI & MEYNET, 2015.

Pero la tarea del docente no se restringe a la selección y aplicación mecánica de dicho corpus de palabras. Para que su utilización resulte aún mejor fundamentada lingüísticamente, dicha selección debiera estar guiada por criterios no sólo semánticos sino también sintácticos. En este sentido, los análisis tanto del vocabulario nuclear como de los *corpora* textuales constituyen un dato esencial para que esta tarea sea hecha a conciencia. Por ejemplo, dichos análisis nos informan, por un lado, que la mayoría de los verbos son transitivos; por otro, que los casos de mayor frecuencia en los *corpora* latinos son el Nominativo y el Acusativo (en ese orden); y, por último, que las funciones más frecuentes en que podemos ver actuar a estos casos son, respectivamente, como Sujeto y como Objeto Directo.

Si se atiende a estas informaciones, el docente puede asegurar un corpus mínimo de lexemas que cumplan con algunos de los requisitos semánticos más importantes, desde el punto de vista de la relación léxico-sintaxis. Es por esta razón que la atención primera debería estar puesta en la selección de los verbos que ocuparán los primeros lugares en el orden de enseñanza de las palabras y estructuras del latín, ya que es esta categoría léxica la que informará sobre los argumentos necesarios para completar un sintagma significativo. Según el análisis de los datos, estos verbos deben ser de carácter transitivo. Pero además, y en consecuencia, dicho corpus debería atender a lo que se suele denominar “rasgos de subcategorización estricta” (selección de determinadas categorías de piezas léxicas) y “rasgos de subcategorización selectiva” (contexto semántico prototípico de una pieza léxica)²⁷. Dicho de otra manera, nuestro corpus debe contener palabras (tanto verbos como sustantivos) con los rasgos semánticos más nucleares (p.e., [+ concreto]) y con las informaciones sintácticas (p.e., transitividad, locación, datividad) que, a su vez, determinan, generalmente, palabras con ciertos rasgos semánticos (p.e., [+ animado], [+ humano]) y determinadas funciones sintácticas (p.e., Objeto Directo, Indirecto) que, en latín, estarán codificadas morfológicamente por las desinencias casuales.

Las propuestas tradicionales de enseñanza del latín, que parten de la presentación paradigmática de las categorías nominales (1ª declinación, generalmente), llevan a la generación de dos efectos aparentemente contradictorios: por un lado, la categoría se complejiza aún más por cuanto se presentan de una vez todas las formas posibles de variación morfológica de un sustantivo; por otro, la categoría se simplifica prácticamente *ad absurdum*, por

²⁷ Cfr. BOSQUE & GUTIÉRREZ-REXACH, 2009, p. 241ss.

cuanto lo que principalmente se requiere del alumno es la memorización del paradigma nominal sin anclaje sintáctico ni semántico. La famosa mención a las “funciones” típicas de los casos, si bien tienen la validez de considerar su prototipicidad funcional (“Acusativo = Objeto Directo”), es ofrecida de manera secundaria (lo principal es “saberse las declinaciones”), además de constituir una aproximación incompleta que cristaliza el primer acercamiento al caso como una fórmula estereotipada, más difícil de superar en el futuro.

Un abordaje comunicativo de la enseñanza del latín supone, por el contrario, no sólo prestar atención a los aspectos que el abordaje tradicional deja de lado, esto es, los aspectos semántico y pragmático de la lengua, sino hacer de ellos el corazón mismo de la práctica didáctica. Un abordaje de este tipo reconoce, pues, la compleja realidad de la lengua, al considerar su funcionamiento en todo nivel de análisis: morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Es decir que una selección del vocabulario basada en criterios semánticos repercutirá en los otros aspectos de la lengua a los que también debemos atender: el aspecto gramatical y el aspecto pragmático.

REFERENCIAS

ALCALDE, Alfonso; GÓMEZ, Diosdado. La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica. *Estudios Clásicos*, 118, Madrid, p. 95-131, 2000.

BAÑOS BAÑOS, José Miguel. Veinticinco años de lingüística latina: sintaxis, semántica y pragmática. In: VELA TEJADA, José *et al.* (eds.). *Studia Classica Caesaraugustana*. Vigencia y presencia del mundo clásico hoy: XXV años de Estudios Clásicos en la Universidad de Zaragoza, Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza, p. 167-206.

BOSQUE, Ignacio. *Las categorías gramaticales*. Relaciones y diferencias. Madrid: Síntesis, 2007 [1989].

BOSQUE, Ignacio; Gutiérrez-Rexach, Javier. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 2009 [2008].

BURGHINI, Julia; MEYNET, Beatriz Carina. Criterios de elección léxica en la enseñanza del latín: modelos de conjugación en las *artes grammaticae* y en la actualidad. Ponencia presentada en las *V Jornadas Nacionales de Historia Antigua, IV Jornadas Internacionales de Historia Antigua*, Córdoba, 26-29/05/15.

DE SAUZÉ, E. B. Problems of First-Year Latin. *The Classical Journal*, 16, 6, p. 339-345.

DÉBUT, Janine. *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Traducción por Isabel Esteban. Barcelona: Planeta, 1976.

FIEVET, Claude. Apprendre à comprendre. Réflexions pour une pédagogie nouvelle des langues anciennes. In: *Actualité de l'Antiquité: Actes du Colloque organisé à l'Université de Toulouse-Le-Mirail*. Toulouse: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, p. 203-216, 1991.

GRIES, Konrad. Latin Word Order. *CJ*, 47, 2, p. 83-87, 1951.

GUTIÉRREZ GALINDO, Marco Antonio. Principios metodológicos para la elaboración de un método científico en la enseñanza/aprendizaje del latín. In: RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco (ed.): *Didáctica de las Humanidades Clásicas*. Madrid: Ediciones Clásicas, pp. 187-194, 1990.

GUTIÉRREZ GALINDO, Marco Antonio. Algunas deficiencias estructurales en los métodos tradicionales de enseñanza del latín. In: VALCÁRCEL, Vitalino (ed.). *Didáctica del Latín. Actualización científico-pedagógica*. Madrid: Ediciones Clásicas, pp. 65-85, 1995.

HOLTZ, Louis. *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical. Étude sur l'Ars de Donat et sa diffusion (IVe-IXe siècle) et édition critique*. Paris: CNRS, 1981.

KELLY, David Hillary. Modern Linguistics and the Teaching of Latin. *The Classical World*, 60, 9, p. 361-364+366, 1967.

LODGE, Gonzalez. The Oral Method of Teaching Latin. *The Classical Weekly*, 4, 9, pp. 66-69. 1910.

MEYNET, Beatriz Carina. Problemas detectados en relación con la enseñanza tradicional del latín. *PhaoS*, 13, pp. 65-92, 2013.

MEYNET, Beatriz Carina. Enseñanza del latín en el nivel medio: la mirada de los alumnos. Actas del XXIII Simposio Nacional de Estudios Clásicos (EN PRENSA), 2016.

MITCHELL, B. W. What the Average Boy or Girl in the High School Should Get from Latin and Greek. *The Classical Weekly*, 5, 4, pp. 26-29, 1911.

OVERLAND, Paul; FIELDS, Lee; NOONAN, Jennifer. Can Communicative Principles Enhance Classical Language Acquisition? *Foreign Language Annals*, 44, 3, p. 583-598, 2011.

PEGENAUTE, Luis. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 27-28, p. 107-126, 1996.

PHAEDRUS. Fables. *Texte établi et traduit par Alice Brenot*. Paris: Les Belles Lettres, 1961.

PINKSTER, Harm. *Sintaxis y semántica del latín*. Traducción por Ma. E. Torregro y J. de la Villa. Madrid: Ediciones Clásicas, 1995 [1990].

ROSSI CITTADINI, Margheritta. Avviamento alla traduzione: dalla frase al testo. In: AA.VV.: *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*, Perugia, p. 35-53, 1991.

ROTAETXE AMUSATEGI, Karmele. Tipología lingüística: dativo y datividad. *Revista española de lingüística*, 29, 1, p. 1-33, 1999.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

SANTIAGO ÁNGEL, José Manuel. *Confección de un vocabulario básico-nuclear para el latín: criterios y métodos científicos*. 1999. Tesis de Doctorado bajo la dirección del Dr. M. A. Gutiérrez Galindo. Universidad del País Vasco / EHU.

SANTIAGO ÁNGEL, José Manuel. La selección del vocabulario didáctico: un nuevo enfoque. *Revista de lexicografía*, 7, p. 155-172, 2000.

Figuras

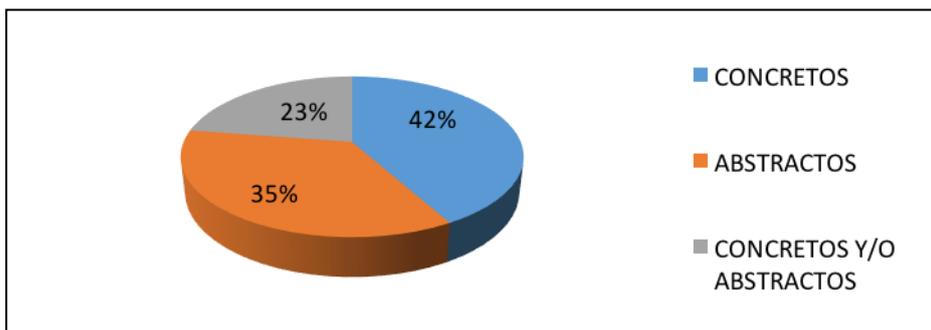


Figura 1. Distribución de los sustantivos del vocabulario nuclear de acuerdo con su tipología léxica.

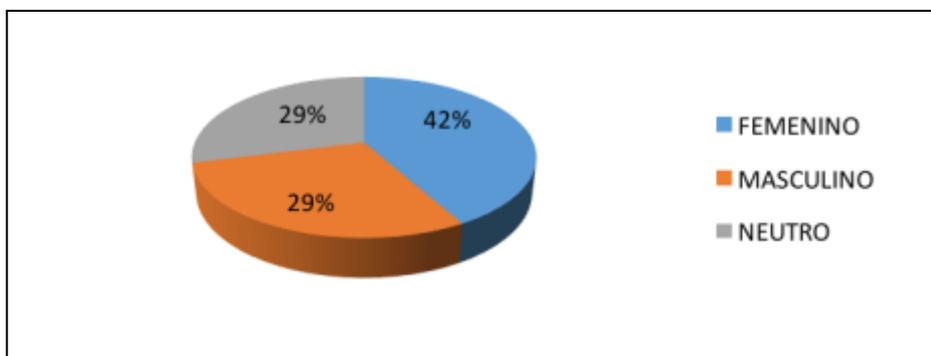


Figura 2. Distribución de los sustantivos del vocabulario nuclear de acuerdo con el género.

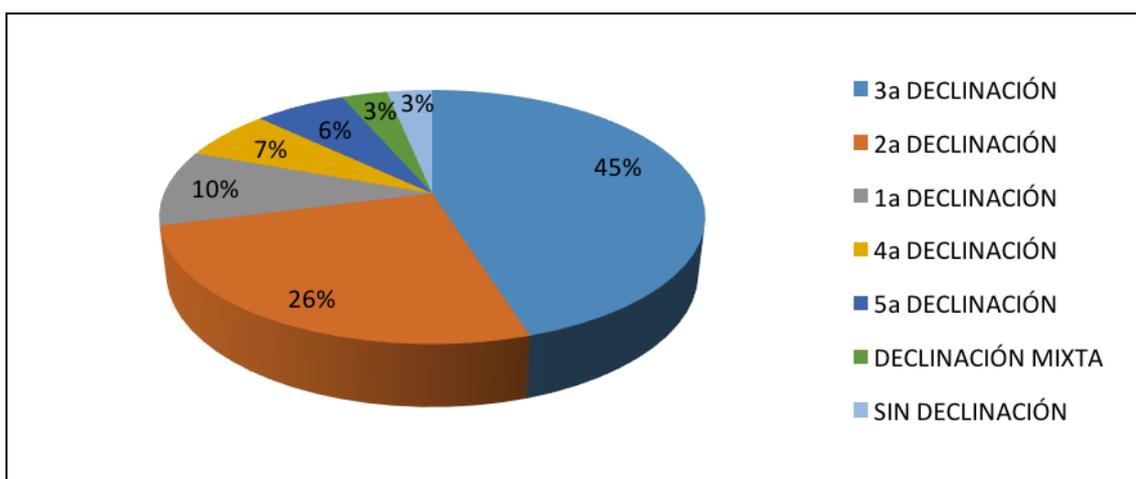


Figura 3. Distribución de los sustantivos del vocabulario nuclear por pertenencia a declinaciones.

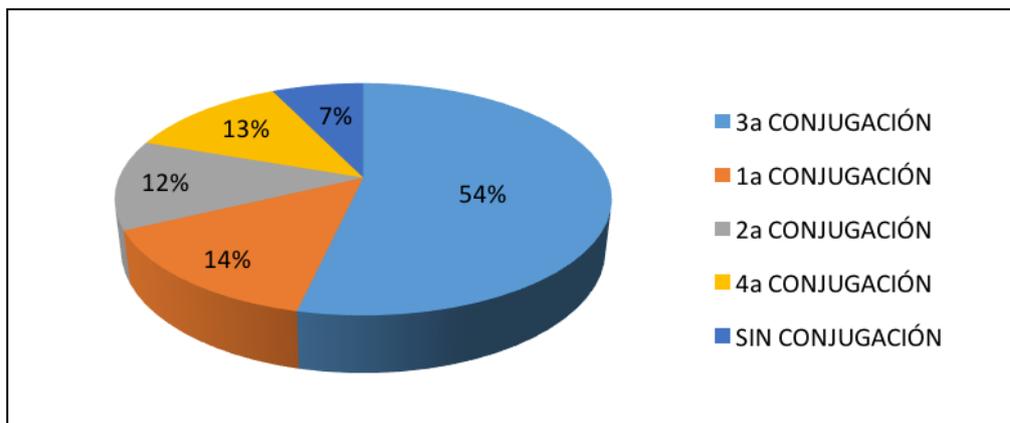


Figura 4. Distribución de los verbos del vocabulario nuclear por pertenencia a conjugaciones.

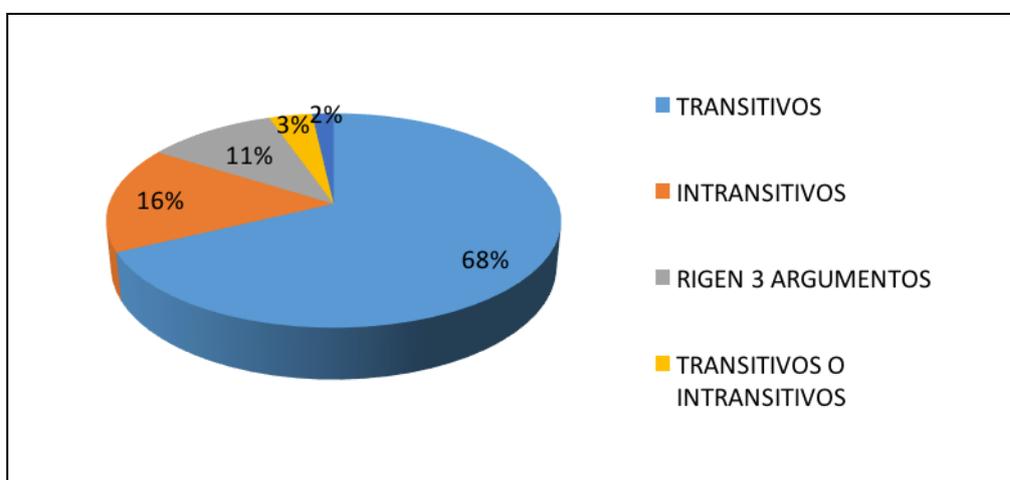


Figura 5. Distribución de los verbos del vocabulario nuclear de acuerdo con su estructura argumental.

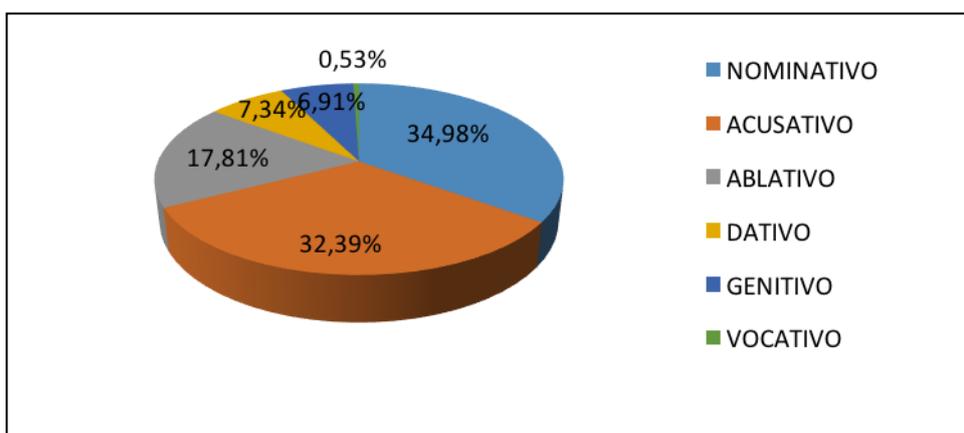


Figura 6. Distribución de los casos según su frecuencia en Phaed. 1.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 16 de julho de 2016.

Aprovado em sistema duplo cego em: 12 de setembro de 2016.