

DESAPRENDIENDO GRIEGO ANTIGUO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA UN PRIMER CURSO CON *ATHENAZE**

SANTI CARBONELL MARTÍNEZ

IES Cotes Baixes (Alcoi)

aigialos@gmail.com

Resumen

Se comentan y clasifican por fases y estrategias diversos materiales y recursos con los que explotar los primeros textos del manual *Athenaze*, practicando las destrezas y habilidades necesarias para la adquisición de un nivel elemental de competencia lingüística y comunicativa en griego antiguo. Nuestra línea metodológica se inspira en la máxima οὐδὲν ἢ μάθησις ἦν μὴ νοῦς παρῆ.

Palabras clave

Griego, Athenaze, método inductivo-contextual, aprendizaje multisensorial, web 2.0, proyectos colaborativos, rúbricas.

1. Introducción

El estudio teórico de los fenómenos gramaticales y la práctica de traducción de pasajes originales, seleccionados a modo de ejemplo en función de su nivel de dificultad, eran, hasta no hace mucho tiempo, el único modo aparente de aprender lenguas clásicas y de acceder al legado antiguo. Esta didáctica, que ha prevalecido en nuestras aulas más por rutina

* Mis agradecimientos a Emilio Canales y Ángel L. Gallego por las oportunas correcciones y sugerencias. De otro lado, todas las direcciones de Internet aquí incluidas fueron comprobadas por última vez el día 30-12-2012.

académica, quizás, que por convicción, empieza a revelarse ya como absolutamente insuficiente para no pocos docentes¹.

Ante los evidentes resultados de este modelo², se ha despertado hoy un interés creciente por recuperar las bases de la tradición humanística, al tiempo que se ha encontrado en las nuevas tecnologías una nueva vía para un enfoque metodológico basado en el aprendizaje autónomo y la interacción en entornos virtuales colaborativos³. A su vez hemos empezado a adaptar a nuestras clases algunas técnicas recientes en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, desacralizando para ello los textos clásicos y dando mayor importancia a la creatividad⁴.

2. La cuestión del método

Pocos son ya los colegas que no consideren fundamental para sus alumnos entrar en contacto desde el primer momento con textos de cierta amplitud, con un vocabulario frecuente y que recojan valores no únicamente lingüísticos, sino también culturales. En lugar de recurrir a las antologías literarias, muchos solemos ya optar por textos no originales compuestos precisamente para facilitar el aprendizaje de nuestras lenguas. En la didáctica del griego antiguo, como en la del latín, creemos que es válida la idea existente en las filologías modernas y medievales de que es fundamental iniciar a los alumnos en la lectura de los textos de la respectiva tradición literaria a través de adaptaciones graduadas.

¹ Muchos lo constatan, pocos lo reconocen abiertamente. Véase al respecto el demoledor artículo de Carlos M. Aguirre, «La gran estafa de la filología clásica», en <<http://www.culturaclasica.com/?q=node/1904>>. Sobre los orígenes y repercusiones negativas del todavía predominante sistema prusiano en nuestras escuelas véanse los correspondientes artículos sobre la historia de la didáctica de las lenguas clásicas de Emilio Canales en su blog *Athenaze: Introducción al griego antiguo* <<http://athenazegriego.blogspot.com>>.

² Modelo que, dicho sea de paso, no ha contribuido precisamente a mejorar la valoración de nuestras especialidades en la sociedad ni a convencer, por ende, a autoridades académicas de su utilidad. Sobre el objetivo último de las clásicas en general y la necesidad particular de un viraje en la didáctica del griego antiguo véanse nuestros artículos «Ahir y avui en els estudis grecs», II Jornades de Cultura Clàssica, Alicante, 2006 <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/1852>> y «La crisis del griego y los métodos antidepresivos», *EC*, 137 (2010) 85-95 <<http://www.culturaclasica.com/?q=node/4025>>.

³ Cf. Cristóbal Macías, «Las actividades de trabajo en grupo en un entorno tecnológico. El caso de las lenguas clásicas», *ReLat*, 9 (2009) 209-234 <<http://es.scribd.com/doc/34628596/Actividades-trabajo-grupo>>.

⁴ Para el mundo anglosajón véanse las pioneras experiencias recogidas en J. Gruber-Miller (ed.), *When Dead Tongues Speak. Teaching Beginning Greek and Latin*, Oxford-New York, 2006.

Para el latín utilizamos el método *Lingua Latina Per Se Illustrata* de H. Oerberg, que sigue el modelo de aprendizaje inductivo-contextual según el cual el estudiante avanza deduciendo el significado de las palabras nuevas a partir de la observación del contexto y con la ayuda de imágenes representativas o sencillas paráfrasis en latín que aparecen al margen del texto⁵.

Para el griego antiguo recurrimos a *Athenaze*, un método más reciente de concepción metodológica similar⁶ que está teniendo bastante seguimiento en nuestro país⁷, a pesar incluso de la divergencia de criterios de evaluación del actual sistema de las PAU⁸. Este manual presenta una serie de textos continuados de dificultad progresiva que narran las peripecias de una familia de campesinos del Ática de finales del siglo V.

⁵ Este método está inspirado en la escuela de W. H. D. Rouse, difusor en el mundo anglosajón del estilo docente humanístico y los planteamientos empíricos de Comenius.

⁶ Existen tres versiones con sus correspondientes guías didácticas. La original edición inglesa de 1990, M. Balme & G. Lawall, *Athenaze: an introduction to Ancient Greek*, Oxford University Press, se publica con los *Teacher's Handbooks*, actualizados en la segunda edición de 2003 con traducciones de los textos griegos, indicaciones sobre los contenidos gramaticales, léxicos y culturales de cada capítulo. Más útil, aunque no completa, es la guía de la edición italiana (el *Athenaze* italiano se edita por primera vez en 1999 con textos adicionales adaptados a la metodología inductivo-contextual a cargo de L. Miraglia. La Accademia Vivarium Novum publica una nueva edición revisada en 2007). Ésta incluye cuestiones metodológicas generales, un detallado análisis de la morfología y finalidad del método, así como presentación de los tres primeros capítulos con sugerencias para el estudio del léxico y la práctica de la etimología, textos adicionales para profundizar en aspectos culturales, preguntas de comprensión textual en griego y gran cantidad de comentarios de orden filológico sobre vocabulario y expresiones documentadas en autores clásicos. Elaborada según el proyecto editorial de Oxford Educación, la guía de la versión española de 2002, adaptada de la inglesa, presenta una introducción con aspectos metodológicos generales, las unidades didácticas con sus correspondientes objetivos, contenidos, criterios de evaluación y notas para el profesor con traducciones, así como anexos morfológicos y material fotocopiable con actividades sobre temas culturales.

⁷ Basta echar un vistazo a la *wiki* colaborativa *Athenaze* <<http://athenaze.wikispaces.com>>.

⁸ Divergencia que puede conducir a un verdadero dilema. Véase la comprensible desazón que siente M. Ángel Prades al verse casi obligado a abandonar *Athenaze* en segundo de Bachillerato <<http://nihilnovum.wordpress.com/2012/01/29/actas-telegraficas-sensacion-de-frustracion-y-un-prefacio-interesante-j>>. Emilio Canales ha compartido en red una elaborada programación que cubre muchos aspectos didácticos necesarios para planificar el curso y justificar el uso de *Athenaze* siguiendo gran parte de los currícula oficiales, el nacional y el de Andalucía <<http://athenazegriego.blogspot.com/2011/06/progrmacion-didactica-para-athenaze.html>>.

Aún siendo un método atractivo y completo, no está exento de ciertas dificultades.

El principal problema de *Athenaze* es que no sigue siempre el modelo inductivo-contextual tal como hace rigurosamente el latino *LLPSI*. Un rápido vistazo al inicio de ambos métodos servirá para ver las diferencias.

El manual latino *LLPSI* arranca con un mapa del Imperio Romano a través del cual los alumnos empiezan a familiarizarse con la toponimia y geografía básica del mundo romano en época imperial. El primer capítulo está precedido por un dibujo en el que aparece una isla, una ciudad amurallada y un río con sus respectivas palabras latinas, que servirán para introducirnos en el concepto de género (*insula*, *oppidum*, *fluvius*). El primer párrafo del texto reza como sigue:

Rōma in Italiā est. Italia in Eurōpā est. Graecia in Eurōpā est. Italia et Graecia in Eurōpā sunt. Hispania quoque in Eurōpā est. Hispania et Italia et Graecia in Eurōpā sunt.

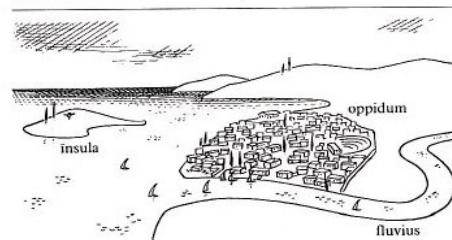
Sin demasiadas dificultades, y sin necesidad de entrar todavía a explicar cuestiones gramaticales, los alumnos entienden perfectamente el texto con un poco de atención.

Así nos explican la dinámica del método los autores de la edición española de la correspondiente guía del alumno⁹: «Tras identificar los nombres de Roma, Italia, Europa, Graecia etc. entenderás lo que se dice de la situación de la ciudad de Roma en la primera frase: *Roma in Italia est*, y lo que se dice de Italia y Grecia en las dos siguientes: *Italia in Europa est. Graecia in Europa est*.

Es lo que se repite de nuevo en una sola frase: *Italia et Graecia in Europa*

CAPITVLVM PRIMVM

CAP. I



IMPERIVM ROMANVM

- 1 Rōma in Italiā est. Italia in Eurōpā est. Graecia in Eurōpā est. Italia et Graecia in Eurōpā sunt. Hispania quoque in Eurōpā est. Hispania et Italia et Graecia in Eurōpā sunt.
- 5 Aegyptus in Eurōpā nōn est, Aegyptus in Āfricā est. Gallia nōn in Āfricā est, Gallia est in Eurōpā. Syria nōn est in Eurōpā, sed in Asiā. Arabia quoque in Asiā est. Syria et Arabia in Asiā sunt. Germānia nōn in Asiā, sed in Eurōpā est. Britannia quoque in Eurōpā est. Germānia et Britannia sunt in Eurōpā.

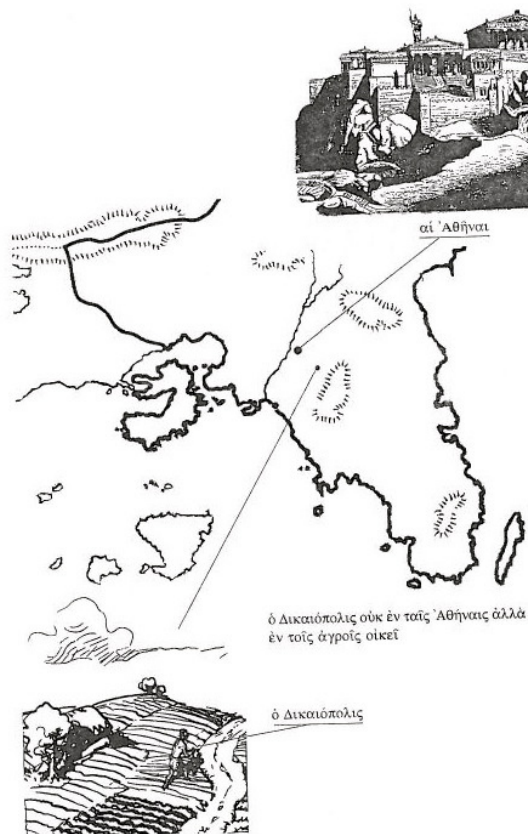
-a -ā:
Italia...
in Italiā
est sunt:
Italia in Eurōpā est;
Italia et Graecia in
Eurōpā sunt

⁹ Emilio Canales Muñoz y Antonio González Amador, *LATINE DISCO I (Aprendo Latín). Manual del Alumno* (Cap. I-XXXV), Guadix, 2006.

sunt. El significado de *et* debería quedar perfectamente claro, pero te puedes plantear ¿por qué aparece ahora *sunt* en lugar de *est*? En caso contrario, mira en el margen y lee también las dos frases siguientes. ¿Has descubierto cuándo se usa *est* y cuándo se usa *sunt*? Si es así, has aprendido la primera regla de la gramática. Irás aprendiendo el conjunto de la gramática latina de este modo, es decir, deduciendo las reglas gramaticales a partir de tu propia observación del texto».

El *Athenaze* italiano empieza con una introducción sobre la morfología del manual, el contenido de los textos y el objetivo del aprendizaje de la lengua griega. Siguen unas breves indicaciones teóricas sobre el alfabeto, la pronunciación, signos ortográficos y signos de puntuación, acompañadas de un par de ejercicios previos de lectura y escritura, y una tabla cronológica con algunas de las fechas importantes de la historia de Grecia. La primera lección empieza con un mapa del contorno del Ática y dos dibujos que sitúan la ciudad de Atenas (αἱ Ἀθηναί)¹⁰ y al protagonista de nuestra historia (ὁ Δικαιοπόλις) arando en el campo, y una leyenda: ὁ Δικαιοπόλις οὐκ ἐν ταῖς Ἀθήναις ἀλλὰ ἐν τοῖς ἀγροῖς οἰκεῖ.

La no siempre transparencia del griego impide que de buenas a primeras los alumnos den con el sentido de esta primera frase, ni aún con la ayuda de los dibujos y los nombres propios. ¿Qué podemos hacer si queremos aprovechar esta primera ilustración, pero no queremos dar directamente la traducción de la frase, sino instar a los alumnos a que deduzcan su significado mediante la reflexión, ya que éste será el procedimiento que habrán



¹⁰ Aunque la imagen pertenece a la Acrópolis. Para entender que Diceópolis es ateniense la guía italiana sugiere marcar la oposición entre πόλις y ἄστυ, aunque estas palabras no aparecen en este capítulo inicial.

de seguir a partir de ahora? Seguramente aquí habrá que ayudarles algo más de lo que hacemos al inicio del *LLPSI*.

Podemos empezar comentando los nombres que se ilustran. Aunque se reconocen por la mayúscula, parece inevitable incidir ya en la presencia del artículo. Del nombre del personaje se puede incidir en su carácter compuesto, para buscar entonces derivados de πόλις. La asociación del nombre de la ciudad con la diosa Atenea es de rigor. Entre las explicaciones que nos pueden ser útiles a continuación está la del femenino plural para la ciudad de Atenas.

Leeríamos a continuación esta primera frase con la entonación requerida. Aunque la práctica diaria consistirá en la lectura cursiva de los textos, ya que nos interesa que los alumnos los entiendan de manera global, en este momento sí necesitamos que queden claros la forma y el significado de estas primeras palabras. Localizado pues el sujeto, averiguamos dónde se sitúa el verbo, trayendo entonces a colación, por aquello del orden de palabras, la primera frase del *LLPSI*, *Roma in Italiā est*. La separación en el croquis entre la ciudad de Atenas y el lugar indefinido donde se sitúa a Diceópolis arando la tierra invita a averiguar el significado de οἰκεῖ, en el que nos podríamos detener para mencionar la derivación en griego (οἶκος) y buscar etimologías. ¿Qué puede hacer pues Diceópolis? Si no vive en Atenas (aunque esto no lo deducimos necesariamente a partir del dibujo), vivirá, obviamente, donde trabaja, a saber: ἐν τοῖς ἀγροῖς. La cercanía con *ager*, *agri* y sus derivados en lenguas romances facilitará la comprensión. Sólo queda insistir en la correlación οὐκ ... ἀλλά. Y precisar que el sintagma ἐν τοῖς ἀγροῖς es plural, ya que a continuación veremos, en muchos más casos, la forma singular ἐν τῷ ἀγρῷ¹¹.

Todo esto, que en teoría sirve a los alumnos para empezar a familiarizarse con el léxico de la lección y algún fenómeno gramatical que se practicará a continuación, así como para introducir algún aspecto de tipo cultural, desaparece en la versión Oxford. Aquí el correspondiente tema 2¹², titulado «El mundo geográfico griego», empieza con unas actividades sobre un texto traducido de Estrabón.

En ambas versiones italiana y española el texto A (Ο ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΣ) viene encabezado por una ilustración, la famosa escultura arcaica conoci-


¹¹ En la guía italiana se recomienda no explicar que son dativos plurales, sino aprenderlos como expresiones. Evidentemente, los autores han optado aquí por el dativo plural al inicio del manual para que se pueda comparar y asimilar mejor con el dativo femenino ἐν ταῖς Ἀθήναις.

¹² El primer tema está dedicado a la introducción teórica sobre la historia de la lengua griega, el alfabeto y su pronunciación (no especifica que se sigue el sistema erasmiano), las reglas de transcripción y la correspondiente tabla cronológica.

da como el Moschoforos¹³, y su correspondiente leyenda (¡la primera frase que se lee en la edición Oxford!): ὁ Δικαιοπόλις αὐτουργός ἐστιν· φέρει δὲ τὸν μόσχον.

VOCABULARIO	
Verbos	
ἔστί(ν) es	
λέγει dice, habla, cuenta	
οἰκεῖ vive, habita	
πονεῖ trabaja	
φιλεῖ ama	
χαίρει se alegra	
Sustantivos	
ὁ ἀγρός campo	
ὁ ἀνθρώπος hombre, persona, ser humano	
ὁ αὐτουργός campesino	
ὁ οἶκος casa, hogar, vivienda	
ὁ πόνος trabajo, fatiga	
ὁ σίτος grano, comida	
Adjetivos	
καλός bello, bonito	
μακρός largo, grande	
μικρός pequeño	
πολύς mucho	
Sintagma preposicional	
ἐν ταῖς Ἀθήναις en Atenas	
Adverbio	
οὐ, οὐκ, οὐχ' no	
Conjunciones y partículas	
ἄλλά pero, sino	
γάρ (propositional) pues, porque	
δέ (propositional) y, pero	
καί y también	
οὖν (propositional) así pues	
Gentilicio y nombre propio	
Ἀθηναῖος ateniense	
ὁ Δικαιοπόλις Diceópolis	
<p>¹ ἔστιν se usa cuando va seguida por una vocal o cuando es la última palabra de una frase. Esta -ν móvil se llama -ν εὐθέστω. Es una palabra enclítica.</p> <p>² ὄν ante consonantes, οὐκ ante vocales y οὐχ ante vocales y después con espíritu aspero (φ, θ, σ, ζ) siempre en segundo lugar en la oración, nunca aparecen en el primer lugar.</p>	

Ο ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΣ (α)




ὁ Δικαιοπόλις αὐτουργός ἐστιν· φέρει δὲ τὸν μόσχον.


ὁ Δικαιοπόλις Ἀθηναῖός ἐστιν· οἰκεῖ δὲ ὁ Δικαιοπόλις οὐκ ἐν ταῖς Ἀθήναις ἀλλὰ ἐν τοῖς ἀγροῖς· αὐτουργός γάρ ἐστιν. γεωργεῖ οὖν τὸν κλῆρον καὶ πονεῖ ἐν ταῖς ἀγροῖς· χαλεπός δὲ ἐστιν ὁ βίος· ὁ γὰρ κλῆρος ἐστὶ μικρός, μακρός δὲ ὁ πόνος, αἰεὶ οὖν πονεῖ ὁ Δικαιοπόλις καὶ πολλὰκις στεναχέει καὶ λέγει· «ὦ Ζεῦ, χαλεπός ἐστιν ὁ βίος· ἀτέλειτος γάρ ἐστιν ὁ πόνος, μικρός δὲ ὁ κλῆρος καὶ οὐ πολὺν σίτον παρέχει». ἀλλὰ ἰσχυρός ἐστιν ὁ ἀνθρώπος καὶ ἴσχυος, πολλὰκις οὖν χαίρει· ἐλευθέρος γάρ ἐστι καὶ αὐτουργός· φιλεῖ δὲ τὸν οἶκον. καλὸς γάρ ἐστιν ὁ κλῆρος καὶ σίτον παρέχει οὐ πολὺν ἀλλὰ ἱκανόν.

ἐν τοῖς ἀγροῖς en el campo (en los campos)	πολλὰκις a menudo, muchas veces	ἰσχυρός fuerte
γεωργεῖ cultiva	στεναχέει se lamenta, se queja	ἀσχυρος activo
τὸν κλῆρον su finca (la finca)	ὦ Ζεῦ ὦ Zeus!	ἐλευθέρος libre
χαλεπός difícil, dura	ἀτέλειτος interminable, sin fin	ἱκανόν suficiente
ὁ βίος su vida (la vida)	αἰεὶ siempre	καρέχει proporcionada, da

Ο ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΣ (α)



Δικαιοπόλις Ἀθηναῖός ἐστιν· οἰκεῖ δὲ ὁ Δικαιοπόλις οὐκ ἐν ταῖς Ἀθήναις ἀλλὰ ἐν τοῖς ἀγροῖς· αὐτουργός γάρ ἐστιν.



Γεωργεῖ οὖν τὸν κλῆρον καὶ πονεῖ ἐν τοῖς ἀγροῖς. Χαλεπός δὲ ἐστιν ὁ βίος· ὁ γὰρ κλῆρος ἐστὶ μικρός, μακρός δὲ ὁ πόνος.

ἔστι(ν) ἐ
οἰκεῖ abita
δὲ e, ma
οὐ, οὐκ, οὐχ non
ἀλλὰ ma
ὁ ἀγρός il campo
ὁ αὐτουργός il coltivatore, il contadino

γάρ infatti
γεωργεῖ coltiva
οὖν dunque
καὶ e, anche
πονεῖ lavora
χαλεπός duro, difficile
ὁ βίος la vita

Ἀθηναῖος < Ἀθήναι ἐστίν οἰκεῖ

A	A
ἀγρός	ἀγρός
ἀγρός	ἀγρός

Ἀ ἐν ταῖς Ἀθήναις ἐστίν Ἀ ἐν τοῖς ἀγροῖς ἐστίν

ὁ κλῆρος

○
μικρός

← →
μακρός

ὁ κλῆρος ἐστὶ μικρός ὁ Δ γεωργεῖ καὶ κλῆρον ὄ, -ος τόν, -ον

ὁ πόνος < πονεῖ

Las correspondientes guías nos recomiendan que instemos a los alumnos a deducir su significado formulando diversas preguntas del tipo: ¿qué está haciendo el hombre? ¿qué lleva? ¿qué es Diceópolis? Este ejercicio, sin embargo, nos puede servir sólo para la segunda de las frases, ya que las palabras de la primera aparecen glosadas.

Para guiar a los alumnos podríamos proceder del siguiente modo: empezáramos fijando la atención en el signo ortográfico del punto alto, para separar así frases. Acto seguido invitaríamos a los alumnos a que localicen el primer verbo, atendiendo a la regla general antes dada (si empleamos la versión italiana) sobre su posición en la frase, aunque de momento no sa-

¹³ Si trabajamos al mismo tiempo con LLPSI podremos volver a esta escultura una vez llegamos al Capitulum Nonum, en la que aparece un pastor con una oveja en los hombros, para plantear un posible trabajo de pervivencia del motivo. Un ejemplo en <<http://www.slideshare.net/bitafrodita/moscoforos-y-sus-referentes>>.

brán qué significa. Lo mismo ocurre con su atributo; ¡demasiadas palabras desconocidas en una frase inicial! Podríamos entonces dar el significado técnico de la palabra ἀντουργός a través de los lexemas que la componen y sus derivados en nuestra lengua, como sugieren las guías¹⁴. De este modo, por eliminación, identificamos el verbo copulativo. La imagen ayuda a comprender la segunda frase, pues siendo campesino, lleva un ternero. Como el sujeto se sobreentiende, pasamos a localizar primero la acción: φέρει se reconoce fácilmente, ya que es lo más parecido a la única forma verbal hasta ahora conocida, οἰκεῖ (siempre que utilicemos la versión italiana), aunque el asunto empieza entonces a complicarse, ya que aquí el verbo no va al final. Como se trata de un verbo transitivo, buscaríamos entonces su complemento directo, pero no parece conveniente utilizar aún etiquetas ni explicar qué es un acusativo masculino singular de la 2ª declinación¹⁵. Si todo va bien, podríamos advertir entonces la presencia postpositiva del nexos δέ.

Pero si no queremos detenernos ahora en estas y otras explicaciones¹⁶, lo más sencillo para que entiendan el sentido de estas primeras frases sería recurrir a la mímica. Como en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la gestualización es el único medio para hacerse entender en la lengua original sin recurrir a traducciones y sin necesidad de dar demasiada información teórica¹⁷.

Athenaze avanza, en definitiva, a un ritmo más rápido del que deseáramos. En cada capítulo aparecen no pocos elementos gramaticales y vocabulario nuevo¹⁸ y no se mantiene de manera sistemática el principio

¹⁴ Convendrá hacerlo sólo si queremos entender porqué se alegra Diceópolis a pesar de trabajar duramente, además de para poder diferenciar posteriormente este término de su sinónimo γεωργός, que se utiliza alternativamente en el capítulo III.

¹⁵ Sería más didáctico quizá el uso indeterminado, sin artículo, de este primer acusativo.

¹⁶ Nosotros prescindimos en este momento de aclaraciones gramaticales como las que nos sugiere la guía Oxford: «Al mismo tiempo que se enseña el primer texto griego, debe indicarse el uso de οὐκ delante de palabras que empiezan por vocal, la colocación de las palabras enclíticas en sus sintagmas y el uso de la *v* móvil (efelcística) con ἐστί(v)».

¹⁷ Algunos videos pueden tener efecto similar. Cf., e.g., el texto Ο ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΣ β en forma de *storytelling* en <<http://youtu.be/3kTzwOHVELQ>>.

¹⁸ Aunque no todo, ciertamente, para ser aprendido. En la versión italiana este tipo de palabras, expresiones o sintagmas que se adelantan, pero no deben aprenderse, se señalan con una franja gris, mientras que el vocabulario que se insta a memorizar aparece al final de la lección. El vocabulario es precisamente una de las claves del método según precisa la guía italiana: «Nei primi passi dello studio della lingua l'insegnante dovrà sorreggere gli alunni che si trovano ad affrontare testi che son sì semplicissimi, ma che comunque richiedono un certo impegno per l'apprendimento del vocabolario». En la

pedagógico básico de la repetición¹⁹. Sirva de ejemplo la siguiente comparativa entre el primer capítulo de *Athenaze* y *LLPSI*:

- **Morfología.** En el manual latino se practican sólo 2 casos: Nominativo (sing. y pl. de masc. y neutros 2ª decl. y fem. 1ª decl.) y Ablativo (sing. fem. 1ª decl., sing. masc. 2ª decl.); aparecen 2 formas verbales del verbo *sum* (3ª p. sing. y pl.) y los interrogativos *ubi*, *num*, *quid*. En el manual griego aparecen 4 casos: Nominativo (masc. sing. 2ª decl.; fem. pl. 1ª decl. αἱ Ἀθήναι; sustantivos de 3ª decl.: Δικαιοπόλις, ἔρμα), Vocativo (ὦ Ζεῦ), Acusativo (masc. sing. y pl. 2ª decl. τοὺς λίθους), Genitivo (masc. sing. 2ª decl. τοῦ ἀγροῦ) y Dativo (masc. sing. 2ª decl.; fem. pl. 1ª decl. ταῖς Ἀθήναις; masc. pl. 2ª decl. τοῖς ἀγροῖς); súmense los adjetivos irregulares *πολύν* y *μέγαν*, 3 desinencias verbales distintas (3ª sing. -ει, ἐστίν, contractos en épsilon -οἰκεῖ, γεωργεῖ, πονεῖ, φιλεῖ-) y 2 pronombres (en acusativo): αὐτός, ἑαυτός.

- **Sintaxis.** En *LLPSI* se practican 3 funciones: Sujeto, Atributo, CCL (*in* + abl. locat.); los nexos utilizados son *et*, *quoque*, *sed*, *-ne*; negación *non*. En *Athenaze* tenemos 7 funciones: Sujeto, Atributo, CDirecto, CCL (dirección *προς* + acusat.; origen *ἐκ* + genitivo; localización *ἐν* + dativo, *ὑπό* + dativo).

- **Léxico.** En *LLPSI* aparecen un total de 42 palabras en un texto (sin contar las explicaciones de la *Grammatica*) de 83 líneas. Nexos y vocablos gramaticales aparte, la mayoría de sustantivos son de uso frecuente en latín, apareciendo constantemente en los capítulos sucesivos, como, por ejemplo, *imperium*, *Graecus*, *magnus*, etc. En *Athenaze* aparecen 63 palabras en un texto (Δικαιοπόλις A, B y Ο ΟΙΚΟΣ) de 38 líneas²⁰. Algunas como *μόσχος*, *ἔρμα* o *κατατρίβει*, no vuelven ya a aparecer²¹.

versión española el listado de palabras que se espera que aprendan los alumnos (cf. el vocabulario de los cuadros con fondo amarillo) se reduce considerablemente.

¹⁹ Aunque los ejercicios de cada lección se adaptan bien a la gramática aparecida en los textos, en ocasiones, como señala J. Coderch, *The Teaching Ancient Languages: a selected guide to available material*, University of Liverpool, 2009, pág. 30: «sometimes the initial texts only include one or two examples of the grammar that is being explained in that chapter. Tutors may want to supplement the text with additional examples of the grammar *in action* in sentences from other sources».

²⁰ En el primer capítulo se excluye del aprendizaje sólo τοὺς λίθους.

²¹ Sólo en parte parece pues confirmarse que «*Athenaze* punta molto sull'apprendimento veloce e duraturo del lessico di base, le cui parole sono continuamente e insistentemente ripetute».

3. Fases y estrategias

Acostumbrados como estábamos al «sistema tradicional», la forma en que abordábamos el método cuantos nos acercábamos a él por primera vez era bastante sencilla y tenía el mismo esquema, a saber: traducción de los textos ayudados por el listado de vocabulario bilingüe²², explicación de la gramática correspondiente y realización de ejercicios de repaso. Con este procedimiento llegábamos a ver en un primer curso hasta doce lecciones. Hoy disminuimos el ritmo para consolidar el aprendizaje a través de varias fases, incorporando diversas estrategias que enriquezcan nuestra práctica docente, al tiempo que contribuyen a disminuir los problemas arriba descritos²³.

3.1. Contextualización

Antes de empezar a trabajar con los textos parece conveniente introducir a los alumnos en las cuestiones básicas que plantea cada unidad, tanto a nivel léxico y gramatical como cultural.

Para la preparación del vocabulario solemos realizar tres tipos de actividades diferentes:

- Dictado de palabras nuevas (alfabéticamente o por categorías gramaticales). Los alumnos las copian y corrigen luego en su cuaderno o en fichas a modo de glosario.
- Juego de mímica. Los alumnos por turnos actúan para definir con gestos las palabras nuevas, mientras el resto del grupo trata de averiguar el significado. Introducimos de este modo el factor cinestético en el aprendizaje de nuestra lengua²⁴.

²² A esta práctica nos llevan sugerencias de la guía Oxford como la siguiente: «Los dos textos principales de cada unidad se presentan, se leen en voz alta, se traducen y se discuten en clase como una aventura que llevan a cabo conjuntamente el profesor y los alumnos».

²³ Antes incluso de abordar el primer capítulo dedicamos varias semanas al estudio introductorio de unos textos sencillos que hemos creado siguiendo el modelo inductivo-contextual. Para los contenidos de estas lecciones y el material complementario (presentaciones, vídeos y juegos de cartas) cf. <<http://aigialos.blogspot.com.es/search/label/LGPSI>>. Para el alfabeto y primeras prácticas de lectura, cf. <<http://es.scribd.com/aigialos/d/39128063-ΑΙΑΑΟΓΟΣ-1>> y su video de apoyo <<http://youtu.be/Hbk4jI0HsFw>>, o el material de Ana Ovando <<http://sites.google.com/site/griegoencasa/gramatica/fontica>>.

²⁴ Un ejemplo en <<http://aigialos.blogspot.com/2012/01/vocabulario-y-mimica.html>>.

- Asociación de imágenes. Se trata de relacionar las palabras con imágenes representativas, prescindiendo aún de la traducción²⁵.

Familiarizados con el vocabulario esencial de la lección continuamos presentando los conceptos gramaticales básicos a través de frases modelo extraídas del texto o adaptadas y de sucintos esquemas. Se trata de ir avanzando a través de sencillas preguntas y respuestas, en griego o en nuestra lengua, sin detenernos en explicaciones teóricas detalladas. Instamos de nuevo a los alumnos a que, apoyándose en aquello que ya conocen, aventuren hipótesis²⁶.

Los manuales incluyen el apartado cultural de rigor con información básica sobre las diversas cuestiones culturales. Estos apartados aparecen al final de la lección en la versión italiana y entre el texto A y B en la versión española. Esta última incorpora además en el apartado final (Evaluación) textos adicionales traducidos con actividades de investigación sobre el mundo antiguo o de pervivencia y reflexión crítica²⁷. Algunas de estas cuestiones pueden, sin embargo, ser presentadas en esta primera fase de contextualización²⁸. Los textos ilustrados con imágenes pueden servirnos a este propósito²⁹.

3.2. Interpretación

Visto el léxico y las nociones gramaticales y culturales básicas, pasaríamos a la fase de comunicación interpretativa en la que los alumnos reciben e interpretan los mensajes contenidos en los textos.

Practicamos una lectura cursiva de los mismos, es decir, buscamos la comprensión global, que es fundamental en todo proceso comunicativo. Esto implica no detenernos en la traducción palabra por palabra, ya que

²⁵ Interesantes presentaciones con el vocabulario de las primeras lecciones, que pueden servir de introducción o de repaso, nos ofrece Juanjo Castro en su repositorio de slideshare <<http://www.slideshare.net/juanjocastro1/tag/athenaze>>.

²⁶ Para este ejercicio utilizamos las presentaciones publicadas en <<http://www.slideshare.net/santi/tag/athenazecontextualizacion>>.

²⁷ Interesantes actividades complementarias o de introducción al contexto cultural ofrece la web *Ariadna: recursos para Athenaze* <<http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/Ariadne/cultura/culturindex.html>>.

²⁸ Este apartado podría tener un aprovechamiento mayor si estuviera planteado como actividad lingüística previa a la lectura que introdujera ya algunos términos griegos clave, como señala Kenneth Scott Morrel, «Language Acquisition and Teaching Ancient Greek», en J. Gruber-Miller, *op. cit.*, pág. 140.

²⁹ Sirvan de ejemplo las presentaciones de Ana Ovando en <<http://www.slideshare.net/ovando/tag/athenaze>>.

nos interesa de momento que los alumnos mediante la lectura en voz alta perciban el sentido del texto.

Es esencial que el profesor lea primeramente el texto con cierta dicción expresiva, marcando las pausas, sintagmas y palabras clave³⁰. Los alumnos pueden tener el texto delante, si nuestra intención es afianzar cuestiones fonéticas, o lo pueden seguir al oído, si queremos potenciar la memoria auditiva. Tras la primera lectura comprobamos si se han entendido las líneas generales del fragmento, es decir, los principales sucesos, el lugar donde tiene lugar la escena o los personajes que en ella intervienen. Podemos empezar haciendo preguntas en nuestra lengua o plantear algunas cuestiones sencillas directamente en griego conforme avanzan y se van familiarizando con la lengua³¹. Corroboramos las respuestas y disipamos dudas reproduciendo de nuevo el texto con una pequeña dosis de dramatización. Está comprobado que los alumnos entienden mucho mejor el pasaje si incorporamos gestos y algo de movimiento.

Para los problemas de comprensión que pueden seguir apareciendo ante palabras nuevas o expresiones desconocidas recurrimos a las asociaciones etimológicas, los sinónimos o las definiciones sencillas en griego. Con todo, es importante insistir en la lógica que posee siempre el discurso y animar a los alumnos a que traten de deducir el significado de las palabras a través del contexto.

Es recomendable dar la oportunidad a los alumnos para que hagan su propia lectura en voz alta. Así podremos detectar posibles problemas de comprensión, si comprobamos que hay equivocaciones en la pronunciación, no hay fluidez o la entonación no es del todo correcta³².

³⁰ En esto sí insiste la guía Oxford: «En cada lectura oral (ya sea del profesor o de los estudiantes) se pondrá mucha atención en la expresión y en el tono de voz, de modo que las palabras se agrupen de manera adecuada y se digan de tal forma que se exprese correctamente el significado del texto». Para estas primeras lecturas-audiciones podemos utilizar material multimedia. Cf. el vídeo, con lectura colectiva de algunos de nuestros alumnos, «Diceópolis y Jancías», <<http://youtu.be/SB10H7eoNOA>>, y la serie de vídeos con lecturas ilustradas a cargo de M. Ángel Prades <<http://www.youtube.com/user/mielprades>>. En formato audio véase nuestro canal en ivoox, <http://www.ivoox.com/podcast-griego_sq_f14371_1.html>.

³¹ Véase el ejemplo de explotación didáctica del texto a través de preguntas de comprensión en griego que nos ofrece Juan Cienfuegos <<http://youtu.be/2xCRIB16eUA>>. Las preguntas que más nos debieran interesar son aquellas que obligan a los alumnos a reutilizar la lengua y no sólo a repetir el texto, como señala L. Miraglia <<http://www.youtube.com/watch?v=drYMUctqZPc&feature=youtu.be>>.

³² Sirva de ejemplo la lectura del capítulo III en clase de Carlos M. Aguirre <<http://youtu.be/uWOOQqby-l2g>>. Con pronunciación erasmiana véase, por ejemplo, el

En tiempos remotos, para ayudar al aprendizaje del vocabulario, la fraseología y la ortografía, los profesores dictaban a sus alumnos los textos que debían ser traducidos. En ocasiones nosotros recurrimos también a este sistema, combinando el ejercicio de comprensión lectora con el dictado. De este modo los alumnos se acostumbran a hacer algo que nosotros hemos ya casi olvidado, como es escribir en griego. Con la idea de que aprendan tanto de los errores propios como de los ajenos, se intercambian los cuadernos para corregir grafías, acentos y demás signos ortográficos del compañero.

3.3. Asimilación

Tras comprender los textos tratamos de retenerlos. Para el primer repaso podemos utilizar los ejercicios contenidos en el libro de texto. Allí encontramos básicamente ejercicios de etimología, de traducción directa e inversa, de completar frases con palabras y palabras con desinencias, o de transformar su número y caso³³. Para su corrección combinamos dos sistemas: el tradicional, sobre todo al principio, en el que los alumnos dan sus repuestas y el profesor corrige todo, y el más novedoso basado en la fórmula de la «tutoría entre iguales», consistente en una puesta en común en grupos reducidos. Este mecanismo de aprendizaje cooperativo suele dar muy buenos resultados³⁴.

Aunque útiles, estos ejercicios parecen insuficientes. La edición italiana dispone de dos cuadernos diferentes con ejercicios adicionales para asentar mejor la gramática y el vocabulario, entre los que destacan los crucigramas, ejercicios de emparejar, buscar el intruso y selección múltiple³⁵. Para seguir repasando los contenidos lingüísticos de cada lección, al tiempo que potenciamos las destrezas comunicativas orales y escritas, hemos ido creando materiales adicionales con diversos tipos de ejercicios y propuestas de trabajo. Entre las actividades de respuesta cerrada destacamos

capítulo V a cargo de los alumnos de Juan Cienfuegos <http://jjcienfuegos.podomatic.com/entry/2011-02-01T03_39_25-08_00>.

³³ En el manual del alumno de la edición italiana aparecen al final de la lección, mientras que en la española están repartidos entre los textos A y B.

³⁴ Como señala Kathryn Argetsinger, «Peer Teaching and Cooperative Learning in the First Year of Latin», en J. Gruber-Miller, *op. cit.*, págs. 69 y ss., los estudiantes para aprender deben hacer algo más que limitarse a escuchar: han de leer, escribir y discutir o participar en la resolución de problemas.

³⁵ *Meletemata* I, II, *Quaderno d'esercizi* I, II. Una amplia gama de ejercicios de repaso de los capítulos I a VIII, inspirados en los *Exercitia* del LLPSI nos ofrece el grupo de trabajo coordinado por Carlos M. Aguirre <<http://es.scribd.com/doc/81269512/Ejercicios-AΘHNAZE-1-8>>.

las de búsqueda y solución de errores en un texto, lectura de texto con imágenes intercaladas y *listening*. Más abiertas son las de composición del texto más largo posible con un determinado grupo de palabras o la construcción oral de frases siguiendo el sistema en cadena³⁶.

El repaso en común de la unidad a través de presentaciones proyectadas en el aula resulta bastante provechoso³⁷. Los tipos de ejercicios planteados suelen ser de completar huecos, identificar errores o responder cuestiones (ἔρωτήματα). La misma dinámica utilizamos en sesiones dedicadas a profundizar en determinados pasajes que ofrecen particularidades lingüísticas destacadas. Para su mejor asimilación, planteamos diversas cuestiones (identificar imagen con texto, localizar errores, ordenar, selección múltiple, traducción directa e inversa) sobre un mismo texto, que de este modo acaba memorizándose³⁸.

Los juegos son otro recurso didáctico a tener en cuenta. Algunos nos sirven para repasar gramática o vocabulario, como por ejemplo el bingo o el pasapalabra³⁹. Otros nos sirven para ejercitar el oído y aprender vocabulario o estructuras nuevas como el Cluedo⁴⁰.

Para potenciar el trabajo autónomo recurrimos al aula virtual. En la Plataforma Moodle tenemos alojados diversos recursos digitales con los que poder seguir aprendiendo a distancia. Allí se pueden encontrar y consultar cuantas veces sea necesario las presentaciones, resúmenes de gra-

³⁶ Todo este material, realizado en colaboración con Ángel L. Gallego, está siendo recopilado en <<http://es.scribd.com/collections/3488634/EJERCICIOS-ACTIVIDADES-PARA-ATHENAZE>>.

³⁷ Las nuestras en <<http://www.slideshare.net/santi/tag/athenazeasimilacion>>. Algunas presentaciones más a cargo de Pedro Luján en <<http://www.slideshare.net/iaenus/tag/athenaze>>.

³⁸ Cf. <<http://www.slideshare.net/santi/tag/athenazemnemotecnico>>. El aprendizaje de memoria y recitación de algún fragmento también nos interesa. Véanse los vídeos colectivos del cap. IV en <<http://youtu.be/DMzhU1oK2ps>> y, sin subtítulos griegos, en <<http://youtu.be/gdMzw6dxXJ0>>.

³⁹ Para el repaso de los verbos de los capítulos 1-4, cf. las fichas de bingo <<http://es.scribd.com/aigialos/d/87849723-BINGO-ATHENAZE-1-4>>. El pasapalabra de las mismas lecciones en <<http://es.scribd.com/doc/109924389/Pasa-Palabra>>. Para el vocabulario y gramática del cap. 1, véase el juego de adivinar personajes ΤΙΣ ΕΙΣΤΙΝ; en <<http://es.scribd.com/doc/111291905>>.

⁴⁰ Cf. la versión de Asier Mendoza <<http://griegoclasico.blogspot.com/2009/02/ficha-41-en-algun-lugar.html>>.

mática, archivos de video y audio⁴¹, y ejercicios de refuerzo autocorregibles⁴².

Este espacio virtual nos sirve además para fomentar el trabajo en equipo. Los alumnos han de colaborar en red en dos tareas principales: la elaboración de los glosarios⁴³ y las traducciones de cada unidad. Los textos que hemos leído en clase, normalmente A y B, son los que reservamos para el trabajo a distancia, a través de Internet, que permite el *feedback* tanto del profesor al alumno (nosotros nos limitamos a señalar los errores), como entre alumnos (aunque los textos se distribuyen, se valoran las aportaciones que hacen voluntariamente los demás compañeros).

La práctica de traducción y comentario presencial de los textos ocupa un pequeño espacio en nuestra docencia. Le solemos dar también un enfoque colaborativo. Los textos que son objeto de traducción en clase son normalmente los que añade la versión italiana. Esta actividad se realiza en dos tiempos: en casa los alumnos localizan posibles dificultades del texto preparando el análisis sintáctico básico y/o resumen; en clase se organizan grupos que se dedicarán a consensuar la traducción que van a presentar al resto en una puesta en común posterior. Las discrepancias que pueden surgir se aprovechan para invitarles a una discusión gramatical más profunda⁴⁴.

Hasta aquí hemos hablado de las actividades de asimilación en las que interviene la vista la vista y el oído. La actuación, sin embargo, juega tam-

⁴¹ Una interesante actividad de *listening* en la que se ha de responder micrófono en mano nos facilita Voicethread; cf. <<https://voicethread.com/share/760567>>.

⁴² Ejercicios en QUIA en catalán preparados conjuntamente con Manuel Garrido <<http://www.quia.com/pages/mgarrido/page2>>. Véanse también los *Ejercicios de griego para Athenaze* en Hot Potatoes, traducción de Ángel L. Gallego de la web oficial, <[http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/Athenazecast/Athenaze Greek Exercises.htm](http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/Athenazecast/Athenaze%20Greek%20Exercises.htm)>. Para el vocabulario véanse los juegos con PurposeGames de Juanjo Castro <<http://www.purposegames.com/games/?t=25832&so=mp>>.

⁴³ Para el repaso del vocabulario a nivel oral se puede recurrir también al método «casino» que ha empezado a usar Carlos M. Aguirre y mediante el cual los alumnos practican la comprensión acústica y la identificación activa en griego de frases y de léxico ilustrado en fichas; cf. <http://youtu.be/Z9X41Zxi_OU>. Las cartas, elaboradas por Pedro Luján, se pueden descargar desde <<http://iaenus.wordpress.com/materiales-didacticos/cartas-athenaze>>.

⁴⁴ Procedimiento sugerido por K. Argetsinger, *op. cit.* Coincidimos con ella cuando afirma que en este tipo de actividad los alumnos ya no sienten, como ocurría con el tipo de clase tradicional, que es sólo el profesor quien entiende griego. Al trabajar en grupo la actitud pasiva suele desaparecer y los que mayor dificultad a la hora de traducir presentan aprenden estrategias nuevas de sus compañeros.

bién un papel decisivo. Con el objetivo de caminar hacia ese necesario aprendizaje multisensorial, que ayuda además al desbloqueo físico de algunos alumnos, recurrimos a diversas actividades que implican cierto movimiento, algunas de ellas inspiradas en técnicas de aprendizaje de las lenguas modernas:

- La más recurrente es la representación. Dar vida a los personajes del texto es una actividad que tiene garantizada la motivación, al tiempo que se interiorizan no pocos contenidos lingüísticos. Se pueden representar pasajes conocidos o podemos adaptar algún texto sencillo para una breve dramatización⁴⁵.
- Otra actividad sencilla que ayuda a asentar vocabulario y estructuras sintácticas a través de la actuación es el juego de mímica. En esta ocasión se trata de que los alumnos por turnos representen verbos, sintagmas o frases breves que el grupo debe identificar⁴⁶.
- Total Physical Response. Se trata de un conjunto de ejercicios dinámicos basados en las teorías sobre el aprendizaje del lenguaje en los niños, que prioriza la comprensión oral sobre la expresión. El ejercicio más sencillo es el juego «Simón dice». En él los alumnos han de actuar siguiendo las órdenes del profesor. La idea básica consiste en asumir en el aula los roles de comunicación elemental entre padres e hijos. Estos papeles se pueden intercambiar, dando así la oportunidad a los alumnos para que repitan las fórmulas usadas⁴⁷.
- Método J. Rassias. Esta técnica incide en la asimilación de vocabulario y de una determinada estructura gramatical a base de repetir pequeños textos y construir otros nuevos introduciendo leves modificaciones. La actividad se ha de plantear como un juego de escenificación, ya que los gestos y la entonación juegan un papel fundamen-

⁴⁵ Un ejemplo de lectura, acompañada de representación y con traducción simultánea para los espectadores, de un fragmento del capítulo X nos ofrecen los alumnos del IES PL Coloma de Cádiz <<http://youtu.be/kS71HJHOIM0>>. Un ejemplo de adaptación es el corto mudo titulado «El somni de Diceòpoli», en <<http://youtu.be/NrMZZ8ZxbSU>>. Otro texto listo para escenificar, adaptado originalmente por Manolo Garrido, a partir del capítulo II en <<http://es.scribd.com/doc/54784545/Escena-cap-II-Athenaze>>.

⁴⁶ Un ejemplo de juego de mímica para utilizar tras el capítulo III en <<http://es.scribd.com/aigialos/d/76589591-Cartas-vocabulario-cap-III-para-juego-de-mimica>>.

⁴⁷ Un ejemplo útil para practicar el imperativo de presente singular tras el capítulo 2 nos ofrece la web arriba mencionada *Ariadna: Recursos para Athenaze*. Para practicar el imperativo plural del capítulo 3, cf. las explicaciones de éste método en <<http://es.scribd.com/doc/47686867/Model-de-classe-TPR-grec>> y el apoyo visual previo en <http://youtu.be/_2mnx5oqsVCc>. Para el capítulo 4, cf. <<http://es.scribd.com/doc/46795671/KPHNH-TPR>>.

tal en la comprensión, pero también en la motivación. Requiere a su vez de un cierto esfuerzo de concentración, ya que implica cierta agilidad mental por parte de los alumnos. Primero el profesor, apoyándose en imágenes ilustrativas del texto o en esquemáticos dibujos que se pueden crear para la ocasión, hace repaso de alguna secuencia conocida. A continuación los alumnos habrán de reproducir por turnos el texto ilustrado. En un segundo momento, a partir de alguna frase del texto anterior, se hacen diversos ejercicios: de repetición por segmentos, a coro o individualmente, de sustitución de un sintagma por otro similar, y de construcción de nuevas frases con la misma estructura sintáctica⁴⁸.

3.4. Expresión

Todo el proceso de aprendizaje previo cobra sentido cuando damos a los alumnos la posibilidad de expresar ideas y sentimientos propios. Se trata ahora de reutilizar y modificar los contenidos lingüísticos vistos adaptándolos a necesidades comunicativas auténticas. Las actividades planteadas en esta fase son por tanto más abiertas y exigen un esfuerzo de creatividad al que los alumnos se entregan por lo general gustosos.

La producción de textos a nivel oral es quizás la práctica menos frecuente en nuestras aulas. Los alumnos, sin embargo, pueden entrar en contacto auditivo con la lengua ya desde el primer momento, a través de las órdenes, preguntas e instrucciones diarias de clase, como sentarse, callar, coger y leer el libro, etc. Si nosotros utilizamos repetidamente estas fórmulas para comunicarnos en griego, los alumnos no tardarán en usar la lengua para responder afirmativa o negativamente o expresar acciones tan cotidianas como saludar y pedir permiso para entrar en clase⁴⁹. El paso

⁴⁸ Un ejemplo aplicado al capítulo VIII explicado en <<http://aigialos.blogspot.com/2010/06/exercicis-orals.html>>. Para los capítulos II y VII cf. respectivamente <<http://es.scribd.com/doc/40757539/O-ΞΑΝΘΙΑΣ-Rassias>> y <<http://es.scribd.com/doc/30634263/ΚΥΚΛΩΨ-Rassias>>.

⁴⁹ Para practicar los saludos y presentaciones véase el material de Ángel L. Gallego en <<http://www.scribd.com/doc/109983578/Capitulo-1-Actividad-de-saludos-orales-y-escribir-el-nombre-de-los-companeros-en-griego>> o nuestro video <<http://youtu.be/bUdoRQ1IU9Q>>. Más fórmulas coloquiales en «The best of Ancient Greek» <<http://youtu.be/bLO67MBCaeU>>. Un ejemplo de este recurso nos muestra Ch. Rico <<http://youtu.be/wDE-7z66OHg>>. Cf. también <<http://es.scribd.com/doc/18094909/Griego-para-ninos>>, adaptación de algunos materiales del método griego *Νηπιων Προπαιδεια*, el cual parte de la idea de que los niños griegos pueden aprender ya desde la infancia el griego antiguo a base de juegos. Sobre las ventajas que a nivel psicológico, social y cognitivo conlleva la práctica conversacional del griego en clase como

siguiente será involucrarlos en procesos comunicativos orales en los que interactúen entre ellos.

En la web de recursos *Ariadna* hay planteadas varias actividades para desarrollar diálogos entre parejas o grupos reducidos siguiendo unas instrucciones. Conforme vamos avanzando, las conversaciones planteadas van siendo menos guiadas y se da más margen a la improvisación, sin que esto suponga un obstáculo, ya que, como en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, para que se produzca una evolución ha de haber confianza en los estudiantes. Es por tanto fundamental no detener sus intervenciones a cada momento para corregir errores lingüísticos que no impidan una comunicación fluida. A lo sumo podemos corregirlos de manera positiva, con el fin de no desmotivar y bloquearlos en su esfuerzo por articular un discurso en una lengua antigua, más compleja para nosotros que el latín. De manera natural, irán corrigiendo errores progresivamente, a base de escuchar a otros. La corrección en el habla por parte del profesor es para ello fundamental, aunque ésta es quizás nuestra asignatura pendiente como docentes. Mientras vayamos mejorando en este aspecto⁵⁰, hemos de dar ejemplo, sin complejos, a nuestros alumnos. Nosotros somos los primeros que nos podemos equivocar, pero los primeros que lo intentamos para animar a nuestros alumnos. Nunca hablaremos como Jenofonte, pero sobre la marcha algo más habremos aprendido que nos capacitará mejor, seguramente, como lectores de Jenofonte.

Otro tanto nos puede ayudar a leer con mayor fluidez comprensiva los textos literarios clásicos ponernos en la tesitura de escribir. La composición escrita se puede practicar también en las primeras lecciones imitando los textos que hemos interpretado y asimilado previamente. Se trata, por lo general, de que los alumnos se expresen a través de los personajes conocidos del mundo antiguo a quienes darán vida, o a través de otros inventados en contextos situacionales similares a los que aparecen en el manual.

El pretexto que nosotros solemos utilizar para componer un escrito original suele ser una imagen. Antes de abordar solos la tarea de composición, para que cojan confianza, les permitimos en varias ocasiones que colaboren en grupo para escribir un texto narrativo o dialogado. El procedimiento se repite: recopilación del vocabulario esencial, definición del

complemento de la lectura y la composición escrita, cf. Paula Saffire, «Ancient Greek in Classroom Conversation», en J. Gruber-Miller (ed.), *op. cit.*, págs. 158-189.

⁵⁰ Ahí el conocimiento de griego moderno es de una ayuda inestimable. Véase, por ejemplo, el material del curso «Griego clásico y moderno» impartido por Mario Díaz <<https://www.box.com/s/2jitx8ejkk/1/73113827>> y la serie de entradas del blog ΝΕΟΣ ΑΙΓΙΑΛΟΣ tituladas «Del griego antiguo al moderno», <<http://blogs.ua.es/santiago/category/del-griego-antiguo-al-moderno/>>.

cronotopos de la escena, descripción de los personajes, desarrollo de ideas y diálogos⁵¹. La interactuación entre los miembros del equipo y la puesta en escena o lectura dramatizada ante el resto de compañeros, que forman así una audiencia real, constituyen el colofón de todo el proceso.

3.5. Evaluación

Consecuentemente con lo expuesto arriba, la evaluación no puede ya reducirse únicamente a una prueba escrita con cuestiones de traducción (directa o inversa) y análisis morfosintáctico basada en los niveles cognitivos y la habilidad mnemotécnica del alumnado. Además de la competencia lingüística (léxica, gramatical, fonológica y ortográfica), hemos de tener también en cuenta las competencias pragmáticas, a nivel discursivo y funcional, que forman parte de la capacidad comunicativa en el aprendizaje de una lengua. Nosotros somos partidarios de que el griego antiguo, como el latín, se aprendan como cualquier otra lengua extranjera y no como instrumento para reforzar conocimientos de la lengua materna.

En este sentido el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas Europeas nos sirve para establecer el nivel de griego antiguo al que podrían llegar nuestros alumnos en Bachillerato. En los dos años de estudio de los que disponemos actualmente con un enfoque comunicativo dejaríamos de preparar filólogos en miniatura a marchas forzadas y pasaríamos a disfrutar de nuestras clases mucho más preparando usuarios principiantes del nivel A1. Nuestros alumnos ya no tendrán necesidad, por ejemplo, de acudir constantemente al diccionario, ni se les exigirá que reconozcan optativos, imperfectos con doble aumento o que sepan analizar genitivos absolutos, pero serán capaces de comunicarse, en situaciones cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica⁵².

⁵¹ J. Gruber-Miller, en su artículo «Teaching writing in Beginning Latin and Greek», *op. cit.*, págs. 190-220, habla de cuatro fases: reconocimiento, descripción, expansión y elaboración. El profesor Gruber nos ofrece toda una serie de propuestas de actividades de composición escrita guiadas y libres similares a las que se utilizan en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como por ejemplo la creación de una historia en cadena, una guía de viaje a una ciudad antigua, una descripción de un monumento, una carta a un personaje mitológico, etc. Suyas son también las propuestas de composición escrita de la web de recursos *Ariadna*.

⁵² Para los contenidos lingüísticos y comunicativos que pretendemos alcanzar en primer curso de Bachillerato con *Athenaze*, cf. <<http://es.scribd.com/doc/100139620/GRIEGO-1-CONTENIDOS-y-SECUENCIACION>>.

A día de hoy nosotros realizamos varios tipos de pruebas que valoran tanto los conocimientos lingüísticos como las destrezas comunicativas adquiridas. Siguiendo el modelo de las EOI, nuestros alumnos realizan al final de cada unidad una prueba de gramática, de vocabulario y un *listening*. En cada trimestre realizan una composición escrita y una prueba oral consistente en una entrevista con el profesor o un diálogo improvisado por parejas⁵³. Nuestro objetivo es poder llegar a suprimir en los próximos cursos los exámenes parciales⁵⁴, que potencian la competitividad y favorecen sobre todo a un tipo de alumnado disciplinado y estudioso, por proyectos colaborativos que aprovechan pedagógicamente la diversidad y fomentan la creatividad⁵⁵.

4. Conclusión

En una época como la actual, en la que el modelo de escuela heredado de nuestros padres, basado en la clase magistral y la enseñanza de conocimientos y verdades «absolutas», está ya obsoleto y anacrónico, y en la que cada vez son más numerosas las voces de los especialistas en educación que demandan una mayor atención a la inteligencia emocional, la originalidad creativa, el trabajo cooperativo y las habilidades de interacción y de expresión personal, las lenguas clásicas están condenadas a desaparecer, si no se adaptan a las nuevas exigencias de nuestra sociedad del

⁵³ Un ejemplo de prueba oral con la correspondiente matriz de valoración en <<http://es.scribd.com/aigialos/d/82983172-O-APOTOS-prova-oral-rubrica>>. Un ejemplo de prueba de comprensión auditiva en <<http://es.scribd.com/aigialos/d/87846488-El-LOBO-Listening>>. Con este planteamiento vamos más allá de los criterios exclusivamente lingüísticos planteados por el proyecto Euroclassica a través del European Curriculum Framework for the Classical Languages, <<http://www.eccl-online.eu/1.html>>.

⁵⁴ En esta dirección ha empezado ya a avanzar Ana Ovando usando como base el método *A Greek Boy at home*; cf. el blog de aula ΟΣΤΙΣ ΕΙΜΙ ΕΓΩ con los trabajos digitales de sus alumnos <<http://tiseimi.blogspot.com.es>>. Muy recomendables son también el espacio destinado a los materiales de clase <<http://sites.google.com/site/griegoencasa>> y el blog didáctico *Un poco más de griego* en el que comparte las reflexiones sobre su experiencia didáctica, <<http://griegoencasa.blogspot.com.es>>.

⁵⁵ Un ejemplo de proyecto final es el corto que realizamos con los alumnos de Griego I del IES San Vicent del Raspeig titulado «Teseu, Ariadna i la Minocabra», una recreación del capítulo VI que obtuvo el Premio Didaskalia de la revista *Auriga* en 2007. Para el proceso de creación colectiva del texto, la transcripción del mismo y las posibilidades de explotación didáctica en el aula, cf. la correspondiente guía <<http://es.scribd.com/doc/21611712/Teseo-y-la-minocabra>>. En 2008 realizamos un proyecto similar, esta vez en latín, que dio pie a la «Familia Lucentina»; cf. <[http://aigialos.blogspot.com.es/search/label/Familia lucentina](http://aigialos.blogspot.com.es/search/label/Familia%20lucentina)>.

conocimiento y la información. Para ello es imprescindible que los profesores de clásicas incorporem en nuestra docencia nuevas estrategias de aprendizaje activo que contribuyan a llenar nuestras aulas de alumnos con un nivel elemental de competencia en griego y latín no sólo a nivel lingüístico, sino también comunicativo.

Con este enfoque metodológico conseguiremos que ambas lenguas se vean no ya como un complejo sistema de códigos descifrable por mentes preclaras, sino como auténticos instrumentos de transmisión e intercambio de mensajes. Y de paso quizás aportemos a la sociedad argumentos más convincentes sobre su profundo valor. A día de hoy seguimos defendiendo la más que reducida presencia de los estudios clásicos en el sistema educativo secundario aludiendo al obvio interés propedéutico, si bien nos olvidamos a menudo, autoridades educativas y docentes, de que, aparte de ser útiles para el intelecto, nuestras lenguas predilectas son, fundamentalmente, valiosas para el espíritu. Para llegar aquí habría pues que empezar a desaprender lo aprendido.