

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (2L) APLICADAS AL APRENDIZAJE DE LENGUAS CLÁSICAS*

Amor López Jimeno
Universidad de Valladolid
amor@fyl.uva.es

RESUMEN

La autora propone aplicar estrategias de aprendizaje de segundas lenguas a la enseñanza de lenguas clásicas con el fin de actualizar la metodología pedagógica de los estudios clásicos, acercarlos a los objetivos del marco común europeo y transformar la enseñanza tradicional en un proceso activo y participativo a través de TICs.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza lenguas clásicas, TICs.

ABSTRACT

«Strategies of second languages learning (2L) applicable to the teaching of classical languages». The author proposes some strategies of second languages learning applicable to the teaching of classical languages in order to upgrade the pedagogical methodology of the classical studies, to bring them closer to the objectives of the European common framework and transform the traditional teaching into an active and participatory process through new ICT technologies.

KEY WORDS: Teaching classical languages, ICT.

Quiero antes que nada dedicar un recuerdo a mi querida amiga Isabel García Gálvez, cuya generosidad y ayuda nunca dejaré de agradecer. Todos los neohelenistas echamos de menos su capacidad de trabajo, buen hacer y amor por Grecia. Sirva esta modesta contribución como muestra de mi afecto y reconocimiento a su figura.

1. INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica de las últimas décadas, sobre todo a raíz de la invención de internet¹ y posteriormente la proliferación de dispositivos móviles con infinitas aplicaciones ha cambiado en pocos años no solo nuestra vida cotidiana y manera de relacionarnos, sino también casi toda actividad profesional.

Por lo que respecta a la enseñanza, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han transformado completamente el proceso de aprendizaje y en consecuencia el papel del docente, así como su relación con los discentes:

DOI: <http://doi.org/10.25145/j.fortunat.2018.28.015>

FORTVNATAE, N° 28; 2017-2018, pp. 175-192; ISSN: 1131-6810 / e-2530-8343



el profesor como depositario y trasmisor de conocimiento ha sido sustituido por la red, y el memorizar y repetir información ha perdido todo sentido como modelo de aprendizaje. Las nuevas tendencias pedagógicas insisten en el papel del docente como intermediario y orientador en un proceso en el que el discente debe adoptar un rol más activo: el primero debe ayudar al segundo a buscar, seleccionar y procesar la información, y sobre todo potenciar sus habilidades. La enseñanza está ahora, orientada a adquirir competencias.

En este panorama general, en el que las TICs han cobrado protagonismo (a veces incluso excesivo), se ha reavivado el viejo debate de la utilidad de algunas materias y especialidades, entre las cuales, por desgracia, las lenguas clásicas siempre aparecen en primer lugar. Sin entrar en el meollo de la cuestión, el evidente retroceso en toda Europa del interés por estos estudios y en consecuencia, del número de alumnos en nuestras aulas debería hacernos reaccionar.

La llegada a la Universidad de la llamada «Generación digital»² y los cambios ya asentados en los niveles previos de enseñanza nos obligan a replantear la metodología docente en los nuevos Grados y Másteres universitarios, sin más dilación ni excusas. En términos generales, la mayoría del profesorado somos «inmigrantes digitales» y hemos necesitado una preparación, a menudo autodidacta y *ex nihilo*, para alcanzar mínimamente el nivel de alfabetización digital de nuestros alumnos, nativos digitales y se nos exige una actualización continua de conocimientos —que pronto quedan obsoletos—, en una carrera contrarreloj en la que muchos han tirado la toalla.

El cambio, no obstante, es imparable, y de nada sirve la resistencia numantina. Los clasicistas no podemos quedarnos atrás ni mirar hacia otro lado pensando que todo seguirá igual.

2. PUNTO DE PARTIDA

Nuestra ya larga trayectoria como docente de griego clásico y griego moderno, pero sobre todo como discente de diversas segundas lenguas³, la colaboración

* Este trabajo es fruto de los Proyectos de Innovación Docente (PID) de la UVA «*Diseño de objetos de aprendizaje 2.0 para la docencia de lenguas clásicas (griego)*» y «*Aprendizaje interactivo de griego clásico con TICs*» dentro del GIR «*Lenguas europeas: enseñanza/aprendizaje, pragmática intercultural e identidad lingüística*».

¹ Aunque los primeros intentos de vincular ordenadores se realizaron en EEUU, la red tal y como la conocemos hoy (e.d. la World Wide Web (www) “telaraña mundial”) fue creada en 1990 en el Centro Europeo de Investigaciones Nucleares (CERN), como un sistema de almacenamiento y recuperación de datos basado en hipervínculos.

² *Net Generation* o *Millennial Generation*: se aplica a los nacidos a partir de 1980.

³ En lo sucesivo 2L. En concreto y por orden cronológico: francés, alemán, inglés, griego moderno, italiano.

en diversos proyectos con colegas, españoles y extranjeros, tanto de clásicas como de lenguas modernas, la asistencia y organización de numerosos cursos de formación y actualización docente, incluso puestos de gestión como la coordinación y corrección de PAUS, la génesis de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, y sobre todo como RIB de diversos programas Erasmus con Universidades de Grecia, Italia y Turquía nos ha permitido acumular experiencias y perspectiva para comparar datos, objetivos, métodos y resultados entre unas disciplinas y otras.

Como hemos podido comprobar, mientras que en niveles inferiores de enseñanza la revolución tecnológica ha sido incorporada a la metodología docente en un grado relativamente alto, al llegar a la Universidad, en el caso de los Estudios Clásicos los alumnos encuentran un retroceso metodológico, no solo en cuanto al formato de la docencia (clase magistral) sino incluso al método de trabajo y recursos materiales: es decir, traducción basada en textos (exclusivamente literarios), mediante la búsqueda de vocabulario en diccionarios⁴. Pese a que la técnica se basa en la exégesis, la experiencia nos demuestra que el alumno pocas veces va más allá, investigando el contexto histórico, social, político, cultural, artístico, etc. de génesis de la obra (autoría), ni añade notas o glosas a la traducción. Y en ocasiones, por desgracia, ni siquiera el profesor lo hace. Así, se conforman con una traducción más o menos ajustada al original, con la satisfacción de quien completa un puzzle, sin comprender verdaderamente el texto, que, para más inri, suele ser un fragmento aislado del conjunto de la obra.

El resultado es que al finalizar el Grado, o incluso Grado+Master, tras una media de 7 u 8 años estudiando una lengua (griego o latín) cuyo aprendizaje además se limita solo a la comprensión lectora y a la variante escrita, es decir, sin producción ni escrita ni comprensión ni producción oral, el 100% de los egresados son incapaces de comprender un texto en su lengua original sin recurrir al diccionario. Si lo comparamos con los objetivos del marco europeo de las lenguas, con un nivel intermedio (B1), que en una Escuela Oficial de Idiomas requiere 3 años, se supone una “*comprensión de textos complejos sobre temas concretos o abstractos*” que ni de lejos se alcanza con apenas 3 años de estudio de latín o griego clásico. En casi todos los casos pueden obtener un título Superior, incluido Master, sin haber leído (aunque sea en traducción) la obra completa de alguno de los principales autores de la literatura clásica, griega y/o latina, conformándose con haber traducido unos cuantos fragmentos aislados.

⁴ Generalmente en papel y casi siempre, por desgracia, de pequeño formato, a veces y como mucho, consulta del portal PERSEUS y su correspondiente enlace al Diccionario Griego-Inglés de Lidell-Scott.

3. LAGUNAS Y ERRORES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS CLÁSICAS

La cuestión del método está hoy más viva que nunca, habida cuenta del evidente fracaso del sistema tradicional. Cada vez más profesores demandan y crean materiales adaptados a las nuevas realidades sociales, conscientes de que la competencia lingüística, y no el conocimiento pasivo de la teoría gramatical, constituye el único objetivo posible de una didáctica que devuelva a nuestros estudios clásicos su utilidad tan largamente cuestionada. Y esto difícilmente se puede hacer a través de antologías de textos literarios clásicos⁵.

Evidentemente, por la naturaleza del propio material objeto de estudio (textos escritos, literarios), la laguna mayor para el discente es la imposibilidad de acceder a comunicación oral, con todas sus consecuencias: ignorancia de la pronunciación real de la lengua, falta de elementos paralingüísticos como la entonación o la quinésica, no diferenciación de vocales largas/breves, y sobre todo, la inexistencia de hablantes nativos que puedan corregir o tengan el criterio de autoridad innato no sobre la norma, sino sobre el uso de su lengua materna. Este hándicap nos lleva a rechazar los intentos artificiales de resucitar una lengua muerta y desaparecida⁶ como es el latín que últimamente se están poniendo de moda en algunos ámbitos, que a nuestro juicio no hacen sino reforzar la mala imagen de nuestras disciplinas ante una sociedad cada vez más global y tecnologizada, que las contemplan como algo inútil, obsoleto, fuera de contexto, elitista y, lo que es peor, con estas excentricidades, de snobs o “frikies”.

No se trata, pues, a nuestro juicio, de hablar, puesto que la comunicación es imposible y no existen nativos con criterio de autoridad, y por tanto eliminamos de nuestro cuadro de competencias la comprensión y producción oral, sino de aplicar en la medida de lo posible las nuevas metodologías docentes para la adquisición de segundas lenguas a la comprensión de los textos existentes, escritos por autores competentes (nativos o no)⁷.

Otra de las carencias en el sistema tradicionalmente aplicado, sobre todo en los niveles universitarios, es la organización (o más bien falta de organización) de los textos seleccionados de acuerdo con criterios metodológicos, para un aprendizaje progresivo, como sí se hace en las demás materias, sobre todo en 2L. Así, si echamos una ojeada a las programaciones de las correspondientes asignaturas (bajo

⁵ S. Carbonell, en su blog <http://blogs.ua.es/santiago/> (consultado 10/01/2018).

⁶ Ningún experimento de crear una lengua artificialmente ha tenido éxito, ni siquiera el esperanto. Los intentos de la IIª Sofística no traspasaron la barrera de la lengua escrita ni de una minoría de eruditos, sin embargo crearon un cisma (la diglosia) que lastró la evolución natural de la lengua griega durante siglos.

⁷ Caso de autores como Luciano de Samosata o Lucas, cuya lengua materna no era el griego.

sus muy diversas denominaciones: Latín X, Griego X, Textos clásicos X, etc.), nos será difícil encontrar el criterio, más allá del libre albedrío del docente. Ni se sigue un orden cronológico, ni mucho menos de dificultad creciente. A veces se organizan los autores en función del género literario, o de la forma (prosa, verso), pero a menudo se observan grandes saltos en el tiempo, no solo en géneros y dialectos, que confunden al alumno y no le permite ni percibir las diferencias estilísticas entre autores, ni siquiera la evolución diacrónica de la lengua.

Tampoco perciben los discentes, al final de sus estudios universitarios, diferencias de registro, abismales entre, por poner un ejemplo, la épica homérica o la comedia aristofánica, o, sin alejarnos tanto en el tiempo, entre ésta y la prosa platónica. Y así, es fácil comprobar que, no solo los estudiantes, sino también los especialistas, traducen a los clásicos con el mismo registro en la lengua de destino, casi siempre arcaizante y ampuloso, sin que se puedan distinguir en la peculiar jerga de los traductores clásicos, niveles lingüísticos o diferencias de estilo. Pero de eso hablaremos luego⁸. No es de extrañar que estas lecturas no encuentren eco en los lectores actuales.

Y es que el objetivo no debe ser, como es y sigue siendo, traducir, de manera además parcial y fragmentada. Para llegar a ser un traductor medianamente cualificado, se necesita un altísimo nivel de competencia lingüística, competencia que desde luego no tiene un aprendiz con apenas 4-5 años de estudio, y no solo eso, sino además competencia pragmática, de la que carecen nuestros estudiantes obviamente: conocimientos de la cultura, que en el caso de nuestras disciplinas, incluirían conocimientos de historia antigua y geografía (una laguna particularmente lacerante), de religión, de costumbres y vida cotidiana⁹. En definitiva, un bagaje del que disponemos, en el caso de las lenguas modernas, incluso sin ser conscientes, pero que en las lenguas históricas debe ser previamente adquirido.

Como es por desgracia sabido, algunos docentes y helenistas desdeñan e incluso juzgan innecesario conocer la Grecia actual para ser incluso reconocido como “experto” en la Grecia antigua. Prescinden así de unos conocimientos que nadie negaría en un buen profesor de inglés, francés o alemán, empezando por unos conocimientos geográficos mínimos. ¿Cómo se puede leer, no digamos traducir, a Tucídides o Pausanias sin haber pisado Grecia? Sin embargo, la gran mayoría aprende el griego hasta los albores de la koiné, precisamente cuando la lengua, y a través de ella la cultura griega, comienza su expansión. Se cercena así la historia de una lengua

⁸ *Infra*, traducción literal / traducción libre.

⁹ La presencia de asignaturas de disciplinas auxiliares específicas, como Historia, Epigrafía, Arqueología, Paleografía, Filosofía, Arte etc. Griego/Latina es muy irregular en los diversos Planes de Estudio de las Universidades españolas, por no hablar de materias de “ciencias”. En algún caso se imparte “Introducción al griego” o similar en Facultades de Medicina, pero casi nunca viceversa (nociones de ciencia, matemáticas, geometría en la Antigüedad).

milenaria, ignorando la mayor (y no menos gloriosa) parte de su historia y cultura, y perdiendo por el camino la perspectiva diacrónica. Por no hablar de los mecanismos de aprendizaje que se activan al estudiar una lengua viva, como es aún el griego¹⁰, y no se aplican en las lenguas clásicas, por ejemplo: adquisición de vocabulario, construcción de frases, comprensión y producción oral, producción escrita, rectificación inmediata de errores, búsqueda de palabras y expresiones alternativas en el discurso, adaptación al interlocutor y al contexto, comprensión y uso de unidades fraseológicas, refranes y similares, fórmulas de cortesía, interacción, elaboración de un discurso complejo, reconocimiento de conectores, y un largo etcétera.

El aprendizaje de las lenguas clásicas se limita, pues, desgraciadamente, a las estructuras morfológicas y sintácticas, y la exégesis erudita (y aun esta, paupérrima).

Otra de las lagunas metodológicas es la dependencia absoluta de los discentes del diccionario, diccionarios además muy limitados para los niveles superiores¹¹ o incluso de terceras lenguas (griego-inglés/ francés), con la distorsión que puede suponer traducir a una 3L, dado que el ambicioso DGE sigue incompleto. El recurrir inmediatamente al diccionario, aparte del mal uso que en general hacen del mismo¹², es un obstáculo para la adquisición y memorización de vocabulario, la relación de conceptos, y sobre todo, el aprendizaje es unidireccional: del griego o latín a la lengua materna, pero no viceversa. Es recomendable invertir una hora (no se necesita más) para enseñar el buen manejo de un diccionario: explicar cómo se organizan los lemas, los criterios de aparición de los diferentes significados, las abreviaturas y las citas literarias. Y naturalmente, el manejo de (buenos) diccionarios *on line*.

El buscar sistemáticamente las palabras que desconocen, con el fin último de traducir, les lleva a ejecutar una tarea casi de mera sustitución: palabra en la lengua original por palabra en la lengua de destino, como hacen los traductores automáticos, con resultados a veces similares: carecen de sentido. ¿Por qué? Porque los traductores automáticos aún son incapaces de interrelacionar las palabras con su contexto, de captar matices, expresiones fijas, ni siquiera son capaces de distinguir formas idénticas¹³. De la misma manera, comprobamos a diario que los discentes

¹⁰ A estas alturas parece innecesario convencer de las ventajas, demostradas por la práctica, de conocer el griego actual para aprender el griego clásico.

¹¹ Como el de J. M^a Pabón (1967), *Diccionario Manual Griego. Griego Clásico-Español*, Madrid.

¹² Una de las peores lagunas es que, efectivamente, nunca se les enseña a emplear un diccionario, ni por supuesto conocen cómo se organiza y elabora. Así, se suelen conformar con el primer significado que encuentran en el lema, o bien, buscan el más “raro”, sin atender al autor, contexto, género literario, época, frecuencia de aparición, y por tanto probabilidades. Ignoran sistemáticamente las citas literarias, desconocen las abreviaturas, y nunca rastrean las citas ni comprueban los significados con una búsqueda inversa. Tampoco suelen comprobar si el término aparece en combinación con otro formando estructuras semifijas.

¹³ Por ejemplo, en castellano, la 1^a / 3^a sg de algunos verbos, o los adjetivos posesivos (“su/s”).

se limitan a esa primera fase de la interpretación de un texto: búsqueda de palabras desconocidas, pero no logran acceder a la comprensión global de un texto en su lengua originaria, no digamos captar matices, traducir de forma diferente según el registro o nivel de lengua, autor, su estilo, época...

4. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES Y APLICACIONES

En la red hay ya numerosos recursos¹⁴ con ejercicios gramaticales, el problema es que están muy repartidos entre blogs personales¹⁵ páginas de Institutos, algunas de las cuales están vinculadas al portal del Ministerio, o portales de cierta garantía, como Cultura clásica o el del grupo Chiron¹⁶. Aunque la mayoría, como venimos diciendo, están elaborados por profesores de EE.MM y orientados hacia este nivel educativo, son una fuente de buenas ideas que podemos adaptar a nuestras necesidades docentes.

Estas actividades¹⁷, sin embargo, pueden y deben ser realizadas por los propios alumnos, de manera sistemática y habitual, a partir de cualquier texto original, como mecanismo no solo de adquisición de vocabulario, sino también de interrelación de conceptos entre la lengua original (L2) y entre ésta y la de destino (L1), que normalmente es la lengua materna, incluso con una 3L, que puede ser el latín u otras lenguas (francés, italiano, inglés).

A) FAMILIAS SEMÁNTICAS Y ETIMOLOGÍAS

El aprendizaje teórico de las normas gramaticales y sintácticas, se puede (y debe) alternar, como ya se viene haciendo en los niveles iniciales (EE.MM.) con técnicas de adquisición de vocabulario, de manera similar a cualquier lengua moderna. Para ello se suele recurrir, consciente o inconscientemente, a técnicas mnemotécnicas, fundamentalmente de relación. La tendencia de los alumnos es buscar mentalmente palabras “que empiecen por” los mismos fonemas, olvidando (sobre todo en el caso del griego, que es una lengua de composición), los abundantes compuestos y derivados prefijados. Conviene, pues, crear sistemáticamente familias semánticas, con el fin de relacionar términos de diversas categorías gramaticales con un étimo común.

¹⁴ Sobre todo colecciones de textos, traducciones, portales generales.

¹⁵ Como el de S. Carbonell (Aigialos): <http://blogs.ua.es/santiago/>.

¹⁶ <http://www.culturaclasica.com> y <http://www.chironweb.org> respectivamente

¹⁷ Podemos inspirarnos en los manuales que utilizan los alumnos griegos, descargables gratuitamente en <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-i-exelixi-tis-ellinikis-glossas-a/data/data/index1.html> y otros como *Η εξέλιξη της Ελληνικής γλώσσας Α'*, del Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ), http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/bibliographies/guides/software_full/01.html, del que hemos extraído algunas ideas.

1) Podemos proponer que creen una tabla a partir de algún verbo, aprovechando para repasar la morfología, por ejemplo:

Verbo	Tiempos	Temas
λέγω	λέγω, ἔλεγον, λέξω y ἐρώ, ἔλεξα y εἶπα y εἶπον, εἶρηκα, εἰρήκειν	λεγ-
οἶδα	οἶδα, ἦδεν y ἦδη, εἴσομαι y εἰδήσω, + ἔγνωκα, ἐγνώκειν (del verbo γιγνώσκω)	οιδ- / ειδ-
ἵστημι	ἵστημι, ἴστην, στήσω, ἔστησα y ἔστην, ἔστηκα, εἰστήκειν	στη- / στα-
τίθημι	τίθημι, ἐτίθην, θήσω, ἔθηκα, τέθεικα, θέϊην	-θε-

Este último (τίθημι) puede servir para repasar la Ley de Grassmann, instándoles a buscar otras palabras donde se produzca, como:

Raíz	Lema	Forma derivada	Análisis morfológico
*θριχ-	θρίξ, τριχός	τριχός	gen. sing.
*θαφ-	θάπτω	ἔταφον θάψω	aor. II, 1ª pers. sing. fut. 1ª pers. sing.
*θρεφ-	τρέφω	ἔθρεψα	aor. I, 1ª pers. sing.
*σεχ- > *έχ-	ἔχω	ἔξω	fut. 1ª pers. sing.

A partir de la tabla de verbos anterior, los alumnos deben buscar derivados de los respectivos temas y colocarlos en otra tabla. Primero deben intentar pensar en términos que ya conozcan, mejor si es una tarea grupal, después ayudarse de diversos diccionarios, en cualquier formato (papel / digital). Finalmente, el profesor les ayudará a completar la tarea con una lista de palabras entremezcladas que deben distribuir en las celdas: (resolución)

λεγ- / λογ-	διαλέγω, διαλογή, ἐκλέγω, ἐκλογή, ἐπιλέγω, ἐπιλογή, ἐπίλεκτος, λέξις, λεξικό, συλλέγω, συλλογή
ειπ-	ἀνείπωτος
ειδ-	ἀνθρωποειδής, ἀιστορώ, εἰδησεογραφία, εἶδησις, εἰδικός, εἰδοποιώ, εἶδος, εἰδύλλιο, εἰδῶλον, ἐξειδικεύω, ἐξιδανικεύω, ἐξιστορώ, ἰδανικός, ἰδέα, ἰδεαλιστής, ἰστωρία, ἱστορικός, ἱστοριογραφία, προϊστορία, συνείδησις
στη-	στημένος, στήμονας, στημόνι, στήνω, στήσιμο, ἀνίστημι
στα-	ἀνάστασις, ἀναστατήρ, ἀνασταδόν, ἀναστάτης, ἀνάστατος, ἀναστατώ, ἀναστάτωσις, ἀνάστημα, ἀντίστασις, ἀπόστασις, διάστασις, ἔκστασις, ἐνίσταμαι, ἔνστασις, κατάστασις, μετάστασις, παράστασις, στάθμις, σταθμίζω, σταθμός, στάσις, στάσιμος, στατικός, ὑπόστασις, ἀντανίστημι
-θε-	θήκη, νομοθέτης, θέσις, θετός, θεσμός, θέμα, ἔθω, θέμεθλα, θεμέλιος, θέμις, θεός, θέσμιον, θέσμιος, Θέσμιος, θετέος, θετήρ, θέτης, θετικός, θήμα, θημών, ἀγνωθετέω, ἄθետος, ἀθλοθετέω, ἀκμοθέτης, ἀνατίθημι, ἀστροθέτος, ἀντεπιτίθημι, ἀντιτίθημι, ἀρματοθεσία, αἰδοθετής, ἀποτίθημι, αὐλοθετέω, αὐτόθετος, ἀμφιτίθημι, διατίθημι, ἐκτίθημι, ἐντίθημι, ἐπιτίθημι, κατατίθημι, μετατίθημι, ἐγχειρίθετος, δεινοθέτης, διαγωνοθετέω, δικαιοθέτης, δύσθετος, εὐθετος, ἱεροθετέω, εἰστίθημι,

ζωοθετέω, θυγατροθετέω, θεσμοθετέω, θημινοθετέω, κεντροθεσία, κρεοθέτης, λιθοθεσία, λογοθετέω, μελοθεσία, μοιροθεσία, νομοθετέω, νουθετέω, όνοματοθετέω, οικόθετος, ούρανοθεσία, οϊωνοθέτης, πεντάθετος, περιτίθημι, παλαιήτος, παρεμβολοθέτης, παρατίθημι, προτίθημι, προστίθημι, όργανοθετέω, όροθετέω, όριοθετέω, σημόθετος, συμψηφοθετέω, στρηιγμοθέτης, συγκατατίθημι, συντίθημι, σφαιροθεσία, τοποθετέω, τρίθετος, υϊόθετος, ύμνοθέτης, ύπερτίθημι, ύποτίθημι, χειροθεσία, χωροθεσία, ψηφοθέτης, ώμοθετέω, ώροθετέω, ώροθεσία

2) Un ejercicio muy útil es incitar a los alumnos a buscar, sea en el diccionario, sea en la red, individualmente o en grupo, todas las palabras relacionadas con un semantema determinado, en todas las categorías gramaticales (verbal, (pro)nominal, etc.), sin olvidar los procesos de derivación y composición, y crear, por ejemplo, glosarios (una opción incluida en plataformas como MOODLE) o, mejor, mapas conceptuales.

Está demostrado que al realizar un mapa conceptual, se obliga al estudiante a relacionar conceptos: el proceso intelectual no es una mera memorización, sino que debe centrar la atención en la relación entre conceptos. Es, en definitiva, un proceso de aprendizaje activo y sumamente útil para la adquisición de vocabulario. Además, el “visualizar” las palabras en una representación gráfica, en la que se pueden diferenciar las clases de palabras por colores, formas o tamaños, potencia la memoria visual y por tanto ayuda a “anclar” los conocimientos¹⁸. Se trata de una actividad fácil y amena que suele encontrar buena acogida entre los alumnos¹⁹.

Para elaborar mapas conceptuales existen diversas aplicaciones en red. Obviamente, recomendamos las gratuitas y de uso más sencillo, como creately²⁰, cacao²¹, mindmap, Bubbl²², GoConqr²³ text2mind²⁴ o Mindmanager²⁵.

Paralelamente han de buscar en el DRAE, el DGE²⁶ u otro diccionario etimológico derivados de los étimos griegos en otras lenguas. Aunque no sepan griego

¹⁸ Las imágenes conectan rápidamente con otras ideas afines, de modo que este tipo de mapas ayudan a generar conexiones y retener las ideas con el hemisferio visual del cerebro.

¹⁹ Ver algunos ejemplos en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22305>, text2mindmap.com/HdGHh2j, <https://www.goconqr.com/es-ES/p/8539935>, <https://www.goconqr.com/es-ES/p/8492647m>, <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23411>, <https://www.goconqr.com/es-ES/p/8203579>.

²⁰ <https://creately.com/> con plantillas, y no hace falta registrarse.

²¹ <https://cacao.com/lang/es/home> hay que registrarse. Cuenta también con numerosas plantillas. En castellano.

²² <https://bubbl.us>. Gratuito y muy sencillo.

²³ <https://www.goconqr.com/es/mapas-mentales/>. Permite guardar en la nube otros materiales didácticos, crear redes de aprendizaje, y descargar los objetos creados en diversos formatos (*.jpg, *pdf).

²⁴ <https://www.text2mindmap.com/> crea los mapas automáticamente tras teclear los conceptos en distintos niveles.

²⁵ <https://www.mindjet.com/mindmanager/>. Ideado para satisfacer las necesidades de empresas que necesiten crear mapas mentales en equipo. Es un completo gestor y creador de estos documentos a través de editores, disponibles para Windows y Mac, con sincronización en la nube, gestión de proyectos y más.

²⁶ <http://dgc.cchs.csic.es>.

3) El reconocimiento de etimologías se trabaja ya desde ESO y Bachillerato y muchos docentes comparten sus materiales en la red. Dentro del innovador método *DIALOGOS* de S. Carbonell hay un apartado dedicado a esta tarea²⁸, con ejercicios de preguntas sencillas para aprender vocabulario griego a partir de sus derivados castellanos (y otras lenguas). Otro ejemplo sugerente es el “Cuadro General Semántico” elaborado por Ángel Luis Gallego Real²⁹.

Una actividad fácil y atractiva es que creen una tabla con los nombres de asignaturas / materias científicas que procedan del griego, y sus derivados en diversas 2L. Resolución:

Materia	Inglés	Francés	Alemán	Castellano
Ἀλγεβρα	Algebra	Algebre	Algebra	
Ἀρχαιολογία	Archaeology	Archeologie	Archäologie	
Ἀστρονομία	Astronomy	Astronomie	Astronomie	
Βιολογία	Biology	Biologie	Biologie	
Γεωγραφία	Geography	Geographie	Geographie	
Γεωλογία	Geology	Geologie	Geologie	
Γεωμετρία	Geometry	Geometrie	Geometrie	
Ἱστορία	History	Histoire	Geschichte	
Μαθηματικά	Mathematics	Mathematique	Mathematik	
Παιδαγωγική	Pedagogy	Pedagogie	Pädagogie	
Πολιτικά	Politic	Politique	Politik	
Φιλολογία	Philology	Philologie	Philologie	
Φιλοσοφία	Philosophy	Philosophie	Philosophie	

B) GRAMÁTICA Y SINTAXIS

1) Nunca está de más (a cualquier nivel) repasar la gramática y sintaxis y conviene fomentar tareas cooperativas, que hacen esta materia más grata. Podemos, por ejemplo, recordar o buscar verbos de uso frecuente con aoristo temático (no sigmático, “segundo”). Para profundizar, deben buscar una cita literaria ilustrativa hasta completar la tabla entre todos, repartiendo la tarea³⁰:

²⁸ <https://es.scribd.com/document/340109805/ETIMOLOGIAS> y <https://sites.google.com/site/linguagraecaperseillustrata/etimologia>. Numerosos recursos sobre etimologías en http://www.chironweb.org/wiki/index.php?title=Etimolog%C3%ADa_griega.

²⁹ Alojado en <http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/logos/cuadro%20general%20semantico.htm>.

³⁰ Puede ser a través del portal Perseus, o simplemente buscadores (google, yahoo y similares).

Aoristo	Presente	Ejemplo de uso
1 ἤγαγον (con reduplicación)	ἄγω	
2 εἶλον	αἰρέω	
3 ἔβαλον	βάλλω	
4 ἐγενόμην	γίγνομαι	
5 ἤλθον	ἔρχομαι	
6 ἔφαγον	ἐσθίω	
7 εὗρον	εὐρίσκω	
8 ἔσχον	ἔχω	
9 ἔθανον	θνήσκω	
10 ἔκτανον	κτείνω	
11 ἔλαχον	λαγχάνω	
12 ἔλαβον	λαμβάνω	
13 ἔλαθον	λανθάνω	
14 ἔμαθον	μανθάνω	
15 εἶδον	ὀράω	
16 ἔπαθον	πάσχω	
17 ἔπιθον	πείθω	
18 ἔπεσον	πίπτω	
19 ἔτεκον	τίκτω	
20 ἔτραπον	τρέπω	
21 ἔδραμον	τρέχω	
22 ἔτυχον	τυγχάνω	
23 ἤνεγκον	φέρω	
24 εἶπον	λέγω / φημί	

2) La elaboración de tablas es una manera de obligarles a organizar el material de trabajo, previa recopilación, y ayuda a la relación y asimilación de conceptos. Se pueden proponer múltiples actividades sencillas, amenas y útiles, por ejemplo, que elaboren una tabla sobre la hipotaxis, con los conectores correspondientes.

Tipo de oración subordinada	Conjunciones / conectores / nexos	
	Castellano	Griego
Completiva		ὅτι, ὡς μή, μή οὐ
Interrogativa indirecta		εἰ, εἰ - ἤ, πότερον ἢ πότερα - ἤ, τίς, ποῖος, πόσος, ὅστις, ὁποῖος, ὁπόσος, ποῦ, πῶς, ὅπου, ὅπως
De relativo		Pronombres de relativo (ὅς, οἷος, ὅσος, ἠλίκος, ὅστις, ὁπότερος, ὁποῖος, ὁπόσος, ὁπηλίκος) y adverbios de relativo (οὗ, ὅπου, ὅθεν, ὁπόθεν, ὡς, ὅπως, οἷ, ὅποι, ὅπη)
Condicional		εἰ, ἐάν, ἄν, ἤν
Adversativa		εἰ καί, ἄν (ἤν ἐάν) καί, καί εἰ, καί ἄν (καῖν) ἤ, οὐδ' εἰ, οὐδ' ἐάν, μηδ' ἐάν
Consecutiva		ὥστε, ὡς
Causal		διότι, ὅτι, ὡς, ἐπεὶ, ἐπειδὴ
Temporal		ὅτε, ὁπότε, ὡς, ἠνίκα, ὁπνίκα, ἐπεὶ, ἐπειδὴ, ἕως, ἔστε, ἄχρι, μέχρι, ἐξ οὗ, ἀφ' οὗ, πρὶν
Final		ἵνα, ὅπως, ὡς

O de las partículas, un aspecto a menudo olvidado:

GRIEGO	CASTELLANO
ἄν	
ἄρα ἄρ'	
ᾗρα ᾗρ'	
ἄτάρ	
αὐ̂	
γάρ	
γέ γ'	
γοῦν	
δέ δ'	
δή	
δήθειν	
δήτα	
ἦ̂	
ἦτοι	
κε κειν'	
μά	
μέν	

GRIEGO	CASTELLANO
μέντοι	
μήν	
ναί	
νή	
νυ	
νυν	
οὐκοῦν	
οὔκουν	
οὔν	
περ	
που	
τε τ' θ'	
τοι	
τοιγάρ	
τοιγαροῦν	
τοιγάρτοι	
τοίνυν	

3) Un ejercicio habitual en la enseñanza de 2L que podemos aprovechar es el de reordenar los elementos de una oración, que pueden haber visto previamente o no, dependiendo del nivel y la dificultad. Por ejemplo, si tomamos el comienzo de la obra de Tucídides:

<p>Πελοποννησίων ἀλλήλους, καὶ καθισταμένου... πρὸς ξυνέγραψε Θουκυδίδης ὡς ἀρξάμενος τῶν Ἀθηναίους πόλεμον ἐπολέμησαν εὐθύς τὸν Ἀθηναίων</p>
<p>Resolución: Θουκυδίδης Ἀθηναίους συνέγραψε τὸν πόλεμον τῶν Πελοποννησίων καὶ Ἀθηναίων, ὡς ἐπολέμησαν πρὸς ἀλλήλους, ἀρξάμενος εὐθύς καθισταμένου.</p>

4) A partir de un texto se pueden idear diversas tareas para trabajar la comprensión, repasar y reforzar la morfología y la sintaxis, ejercicios de concordancia, o enriquecer el vocabulario. En lugar de trabajarlo individualmente en casa, podemos proponer actividades previas de comprensión, que se pueden resolver cooperativamente en el aula. Por ejemplo, para un nivel intermedio / avanzado, seleccionamos un pasaje de la *Guerra del Peloponeso*, tras la derrota de la flota ateniense frente a la de Siracusa:

<p>Tuc. 7.72.1: Γενομένης δ' ἰσχυρᾶς τῆς ναυμαχίας καὶ πολλῶν νεῶν ἀμφοτέροις καὶ ἀνθρώπων ἀπολομένων οἱ Συρακόσιοι καὶ οἱ ξυμμαχοὶ ἐπικρατήσαντες τὰ τε ναύαγια καὶ τοὺς νεκροὺς ἀνείλοντο, καὶ ἀποπλεύσαντες πρὸς τὴν πόλιν τροπαίον ἔστησαν, [2] οἱ δ' Ἀθηναῖοι ὑπὸ μεγέθους τῶν παρόντων κακῶν νεκρῶν μὲν περίη ναυαγίων οὐδὲ ἐπειθύνον ἀιτήσαι ἀναίρεσιν, τῆς δὲ νυκτὸς ἐβουλεύοντο εὐθύς ἀναχωρεῖν. [3] Δημοσθένης δὲ Νικίαν προσελθὼν γνώμην ἐποίητο πληρώσαντας ἔτι τὰς λοιπὰς τῶν νεῶν βιάσασθαι, ἣν δύνωνται, ἅμα ἔφ' τὸν ἔκπλου, λέγων ὅτι πλείους ἔτι αἱ λοιπαὶ εἰσι νῆες χρήσιμαί σφίσι καὶ τοῖς πολεμίοις· ἦσαν γὰρ τοῖς μὲν Ἀθηναίοις περίλοιποι ὡς ἐξήκοντα, τοῖς δ' ἐναντίοις ἐλάσσους ἢ πεντήκοντα. [4] Καὶ συγχωροῦντος Νικίου τῇ γνώμῃ καὶ βουλομένων πληροῦν αὐτῶν οἱ ναῦται οὐκ ἤθελον ἐσβαίνειν διὰ τὸ καταπεπληχθᾶν τε τῇ ἥσση καὶ μὴ ἂν ἔτι οἴεσθαι κρατῆσαι.</p>
--

a) En primer lugar, deben separar las estructuras sintácticas (oraciones) y clasificarlas (independientes / subordinadas, de qué tipo y de qué verbo dependen).
Resolución:

1. Γενομένης δ' ἰσχυρᾶς τῆς ναυμαχίας καὶ πολλῶν νεῶν ἀμφοτέροις καὶ ἀνθρώπων ἀπολομένων οἱ Συρακόσιοι καὶ οἱ ξύμμαχοι ἐπικρατήσαντες τά τε ναύαγια καὶ τοὺς νεκροὺς ἀνείλοντο,
2. καὶ ἀποπλεύσαντες πρὸς τὴν πόλιν τροπαῖον ἔστησαν,
3. οἱ δ' Ἀθηναῖοι ὑπὸ μεγέθους τῶν παρόντων κακῶν νεκρῶν μὲν πέρι ἢ ναυαγίων οὐδὲ ἐπενόουν αἰτῆσαι ἀναίρεσιν,
4. τῆς δὲ νυκτὸς ἐβουλεύοντο εὐθὺς ἀναχωρεῖν.
5. Δημοσθένης δὲ Νικία προσελθὼν γνώμην ἐποιεῖτο πληρώσαντας ἔτι τὰς λοιπὰς τῶν νεῶν βιάσασθαι, ἣν δύνωνται, ἅμα ἔω τὸν ἔκπλον, λέγων
6. ὅτι πλείους ἔτι αἱ λοιπαὶ εἰσι νῆες χρήσιμαί σφίσι καὶ τοῖς πολεμίοις·
7. ἦσαν γὰρ τοῖς μὲν Ἀθηναίοις περίλοιποι ὡς ἐξήκοντα,
8. τοῖς δ' ἐναντίοις ἐλάσσους ἢ πεντήκοντα.
9. Καὶ ξυγχωρῶντος Νικίου τῇ γνώμῃ καὶ βουλομένων πληροῦν αὐτῶν οἱ ναῦται οὐκ ἤθελον ἐσβαίνειν διὰ τὸ καταπεπληχθᾶν τε τῇ ἥσση καὶ μὴ ἂν ἔτι οἴεσθαι κρατῆσαι.

b) Para ello deben reconocer los verbos en forma personal / no personal (infinitivos, participios). En este último caso, deberán establecer conexiones con su referente (según modelo):

γενομένης	
ἀπολομένων	
ἐπικρατήσαντες	οἱ Συρακόσιοι καὶ οἱ ξύμμαχοι
ἀποπλεύσαντες	οἱ Συρακόσιοι καὶ οἱ ξύμμαχοι
προσελθὼν	
πληρώσαντας	
λέγων	
ξυγχωρῶντος	
βουλομένων	

c) Después deben elaborar un breve vocabulario, con palabras que ya conocen y otras nuevas. Antes de buscar en el diccionario, intentaremos que infieran su significado por relación con otros términos emparentados o afinidad semántica, y por el contexto, todo ello de manera cooperativa.

ἀπόλλυμι:	
ἀναιροῦμαι:	
τροπαῖον:	
ἐπινοῶ:	
πληρῶ-ῶ ναῦν:	
βιάζομαι τὸν ἔκπλον:	
ἢ ἕως:	
ξυγχωρῶ:	
καταπλήττομαι:	

d) Buscamos en un diccionario las palabras que nadie conozca e intentamos una comprensión global del texto, a través de cuestiones clave:

- Personajes mencionados (οἱ Συρακόσιοι καὶ οἱ ξύμμαχοι, οἱ Ἀθηναῖοι, Δημοσθένης δὲ Νικία),
- Narrador (3ª persona),
- Referencias geográficas (πρὸς τὴν πόλιν) y
- Referencias temporales (τῆς νυκτὸς, ἅμα ἔφ),
- Palabras clave (ναυμαχίας, ναυάγια, τῶν νεῶν / νῆες, ἔκπλου, νεκροῦς, τροπαίου ἔστησαν, πολεμίους, ναῦται).

e) Solo entonces intentamos la traducción.

“Tras esta terrible batalla naval, en la que hubo numerosos barcos apresados o hundidos, y muchos muertos en ambos bandos, los siracusanos y sus aliados, victoriosos, recogieron sus despojos y cadáveres, regresaron a su ciudad y levantaron un trofeo de victoria. Pero los atenienses, ante la magnitud de los daños sufridos y el número de bajas, se olvidaron de recoger a sus muertos ni despojos, por el contrario solo pensaban cómo salvarse y escapar esa misma noche. Pero no llegaron a un consenso, porque Demóstenes proponía embarcar en los navíos que les quedaban y salir al alba por el puerto para ponerse a salvo, ya que tenían más barcos que los enemigos, (60 frente a 50). Nicias estaba de acuerdo con Demóstenes; pero cuando decidieron poner en marcha el plan, los marineros se negaron a entrar en las naves aterrizados por la derrota sufrida, convencidos de que no podrían salir airosos, por lo que tuvieron que cambiar de planes, y acordaron escapar por tierra”.

5. TRADUCCIÓN LITERAL / TRADUCCIÓN LIBRE: UN DEBATE ESTÉRIL

Otro factor de fracaso de nuestras disciplinas en la oferta de estudios y del desinterés de la sociedad actual hacia el mundo clásico, es, a mi juicio, la falta de preparación específica de los traductores de textos clásicos. No hay —creo— en ningún Grado de Estudios Clásicos o Filologías materias específicas de traducción, ni asignaturas de lenguas clásicas en las Facultades de Traducción e Interpretación, donde sí se incluye, sin embargo, el griego (moderno)³¹.

Si el primer acercamiento a los autores clásicos se produce a través de traducciones, hay que concluir que éstas, en su casi totalidad, no resultan atractivas para un lector medio, ni siquiera cercanas al español actual. Por el contrario, el incomprendible afán erudito de mantenerse cercanos al original da como resultado textos plúmbeos, llenos de perífrasis, gerundios, clichés, latiguillos redundantes, estructuras y expresiones obsoletas que desaniman a cualquier lector actual, por culto que sea. No citaré ejemplos por motivos obvios, pero cualquiera puede hacer la prueba,

³¹ Por ejemplo, en las Universidades de Málaga o Granada.

como hicimos nosotros: con una selección de pasajes traducidos de autores varios (en concreto Platón, Tucídides, Jenofonte y Luciano), de escasa dificultad, realizamos una encuesta sobre una muestra de personas de garantía³², con el único condicionante de que no supieran griego ni hubieran leído las obras seleccionadas³³. El resultado fue desolador: no solo la inmensa mayoría reconocieron no haber comprendido “*nada o casi nada*” de los textos que se les presentaron, sino, lo que es peor, dicha lectura no invitaba en absoluto a leer la obra completa.

El problema es metodológico, pues lo principal de un traductor es conocer no solo la lengua originaria, sino sobre todo tener plena competencia (lingüística y pragmática) en la lengua de destino, que en nuestro caso es siempre la lengua materna.

El inconveniente es la insistencia, desde los primeros pasos en el aprendizaje de la 2L, de que el discente se mantenga apegado a la estructura sintáctica de esa 2L y haga la dichosa “traducción literal”. Las estructuras sintácticas y orden de palabras del griego clásico y del español difieren considerablemente, de modo que es absurda esa fidelidad a la estructura del original. Traducir sus numerosos participios por gerundios (por citar un ejemplo recurrente), o todos los conectores (que a falta de signos diacríticos de puntuación servían para articular el discurso), por no hablar del orden de palabras, manteniéndose apegados al original en vez de adaptarse a la lengua meta, como es lo lógico, produce un resultado como hemos visto pesado, recargado, obsoleto y, lo que es peor, incomprensible. El objetivo de cualquier traducción es, obviamente, trasladar a la lengua meta, no solo el vocabulario, sino todos los elementos necesario para la comprensión global del texto, respetando además, en lo posible, el estilo del autor.

Ningún traductor de lenguas modernas se plantea este debate estéril, recurrente sin embargo entre los clasicistas. A menudo los alumnos se justifican con que muchos profesores “*les piden la traducción literal*”. Un conflicto, a mi juicio, que no debería existir y que genera un “vicio”, desde la iniciación al griego/latín, muy difícil de corregir y erradicar después. La solución no es sencilla y no es cuestión de dar lecciones de traductología aquí, aunque no vendría mal alguna asignatura específica en los Grados o Másteres. El primer paso sería insistir en las estructuras sintácticas y orden de palabras de la 2L incluso en los primeros niveles de aprendizaje, aun a costa de aplazar nociones de gramática menos frecuentes en el uso, e insistir en la comprensión global del texto antes de “atacar” el diccionario. Además, convendría contextualizar la obra de cualquier autor clásico antes de abordar una traducción “a pecho descubierto”, sin apenas conocimientos previos y sin más herramientas que un diccionario.

³² 50 personas de ambos sexos, desde 18 años, y diverso nivel de estudios.

³³ Respectivamente: el comienzo de la *República*, idem del Discurso fúnebre de Pericles de la *Guerra del Peloponeso*, idem de la *Anábasis* y algún *Diálogo de los Muertos*.

5. EVALUACIÓN

Naturalmente, si proponemos un cambio metodológico en nuestra docencia, aprovechando las ventajas que las TICs nos ofrecen, y sin pretender competir con ellas, la evaluación también debe cambiar. Los exámenes tradicionales (traducir un fragmento con ayuda del diccionario), no tienen mucho sentido. Se pueden valorar aspectos de comprensión global, con preguntas sobre relaciones sintácticas, aspectos culturales implícitos en el texto, o vocabulario.

Al igual que otras materias, como las 2L, cuentan con una tabla de objetivos clara, progresiva por niveles y criterios de evaluación³⁴, igualmente deberemos crear nuestra propia rúbrica para evaluar por competencias³⁵ y una tabla de adquisición de conocimientos, para lo cual podemos inspirarnos en la de DIALANG, por niveles, teniendo en cuenta solo los elementos propios de una lengua escrita y literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALME, M. G. - BALME, C. (1979): *Athenaze*, Harrow School.
- BALME, M. - LAWALL, G. (1990): *Teacher's Handbook. Athenaze: An Introduction to Ancient Greek* (rev. ed.), Oxford University Press.
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A.M. *ET ALII* (2010): “Las TICs y el proceso enseñanza/aprendizaje de la filología. Curso 2008-2009”, en MÁRQUEZ MEMBRIVE, J., ROCA PIERA, J., BELMONTE GARCÍA, T. (coords.), *III Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería (Curso Académico 2008/2009)*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería, pp. 99-106.
- CABERO ALMENARA, J. (2005): “Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones”, *Revista de la Educación Superior* 34(3): 77-100.
- CABERO ALMENARA, J. - LORENTE CEJUDO, M. (2008): “La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI”, *Revista portuguesa de pedagogia*, 42(2): 7-28.
- CARBONELL MARTÍNEZ, S. (2010), “La crisis del griego antiguo y los métodos antidepresivos”, *Estudios Clásicos* 137: 85-95.
- (2012a): “La pràctica oral en l'aula de grec antic”, *Methodos* 1: 39-46.
https://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p39.pdf
[consultado 10/01/18].
- (2012b): “Desaprendiendo griego antiguo: una propuesta didáctica para un primer curso con *Athenaze*”, *Thamyris, Nova Series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín* 3: 229-249.

³⁴ Ver las especificaciones de autoevaluación de DIALANG. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, p. 330. Podemos tomar como indicación solo los criterios para la comprensión lectora.

³⁵ Se puede ver un modelo en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22302> o la elaborada por C. Viloria: <https://es.scribd.com/document/288225938/Rubrica-para-Evaluar-Exámenes-de-Textos-GRIEGOS>.

- (2014): ΔΙΑΛΟΓΟΣ. *Prácticas de griego antiguo*, Madrid, Cultura Clásica.
- “ΔΙΑΛΟΓΟΣ: proyecto de manual de conversación guiada con audios y ejercicios” <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/textos/Dialogos.pdf> [consultado 10/01/18].
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. (2008): “La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: El caso del español como Lengua Extranjera (ELE)”, *Iniciación a la Investigación* e3: a4, 7 pp.
- EDELSTEIN, G. - SALIT, C. - GABBARINI, P. (2009): “Lo metodológico en la enseñanza. Una lectura desde los clásicos”, *Cuadernos de Educación* 7: 87-102.
- FERRO SOTO, C. - MARTÍNEZ SENRA, A. I. - OTERO NEIRA, M. C. (2009): “Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 29: 1-12.
- LEONTARIDI, E. (1999): “Las palabras españolas provenientes del griego: lo que conocemos, lo que no conocemos y lo que conocemos mal”, *Interlingüística* 10: 225-230.
- LÓPEZ FONSECA, A. (2009): “La aplicación de las nuevas tecnologías a la Filología Clásica: Didáctica”, *Reduca (Filología). Series Classica* 1(1): 1-21.
- MACÍAS VILLALOBOS, C. (2007), “La web 2.0 y sus aplicaciones en el ámbito de la Filología Clásica” *Revista de Estudios Latinos* 7(1): 231-258.
- (2009): “Las actividades de trabajo en grupo en un entorno tecnológico. El caso de las lenguas clásicas” *Revista de estudios latinos* 9(1): 209-234.
- (2011): “Las clásicas y la enseñanza virtual: algunas experiencias”, *Methodos* 0: 1-16.
- ØRBERG, H. H. (2003): *Lingua latina per se illustrata* (2 Vol.), Museum Tusulanum Press.
- PIZARRO CHACÓN, G. - CORDERO BADILLA, D. (2013): “Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua”, *Revista Electrónica Educare* 17(3): 277-292.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (2004): “Griego y latín ¿Lenguas muertas?”, *Estudios clásicos* 46(125): 7-16.
- SALINAS, J. (2004): “Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”, *Bordón*, 56(3-4): 469-481.
- VLACHOPOULOS, D. (2009): “La influencia de las nuevas tecnologías en el cambio de la cultura docente de los estudios clásicos”, *Ágora. Estudios Clásicos em Debate* 11: 219-229.
- <http://pleiades.stoa.org> Proyecto Pleiades [consultado 10/01/18].
- http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/index.html
- <http://www.pi-schools.gr/programs/EuZin> Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [consultado 10/01/18].
- <http://www.xanthi.ilsp.gr/ethel/> Εκπαιδευτικός Θησαυρός Ελληνικών Κειμένων [consultado 10/01/18].
- <http://www.komvos.edu.gr/> Portal de docentes de griego [consultado 10/01/18].
- <http://www.greek-language.gr> Material didáctico y ejercicios de griego antiguo [consultado 10/01/18].