

¿CÓMO SE APRENDE EL LÉXICO DE UNA L2? UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN PARA *ALÉXANDROS*

RAÚL SOLA MOYA

solaspanish@gmail.com

IES La Granja (Jerez de la Frontera)

Resumen

En este trabajo pretendemos ofrecer, en primer lugar, un breve aparatage conceptual procedente de las teorías de adquisición de segundas lenguas aplicadas al aprendizaje de lenguas modernas o L2, poniendo el foco en la adquisición del vocabulario; en segundo lugar, en el marco del griego antiguo, una propuesta práctica de actualización para uno de los manuales más populares en España, teniendo en cuenta los preceptos expuestos y considerando el aprendizaje y la adquisición del griego antiguo en el mismo nivel que una lengua moderna.

Palabras clave

Adquisición de segundas lenguas, L2, vocabulario, índice de frecuencia.

Abstract

In this paper, we intend to offer, firstly, a brief conceptual framework derived from second language acquisition theories applied to the learning of modern languages or L2, with a focus on vocabulary acquisition. Secondly, within the context of Ancient Greek, a practical proposal for updating one of the most popular manuals in Spain, taking into account the principles outlined and considering the learning and acquisition of Ancient Greek at the same level as a modern language.

Keywords

Second language acquisition, L2, vocabulary, frequency index.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos tiempos, venimos asistiendo a un aumento del interés por parte de los docentes que trabajan en el ámbito de las Clásicas por la didáctica del latín y el griego antiguo. Si bien para ambas lenguas clásicas existen varios manuales que podrían llegar a contribuir con un relativo impacto a solventar la carencia actual en cuanto al manejo efectivo de estas lenguas sobre todas las competencias lingüísticas, los resultados que se arrojan todavía no parecen ser los esperados. En nuestro sistema educativo adolecemos de este problema no solamente en las lenguas clásicas, sino también en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera moderna. El presente trabajo pretende ofrecer un breve catálogo de conceptos y terminología con la idea de constituir una herramienta para su aplicación inmediata en el aula; este breviarío no se limita a la simple conceptualización con fines académicos, sino que ofrece ejemplos de uso práctico en torno a la realidad del aula y del aprendizaje del griego antiguo a partir de las teorías aquí expuestas. Por último, propone un ejercicio de reflexión y posterior uso de la órbita conceptual ofrecida para efectuar posibles modificaciones en uno de los manuales más populares en la actualidad para griego clásico, el *Aléxandros* de Mario Díaz (2014), pero cuyo texto original en el que se basa no deja de ser un trabajo de 1909, ajeno, por tanto, a todos los avances que se han producido en el ámbito de la adquisición del vocabulario y el apoyo de las nuevas tecnologías.

Por tanto, procedemos en nuestra exposición de la siguiente manera: en primer lugar, reflexionamos sobre el significado que, de manera genérica, se le da a la cuestión de cuándo consideramos que hemos aprendido una palabra; seguidamente, acotamos un marco teórico con las *categorías de la adquisición del léxico*, esto es, cuáles son, en concreto, las prácticas y comprobaciones que deben efectuarse para dar una palabra por aprendida; a continuación, se proponen las *condiciones para la adquisición del léxico*, que hacen referencia a cuáles son las metodologías y contextos que deben rodear la acción educativa para que la adquisición pueda darse de la manera más eficiente posible; por último, dedicamos un apartado a las *herramientas para la adquisición del léxico* y, si bien no pretendemos ofrecer un tratado completo, sí nos gustaría proponer la reflexión en torno a algunos aspectos que son propios del aprendizaje del griego clásico y su relación con estas herramientas de uso común en la didáctica de las lenguas modernas,

incidiendo especialmente en los índices de frecuencias. Una vez expuesto el marco teórico, mostramos un ejemplo práctico y concreto de modificación de un brevísimo extracto del mencionado manual, justificado por toda la exposición anterior.

¿Por qué *Aléxandros* y no otro manual? Ciertamente, podríamos aplicar los principios que aquí se muestran a cualquier manual existente, o incluso a la composición de un texto adaptado que el propio docente quisiera elaborar; también consideramos, humildemente, que estos preceptos deberían ser al menos tenidos en cuenta para la elaboración de futuros manuales, sea a partir de textos seleccionados del *corpus*, adaptaciones de estos, o textos inventados. Hemos seleccionado *Aléxandros* porque, dentro de la comunidad docente interesada en la innovación didáctica, este es uno de los manuales de referencia, o como mínimo uno de los más populares, y son considerables sus amplias diferencias respecto a los libros de texto tradicionales. Como ya hemos señalado, el texto original en el que se basa la edición de *Aléxandros* tiene ya más de un siglo de antigüedad, así que resulta interesante ver qué podríamos hacer con el texto si aplicáramos los avances con los que contamos en la literatura científica reciente.

Así, entre los objetivos de nuestro trabajo, calificamos como principal el de proporcionar un marco teórico que permita explotar las posibilidades del griego clásico entendido como una L2 cualquiera, si bien teniendo en cuenta sus particularidades más importantes; además, existiendo el precedente de un espacio de trabajo colaborativo para *Aléxandros* en internet¹, consideramos la posibilidad de aportar distintas modificaciones al manual de manera sencilla, evitando la práctica común en virtud de la cual cada docente elabora sus propios materiales y, en el mejor de los casos, los publica como nuevo manual o artículo académico mucho tiempo después. Para cualquiera interesado en la didáctica de las lenguas en general, podría ser de valor como trabajo de compilación el marco teórico que aquí se expone.

2. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER UNA PALABRA?

Pese al interés que, últimamente, parece suscitar el campo de la adquisición del vocabulario en segundas lenguas² y, en general, todo el

¹<<https://sites.google.com/view/alexandros-tohellenikonpaidion/p%C3%Algina-principal>>.

²A partir de ahora, nos referiremos a la lengua-meta o segunda lengua como L2.

ámbito de la didáctica de las L2, tanto modernas como clásicas, solemos encontrarnos con que los diversos estudios y manuales didácticos que se elaboran parecen dar por hecho que existe un consenso en torno al momento en que podemos afirmar que el estudiante de una L2 *sabe* una palabra en dicha lengua. Y este consenso procede, como es obvio, del sentido común: un alumno *sabe* una palabra cuando entiende su significado y, además, lo memoriza.

Sin embargo, en la práctica, de este consenso no parecen obtenerse los resultados esperados: en el currículo del sistema educativo español, desde Primaria hasta la ESO, pasando por Bachillerato y culminando, incluso, en la Universidad, los alumnos cursan, año tras año, asignaturas de inglés. *Saben* muchas palabras, por ejemplo, las referentes al campo semántico de las partes del cuerpo o del mundo animal, que han ido memorizando durante años. Cuando abandonamos el ámbito académico y nos enfrentamos a la realidad, nos encontramos con que muchísimos de estos egresados tienen grandes dificultades para distinguir entre, por ejemplo, *beard* y *bird*³ a partir de su competencia oral. No pueden pronunciarlas correctamente, no pueden identificarlas cuando las oyen, no pueden componer una frase —ya no digamos una breve narración— que las contenga, dotada de significado y que transmita un mensaje inteligible a sus posibles interlocutores: ¿*saben* los alumnos estas palabras realmente? Y, por extensión... ¿*saben* inglés?⁴

Entonces, ¿cuál debe ser nuestro criterio, ya sea como docentes o como estudiantes —autodidactas o no—, para afirmar que finalmente se ha dominado el vocabulario en cuestión? De nuevo, el sentido común o, si se nos permite, el “sentido institucional”, parece dictar que el léxico está dominado cuando se aprueba un examen, basándose este en el argumento de autoridad que otorga un documento supervisado por un profesor y respaldado por una institución oficial. Así, siguiendo esa

³ Las referencias a la didáctica del inglés y otras lenguas modernas serán continuas en nuestro trabajo por dos razones: 1) consideramos que esclarecen, una vez más, el superado debate sobre si el griego clásico puede ser considerado como una L2 en cuanto a su aprendizaje; 2) es posible que ejemplos de este tipo puedan ayudar a estudiantes o profesores que tengan un buen nivel en cualquier L2 a acostumbrarse a encarar el griego clásico como una L2 moderna, con todos los beneficios didácticos que ello podría conllevar según nuestra propuesta.

⁴ Sobre la situación del nivel de inglés en España respecto a Europa, puede consultarse el *EF English Proficiency Index*. <<https://www.ef.com.es/eipi/>>.

misma lógica, de todo esto se sigue que los alumnos se titularán en una L2 que no *saben* realmente, ocuparán puestos de docencia, y aplicarán lo mismo que han hecho con ellos, perpetuando este círculo. Son ya célebres las titulaciones B1 o B2 en inglés que no se traducen en una competencia equivalente y real en esta lengua, por poner un ejemplo de uso común. Y esto ocurre porque, en general, se opera sin definir los conceptos necesarios para la ejecución del fin que nos ocupa, esto es, conocer y aplicar los mecanismos indispensables para la adquisición del vocabulario de la L2. Además, este modo de proceder debe tenerse en cuenta desde la propia elaboración de los manuales, pasando por el uso que de estos hacen los profesores y, por qué no —para de este modo repartir responsabilidades de manera equitativa—, la pobre autoevaluación que los alumnos aplican para sí, cuando suelen conformarse con la titulación sobre el conocimiento propiamente dicho, siendo absolutamente conscientes de su incapacidad para usar la L2.

En este apartado de nuestro trabajo, nos proponemos, en primer lugar, traer a colación las principales innovaciones y aparataje conceptual, a nuestro juicio indispensables, para poder elaborar nuestra tarea con mayor o menor éxito, pero con la seguridad de que, dentro de nuestras posibilidades, hemos intentado aplicar las últimas innovaciones disponibles. Para ello abrimos aquí tres subdivisiones, y proponemos la siguiente terminología: *categorías de la adquisición del léxico*, *condiciones para la adquisición del léxico* y *herramientas para la adquisición del léxico*.

2.1. Categorías de la adquisición del léxico

Nation (2001), a lo largo de su exposición en torno al léxico, define la adquisición de una palabra alrededor de su forma, significado y función (uso), y a partir de estas tres categorías estructura un desglose de otras nueve, que Hsueh-Chao (2013: 488) adapta y simplifica en la siguiente tabla, a partir de la cual trabajaremos aquí:

Meaning	Form and meaning Concepts and referents Associations	Is the word a loan word in L1? Is there an L1 word with roughly the same meaning? Does the word fall into the same structure as an L1 word with a similar meaning?
Form	Spoken form Written form Word parts	Can the learners repeat the word accurately when they hear it? Can the learners write the word correctly when they hear it? Can the learners identify known affixes in the word?
Use	Grammatical functions Collocations Constraints on use	Does the word fit into predictable grammar patterns? Does the word have the same collocations as an L1 word of similar meaning? Does the word have the same restrictions on its use as an L1 word of similar meaning?

Aunque estas categorías pueden matizarse, expandirse y, en definitiva, están abiertas a discusión, así como a los resultados de posibles investigaciones futuras, constituyen, al menos, un buen punto de partida a la hora de delimitar el marco definitorio necesario para comenzar a operar en la tarea de la reflexión sobre la adquisición del léxico. De hecho, podríamos aglomerar todas las categorías en un concepto de “uso” que dominaría todas las demás, o establecer una jerarquía distinta en función de todas las situaciones en las que el estudiante fallaría a la hora de interactuar con el léxico dado, a la hora de “usarlo” en cualquiera de las competencias lingüísticas o situaciones de comunicación. Para nosotros resulta especialmente interesante, al margen del orden de las categorías e incluso la selección de estas, el apartado de las preguntas identificatorias, puesto que la reflexión en torno a estas cuestiones podría llevarnos

a conclusiones de gran impacto respecto al modo en el que enseñamos, aprendemos y evaluamos la adquisición del vocabulario. Por ello, procederemos a dedicar un breve comentario a cada una de ellas:

- *¿La palabra es un préstamo en la L1?* En el caso del griego clásico, la pregunta resulta especialmente pertinente, debido a la importancia de los helenismos⁵ y su impacto en la adquisición del vocabulario. Como bien indica Lucas (1986: 227), deben constituir una categoría léxica propia, dado su impacto tanto en la profundización de la L1 como en el aprendizaje de la L2. Además, como veremos más adelante, al tratar el número de veces estimado que la palabra debe encontrarse en un texto para su adquisición por parte del alumno, conocer reglas gramaticales básicas en la formación de palabras disminuirá el número de encuentros necesarios para que esta adquisición se haga efectiva, lo cual nos lleva a obtener criterios de jerarquía a la hora de seleccionar el léxico para la elaboración de un texto didáctico, así como el número de veces que el vocablo en cuestión debería aparecer. Otra conclusión que obtenemos de esta breve observación, por tanto, es que no todas las palabras son iguales en cuanto a criterios de adquisición de vocabulario, y, aunque pudieran pertenecer al mismo campo léxico, no todas son igual de seleccionables si nos basamos en estos criterios de eficiencia. En una palabra, es lógico intuir que los helenismos pueden requerir menos encuentros que la media para ser adquiridos.

- *¿Hay alguna palabra en la L1 con el mismo significado aproximado?* Si un alumno reconoce la palabra φάρμακον y la asocia a la voz ‘fármaco’ en español, deducirá que ambas tienen el mismo significado, y no se equivocará, en parte. Sin embargo, si desconoce su otra acepción en el griego clásico como ‘veneno’, de frecuencia relativamente común, ¿deberíamos considerar que el alumno *sabe* o no *sabe* la palabra? ¿La *sabe* a medias? No pretendemos afirmar aquí que no podemos considerar que un estudiante adquiere una palabra solo cuando domina todas y cada una de sus posibles acepciones, pero sí que nos resulta digno de cuestión el hecho de que existen palabras con acepciones bastante frecuentes y diferenciadas respecto a la L1 y la L2, cuando no son siempre diferentes, como ocurre en el caso del fenómeno de *false friend* lingüístico, y esta vez sí que no podemos considerar la adquisición como

⁵ Para un acercamiento al impacto de los helenismos en la lengua española, resulta indispensable el libro de Bergua (2004).

efectiva hasta que el estudiante camina con pie seguro entre este terreno de posibles confusiones respecto al vocablo en cuestión.

- *¿La palabra está sometida a la misma estructura que la palabra de la L1 con un significado similar?* En este caso, no podemos evitar pensar en la frecuencia de la aparición de verbos formados con preverbo del griego clásico con respecto al español. No es común que mantengan la misma estructura y, aunque en algunas ocasiones el significado puede deducirse a partir de los componentes de preposición y verbo si ya se conoce el significado general de la forma simple (καταβαίνω), en muchísimas ocasiones esto no resulta fácil, como en el caso de διαφέρω, a cuya acepción de ‘diferenciarse de algo o alguien’ se llegaría antes comparando su similitud con la voz ‘diferir’ en español que analizando sus componentes por separado e intentando deducir el significado a partir de estos. Otra muestra más del tratamiento y reflexión que cada palabra debe tener por separado a la hora de ser enseñada, aprendida o incluida/excluida de un manual. Precisamente, en nuestra experiencia como alumnos universitarios de griego clásico⁶, se dio la situación en la que el profesor nos pidió deducir el significado de una forma de διαφέρω que apareció en un diálogo de Platón durante una traducción en clase: bien, la mayoría de nosotros sintió el impulso de “analizar” la forma verbal, pues así nos habían enseñado otros verbos compuestos, y dividirlo en dos, por lo que el sentido debía ser de ‘llevar a través de...’. El problema era que el contexto no daba pie a una traducción de ese tipo, por lo que nadie se atrevía a proponer este significado. El profesor, que estaba teniendo en cuenta —y daba por hecho que nosotros también— la asociación del español, debió percibir que se trataba de un problema de timidez, y nos animaba a decir de una vez lo que era (¿obvio?) que todos estábamos pensando. Por tanto, ni sabíamos la palabra, ni entendíamos su significado, ni los profesores o manuales nos habían dado las herramientas correctas, o no al menos en la amplitud necesaria, para adquirirla de manera efectiva. Todo esto, como ya sabemos, no es un problema exclusivo del griego clásico, sino que ocurre en una len-

⁶ A partir de aquí, se incluirán algunas referencias a nuestra experiencia como estudiantes, las cuales, en ningún caso son anecdóticas o aisladas, sino que parecen un lugar común en el que se reflejan también otras experiencias de algunos colegas classicistas. La crítica a los docentes tiene el fundamento de ser constructiva. Un trabajo muy sincero y revelador sobre las carencias de la didáctica de las lenguas clásicas en nuestras instituciones puede verse en Martínez (2015).

gua tan importante en el currículo del sistema educativo español como es el inglés: no demasiados alumnos han adquirido el verbo *give up* y pueden identificarlo correctamente como ‘rendirse’, y si se animara a los aprendices que no conozcan la palabra a abordar la deducción de su significado, sería común que nos respondan con algo parecido a ‘dar arriba’ con una mueca de extrañeza.

- *¿Pueden los estudiantes repetir la palabra de manera precisa cuando la oyen?* En cuanto a esta cuestión, de nuevo, encontramos un patrón entre la enseñanza del griego clásico y el inglés, que es lugar común en la enseñanza de cualquier L2 en el sistema educativo español: se ignora, más allá de unas breves pautas iniciales, la fonética. Parece haberse mantenido el consenso, en el ámbito de la lingüística, sobre situar la fonética en la base de la jerarquía de los niveles de análisis⁷ y, cuando ojeamos los manuales escolares de griego clásico, casi siempre se encuentra en ellos unos primeros capítulos dedicados al alfabeto y las pautas básicas de la fonética. Parece que, con esto, la mayoría de autores de manuales y docentes se dan por satisfechos, pero, de nuevo, bajando al terreno de la cruda realidad y aludiendo una vez más a nuestra propia experiencia como estudiantes, nuestros profesores se quejaban de que no sabíamos leer griego clásico; si bien era cierto, no fueron todos los que intentaron solventarlo. Aunque insistimos en el tratamiento del griego antiguo como una L2, de igual manera debemos llamar la atención sobre sus particularidades. Existe una larga discusión sobre cómo deberíamos pronunciar el griego clásico, y, aunque nosotros nos inclinamos o, al menos, nos interesamos por la vía reuchliniana⁸, no es este el lugar para defender una u otra opción. La cuestión de fondo en este contexto es que la fonética debe sustentarse en una práctica continua, y esto implica un seguimiento constante del docente, que hace las veces de autoridad referencial como hablante para los alumnos en el aula. Desde bachillerato —en las poquísimas oportunidades que tuvimos de leer en voz alta un texto bajo la guía de un profesor— y, durante tres años de estudios universitarios, siempre fuimos incapaces de acentuar y pronunciar de manera mínimamente solvente⁹ En fin, re-

⁷ Heason (1961).

⁸ Para un estado de la cuestión y propuesta de la pronunciación del griego clásico cercana a la del griego moderno, *vid.* el excelente trabajo de Carbonell (2018).

⁹ Tanto es así que, como sucede más frecuentemente de lo que debería, no queda otra solución que optar por el autodidactismo. Un buen manual a este respecto es el

sulta obvio que, con carácter general, los alumnos de L2 en nuestro país no aprenden demasiado sobre fonética —nos incluimos entre esos alumnos— y, por tanto, no pueden identificar una palabra dada cuando la escuchan, tampoco repetirla. No han adquirido la palabra, en suma.

- *¿Pueden los estudiantes escribir la palabra correctamente cuando la oyen?* Como es obvio, este punto está directamente relacionado con el anterior. Aunque, a primera vista, pudiera parecer una redundancia (si no pueden repetirla correctamente, tampoco escribirla) no resulta del todo así en la práctica si consideramos el siguiente ejemplo: el profesor lee un fragmento en voz alta, en el que aparece la palabra ἀγγέλλω, y el alumno puede repetirla de forma oral sin problema: sin embargo, aunque nunca vaya a errar en cuanto a la pronunciación, si podría escribir ἀγγέλω* o, incluso, utilizar la *eta* en lugar de *épsilon* (el español, como sabemos, no distingue entre vocales largas y breves, y prueba de ello es la dificultad que experimentan los hablantes nativos de español para distinguir palabras en inglés que solamente se diferencian por la cantidad vocálica, dando lugar a situaciones divertidas y embarazosas por igual, como ocurre con los binomios *sheet-shit* o *beach-bitch*), con todos los problemas que esto conlleva. De nuevo, no podemos considerar la palabra como adquirida hasta que no puede escribirse de manera correcta, y esto solamente puede llegar a comprobarse si los alumnos componen textos en la L2.

- *¿Pueden los estudiantes identificar afijos conocidos en la palabra?* Continuando con un caso similar para la ejemplificación del apartado anterior, ahora es la palabra ἐξήγουν la que aparece en nuestra situación didáctica. Incluso dando por hecho el conocimiento de la forma más simple ἐξάγω, así como las reglas gramaticales del aumento, ¿podrá el estudiante cumplir todos los requisitos para demostrar que ha adquirido esta palabra? En nuestra humilde experiencia, sí, pero solamente cuando estamos haciendo un examen aislado sobre el aumento temporal en los verbos con preverbo. Cuando la palabra aparezca en la cadena hablada, se requiera una composición simple que la contenga, o se lea en un texto, en muchísimas ocasiones el tratamiento por parte del alumno será el de una palabra diferente, nueva: una palabra que no conoce, que todavía no ha adquirido. Y esto podrá ocurrir a los pocos

de Probert (2003), si bien exige un conocimiento previo de la gramática del griego clásico bastante extenso.

días de obtener un sobresaliente en un examen de gramática, cuando tenga un encuentro con un verbo no tan común como el del ejemplo.

- *¿Encaja la palabra en parámetros gramaticales predecibles para el alumno?* Como vemos, adquirir una palabra significa poder usarla en toda su extensión, y este uso no se limita a la relación forma-significado. Así, nos encontramos que, a la hora de la verdad, cuando un alumno encuentra en un texto o percibe en la cadena hablada, por ejemplo, una palabra con alteraciones de la tercera declinación por el contacto de la *sigma* con una oclusiva, la percibirá como una palabra diferente en la mayoría de los casos, especialmente cuando no sea la misma que la del paradigma en el que estudió el fenómeno en cuestión. Así, ante la forma $\phi\acute{\upsilon}\lambda\alpha\kappa\omicron\varsigma$, con el uso y abuso del diccionario en el bachillerato actual (aunque, afortunadamente, la situación está cambiando a este respecto), el estudiante, en muchísimas ocasiones, bien dará por hecho que se trata de una palabra de la segunda declinación, bien será incapaz de buscar la forma $\phi\acute{\upsilon}\lambda\alpha\xi$, pues no dispone de los mecanismos para llegar hasta ella. Incluso, si fuera capaz de reconocer el genitivo, escribirlo y pronunciarlo correctamente, su género, el significado, pero no pudiera llegar al nominativo, insistimos: ¿sabe o no sabe la palabra? ¿La sabe en un 75%? Así, sería necesario que, además del significado, su correcta escritura y pronunciación, conociera el artículo que la precede, su tema o variaciones de este y, como veremos después, sus colocaciones en la frase y las restricciones de uso. Por otro lado, si se prestara algo más de atención a la fonética, el estudiante podría deducir estos fenómenos de manera más sencilla hasta conseguir el objetivo final, que es automatizar estos procesos como un hablante nativo o un estudiante con un nivel C1 en una L2 podría hacerlo. En nuestros días de estudiante de bachillerato aprendíamos una regla mnemotécnica para las oclusivas: memorizábamos la serie a partir de palabras como ‘**bodega**’ o ‘**petaca**’; luego, a cada una de ellas le atribuíamos una tabla con las oclusivas pertinentes, dejando de lado las categorías de labiales, dentales o velares; finalmente, como si de una fórmula matemática se tratase, memorizábamos el “resultado” de la operación; por ejemplo, $\kappa + \sigma = \xi$. A la hora de realizar el examen aislado de las oclusivas, aplicábamos estas formulitas, incluso ya en el primer año de la carrera, y funcionaban: sacábamos nuestro sobresaliente en el examen de turno, superábamos la asignatura, nos graduábamos..., pero de allí nadie salió sabiendo griego clásico. In-

cluso siguiendo los preceptos del mal llamado “método tradicional”¹⁰, también definido como método de “gramática-traducción”, veríamos que no se han aplicado correctamente, porque, de nuevo, se ignora la fonética: no nos enseñaron lo que es una oclusiva, lo que es una velar, ni una consonante doble..., porque si lo supiéramos, habríamos deducido, sin memorizar nada, que si ya existe una grafía para la consonante doble que suena como /ks/, no escribimos $\kappa\sigma$, sino la letra que ya integra ese fonema, ξ .

- *¿Tiene la palabra el mismo orden de colocación que una palabra de la L1 de significado similar?* Con el campo de las colocaciones ocurre algo similar a lo que vemos en la fonética: desde primera hora, cuando uno comienza sus estudios de griego clásico y se enfrenta a sus primeras oraciones sencillas, se advierte que el orden de la frase en griego es diferente al del español, y se ofrecen algunas recomendaciones generales. Incluso, cuando se estudia el artículo, se dan algunas pautas que deben seguirse al respecto, especialmente que el artículo puede no ir precediendo inmediatamente al sustantivo que acompaña. Aparte de eso, no hay mucho más que vayamos a aprender sobre esta cuestión, principalmente, porque apenas se tiene en cuenta¹¹: de ahí, en parte, procederán esas caóticas traducciones del alumno, en las que simplemente traduce palabra por palabra en el mismo orden que encuentra en su texto. Algunos profesores, incluso, proponen elaborar una primera traducción siguiendo este esquema erróneo, y luego reordenar las piezas, como si de un rompecabezas se tratara, hasta constituir un texto con algo más de sentido. ¿Podemos afirmar que un alumno ha adquirido el pronombre $\alpha\upsilon\tau\acute{o}\varsigma$ si siempre lo traduce como un reflexivo, sea cual sea la colocación que presente? Quizás conozca su flexión completa, e incluso, por consejo del profesor, lo relacione con el derivado ‘automático’ del español, pero si, teniendo en cuenta su colocación, no distingue entre sus diferentes valores, no podemos afirmar que la palabra haya sido adquirida en toda su extensión.

¹⁰ Aunque parece que esta expresión se está empezando a superar, todavía encontramos en nuestros profesores de instituto y universidad como canónica la definición de un método que tiene origen en una reforma educativa extranjera de hace más de un siglo, y que se adaptó hasta nuestros días en España como la forma primigenia y válida de enseñar lenguas clásicas, alcanzando el dogmatismo. A este respecto, puede consultarse el libro de Headlam *et alii* (1910).

¹¹ Aludiendo de nuevo al necesario autodidactismo, sobre este tema *vid.* los trabajos de Dik (2007) y Dover (1960).

- ¿Tiene la palabra las mismas restricciones en su uso que una palabra de la L1 con significado similar? Aquí, no podemos evitar pensar en las preposiciones. A decir verdad, este es un apartado del léxico en el que la didáctica no ha sido tan ignorada, o, al menos, la explicación canónica ha resultado, en parte, pertinente: primero, se explica el sentido primario de cada preposición, y luego las posibles alteraciones de este en función de los casos que rigen. Sin embargo, para los hablantes nativos de español que estudien griego clásico como L2 y nunca se hayan enfrentado a una lengua moderna con sistema casual, como el alemán o el griego moderno, encontrarán estas restricciones de uso por todas partes y a cada momento. Estudiar la teoría de los casos, sus funciones, y aprender de memoria los cuadros de terminaciones no lleva a los estudiantes a tener la capacidad de componer textos o, simplemente, de poder realizar una lectura comprensiva de estos. Como ya hemos indicado más arriba, sería obligatorio referirse a la palabra con su enunciado completo, con el artículo y el genitivo y, además, elaborar pequeñas composiciones hasta que se consiga automatizar el régimen casual; del mismo modo que no hacemos la declinación completa mentalmente hasta llegar al dativo cuando queremos usarlo en alemán, así deberíamos poder hacerlo en griego clásico para culminar la adquisición del léxico objetivo.

Así, con este apartado hemos ofrecido una panorámica de los criterios que debemos tomar para evaluar que una palabra ha sido o no adquirida, en el marco del griego clásico.

2.2. Condiciones para la adquisición del léxico

Ahora, alejando el foco y volviendo a nuestra división general, a continuación vamos a tratar cuáles son las condiciones necesarias para que la adquisición efectiva sea posible, puesto que podemos encontrarlos que, aun aplicando todas las técnicas didácticas más eficientes, y asegurándonos de que cumplimos con todas las categorías de adquisición que acabamos de analizar, no obtenemos los resultados esperados: cuando esto ocurre, por desgracia, suele hacerse recaer toda la responsabilidad del fracaso sobre los hombros de los alumnos, amparándose en su supuesta falta de interés o compromiso. En el marco de estas condiciones, enumeramos los preceptos de la teoría conocida como *input hypothesis*, también denominada *monitor model*. En realidad, se trata

de un conjunto de teorías, hasta un total de cinco —a las que más tarde se le añadiría una sexta—, desarrolladas por el lingüista Stephen Krashen entre los años 1970 y 1980. Por supuesto, estas teorías han tenido aplicación en la enseñanza de las lenguas clásicas¹², y resulta especialmente interesante, dado el trasfondo de la batalla metodológica actual entre el mal llamado “método tradicional” y las tendencias didácticas actuales, si tenemos en cuenta algunas de las tesis sostenidas por el propio Krashen, por ejemplo: no existe una conexión significativa entre el estudio de la gramática y la capacidad de componer material escrito en una L2¹³. Por tanto, tal y como hicimos en el apartado anterior, pasamos a enumerar punto por punto las diferentes teorías que forman el conjunto, con la esperanza de que la reflexión en torno a estas nos lleve a actualizar la visión general y también la práctica para la adquisición del vocabulario en griego clásico:

- *The acquisition-learning distinction principle*. Es probable que el lector paciente haya notado que, a lo largo de nuestro trabajo, hemos ido haciendo una distinción continua entre *saber* una palabra (aquí podríamos incluir otras expresiones comunes, como *aprender* o, incluso, *hablar un idioma*) y *adquirir* una palabra: la primera hace referencia, en el ámbito educativo institucional, al examen aprobado, la titulación obtenida o el hecho de ocupar una posición docente para impartir clase sobre la L2 en cuestión, hechos todos que no implican que se haya producido la adquisición efectiva; la segunda, siguiendo la línea de este trabajo, es la capacidad del estudiante para producir, para *usar* la L2. Si les preguntamos a los estudiantes jóvenes y egresados ya no tan jóvenes, sobre la manera de aprender una L2 en el colegio, instituto y universidad, seremos testigos de un patrón común: “se enseña mucha gramática, pero no practicamos nada, y un idioma se aprende hablando”. Dicho de otro modo: el aprendizaje o saber sobre una lengua hace referencia a los conocimientos metalingüísticos que los estudiantes tienen sobre dicha lengua (conocen los casos y han memorizado sus desinencias generales para las declinaciones), y la adquisición, por su parte,

¹² A este respecto, puede consultarse el artículo de Patrick (2019), no solamente para una visión global de la teoría y su aplicación al latín, sino por su honestidad a la hora de exponer los problemas que tuvo que afrontar como docente y clasicista al intentar aplicarla en el aula, así como los impedimentos que sufrió por parte de sus colegas. Nos basamos en su resumen para nuestra exposición de las teorías de Krashen.

¹³ Para una mayor profundización en esta idea, *vid.* Krashen (1988).

se efectúa cuando el estudiante es capaz de *producir* en la L2. Prueba de ello es que un hablante nativo de español que jamás haya estado escolarizado —muchos de nuestros mayores—, careciendo de conocimientos metalingüísticos sobre la L1 (no saben lo que es el Subjuntivo, ni siquiera un Pronombre...), pueden usarla en multitud de situaciones de comunicación, y lo hacen de manera efectiva. Otra evidencia más que podría ser esgrimida: si alguien leyera este trabajo e hiciera la prueba de aplicar los preceptos sobre los que aquí reflexionamos, comprobaría que, probablemente, serán los propios alumnos los que pregunten por los conocimientos gramaticales necesarios para poder profundizar en sus competencias. De ahí nuestra insistencia en la actualización de una terminología didáctica, pues dentro de categorías tradicionales como *saber* caben tantas cosas que se acaba por no distinguir nada conceptualmente. Por otro lado, no se está proponiendo aquí, en ningún caso, la eliminación de la gramática: la matización consiste en que los conocimientos metalingüísticos son útiles solamente cuando el estudiante ya puede usar la L2. Por tanto, cuando hablamos de *adquisición*, hacemos referencia a un proceso implícito, siempre que se den las condiciones necesarias, las cuales iremos desglosando aquí, para definir dicha adquisición. Por otro lado, también suele aparecer, junto al adjetivo *implícito*, el de *inconsciente*, con el que no estamos tan en consonancia, dadas las connotaciones de esta palabra en el ámbito científico. El abuso de este término podría llevar a confusiones de corte surrealista, tales como el “aprendizaje inconsciente” que, aplicado al aprendizaje de L2, nos han llevado a propuestas didácticas de “inmersión lingüística” tan absurdas como la recomendación de irse a dormir cada día con un *podcast* en alemán en reproducción durante toda la noche, para que así “el cerebro adquiera el idioma mientras duerme”. En cualquier caso, parece que la teoría de Krashen en este ámbito guarda cierta relación con el *Language Acquisition Device* propuesto por Chomsky¹⁴, en virtud del cual sustituimos el término “inconsciente” por “instintivo” para definir la capacidad de los seres humanos para adquirir y usar el lenguaje a través de un “órgano lingüístico” situado en alguna parte del cerebro que todavía no se ha podido localizar. Este hecho ha llevado a la refutación de su teoría¹⁵ que, por ahora, ha quedado relegada al ámbito de la

¹⁴ Para una panorámica sobre las teorías de Chomsky a este respecto, *vid.* Shatz (2007).

¹⁵ La obra más popular y divulgativa sobre la refutación del órgano lingüístico de Chomsky es la de Evans (2014).

hipótesis. Si todavía no estamos en condiciones de localizar el órgano lingüístico, si es que existiera, la siguiente teoría krashiana constituiría un paso previo fundamental en esta búsqueda de principios universales de adquisición.

• *The natural order principle*. En nuestra opinión, este epígrafe contiene uno de los aspectos de la teoría de Krashen más prometedores y abiertos a futuras investigaciones, pues el recorrido desde las bases del griego clásico hasta su evolución al griego moderno proporciona un incalculable caudal en un campo de la lingüística que precisamente se está abriendo desde hace no demasiado. Nosotros solamente estamos en disposición de dilucidar la aplicación de algunas hipótesis y observaciones propias procedentes de nuestro trabajo como docentes de L2 español. En resumen, Krashen propone que debe haber un orden natural en el que los estudiantes adquieren la L2, y este es, por extensión, el orden que deberíamos investigar a la hora de enseñar la L2 dada¹⁶, aunque el propio Krashen (1982: 14) no está de acuerdo en presentar los contenidos gramaticales en la misma secuencia que el orden natural. En nuestro caso, en lugar de comenzar el sistema verbal explicando la forma básica canónica, el infinitivo, lo hacíamos con el imperativo (el cual, en el apartado correspondiente de los manuales de español para extranjeros, suele aparecer en el último apartado del sistema verbal y sin recibir demasiada atención, así como ocurre con las gramáticas del griego clásico), por la importancia que tiene el imperativo en el desarrollo del lenguaje a la luz de los estudios estadísticos¹⁷: de hecho, en el manual *Lingua Latina per se Illustrata* de Ørberg (2003), ya en el Capítulo IV se aborda el imperativo, y solamente es precedido por el verbo copulativo *sum* y la tercera persona del presente de algunos verbos, que se usan como introducción a la vocal temática y las diferentes categorías de conjugaciones verbales latinas. Aunque no hemos encontrado ningún estudio pormenorizado respecto al orden natural en la introducción al sistema verbal de una L2, con una muestra significativa de estudiantes y un método de análisis adecuado para este ejemplo específico, que analice los resultados sobre sujetos que hayan comenzado

¹⁶ Para una aproximación a lo que este campo puede llegar a ofrecer, *vid.* Hua - Minxia (2019), que compila las conclusiones de un metaanálisis, el cual recoge una gran cantidad de datos sobre estudiantes de inglés como L2.

¹⁷ Para un estado de la cuestión sobre el papel del imperativo en el desarrollo del lenguaje, *vid.* Rus & Pythra (2006).

por el imperativo en lugar de, por ejemplo, el infinitivo o el presente..., aun con todo, la observación directa arroja esperanzas de que este orden natural realmente exista y podamos obtener mejores resultados a partir de alterarlo según criterios medibles. Siguiendo esta línea, cabría la posibilidad de que no tuviera sentido seguir el orden “lógico” en virtud del cual el presente se sitúa en los primeros puestos de la jerarquía y el imperativo en los últimos, incluso para el griego clásico, donde el imperativo no tiene tanto peso en el *corpus* respecto al resto del sistema verbal, sobre todo en el estudiado por los alumnos de bachillerato: textos narrativos prácticamente sin diálogos. La profundización en este ámbito, suponemos, se dará en el campo del desarrollo del lenguaje.

- *The monitor principle*. Este principio procede de la psicología cognitiva y hace referencia a la percepción que tiene un estudiante de su propia capacidad para usar el lenguaje, esto es, su propiocepción como hablante que intenta usar una lengua que todavía no ha adquirido. La propiocepción resulta un mecanismo realmente útil, pues nos ayuda a mejorar nuestras habilidades, nuestra manera de relacionarnos con los demás, autoprotegernos o aprovechar las oportunidades que pudieran surgir. Sin embargo, una propiocepción demasiado intensa podría provocar los efectos contrarios: de nuevo, debemos acudir a la experiencia en el aula como docentes de una L2 moderna, pues en el caso del latín y el griego apenas se les pide a los estudiantes usar la L2 en ninguna ocasión más allá de la traducción. Todos podríamos recordar algún caso de alumno que parece saber más de lo que demuestra en clase, hasta el punto de que podría ser capaz de usar la lengua, pero no lo hace, ni siquiera en la situación de una estudiante austríaca que trabaja en España y piensa quedarse una larga temporada en el país: muestra un gran interés, participa, trabaja, no se pierde ni una sola clase, realiza todas las actividades propuestas..., pero, a la hora de la verdad, en el verdadero examen (irónicamente, en el caso de un examen escrito de carácter académico, lo haría perfectamente), esto es, a la hora de usar la L2 en un contexto de comunicación real, no se atreve a hacerlo: no habla, no compone textos, su inseguridad le provoca una suerte de parálisis por análisis, ya que es demasiado consciente de las partes de la L2 que aún no domina. Este exceso de propiocepción lastra su aprendizaje respecto a alumnos que no adolecen de ella, pues llega un momento en que, de manera natural, dejan de sentirse como un extranjero intentando hablar una lengua que les es ajena, y hacen la transición a la L2, hasta el punto

de que podemos trabajar solamente a partir de ella. Como docentes, existen mecanismos para paliar esta propiocepción. Así, desde el día uno, nosotros enseñamos el vocabulario definiéndolo en la propia L2, aunque el significado no sea totalmente exacto ni real en un principio (¿no es así como aprenden los niños las palabras en su L1?): si el estudiante está escuchando una situación en la L2, y se detiene para preguntarnos qué significa ‘loro’ en su L1, no trabajaremos como diccionarios interactivos, sino como profesores, y le diremos: “el loro es un animal que habla”. De este modo, el estudiante tendrá que construir el significado desde la L2¹⁸, y no desde la L1, tal y como hacemos, abusando del diccionario, en las lenguas clásicas. Además, este refuerzo se puede ir amplificando hasta casi el infinito: “el loro es un animal que habla, es un pájaro, tiene muchos colores...”. De este modo, la propiocepción del estudiante nunca llegará hasta cotas contraproducentes, pues se siente capaz de trabajar desde la propia L2 para subir todos los escalones que vayan surgiendo en la cadena hablada o textual. En los “métodos inmersivos”, se expone al estudiante a una L2 que no conoce de manera directa y atosigante, lo cual solamente elevará la propiocepción del estudiante hasta alcanzar cotas de ansiedad o tedio extremo, por motivos evidentes: ¿cómo nos hemos sentido siendo estudiantes y escuchando al docente que solamente hablaba en alemán, pero sin seguir ninguna metodología acorde? Por tanto, la clave está en exponer al estudiante de la L2 a estímulos que pueda comprender, lo cual nos lleva a tratar la siguiente de las hipótesis de Krashen.

- *The input principle.* Este principio sostiene que la adquisición efectiva se da cuando el estudiante recibe mensajes comprensibles-compreensibles en la L2 dada. Hay dos modos de *input* necesarios para la adquisición: la escucha y la lectura; aunque sabemos que las personas son capaces de adquirir el lenguaje incluso con impedimentos en la vista y el oído, estos no dejan de constituirse como los vehículos naturales por parte del ser humano para adquirir idiomas. En cuanto al griego clásico, el cual comúnmente se enmarca como lengua para leer (pues se considera una “lengua muerta”), podemos adquirir competencia oral a partir de la lectura¹⁹, pues esta competencia no impli-

¹⁸ Zahar *et alii* (2001) sugieren que el mejor mecanismo para adquirir una palabra es que un contexto determinado resuelva la necesidad de aprendizaje que pueda surgir en torno a ella.

¹⁹ Existen manuales que buscan aprovechar y potenciar la competencia oral en el griego clásico leyendo diálogos sencillos, como el propuesto por Carbonell (2014).

ca solamente la parte conversacional, sino la capacidad de componer mensajes inteligibles en la L2, como pudiera ser la definición de una palabra, o exponer la moraleja de una fábula, etc. En cualquier caso, las investigaciones de Krashen arrojan que la lectura es el vehículo más efectivo de todos²⁰, si bien no debería ser el único, en la medida de lo posible. Por otro lado, como ya hemos mencionado más arriba, los métodos inmersivos a menudo no funcionan, porque hay ausencia total de *comprehensible input*: dicho de otro modo, no se trata simplemente de hablar en la L2 y esperar que ésta se adquiera por ciencia infusa, ni tampoco omitir la L2 para hablar solamente de gramática y sintaxis (conocimientos metalingüísticos), y obviar el uso de la L2 entre cuadros y más cuadros de desinencias; debemos lograr una transición, desde la L1 hasta la L2, añadiendo un ladrillo sobre otro hasta erigir ese edificio que constituye el caudal de léxico adquirido necesario para el uso efectivo, mediante diversas técnicas (ilustraciones, gestos, representaciones físicas, relaciones de sinonimia y antonimia, definiciones en la propia L2...), siempre que todas impliquen un mensaje inteligible sin violar el límite que la propia L2 nos marca, esto es, sin traducir. Como decimos, los métodos inmersivos en el aula suelen provocar el espanto inmediato de los alumnos. Por tanto, todo el griego clásico como L2 al que el estudiante es expuesto, sea leído o escuchado, debe ser un griego clásico que él pueda comprender, y ahí entra la buena composición del manual y la correcta planificación y dominio de técnicas del docente.

- *The affective filter principle - The compelling input principle.* Con la intención de abreviar nuestra exposición y dada la estrecha relación entre estas dos teorías, las cuales, a su vez, se podrían implementar en el *monitor principle* como extensiones de este, incluimos ambas en el mismo apartado, y a continuación veremos el porqué: la primera se basa en la evidencia de que ciertos estados emocionales influyen directamente en la adquisición de una L2 (por ejemplo, niveles de ansiedad ante una pregunta formulada en griego clásico que el estudiante ni entiende ni se ve capaz de responder); la segunda, en la de que los estudiantes progresan mejor en la adquisición de una L2 cuando el contenido que reciben del *input* les resulta atractivo o interesante. Unas de las objeciones que podemos hacer a los textos introductorios basados en historias inventadas, y no en adaptaciones de textos procedentes del *corpus*, es que su contenido no resulta lo suficientemente interesante como para

²⁰ Vid. Krashen (1989).

que los estudiantes se sientan atraídos por el texto, pero lo mismo podría argumentarse en contra de la lectura de pasajes de Heródoto dedicados a los diferentes pueblos, por poner un ejemplo, para todo aquel que no esté realizando un trabajo académico sobre la etnografía en la Antigüedad en sus estudios de Historia. El sentido común nos dicta que no podemos empezar el inglés por Shakespeare ni el griego clásico por Homero, y que los contenidos de la L2, al principio, serán tan sencillos como el vocabulario que los estudiantes manejen, pero esto se paliará conforme la L2 se vaya adquiriendo. Por otro lado, un estudiante que haya cursado dos años de griego clásico en Bachillerato y cuatro años de Grado en Clásicas, siempre usando el método de gramática-traducción a través de un diccionario, podría sobrepasar todos los niveles esperables de *affective filter* y *compelling input* si se viera capaz de entender una fábula de Esopo sin usar ningún diccionario o manual, simplemente a través de una lectura que toma unos pocos minutos. Sería mejor, claro, no tener que sufrir tantos años como para que esto se perciba como un triunfo, pues un estudiante con nivel de A2 en una lengua moderna también podría conseguir algo similar en muchísimo menos tiempo de estudio. Por tanto, estos aspectos de las teorías son muy dignos de tener en cuenta, pero se dan demasiadas variables en la práctica y no nos podemos permitir aquí profundizar en unos preceptos más allá de los que se siguen del sentido común y la experiencia docente.

- *The dual comprehension principle*. Esta hipótesis es una propuesta de ampliación de las de Krashen²¹, la cual presenta la siguiente idea: el *comprehensible input* es condición necesaria para la adquisición de la L2, pero no suficiente. Los estudiantes accederán al código del discurso solamente si reciben el *input* en dos niveles, a saber: no solamente en cuanto al significado, sino en cuanto a la expresión literal. La expresión *how old are you?* se entiende como básica del inglés de tal modo: ‘¿cuántos años tienes?’. Sin embargo, el estudiante debe conocer la literalidad de esta, ‘¿cómo de antiguo eres?’, para así entender la estructura lógica que hay detrás de la expresión. En el ejemplo del griego clásico, podemos pensar en el dativo posesivo, que en el método de gramática-traducción se estudiará como uno de los muchísimos usos “no tan habituales” del régimen casual, se memorizarán para un examen y casi nunca se reconocerán en un texto. Así, ante la expresión ἐμοὶ ἐστὶ παιδαγωγός el estudiante no debe reconocer una excepción del uso

²¹ Butzkamm (2009).

“normal” del dativo, sino entender que es una manera de expresar la posesión, que la lógica detrás de esta estructura equivale a ἐγὼ ἔχω παιδαγωγόν, y este reconocimiento vendrá de manera natural si, como decimos, se conoce la lógica que contiene este tipo de estructuras. Por cierto, estos dos ejemplos tienen transferencia del inglés al alemán (*Wie alt bist du?*) o del griego clásico al latín (estructura de dativo posesivo, como en *magister est mihi*), por lo que la reflexión en este ámbito no está exenta de resultados palpables y casi instantáneos tras su efectiva adquisición para una futura L3.

No pretendemos incluir todas las categorías o condiciones para la adquisición del vocabulario con el afán de componer un tratado, sino ofrecer reflexiones en torno a las teorías más novedosas y su posible aplicación al griego clásico como L2. Así, nos hemos permitido unificar dos teorías de Krashen en un solo apartado o añadir posibles ampliaciones propuestas por otros estudiosos posteriores.

2.3. Herramientas para la adquisición del léxico

En este apartado, no nos dedicaremos de manera pormenorizada a analizar cada uno de los muchos objetos que puedan considerarse como herramientas para la adquisición del léxico, sino que nos centraremos en un manual²² y algunos recursos concretos para trabajar con índices de frecuencias. El criterio de índices de frecuencia hace referencia, en una palabra, a las conclusiones que extraemos de los estudios estadísticos en torno al léxico de una lengua dada. No es este el lugar para exponer la totalidad de dichas conclusiones, sino que aludimos de nuevo al artículo de Lucas (1986), que es, en nuestra opinión, el mejor trabajo que existe en este ámbito para el caso del griego clásico en español hasta la fecha, al menos que nosotros conozcamos. Bien, si consideramos que el caudal léxico para el uso de una L2 a un nivel de comunicación y comprensión efectiva mínima se sitúa en torno a las 500 palabras (Nation 2001: 9), tiene sentido que introduzcamos en ese caudal léxico las palabras que más se usan, es decir, las que más frecuentemente aparecerán en los textos. Además, en cuanto a frecuencia de aparición en un texto leído, existe cierto consenso en cuanto al número de veces que la palabra debe aparecer para ser

²² Para una panorámica sobre el estado de la didáctica del griego clásico centrada en los diferentes manuales, *vid.* Pedrero (2008).

adquirida, esto es, en torno a unas 7-10 veces²³ (nosotros sugerimos investigar en la búsqueda de números más concretos: intuimos que no todas las palabras son igual de importantes en cuanto a su adquisición, que un helenismo necesita una frecuencia de aparición menor que una forma arcaica para adquirirse, y buscaríamos abrir categorías a este respecto en un futuro). Por otro lado, ¿cuál es el *corpus* de autores u obras en el que deberíamos basarnos? Rouse, en su manual, construye su historia a través de textos de diversos autores de diferentes épocas, como Homero, Hesíodo, Heródoto, Platón, Aristóteles, Esopo, incluso los novelistas griegos, entre otros. A la hora de abordar esta cuestión, y antes de responder a la pregunta, podemos indicar, de manera muy somera, los índices de frecuencias disponibles: existen algunos para autores en concreto, como Homero²⁴, y esto mismo también podemos conseguirlo usando la herramienta de vocabulario griego de la *Perseus Digital Library*²⁵, a través de la cual podemos buscar cuán frecuente es un término en un autor dado. Podemos filtrar por orden alfabético, máximo y mínimo de frecuencia, así como el porcentaje de veces que aparece. Resulta una herramienta bastante básica, pero, al fin y al cabo, de libre acceso y que puede ayudar en la investigación de este ámbito de la didáctica; por último, existen léxicos por índices de frecuencias generales, algunos basados en un elenco de autores (como el inédito de Ruipérez²⁶), entre los cuales nos parece el más práctico de todos, en cuanto a facilidad de uso e interfaz, el ofrecido por el *Dickinson College*²⁷, que permite filtrar por campos semánticos y también por tipo de palabra. Estas herramientas nos permitirían disponer de un criterio de índice de frecuencias para elaborar nuestros propios fragmentos o manuales, o de actualizar alguno de los existentes, que es lo que nos proponemos a continuación.

²³ Soragi, T. *et alii* (1978).

²⁴ Owen, W. y Goodspeed, E. (1969).

²⁵ <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/vocablist?redirect=true&lang=greek>>.

²⁶ Ruipérez (1972) *apud* Lucas 1986: pp. 215-216, se basó, al parecer, en los siguientes autores para construir su vocabulario básico: Lisias, Jenofonte, Platón, Tucídides, Isócrates y Demóstenes, es decir, un léxico elemental de la prosa ática del 400-300 a.C. Por desgracia, se trata de un manual inédito al que no hemos podido acceder.

²⁷ <<https://dcc.dickinson.edu/greek-core-list>>.



Greek Vocabulary Tool

Home Collections/Texts Perseus Catalog Research Grants Open Source

Show documents in Greek Show all

Select one or more works:

- Achilles Tatius, Leucippe et Clitophon (ed. Rudolf Hercher)
- Aelian, De Natura Animalium (ed. Rudolf Hercher)
- Aelian, Epistulae Rusticae (ed. Rudolf Hercher)
- Aelian, Varia Historia (ed. Rudolf Hercher)
- Aeneas Tacticus, Poliorcetica (ed. William Abbott Oldfather)
- Aeschines, Speeches
- Aeschylus, Agamemnon (ed. Herbert Weir Smyth, Ph.D.)
- Aeschylus, Eumenides (ed. Herbert Weir Smyth, Ph.D.)
- Aeschylus, Libation Bearers (ed. Herbert Weir Smyth, Ph.D.)
- Aeschylus, Persians (ed. Herbert Weir Smyth, Ph.D.)
- Aeschylus, Prometheus Bound (ed. Herbert Weir Smyth, Ph.D.)
- Aeschylus, Seven Against Thebes (ed. Herbert Weir Smyth, Ph.D.)
- Aeschylus, Suppliant Women (ed. Herbert Weir Smyth, Ph.D.)
- Andocides, Speeches
- Antiphon, Speeches (ed. K. J. Maidment)

Sort by

- Alphabetical Order
- Max Frequency
- Min Frequency
- Weighted Frequency
- Key Term Score

Show

- top 25 percent
- top 50 percent
- top 75 percent
- all words
- top percent

Output

- Table
- XML

Show vocabulary

Ilustración 1. Herramienta de léxico - Perseus Digital Library

DCC DICKINSON COLLEGE COMMENTARIES MAIN MENU

GREEK CORE VOCABULARY

purchase print book

Headword English Portuguese International Arabic Chinese, Simplified Español Italian Polish Romanian Swedish Turkish Greek

Filter by: Part of Speech

- Any -

Filter by: Semantic Group

- Any -

Apply

Headword	DEFINITION	Part of Speech	SEMANTIC GROUP	FREQUENCY RANK
ὁ ἢ τό	the	definite article	Pronouns Interrogatives	1
αὐτός, αὐτή, αὐτό	him- her- itself etc. (for emphasis); the same (with article); (pron.) him, her, it etc. (in oblique cases)	adjective: 1st and 2nd declension	Pronouns Interrogatives	2
καί	and, also, even; καί...καί both...and	conjunction: coordinating	Conjunctions/Adverbs	3
δέ	and; but	conjunction: coordinating	Particles	4
τίς, τι	who? what? which? (interrog. pron./adj.)	pronoun	Pronouns Interrogatives	5
εἶμι, εἶσθαι, impf. ἦν, infm. εἶναι	be, exist	verb: irregular	Humanity and Being	6

Ilustración 2. Herramienta de léxico - Dickinson College Commentaries

3. PROPUESTA DE MODIFICACIÓN PARA UN FRAGMENTO DEL MANUAL

Teniendo en cuenta algunos de los preceptos desarrollados durante este trabajo, así como las herramientas de vocabulario mencionadas, procedemos a analizar un fragmento de la obra de Rouse, en la edición a cargo de Mario Díaz. Para el lector que no esté familiarizado con el manual, puede consultar la presentación que hace de este el propio Díaz (2016).


El capítulo IV del manual, TA OPNIZIA, es una primera entrada al campo léxico de los animales (aunque al final del capítulo anterior se hace referencia al vocablo genérico ζῷον), más concretamente, las aves. Si filtramos en la herramienta de vocabulario por índice de frecuencias del *Dickinson College* (Ilustración 3) para ver las palabras más frecuentes en el campo léxico del mundo animal, encontramos que no aparece ningún vocablo relacionado con las aves. ¿Qué sentido tiene incluirlas en un estadio del aprendizaje tan temprano? Quizás podríamos aventurarnos a pensar que Rouse los incluyó de manera tan pronta porque en el espacio en el que pretendía poner en práctica su manual había una granja de la que los alumnos podrían disponer, con sus aves de corral. Así, le parecería interesante hablar sobre la granja, mostrar a los animales y sus interacciones, etc., siguiendo los preceptos del método directo. En el contexto de un IES situado en una ciudad, con los jóvenes de hoy y el estilo de vida actual, ¿a cuántos de ellos les resultaría atractivo hablar de aves de corral ya no en griego clásico, sino en general? Por tanto, aunque en el contexto de Rouse y su aula podría llegar a estar justificado —se sigue obviando la jerarquía de las frecuencias—, en la actualidad romperíamos el principio de *compelling* de Krashen, pues el contenido difícilmente podría resultar interesante a los estudiantes, incluso considerando las limitaciones de vocabulario a las que nos enfrentamos en los primeros pasos del aprendizaje del griego clásico.

Headword	DEFINITION	Part of Speech	SEMANTIC GROUP	FREQUENCY RANK
ζῷον ζῴου, τό	living being, animal	noun: 2nd declension	Animals and Plants	161
ἵππος ἵππου, ὁ	horse	noun: 2nd declension	Animals and Plants	262
βοῦς βοός, ὁ/ἡ	bull, ox, cow	noun: 3rd declension irregular	Animals and Plants	455

Ilustración 3. Campo semántico de animales y plantas


Pero es que, además, en el apartado B del mismo capítulo, en las líneas 24-26, aparece la siguiente frase, acompañada de una ilustración que la ejemplifica bastante bien: Τὰ δὲ νεόττια ἀνοίγει τὸ ῥυγχίον καὶ ἐσθίει τὴν τροφήν (Ilustración 4).

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΠΑΙΔΙΟΝ - IV



τὰ νεόττια ἀνοίγει τὸ ῥυγχίον

φύει πτερὰ : ἔχει πτερὰ



ἐν τοῖς δρυμοῖς

ταπεινός, ἢ, ὄν = ὀμαλός, ἢ, ὄν

15 Τὰ δὲ φᾶ θερμά ἐστι, μετὰ δ' ὀλίγον χρόνον, τέκνον ἐστὶν ἐν τῷ φᾶ. Λέγομεν δὲ τὸ τέκνον τοῦ ὀρνίθιου νεόττιον. Τὸ δ' ὀρνίθιον φέρει τροφήν τοῖς νεοττίοις καθ' ἡμέραν. Τὰ δὲ νεόττια ἀνοίγει τὸ ῥυγχίον καὶ ἐσθίει τὴν

20 τροφήν. Μετὰ δ' ὀλίγον τὸ νεόττιον φύει πτερὰ, καὶ ἐστὶν ὀρνίθιον ἤδη.

Ἄρ' ἐρωτᾶς ἐμὲ, πότερον ἀναβαίνει καὶ ἡ ἀδελφὴ ἐπὶ τὰ δένδρα; Οὐκ ἀναβαίνει ἐπὶ τὰ ὑψηλὰ δένδρα, ἀλλὰ ζητεῖ φᾶ ἐν τοῖς δρυμοῖς

25 τοῖς ταπεινοῖς· μικρὰ γάρ ἐστὶν αὕτη. Τὰ δὲ μικρὰ παιδιά οὐκ ἀναβαίνει ἐπὶ τὰ ὑψηλὰ δένδρα.

Ilustración 4. Fragmento

Bien, es cierto que la oración entra en los parámetros del *comprehensible input*: está acompañada de una ilustración, puede deducirse a partir del contexto de la propia frase y del conocimiento previo del resto de palabras... Pero, ¿es realmente recomendable enseñar esta palabra y no otra a estas alturas del aprendizaje? Si filtramos en el índice de frecuencias por el campo léxico de las partes del cuerpo (Ilustración 5), veremos que la palabra στόμα aparece en el puesto número 329, por tanto, sería muchísimo más eficiente construir una frase del tipo “ὁ ἵππος (puesto 262) ἀνοίγει τὸ στόμα (329) καὶ πίνει ἐν τῷ ποταμῷ (226)”, pues cubriríamos tres de las palabras más frecuentes hasta las 500 para empezar a adquirir una competencia más que decente en la L2.

Headword	DEFINITION	Part of Speech	SEMANTIC GROUP	FREQUENCY RANK
σῶμα σώματος, τό	body	noun: 3rd declension consonant stem	Body Parts	78
χεῖρ χειρός, ἡ	hand	noun: 3rd declension consonant stem	Body Parts	166
κεφαλή -ῆς, ἡ	head	noun: 1st declension	Body Parts	218
πούς ποδός, ὁ	foot	noun: 3rd declension consonant stem	Body Parts	221
αἷμα αἵματος, τό	blood	noun: 3rd declension consonant stem	Body Parts	264
πρόσωπον προσώπου, τό	face, mask, person	noun: 2nd declension	Body Parts	313
ὄφθαλμός -οῦ, ὁ	eye	noun: 2nd declension	Body Parts	318
στόμα στόματος, τό	mouth, face, opening	noun: 3rd declension consonant stem	Body Parts	329
γλῶσσα γλώσσης, ἡ	tongue; language	noun: 1st declension	Body Parts	484

Ilustración 5. Vocabulario de las partes del cuerpo

Todavía podemos profundizar más en torno a la selección de la palabra ῥυγγίον: si más arriba hemos mencionado que el consenso en torno a la cantidad de veces que una palabra debe aparecer en el texto para ser adquirida está situado, al menos, sobre las siete veces, ῥυγγίον aparecerá solamente una vez más, en el apartado A del capítulo X, en una glosa, acompañado de una flecha hacia una ilustración que muestra el pico de un loro. Nos gustaría invitar, humildemente, a todos los profesores de griego clásico que utilicen o vayan a utilizar este manual en clase a llevar a cabo el siguiente ejercicio: siguiendo el manual, muéstrase el significado de ῥυγγίον a través de la ilustración

y el contexto, y no se mencione nunca más hasta el capítulo X; sin que los estudiantes vean la ilustración, realícense las comprobaciones de las categorías de adquisición del vocabulario en torno a *ῥυγχίον*, y obsérvese cuántos de los alumnos pueden escribirla, pronunciarla, usarla en una frase, o simplemente, traducirla. Podríamos imaginarnos el resultado si no es la primera vez que utilizamos el manual en clase²⁸. Todavía podríamos hacer un ejercicio más honesto y simple: ¿recuerda uno, como licenciado o graduado en Clásicas, haber utilizado esa palabra alguna vez o haberla leído en algún texto?

4. CONCLUSIONES

Todavía queda muchísimo espacio inexplorado en el ámbito de la innovación didáctica en la enseñanza de L2. Además, una vez que consideramos el griego antiguo como una L2, todo el horizonte de perspectivas procedentes de los avances de diferentes campos de la lingüística y la didáctica se nos abren a nuestra disposición para ser aplicados en las lenguas clásicas, lo cual aumenta las expectativas sobre los frutos que podemos recoger de este campo a corto y medio plazo. Sin embargo, estos pequeños resultados los cuales, con mucho esfuerzo, hemos podido obtener, siguen sabiendo a poco dado el potencial que, consideramos, encierran estas teorías y prácticas. Hemos intentado aquí ordenar estos preceptos en un esbozo de sistema con pretensiones de sustentarse en una mayor solidez conceptual: un primer paso para un proyecto posterior mucho más riguroso y ambicioso que el presente, el cual seguramente propondrá algún estudioso con unas competencias mucho mayores que las nuestras o, quizás, acabará fijándose por su propio peso con el rodaje del trabajo de los diversos especialistas a lo largo del futuro.

En cualquier caso, el impulso en la investigación y la obtención de resultados palpables en la didáctica de las lenguas clásicas están estrechamente relacionados con la supervivencia de estas en el currículo educativo. En los tiempos que corren, podríamos atrevernos a afirmar que existe, al menos, este consenso: las lenguas clásicas se ven amenazadas de muerte con cada nueva legislación educativa. Constituye

²⁸ Observaciones de este tipo fueron llevadas a cabo durante la estancia de Prácticas del Máster de Profesorado, en el contexto de alumnos de primero de Bachillerato cuya profesora utilizaba este manual.

la tarea de los clasicistas contemporáneos hacer todo lo posible por evitar esta desaparición. Y esto podría lograrse enseñando griego y latín de manera más ágil y eficiente, para conseguir más lectores que mantengan el prestigio del mundo clásico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALME, M., LAWALL G. & MORWOOD, J. (2016), *Athenaze. An Introduction to Ancient Greek*, (2 vols), Oxford University Press, New York.

BERGUA, J. (2004), *Los helenismos del español*, Gredos, Madrid.

BUTZKAMM, W. (2009), “The Language Acquisition Mystique”, *ForumSprache* 2, pp. 83-94.

CARBONELL, S. (2014), *Διάλογος. Diálogos. Práctica de Griego Antiguo*, Cultura Clásica, Granada.

CARBONELL, S. (2018), “Pronunciación hispano-erasmiana vs. pronunciación griega: razones didácticas y emocionales”, *Erytheia. Revista de estudios neobizantinos y griegos* 39, pp. 181-194.

CARBONELL, S. (2021), *Cuando las ovejas griegas balan: historia de la pronunciación erasmiana en Grecia y en la tradición escolar hispana*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón.

CARBONELL, S. (2023), *Logos. Lingua Graeca: Λόγος. Ἑλληνική γλῶσσα*, Cultura Clásica, Granada.

CRANE, G. R. (2005), *Perseus Digital Library*, Tufts University.

<<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/vocablist?redirect=true&lang=greek>> [Consultado: 29/11/23].

DÍAZ, M. (2014), *Aléxandros. Τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον*, Cultura Clásica, Granada.

DÍAZ, M. (2016), “Τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον, una propuesta didáctica en el aula”, *Methodos*, 3, 37-43.

DIK, H. (2007). *Word Order in Greek Tragic Dialogue*. Oxford, Oxford University Press.

DOVER, K.J. (1960), *Greek word order*, Cambridge University Press, Cambridge.

EF English Proficiency Index

<<https://www.ef.com.es/eipi/>> [Consultado: 29/11/23].

EVANS, V. (2014), *The Language Myth: Why Language is not an Instinct*, Cambridge University Press, Cambridge.

FRANCESE, C. (2014), *Greek Core Vocabulary*, Dickinson College Commentaries.

<<http://dcc.dickinson.edu/greek-core-list>> [Consultado: 29/11/23].

HEADLAM, J.W., FLETCHER, F. & PATON, J.L. (1910), *The Teaching of Classics in Secondary Schools in Germany*, Printed for H.M. Stationery off. By Wyman and Sons, London.

HEASON, H. (1961), *An Introduction to Descriptive Linguistics*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

HSUEH-CHAO, M. (2013), “The effects of Word Frequency and Contextual Types on Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study”, *Journal of Language Teaching and Research* 4(3), 487-495.

HUA, Z.- MINXIA, (2019), “A Review of Jennifer M. Goldschneider and Robert M. Dekeyser’s the “*Natural Order of L2 Morpheme Acquisition*” in *English: A Meta-analysis of Multiple Determinants*, 2019 8th International Conference on Social Science, Education and Humanities Research (SSEHR 2019), Francis Academic Press, UK.

KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, disponible en:

<http://sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> [Consultado: 29/11/23].

KRASHEN, S. (1988), “Teaching Grammar: Why Bother?”, *California English*, 3(3), 241-258.

KRASHEN, S. (1989), “We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis”, *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.

KRASHEN, S. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, Heinemann.

LUCAS, J.M. (1986), “El vocabulario básico griego”, *Estudios Clásicos*, Tomo 28, nº 90, 207-238.

MARTÍNEZ, C. (2015), *La extraña odisea. Confesiones de un filólogo clásico*, Círculo Rojo, Sevilla.

NATION, P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.

OWEN, W. & GOODSPEED, E. (1969), *Homeric Vocabularies*, Norman, University of Oklahoma Press.

ØRBERG, H. M. (2003), *Lingua Latina per se illustrata. Pars I Familia Romana*, Cultura Clásica, Granada.

PATRICK, R. (2019), “Comprehensible Input and Krashen’s Theory”, *The Journal of Classics Teaching* 20 (39), 37-44.

PEDRERO R. (2008), “Didáctica de la lengua griega”, en F. R. Adrados *et alii*, (eds.), *Veinte años de filología griega (1984-2004)*, Manuales y Anejos de Emérita XLIX, Madrid, CSIC, pp. 791-813.

PROBERT, P. (2003), *A New Short Guide to the Accentuation of Ancient Greek*, Bristol Classical Press, London.

ROUSE, W. (1909), *A Greek Boy at Home, a story written in Greek*, Blackie & Son, London.

RUIPÉREZ, M. (1972), *Relación de un vocabulario básico por orden de frecuencias*, Inédito, Madrid. [non uidi]

RUS, D. - CHANDRA, P. (2006). “Child Language Imperatives: Questioning the ‘Imperative as an RI-analogue’ Hypothesis”, in *Proceedings of the 30th annual Boston University Conference on Language Development*.

SORAGI, T. *et alii* (1978), “Vocabulary learning and reading”, *System* 6, 72-78.

SHATZ, M. (2007), “On the development of the field of language development”, en E. Hoff - M. Schatz (ed.). *Blackwell Handbook of Language Development*, Wiley, Malden (MA), 1-15.

YANO, Y. *ET ALII* (1994), "The effects of simplified and elaborated texts on foreign language comprehension", *Language learning* 44 (2), 189-219.

ZAHAR, R., COBB, T. & SPADA, N. (2001), "Acquiring vocabulary through reading. Effects of frequency and contextual richness", *Canadian modern Language Review* 57(4), 541-572.

