



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

## ***METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO EN EL BACHILLERATO DE LA ENP: LA ADAPTACIÓN DEL MÉTODO KANTHAROS***

Tesis que para optar por el grado de MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LETRAS CLÁSICAS presenta:

**MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ CONTRERAS**

Tutor:

DR. JOSÉ MOLINA AYALA: IIF

Miembros del comité tutor:

MTRA. MARÍA DE LOURDES SANTIAGO MARTÍNEZ: FFyL

MTRA. ANA JULIA CRUZ HERNÁNDEZ: ENP # 6

DRA. MARTHA ELENA MONTEMAYOR ACEVES: IIF

MTRA. PAULA LÓPEZ CRUZ: IIF

Ciudad de México, México, enero de 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



# ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	6
1. ANTECEDENTES	
1.1. EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS EN EL MUNDO ACTUAL.....	8
1.2. PANORAMA HISTÓRICO DEL ESTUDIO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS EN MÉXICO .....	14
1.3. LA ASIGNATURA DE GRIEGO EN LA ENP .....	20
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. EL MÉTODO NATURAL .....	30
2.2. EL MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN Y DE VUELTA AL MÉTODO NATURAL .....	37
2.3. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS A PARTIR DEL USO (USAGE-BASED APPROACH) .....	43
2.4. OTROS MÉTODOS ACTUALES DE GRIEGO .....	49
2.5. EL MÉTODO <i>KANTHAROS</i> .....	53
3. LA ADAPTACIÓN DE <i>KANTHAROS</i>	
3.1. RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN LAS LENGUAS MODERNAS .....	60
3.2. DISTINCIÓN ENTRE GRAMÁTICA Y MÉTODO .....	69
3.3. EL TRABAJO A PARTIR DE TEXTOS .....	73
3.4. VOCABULARIO BÁSICO .....	84
3.5. CÓMO ENSEÑAR LA SINTAXIS .....	90
3.6. EVALUACIÓN .....	99
4. PRÁCTICA DOCENTE	
4.1. PRÁCTICA II: <i>ACERCA DE LA NATURALEZA</i> .....	105
4.2. PRÁCTICA III: <i>EL PERRO GUARDIÁN</i> .....	117

CONCLUSIONES .....	136
ANEXO 1: EVIDENCIAS DE LA PRÁCTICA .....	139
ANEXO 2: TEXTOS DE <i>KANTHAROS</i> .....	165
ANEXO 3: PRONTUARIO DE SINTAXIS .....	175
BIBLIOGRAFÍA .....	177

# AGRADECIMIENTOS

Antes que nada, quiero agradecer a los profesores de mi comité tutorial, quienes se encargaron de revisar este trabajo.

A Martha Montemayor y Paula López, por su valioso tiempo y sus provechosas sugerencias.

A Ana Julia Cruz por sus observaciones en el ámbito de la didáctica, el más difícil y en ocasiones casi infranqueable para mí.

A Lourdes Santiago, por sus valiosas y puntuales revisiones, hechas con la misma calidad y con la paciencia con la que otrora me enseñó latín, cuando tuve la fortuna de ser su alumno en la licenciatura.

A José Molina, mi tutor, por el apoyo constante a lo largo de este proceso y por su siempre amable disposición para que este trabajo saliera a flote a pesar de todas las vicisitudes.

Quiero expresar también mi profundo agradecimiento a la Escuela Nacional Preparatoria, noble institución donde hace años tuve la dicha de estudiar, misma que, desde hace algunos años, me ha dado la oportunidad de ejercer mi profesión en sus aulas.

Finalmente agradezco el apoyo de mi familia, no sólo durante la maestría, sino a lo largo de mi vida, en especial de mis padres, de quienes he aprendido que sólo mediante el trabajo y el esfuerzo cotidiano se puede salir adelante en este mundo.

# INTRODUCCIÓN

Al comenzar a ejercer la docencia de las lenguas clásicas surge la interrogante de cómo enseñar y con qué material. El profesor principiante puede optar por proceder del mismo modo en que aprendió, o bien, como alguno de sus maestros. Sin embargo, deberíamos cuestionar si la manera en que aprendimos es la adecuada –además de preguntarnos si realmente aprendimos de esa manera– y emprender la búsqueda de diversos materiales didácticos.

Es importante mencionar que este trabajo surge a partir de una experiencia docente de siete años, es decir, tras haber comprobado en clase la efectividad del método *Kantharos*. La elección de éste es el resultado de una intensa pesquisa de materiales didácticos de diversos orígenes y épocas. Por lo tanto, la orientación de esta investigación consistió en indagar fundamentos teóricos que sustentaran este trabajo y en cómo mejorar su aplicación.

Otro factor que contribuyó en gran medida a enriquecer esta propuesta fue el hecho de haber asistido a cursos de latín, griego y metodología de la enseñanza en la Academia Vivarium Novum y en el Instituto Polis, donde se estudian las lenguas clásicas de forma activa, muy distinto al método de gramática-traducción.

Éstas son las principales razones por las cuales no elegí trabajar a partir de una teoría pedagógica o didáctica, sino que preferí investigar teorías del aprendizaje de lenguas, en concreto, la Teoría del Aprendizaje a partir del Uso (Usage-based Approach), pues me parece algo más específico y útil para el aprendizaje de las lenguas clásicas, si partimos del hecho de que el griego y el latín son lenguas y, por lo tanto, se pueden estudiar como tal.

Explicaremos la disposición de los capítulos de esta tesis desde las preguntas de investigación que se abordan en cada uno:

- I. Antecedentes. ¿Cómo se enseñan las lenguas clásicas en nuestro contexto y con qué materiales en comparación con otros países? ¿Cuál es la justificación para la

enseñanza de las lenguas clásicas en nuestro bachillerato? ¿Cuál es el contexto de las lenguas clásicas en el bachillerato de la ENP (programa, objetivos, metodología, perfil del alumno, etc.)?

- II. Marco teórico. ¿Siempre se han estudiado las lenguas clásicas de la misma manera? ¿Existen otras alternativas metodológicas que puedan ser efectivas? ¿Es adecuado apoyarse en las teorías del aprendizaje de lenguas modernas para las lenguas clásicas? ¿Por qué elegir el método alemán *Kanthalos* para la enseñanza del griego en la ENP?
- III. Adaptación de *Kanthalos*. ¿Por qué *Kanthalos* es adecuado para trabajar con la metodología que proponemos? ¿Cómo abordar ciertos temas propios de la gramática griega? ¿Por qué es indispensable la enseñanza de vocabulario? ¿Cuál es el papel de la “enseñanza viva” de la lengua en esta metodología? ¿Cómo se debe evaluar a partir de esta propuesta?
- IV. Práctica Docente. ¿Cómo aplicar estos principios metodológicos en una intervención ante grupo? ¿Cómo una lección de *Kanthalos* puede adaptarse a una secuencia didáctica según el modelo propuesto para los programas de la ENP?

En general, en esta tesis se plantean las preguntas que todo docente debería hacerse, no sólo al inicio de su carrera, sino constantemente a lo largo de ésta: ¿Cómo es mejor enseñar y con qué materiales?



# 1. ANTECEDENTES

Este capítulo se divide en tres partes: la primera trata acerca de la situación actual de las lenguas clásicas en el mundo, en especial en la educación media; en la segunda se ofrece un breve panorama histórico acerca de la enseñanza del griego en México; en la tercera se analiza el contexto actual de la asignatura: el modelo educativo de la ENP, el nuevo programa de Griego actualizado en 2018, y el enfoque disciplinar y didáctico de la asignatura.

## 1.1. EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS EN EL MUNDO ACTUAL

La situación de las lenguas clásicas en México no es muy diferente a la de otros países de Latinoamérica<sup>1</sup>. Actualmente es posible estudiar Filología o Letras Clásicas en Brasil (seis universidades), Argentina (cinco), Chile (dos), Colombia, Venezuela, Costa Rica y México (una). En 2004 desapareció la carrera en Cuba y cerró el Centro de Estudios Clásicos. Otros países como Perú y Bolivia cuentan con asociaciones de estudios clásicos, a pesar de que sus universidades no ofrecen esa carrera. Caso singular es el de Uruguay, que cuenta con un centro de investigación, aunque tampoco se puede estudiar la carrera propiamente. En resumen, apenas existe una docena de universidades con estudios clásicos en toda Latinoamérica. En algunos países donde no se puede estudiar Filología o Letras Clásicas, existen cursos de griego y latín para estudiantes de carreras de Humanidades como letras modernas, historia, filosofía, etc.

El caso de la educación preuniversitaria en Latinoamérica es aún más desalentador, pues es México el único país donde existen asignaturas de griego y latín, además de Etimologías Grecolatinas, en este nivel, ni siquiera en Argentina, donde más universidades ofrecen

---

<sup>1</sup> El sitio <https://clasicosamerica.com> es de gran utilidad para obtener información sobre la situación actual de los estudios clásicos en los países latinoamericanos.

estudios clásicos. Por tal motivo, muchos estudiantes latinoamericanos tienen que esperar hasta ingresar a la universidad para poder asistir a cursos de griego o latín.

La situación en Europa fluctúa dependiendo de cada país, por lo cual mencionaremos los que tienen una tradición más arraigada<sup>2</sup>. En Francia ya son pocas las universidades (sólo cinco) que cuentan con estudios clásicos, en comparación con otros países europeos. A pesar de esto, en los liceos, aunque no es obligatorio desde 1968, son frecuentes los cursos de latín. Importante es mencionar que prácticamente todos los profesores con formación en filología clásica imparten en bachillerato la asignatura de francés. Latín se puede estudiar desde los trece años, dependiendo del tipo de escuela, parecido a lo que sucede en Italia, donde los profesores de griego y latín imparten italiano. Aunque no todas las escuelas tienen cursos de griego y latín, pues tampoco es obligatorio desde 1977, la situación es relativamente estable.

Las condiciones lucen un tanto más adversas para los estudios clásicos en España, donde paradójicamente, durante el gobierno de Franco el estudio del griego y latín permaneció estable, e incluso se desarrolló, pues era obligatorio en la educación secundaria. Al morir el dictador, el nuevo gobierno se propuso erradicar las lenguas clásicas, pues se les relacionaba con la Iglesia, que siempre fungió como aliado del régimen franquista. Hasta las reformas de 1996 se volvió a dar apoyo a las materias de humanidades, mientras que hoy apenas un 10% de los alumnos estudia latín en cursos que duran sólo dos años. La edad en que pueden cursar estas materias es entre 15 y 17 años. Es importante mencionar que también se imparte una materia de Cultura Clásica, obligatoria con duración de un año, pese a lo cual, son bastantes las universidades que ofrecen estudios clásicos, actualmente más de veinte (más que en toda Latinoamérica).

Mucho más favorable es el contexto de los países del norte, cuyas lenguas –que no derivan del latín–, no suelen hablarse ni aprenderse fuera, como Holanda, donde el latín es aún obligatorio en el *gymnasium*, y donde, además de griego y latín, también se imparte una materia de Civilización Grecolatina. En este país el estudio de latín se promueve como un apoyo para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la propia lengua materna.

---

<sup>2</sup> Para toda esta sección nos hemos apoyado en la obra de Bulwer, que contiene valiosa información sobre la situación actual de las lenguas clásicas en Europa.

El caso de Inglaterra y los países del Reino Unido, presenta ciertos problemas peculiares, donde hay siete universidades que imparten estudios clásicos en Inglaterra, incluyendo Cambridge y Oxford. Si bien no se puede responsabilizar directamente al declive de las lenguas clásicas, lo cierto es que se redujo su estudio con la finalidad de otorgar más horas para el aprendizaje de lenguas modernas, sin recibir resultados satisfactorios. Una de las principales causas del deterioro de las lenguas clásicas en el Reino Unido data de 1960, cuando las universidades de Oxford y Cambridge eliminaron el conocimiento de latín como requisito de ingreso, aunque aún se puede estudiar latín y griego como materias optativas en algunos colegios públicos y privados, además de que existe la asignatura de civilización grecolatina, obligatoria de un año. Además de esto, los detractores alegan que los estudios clásicos fomentan actitudes elitistas y antidemocráticas. Paradójicamente, desde que las lenguas clásicas perdieron su carácter obligatorio en Inglaterra, se ha desarrollado ahí la mayor cantidad de material didáctico para su aprendizaje, esto como resultado del gran esfuerzo que realizan los profesores para mantener vivo este conocimiento. También es interesante que los profesores con formación en filología clásica imparten materias como inglés e historia.

En Estados Unidos el panorama luce mejor, pues a pesar de no ser obligatorio, es común encontrar cursos de latín y griego, tanto en escuelas públicas como privadas. Aunque persiste la idea de que no se aprenden lenguas en Estados Unidos, la situación del latín permanece estable, como alguna vez lo fue en Inglaterra.

Alemania es el país donde hay más universidades con estudios clásicos, más de treinta, además del *gymnasium*, institución que ha conservado su orientación humanística a lo largo de las numerosas reformas. Aunque no es obligatorio en todos los estados, en la actualidad se ha incrementado el número de alumnos que eligen latín, de tal suerte que es la tercera lengua que más se estudia, sólo después de inglés y francés. Los alumnos pueden empezar a estudiar latín desde los 11, 13, 15 o 17 años, dependiendo de la escuela y la región, de manera que un alumno puede haber cursado hasta cuatro años de latín antes de ingresar a la educación superior. Algunas universidades toman en cuenta conocimientos de latín para ingresar a carreras como medicina y existe flexibilidad en el sistema educativo para que los profesores de latín y griego puedan impartir otras asignaturas si cuentan con las habilidades

necesarias. También se publican en este país numerosas investigaciones y métodos para el aprendizaje de las lenguas clásicas, algunos de los cuales mencionaremos, además del propio *Kantharos*, en el segundo capítulo.

En Austria, en la década de los años 80, se comenzaron a utilizar métodos modernos. Sin embargo, debido a que no tuvieron mucho éxito, se optó por métodos mixtos, más orientados a la lectura de comprensión. Vale mencionar que existe una versión austriaca de *Kantharos*, que es el libro más usado para la enseñanza del griego en ese país<sup>3</sup>.

Tras analizar brevemente la situación de los estudios clásicos en Europa, sobre todo en el nivel preuniversitario, podemos distinguir los argumentos más importantes para mantener el estudio de las lenguas Clásicas en dicho continente:

- Son de provecho para aprender lenguas modernas
- Permiten el acceso a una gran cultura
- Sirven como apoyo para el vocabulario de otras ciencias
- Fomentan la identidad común de los países europeos

Por el contrario, sus detractores han sostenido ideas como éstas:

- Representan un sistema de educación anticuado y obsoleto
- Es muy difícil su aprendizaje
- Fomenta actitudes elitistas y antidemocráticas
- Se relacionan con la Iglesia Católica

Aunque en los países europeos las lenguas clásicas han sufrido una sustancial reducción en el tiempo de estudio, su presencia se mantiene, sobre todo en los países del norte. La labor de los profesores de bachillerato ha sido muy importante, pues al perder su carácter obligatorio, esto mismo los ha motivado a desarrollar innovaciones para hacer el latín y el griego más atractivo para los alumnos.

---

<sup>3</sup> No ha sido posible hasta el momento consultar directamente la versión austriaca de *Kantharos*. Por medio de la página [www.lateinform.at](http://www.lateinform.at), sabemos que la principal diferencia con respecto a la edición alemana consiste en que incluye una introducción al griego moderno. Probablemente ésta haya servido como precedente a la nueva edición alemana de 2018.

Las diferencias entre Europa y Latinoamérica en este ámbito son comprensibles, ya sea por la larga tradición de los países europeos o por el dispar grado de desarrollo económico, entre otros factores. No obstante, el debate es similar en cuanto a aspectos didácticos: si la metodología debe ser la tradicional o si debe modernizarse; si se debe enseñar mediante el método gramática-traducción o uno orientado a la lectura de comprensión; si se debe dar prioridad a la lengua o incluir temas culturales. Como ejemplo de la visión educativa de algunos países latinoamericanos, podemos citar un texto de José Martí:

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los Arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. No es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras Repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas<sup>4</sup>.

Si bien es comprensible el afán de libertad de los pueblos latinoamericanos que se refleja en este texto, también es notorio que con esto se niega una parte importante de su identidad, es decir, la civilización grecolatina.

Me parece claro que la mayor presencia de las lenguas clásicas en Europa es reflejo de la educación humanística. De manera opuesta, en México, vemos cómo los bachilleratos de la UNAM fungen como último bastión del griego y el latín, a diferencia de los otros sistemas de educación media superior. Aunque el tiempo asignado a las lenguas clásicas en la ENP y el CCH es mínimo en comparación con las escuelas europeas, aún así, estas instituciones representan la educación con sentido humanístico en nuestro país.

Es un hecho que quienes tienen la responsabilidad de implementar las reformas o modificaciones a los planes de estudios, no tienen claro en qué consiste la formación humanística, ya no digamos el propio concepto de humanismo. El gran desconocimiento acerca de los beneficios del estudio del griego y el latín lleva inevitablemente a reducir cada vez más su presencia en el currículum. De igual modo es contradictorio el hecho de que los programas hablen de propósitos como “fomentar valores”, cuando se suprimen horas a las asignaturas de humanidades, como ética, por ejemplo, que sólo cuenta con dos horas semanales durante un año en la ENP, mientras que persiste la idea de que más horas de

---

<sup>4</sup> *Apud* Corral, en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res037/txt7.htm>

matemáticas redituarán en la formación de los estudiantes. Al menos en México no se han notado hasta ahora buenos resultados tras haber aumentado las horas de matemáticas.

El utilitarismo, como contraposición al humanismo, es lo que impera en la educación contemporánea. La gente en México que envía a sus hijos a escuelas privadas percibe la enseñanza de inglés desde preescolar no sólo como algo provechoso para la formación, sino también como símbolo de estatus social. Esta actitud es animada por algunos entusiastas de la pedagogía moderna, que lejos de diseñar planes de estudio conforme a las necesidades locales, se limitan a imitar políticas educativas externas, sobre todo de Estados Unidos, España, e incluso Finlandia, así como en otro tiempo Francia era el ejemplo a seguir.

Por otro lado, llama la atención la poca influencia ha tenido el *gymnasium* alemán en el sistema educativo de nuestro país. Al parecer, la limitación lingüística es otro factor que impide a los encargados de nuestra educación fijar su atención hacia otros horizontes. No se enteran que al estudiar latín, solfeo o ajedrez se adquiere el tan pretendido desarrollo cognitivo, que supuestamente se logra con las matemáticas. Tampoco es muy difundido el hecho de que estudiar latín y griego desde bachillerato no ha impedido el desarrollo tecnológico de países como Alemania u Holanda, es decir, dedicar tiempo a las lenguas clásicas no significa que se descuide el estudio de las matemáticas.

Como ya hemos mencionado anteriormente, las políticas socialista o de izquierda poco han favorecido los estudios clásicos. Otro ejemplo de esto es la universidad de la Habana, Cuba, donde existía una carrera de filología clásica y un instituto de investigación, que cerraron en 2004. El supuesto motivo fue la falta de presupuesto, por lo que desapareció junto con otras carreras de humanidades<sup>5</sup>.

Llama la atención un reclamo que existe entre los profesores de lenguas clásicas en Alemania, donde, a pesar de la saludable situación del latín en ese país, los profesores no están de acuerdo en que se dé prioridad a la formación en psicopedagogía, en lugar del área disciplinar, ya que han notado resultados negativos con la implementación de estas políticas

---

<sup>5</sup> Vid. Carbón, p. 141, tomado de <https://ddd.uab.cat/pub/faventia/02107570v27n2/02107570v27n2p133.pdf>. Las tres carreras humanísticas que sobrevivieron fueron Filosofía, Historia del Arte y Estudios Literarios. Sin embargo, aún se publican investigaciones en estudios clásicos en la Universidad de la Habana.

educativas<sup>6</sup>. Algo semejante sucede en nuestro país, incluida la propia ENP, donde se insiste en que la formación continua de los profesores de bachillerato se oriente a la psicopedagogía, en detrimento del aspecto disciplinar<sup>7</sup>.

## 1.2. PANORAMA HISTÓRICO DEL ESTUDIO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS EN MÉXICO

### El humanismo en la Nueva España<sup>8</sup>

Cuando los conquistadores españoles lograron consolidar su dominio sobre los territorios del Nuevo Mundo, impusieron su cosmovisión y su cultura mediante sus instituciones. El papel de la educación era determinante para imponer su religión y su cultura, además de que el latín era la lengua oficial de la Iglesia Católica. Se ha hablado de la educación humanística del propio Hernán Cortés, quien obtuvo el grado de bachiller en Salamanca, una de las universidades más prestigiadas de Europa. Sin embargo, fueron los primeros religiosos que llegaron con los conquistadores quienes introdujeron las ideas del Humanismo europeo en el continente americano. En la Nueva España se establecieron durante los primeros años de la colonia varias órdenes religiosas: franciscanos, dominicos, mercedarios, agustinos, carmelitas y jesuitas, en ese orden. Si bien todas las órdenes conservaban el conocimiento de las lenguas clásicas, fueron en mayor medida los jesuitas quienes desarrollaron un sistema educativo muy innovador para su época.

En la Nueva España ocurrió con el estudio de la lengua griega algo parecido a lo que sucedió durante la Edad Media en Europa, es decir, su estudio no fue muy difundido, a diferencia del latín. La enseñanza del latín fue una práctica común en todos los virreinos, incluso los indígenas que tenían acceso a la educación recibían instrucción en gramática latina, como por ejemplo Antonio Valeriano y Juan Badiano, entre otros.

---

<sup>6</sup> Cf. Bulwer, p. 67-68.

<sup>7</sup> Para profundizar en el debate acerca de la formación docente, a saber, si ésta debe consistir en psicopedagogía o en el área disciplinar, existe una importante corriente de autores que han publicado obras al respecto, de las cuales mencionaremos aquí las más importantes: *Panfleto antipedagógico* de Ricardo Moreno Castillo (2006), *La buena y la mala educación* de Inger Enkvist (2011), *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación* de Alicia Delibes (2013), *Los pedagogos. Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica* de Jean de Viguerie (2019).

<sup>8</sup> Esta sección se apoya principalmente en la obra de Herrera.

El conocimiento del latín no sólo se limitó al ámbito religioso, sino que pronto se originó una abundante producción literaria en todo el continente, la llamada literatura neolatina. Entre los exponentes más importantes de la Nueva España, encontramos autores como Rafael Landívar, Francisco Javier Alegre, Pedro José Abad y Cristóbal de Cabrera, entre otros. La mayoría de éstos tendrían formación dentro de la Compañía de Jesús.

Esta orden religiosa, fundada por Ignacio de Loyola (491-556), surge como respuesta intelectual de la Iglesia Católica al movimiento de Reforma, llevado a cabo por Martín Lutero en Alemania. Los miembros de esta orden se caracterizaron no sólo por su total obediencia al Papa, sino también por su gran cultura y erudición. Los sucesores de Loyola pronto se esparcirían por Europa para fundar escuelas y universidades donde pudieran estudiar los miembros de su orden. Si bien fueron la última orden que llegó a la Nueva España, también serían los más destacados en la educación.

El sistema de educación de los jesuitas tomó como modelo principalmente la universidad de París, que por entonces se consideraba la más moderna de Europa. Se conoce como *ratio studiorum* a la organización de los conocimientos que se debían adquirir, o sea, a lo equivalente al concepto moderno de plan de estudios. El énfasis en las ciencias teológicas suponía el estudio de las humanidades, que comprendían retórica, poesía e historia, para las cuales era indispensable el dominio del griego y el latín, o por lo menos de éste último.

Los estudios en las escuelas jesuitas se dividían en menores y mayores. Los menores comprendían gramática y humanidades, mientras que los mayores artes y teología. Cabe aclarar que, cuando hablamos de gramática, se refiere específicamente al aprendizaje de la gramática latina. Éste, a su vez, se dividía en gramática latina inferior, media y suprema. El principal objetivo era desarrollar la elocuencia, algo muy apreciado por los jesuitas, que siempre se destacaron por ser grandes oradores. Por esta razón era tan importante la ejercitación en retórica y en poesía. Aunque es claro el papel fundamental del latín en la educación jesuita, no encontramos referencias claras a la enseñanza del griego. Por esta razón varios autores consideran que el griego no se estudió en la Nueva España. Sin embargo, existen algunas evidencias de que el conocimiento del griego se transmitió durante la época colonial. Por otra parte, el griego bien podía haberse estudiado a partir de obras escritas en otros idiomas antes de la aparición de las primeras gramáticas griegas en español.



Otra de las evidencias es la noticia de que se enseñó lengua griega en la sede episcopal de Fray Juan de Zumárraga. Existe constancia de que Alonso de la Veracruz impartió una cátedra de griego.

Además del ámbito universitario, puede valer también como prueba del estudio del griego la obra del humanista José Antonio de Villerías, quien además de escribir obras en latín, compuso algunos epigramas en lengua griega. Si bien no es el único, sí es el más representativo de la cultura helenística en la Nueva España.

Queda claro que fueron los religiosos quienes se dedicaron a conservar y transmitir el conocimiento de la Antigüedad en la Nueva España. Sin embargo, aún en nuestros días es común la errónea idea de desvincular el humanismo de la educación religiosa, en nuestro caso, de la Iglesia Católica.

### **La educación positivista en el México independiente**

Durante los primeros años de independencia, la educación seguía vinculada a la Iglesia Católica. La desorganización política, social y económica después de la independencia no permitió que se consolidara un proyecto educativo hasta las reformas de Juárez. Es obvio que la iglesia perdería relevancia en la educación, puesto que una de las principales premisas del proyecto de nación de Juárez consistía en la separación de la Iglesia y el Estado.

En 1867 se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública, mismo año en que se funda la Escuela Nacional Preparatoria, con Gabino Barreda como principal responsable de este proyecto<sup>9</sup>. El positivismo era por aquel entonces la corriente de pensamiento que predominaba en Europa, por lo que bajo esta corriente se creó la Escuela Nacional Preparatoria. Pero el positivismo también influiría en todos los niveles educativos, incluyendo los estudios superiores.

Esta doctrina filosófica concebida en Francia por Augusto Comte, en general propone que se debe dar prioridad al conocimiento científico, que sólo puede surgir a partir de la observación lógica y racional de los hechos, teniendo como objetivo primordial el progreso de la humanidad. Bajo esta tendencia, es de esperar que se concediera mayor importancia a

---

<sup>9</sup> Cf. Pantoja, p. 29.

asignaturas como física, química y matemáticas. A partir de esta época persiste la idea de que todo mundo debe estudiar matemáticas, a pesar de que sus estudios no las requieran<sup>10</sup>.

Con respecto a las lenguas clásicas desde la perspectiva positivista, me parece adecuado citar un texto de Émile Durkheim, sociólogo y pedagogo francés, a quien se atribuye haber hecho significativas aportaciones al pensamiento positivista de Comte. Es notable el poco optimismo con el que se percibe el estudio de las lenguas clásicas.

Por una parte, el antiguo entusiasmo por las letras clásicas, la fe que inspiraban han quedado quebrantados irremisiblemente. Por descontado, no se trata aquí de dejar caer en el olvido el glorioso pasado del humanismo, los servicios que ha prestado y sigue, incluso, prestando; sin embargo, difícil resulta sustraerse a la impresión de que sobrevive en parte a sí mismo<sup>11</sup>.

Puesto que Francia era el principal modelo inspirador, no sólo en la educación, sino en todos los ámbitos, no es raro que las ideas del positivismo se introdujeran en México de manera poco crítica.

En el caso concreto de la educación media, podemos notar que en el primer plan de estudios de la Nacional Preparatoria de cinco años<sup>12</sup>, contemplaba la enseñanza del latín en tres cursos anuales, además de un curso de raíces griegas, precedente de la actual asignatura de Etimologías Grecolatinas. La reforma de 1869 redujo a dos años el estudio del latín, aunque seguía manteniendo su carácter obligatorio. No obstante, durante los primeros años de educación positivista el latín aún subsistía en el currículum. Pocos años después, con las sucesivas reformas, la situación cambiaría. Llama la atención al respecto un texto de Justo Sierra. Se trata de un discurso publicado en un boletín oficial en 1902, en donde se ofrecen los pormenores del proyecto educativo que se podría en marcha con el recién creado Consejo Superior de Educación. En éste, el entonces subsecretario de educación, se refiere así al papel de las lenguas clásicas:

La otra objeción se dirige a la supresión de la enseñanza de las lenguas muertas, es decir, del latín, porque ni el griego ni el sanscrito, lenguas fundamentales por excelencia, se han enseñado nunca. Si la objeción quiere decir que el latín es indispensable como preparación

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>11</sup> Durkheim, p. 62.

<sup>12</sup> Se dividía en dos ciclos, el básico, de tres años –que equivalía a la secundaria actual–, y el propedéutico, de dos años. Este sistema permaneció hasta 1954, cuando se dividió formalmente entre secundaria y bachillerato, ambos niveles educativos de tres años. La Iniciación Universitaria que ofrece la Preparatoria 2 de la UNAM aún permanece como reminiscencia de este sistema. Pantoja, p.40.

para alguna de las carreras profesionales, la de abogado por ejemplo, esto no es cierto y acaba de proclamarse así en Francia, en donde las dos preparaciones, la clásica con latín y la moderna sin él valen igualmente para seguir los estudios jurídicos. Precisamente hoy que se ha definido entre nosotros la carrera de abogado como utilitaria y no de alta especulación científica, es cuando menos se necesita el latín. Y la verdad es que para el latín que sabemos, con muy honrosas excepciones, los viejos abogados, y que consiste en unos cuantos apotegmas aprendidos de memoria, no vale la pena de quitar el tiempo (*sic*) a los muchachos a quienes es ya difícil hacer aprender bien su idioma; sobre todo, no se hizo más que testificar un hecho consumado: el latín había muerto de inanición antes de morir en la ley<sup>13</sup>.

Además de destacar aquí la afirmación de que no existe una auténtica tradición en la enseñanza del griego, llama también la atención la mención que hace del sánscrito. Por aquella época aún estaban en boga en Europa los estudios de lingüística comparada iniciados por Franz Bopp, a partir de los cuales el sánscrito adquirió importancia. Sin embargo, la posición de Sierra, que parece claramente desfavorable, se vuelve más flexible –o bien, ambigua– poco más adelante:

Pero si la objeción quiere decir que los estudios latinos son de una utilidad magna como educación del raciocinio y del gusto, que son necesarios para estudios jurídicos superiores, que constituyen una disciplina moral y estética de primera importancia (aunque este punto de vista también haya sido combatido) y que el mundo literario mexicano no puede aspirar a un puesto visible en el concierto de la cultura artística mientras nuestras escuelas no puedan ofrecer a los amantes de lo bueno y lo bello esos claros y sanos manantiales de la enseñanza que se llaman el griego y el latín, de donde viene nuestra lengua, autora de nuestro espíritu y nuestra civilización, creadora de nuestros ideales, entonces precisa confesar que la objeción es buena y marca una deplorable laguna que conviene llenar<sup>14</sup>.

Ante tal panorama del estudio del latín –y más aún para el griego–, éste se conservó de manera marginal, ya sea por algunos eruditos religiosos que mantenían la tradición de los jesuitas, como Ignacio Montes de Oca o Ángel María Garibay, por ejemplo, quienes realizaron traducciones de autores griegos.

### **De las reformas de mediados del siglo XX en adelante**

A raíz del exilio español, varios intelectuales llegaron a nuestro país para aportar sus conocimientos. El campo de las letras clásicas no fue la excepción, donde podemos mencionar a David García Bacca, Agustín Millares Carlo y Demetrio Frangos, entre otros. A

---

<sup>13</sup> Sierra, p. 21.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 22.

pesar de esto, la enseñanza de las lenguas clásicas en nuestro país seguiría siendo cada vez más relegada.

Tras varias reformas, en 1964 se diseña el nuevo plan de estudios de la ENP que, como veremos, es prácticamente igual al de 1996, que ha seguido vigente hasta 2017. Éste se dividía en seis áreas para el último año, debido a las fuertes críticas que había recibido el plan anterior, que se caracterizó por ser un bachillerato único. Así se distribuían las asignaturas obligatorias de las áreas V y VI:

Área V: Humanidades clásicas	Área VI: Bellas artes
Historia de las doctrinas filosóficas	Historia del arte
Latín	Estética
Griego	Optativa
Optativa	Optativa 2

En la descripción de este plan, se afirmaba que la educación humanística no podía centrarse en el estudio obligatorio de las lenguas clásicas, sino que debía corresponder a las exigencias actuales<sup>15</sup>. Vemos cómo Latín y Griego quedarían como materias obligatorias del área de humanidades. También vale notar que la materia de Etimologías Grecolatinas del Español se situaría desde entonces como obligatoria en el quinto año.

La otra institución de bachillerato de la UNAM donde también se ha conservado el estudio de las lenguas clásicas es el Colegio de Ciencias y Humanidades, creado en 1971. En éste, Griego y Latín se ubican como materias optativas de los semestres quinto y sexto. No obstante, al no estar dividido por áreas, cualquier estudiante de estos semestres podía cursar estas materias, lo cual abre la posibilidad de que más alumnos se interesen por las lenguas clásicas. En los subsecuentes cambios de planes de 1996, 2003 y 2017, la situación de las lenguas clásicas se mantuvo como en el plan original.

Caso contrario es el de la reforma del plan de estudios de la Nacional Preparatoria de 1996, a partir de la cual las materias de Griego y Latín quedarían relegadas a optativas del área de Humanidades y artes, ya que desaparecieron las seis áreas del plan anterior. Actualmente la

---

<sup>15</sup> Cf. Pantoja, p. 28.

ENP y el CCH son las únicas instituciones públicas de bachillerato en las que aún se puede estudiar latín y griego, además de Etimologías Grecolatinas, asignatura obligatoria del segundo año de la ENP.

### **1.3. LA ASIGNATURA DE GRIEGO EN LA ENP**

#### **Modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria**

En el presente año ha concluido el proceso modificación curricular en el bachillerato de la UNAM, que comenzó desde 2013. Es importante mencionar que en un principio las autoridades de la UNAM plantearon la necesidad de una “reforma” curricular. La diferencia entre “reforma” y “modificación” radica en que ésta última no implica cambios radicales en la estructura curricular. Por tal motivo, la modificación curricular sólo significó la reelaboración de los programas de cada una de las asignaturas.

Sin embargo, aún permanece incierto el verdadero motivo de haber optado sólo por una modificación curricular en lugar de una reforma. Las autoridades argumentan que, tras una exhaustiva revisión del plan de estudios vigente, se llegó a la conclusión de que éste era aún adecuado, por lo que sólo requería una renovación de programas. No obstante, queda la duda de si el verdadero motivo se debe al hecho de que las autoridades no quisieron afrontar el conflicto laboral que supondría una auténtica reforma curricular, que derivaría en la desaparición de asignaturas –con la consiguiente reubicación, o bien, el despido de profesores de Letras Clásicas y de otros colegios minoritarios–, así como la creación de nuevas, entre otros problemas. Por tal razón, este trabajo partirá del nuevo programa de Griego aprobado en abril de 2018, a su vez, del mismo plan de estudios de 1996, aún vigente.

La UNAM es una de las pocas instituciones de educación pública que ha logrado mantenerse al margen de adoptar el modelo educativo por competencias. Si bien el PA 2018 no lo declara explícitamente, entendemos que el constructivismo sigue siendo la perspectiva teórica en la cual se sustenta el modelo educativo de la ENP. En el propio programa de Griego podemos encontrar la siguiente afirmación: “con la guía del profesor, el alumno habrá de ser quien

construya su conocimiento mediante la obtención de habilidades que le ayuden a investigar y solucionar problemas cotidianos”<sup>16</sup>.

Parece adecuado citar el texto que la ENP presenta como misión y visión institucional:

Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

- Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.

También es parte inherente de la misión de la ENP, realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje<sup>17</sup>.

Queda así claro que la presencia de las asignaturas de Griego y Latín corresponde cabalmente con los propósitos institucionales de la ENP.

En cuanto al PA 2018, podemos encontrar la siguiente explicación con respecto a la contribución al perfil del egresado:

El programa contribuye al perfil de egreso en razón de que, por un lado, la lengua griega está estrechamente relacionada con la lengua latina y, al hacer una vinculación entre ambas, se puede comprender la estructura flexiva de estas lenguas, las cuales son ricas en contenido y fecundas en su aportación a las lenguas modernas que se imparten en la UNAM, requisito indispensable para la obtención de grado. Por el otro, la traducción y el análisis de los textos griegos permiten la reflexión acerca del español, porque ayudan a comprender la estructura lingüística del mismo y facilita el uso de documentos especializados, sobre todo el manejo de diccionarios, entre ellos, de la lengua griega<sup>18</sup>.

Distinguimos tres aspectos principales en los que el estudio de las lenguas clásicas es de gran provecho para la formación de los estudiantes de educación media:

---

<sup>16</sup> Programa actualizado de Griego, 2018, p.2. En adelante designaremos PA 2018 al nuevo programa de griego. En el sitio web de la ENP se pueden descargar dos versiones de todos los programas actualizados, la versión analítica (PA) y la versión sintética (PS).

<sup>17</sup> <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 3.

1. Cultura y valores. El estudio del griego y el latín es la mejor puerta de acceso al mundo grecolatino. En los textos filosóficos, historiográficos o literarios podemos hallar una gran fuente de valores.
2. Desarrollo de habilidades cognitivas. El estudio de las lenguas clásicas implica procesos complejos de pensamiento, tanto de síntesis como de análisis. Éste ha sido el mismo argumento para justificar la presencia de las matemáticas en todos los niveles educativos y para todas las áreas del conocimiento, es decir, no tanto porque la materia tenga una aplicación práctica, sino porque sirve para desarrollar el pensamiento abstracto.
3. Lenguas modernas. El conocimiento de la gramática griega y latina favorece el mejor empleo del español, así como la asimilación de estructuras complejas en las lenguas modernas, sobre todo en sintaxis y léxico.

Vemos claramente que en el PA 2018 guarda congruencia con el perfil del egresado que plantea la institución. Además de esto, podemos hallar en estos tres puntos la justificación para la presencia de las lenguas clásicas en cualquier programa de estudios que pretenda tener un carácter humanístico.

### **Concepción de la asignatura: enfoque disciplinario y didáctico**

Las asignaturas de la ENP se distribuyen en tres ciclos anuales: la fase de introducción que corresponde al cuarto grado; la fase de profundización, de quinto año; y la fase propedéutica, de sexto grado. Dentro de ésta última se sitúa Griego, como materia optativa del área de Humanidades y Artes.

El enfoque disciplinario de la asignatura de Griego se muestra desde la presentación del nuevo programa:

La asignatura de Griego centra su atención en el estudio estructural, sintáctico y lexicológico de este idioma para dotar al estudiante de herramientas que le permitan comprender su lengua y lenguas modernas que son la vía de expresión de diferentes culturas [...] el propósito fundamental, que el alumno adquiera los conocimientos que le permitan traducir textos griegos adecuados al nivel<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 2.

Más adelante, en el objetivo general del programa, se refuerza esta misma idea:

El alumno desarrollará habilidades de traducción que le permitan reflexionar acerca de la estructura y manejo de la lengua griega como sustento de las ciencias y las humanidades, mediante el análisis de la morfología y de la sintaxis de textos que permitan una lectura crítica, así como el estudio de textos griegos de dificultad progresiva, para diferenciar y valorar las características principales y el género literario al que pertenecen, todo ello a fin de generar un espíritu analítico, reflexivo y humanístico, apoyado en los conocimientos previos con la nueva información así como el perfeccionamiento de la competencia comunicativa en español por medio de la aplicación de los recursos lingüísticos, gramaticales y léxicos que le proporciona la asignatura<sup>20</sup>.

Podemos distinguir en este párrafo la respuesta a tres preguntas importantes acerca de la naturaleza de la asignatura:

- ¿Qué? (Objetivo) –Desarrollar habilidades de traducción.
- ¿Cómo? – Mediante el análisis de la morfología y la sintaxis.
- ¿Para qué? – Para generar un espíritu analítico, reflexivo y humanístico, y perfeccionar la competencia comunicativa en español.

Aquí nos damos cuenta de que, no sólo entre la comisión que elaboró el programa, sino entre los profesores del Colegio de Letras Clásicas en general, prevalece la idea de que la traducción es el objetivo primordial de la enseñanza del griego y el latín. Además, el análisis de morfología y sintaxis sigue siendo el principal medio para trabajar los textos. Pese a las exigencias de renovación metodológica, la visión de la enseñanza de las lenguas clásicas poco cambió en el PA 2018 con respecto al programa anterior. Finalmente, cabe mencionar que se recomienda también el uso de las nuevas tecnologías (TIC, TAC y TEP) como herramientas de acceso a materiales didácticos.

En cuanto al enfoque didáctico de la asignatura, el programa incluye los siguientes puntos en la sección de sugerencias de trabajo<sup>21</sup>:

1. Técnicas de enseñanza.
  - Aprendizaje basado en problemas (ABP), debido a que contribuye a desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

---

<sup>20</sup> *Idem.*

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 10.



- Aprendizaje colaborativo (AC), bajo el argumento de fomentar la investigación y los aspectos actitudinales.
  - Técnica exegética, es decir, la práctica tradicional de lectura comentada de textos guiada por el profesor.
2. Actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Aquí encontramos una serie de recomendaciones: exploración e integración del conocimiento previo, lectura dirigida de textos, ejercicios memorísticos, trabajo de investigación, cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, ejercicios de traducción de textos, trabajo en equipo, exposiciones en medios digitales que puedan publicarse en redes sociales educativas, debates, mesas redondas, presentaciones digitales, vídeos didácticos, realización y exposición de carteles, debates críticos, celdas de aprendizaje, juegos de rol, investigación de grupo.
3. Material didáctico.
- Textos de divulgación, académicos y científicos.
  - Textos griegos adaptados y originales.
  - Estudios filológicos, traducciones en lenguas modernas, ensayos, artículos especializados, producciones cinematográficas y recursos en línea.
  - Textos impresos y digitales, libros, revistas, material audiovisual y presentaciones electrónicas.
4. Evaluación
- Evaluación diagnóstica, continua, formativa, de productos y sumativa, tanto vertical (por parte de profesor), como horizontal (entre pares o autoevaluación).
  - Ejercicios de transcripción.
  - Análisis morfológico y sintáctico.
  - Traducción de textos sencillos.
  - Lectura y comentario.
  - Exposiciones orales o escritas.
  - Videos, ensayos y antologías en equipo. Cuestionarios, resúmenes, exposiciones orales, lecturas de comprensión, pruebas escritas, trabajos de investigación, en griego, pero también en lenguas modernas.

Al menos en el aspecto didáctico, se nota una diferencia sustancial con el programa anterior, en el que veíamos que la única estrategia didáctica propuesta era la “presentación de tablas” (de morfología) por parte del profesor<sup>22</sup>.

No obstante, hay ciertas propuestas que parecen poco fundamentadas. En el caso del ABP, por ejemplo, no hay ninguna sugerencia de cómo aplicar esta técnica al trabajo con textos griegos. Otro claro ejemplo es la evaluación por medio de “transcripciones de textos”, práctica poco fructífera que consiste tan sólo en transcribir textos sin necesariamente comprender su contenido. Además, no es necesario dedicar tanto tiempo al aprendizaje del alfabeto, pues este tema se aprende desde el quinto año en la materia de Etimologías Grecolatinas, por lo cual basta con revisarlo como recuperación de conocimientos previos.

Por último, en esta sección mencionaremos el problema de las fuentes sugeridas para el curso, donde se hace evidente la falta de investigación y actualización bibliográfica de los docentes. Encontramos libros tan anticuados como la *Gramática Griega* de Goñi<sup>23</sup>, que data de 1931 (¡sic!), que se dejó de publicar ya desde hace más de treinta años. En caso de requerir una gramática, existen numerosas obras más modernas y actualizadas, de las cuales mencionamos algunas en la bibliografía. Tampoco encontramos métodos recientes para el aprendizaje del griego, el único relativamente moderno es *Athenaze*, cuya primera edición data de finales de la década de los años setenta.

### **Análisis del programa**

a) Pertinencia del enfoque y propósitos del programa en relación con el plan y el perfil

La ENP no establece con claridad en sus nuevos programas un enfoque disciplinario ni didáctico específico, a diferencia del Colegio de Ciencias y Humanidades, en cuyos nuevos programas de Griego y Latín queda de manifiesto que su enfoque didáctico es el de curso-taller y su enfoque disciplinario el comunicativo textual<sup>24</sup>.

Hemos visto que la presentación de la materia que encontramos en el PA 2018 muestra congruencia con lo que expresa el perfil del egresado del plan de estudios, mas esto no

---

<sup>22</sup> *Programa de Griego*, 1996, pp. 4-12.

<sup>23</sup> PA 2018, p. 13.

<sup>24</sup> *Programa de Griego de CCH*, 2016, pp. 7-9.

significa que el enfoque de la asignatura –que aún no queda claro– en realidad logre con eficacia los objetivos del plan de estudios.

#### b) Coherencia de los aprendizajes

En cuanto a los contenidos, el PA 2018 distingue entre conceptuales, procedimentales y actitudinales, un avance muy acorde con los requerimientos pedagógicos modernos, a diferencia del programa anterior, que sólo indicaba contenidos conceptuales.

Un gran acierto en el PA 2018 es el hecho de haber suprimido algunos temas que originaban un exceso de contenidos. El caso más significativo es el de los tiempos perfecto y pluscuamperfecto. En el programa anterior, se abarcaban todos los tiempos del modo indicativo. El profesor habituado a trabajar con textos griegos originales, notará de inmediato que los tiempos perfecto y pluscuamperfecto no son indispensables para el aprendizaje del griego en sus primeras etapas, pues no aparecen con frecuencia.

Por el contrario, sigue ausente un tema fundamental para abordar los textos griegos, a saber, el participio. Por lo menos en tiempo presente, el participio es un tema que debería explicarse desde los primeros niveles de griego, debido a su frecuencia de uso.

Falta incluir también la periodización de la lengua griega, importante para que el alumno pueda contextualizar qué variedad de la lengua griega es la que se estudia –griego clásico–, y por qué no otra, y cómo ha cambiado hasta llegar al griego que aún se habla en la actualidad.

Otro aspecto de los contenidos conceptuales, en el que sí se generó un cambio importante, consistió en la inclusión de temas culturales, de modo similar a los programas de Latín y Griego de CCH. Esto concuerda con la propuesta institucional de identificar ciertos temas eje que, a su vez, puedan servir para abordar otros más específicos, sobre todo en el aspecto actitudinal. A pesar de que esto pudiera generar mayor interés en los estudiantes, lo cierto es que las escasas 90 sesiones de 50 minutos resultan insuficientes para abarcar más temas. Cabe mencionar que, en buena medida, esta dificultad se debe a que los profesores no integran de manera adecuada los contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales). A partir de esto, surge el problema de si los exámenes extraordinarios o los exámenes para certámenes académicos (interpreparatorianos) deben incluir en sus reactivos dichos temas de cultura.

c) Pertinencia de estrategias didácticas en relación con el programa

En el apartado referente a la concepción de la asignatura, hemos visto que el PA 2018 sugiere numerosas técnicas didácticas. Sin embargo, esto no sirve de mucho si la visión de la asignatura sigue siendo la misma. Es por completo inadecuado –como explicamos anteriormente– pretender que traducir sea el objetivo principal de la materia. En primer lugar, debemos tomar en cuenta que los alumnos que estudiarán lenguas clásicas en la licenciatura no son mayoría. En segundo lugar, aún parece confuso para algunos profesores distinguir entre lectura y traducción.

En los países donde se estudian las lenguas clásicas en la educación media, se ha establecido como finalidad la lectura de comprensión, no la traducción, pues ésta más bien correspondería, a aquellos que se dediquen a la filología clásica.

Es necesario, por lo tanto, distinguir la diferencia entre los conceptos de lectura de comprensión y la traducción. Ésta última se refiere a una actividad que consiste en fijar un texto, sobre todo con la finalidad de la publicación. Si bien existen diversos tipos de traducción según los textos, en el caso de las lenguas clásicas se ejercita la traducción literaria<sup>25</sup>. Por su puesto, el ejercicio de traducción también requiere la comprensión del contenido del texto. La lectura de comprensión significa el acceso al contenido de los textos para entender al mensaje que éstos transmiten. Cuando leemos un artículo académico en lenguas como inglés o francés, no pensamos en fijar un texto, sino en obtener información, por lo que no tiene sentido hacer análisis de morfología y sintaxis. Entre los profesionales de las Letras Clásicas está tan arraigado el concepto de traducción, que se cree que se está “traduciendo un texto”, incluso cuando en realidad se está practicando la lectura de comprensión.

En fin, el debate sobre si se debe aprender a traducir o a comprender textos ha quedado superado desde hace mucho en otras latitudes, a diferencia de lo que ocurre en nuestro bachillerato<sup>26</sup>. De igual manera, la importancia que se sigue dando al análisis morfológico y sintáctico no permite optimizar el poco tiempo del que dispone el curso de Griego.

---

<sup>25</sup> Vid. Osimo, pp. 79-94.

<sup>26</sup> Cf. Bulwer, p. 125.

A partir de lo anterior, parece adecuado adoptar la comprensión lectora, y no la traducción, como objetivo de los cursos de Griego y Latín de la ENP, de este modo que se podría favorecer el trabajo con textos y acceder de manera más efectiva a la cultura que éstos transmiten.

- d) Adecuación de las formas de evaluación del programa y su congruencia con la didáctica

Pese a las numerosas sugerencias de evaluación que aparecen en el nuevo programa, la técnica más común entre los docentes de lenguas clásicas sigue siendo el tipo de examen que concede mayor valor a los ejercicios de morfología y al análisis de oraciones aisladas.

En este punto queda en evidencia la incongruencia de la metodología de la enseñanza con respecto a la evaluación. De poco sirve que se promueva el trabajo con textos orientados a la lectura, si al final la evaluación se concentrará en ejercicios de morfología, pues éstos deben ser un medio para lograr un objetivo, o sea, el acceso al texto, mas no un fin en sí mismo.

En los últimos años, en la enseñanza de las lenguas modernas se han desarrollado numerosas técnicas didácticas y formas de evaluación, algo que no ha ocurrido con las lenguas clásicas. Los exámenes estandarizados de certificación han originado que los distintos métodos y materiales didácticos preparen al alumno para un mismo tipo de evaluación. Por ejemplo, en el caso del idioma inglés, los ejercicios a resolver en los exámenes de certificación serán como los que aparecen la mayoría de los libros de texto.

Ciertamente, en nuestro país aún no es posible acceder a un examen de certificación que acredite el conocimiento del latín o del griego. Podemos entonces tomar como referencia los exámenes Graecum y Latinum, que existen en algunos países de Europa. Estos exámenes otorgan mayor puntaje a la lectura de comprensión de un texto, aunque también incluyen preguntas de gramática y una prueba oral acerca de algún tema de cultura grecolatina.

A manera de conclusión de éste capítulo, podemos distinguir algunos puntos importantes:

- La pertinencia de la asignatura de Griego en el actual plan de estudios de la ENP se sustenta no sólo por tener una presencia histórica, sino por corresponder a la orientación humanística de la UNAM, y, por lo tanto, de la ENP.

- La misión y visión, así como el perfil del egresado del programa vigente, coinciden con lo que declara el PA 2018; sin embargo, éste no establece con claridad el enfoque didáctico de la asignatura, mientras que el enfoque disciplinar aún depende de la visión que los profesores tienen de la materia, cuya finalidad es la traducción y no la lectura.
- Entre los aspectos positivos con respecto al programa anterior, podemos mencionar la inclusión de contenidos procedimentales y actitudinales, además de la exclusión de algunos temas gramaticales poco adecuados. No obstante, se abre la controversia acerca de si es adecuado incluir los temas de cultura dentro de los contenidos conceptuales.

Al elaborar una investigación de este tipo, surge la reflexión de si nuestro trabajo debe adecuarse a lo que establecen los programas, sin hacer mayor cuestionamiento, o si una auténtica aportación implica hacer una crítica de la congruencia de éstos.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En la primera parte de este capítulo trataremos cómo aprendían griego y latín los griegos y romanos de la Antigüedad, con la finalidad de comparar con las metodologías modernas. En la segunda, trataremos de los orígenes del método de gramática-traducción que se utiliza hasta nuestros días en la mayoría de las escuelas para enseñar griego y latín, y cuál fue la respuesta de algunos académicos contra este método. La tercera sección contiene ya propiamente la explicación de la teoría de la lengua en que se apoya este trabajo. En la cuarta sección se presenta una breve reseña de algunos métodos de griego recientes. Por último, la quinta sección trata de la adecuación del método *Kantharos*.

Como justificación de este capítulo, considero que es necesario realizar una revisión histórica sobre la enseñanza de las lenguas clásicas. La principal razón de esto es el desconocimiento por parte de muchos profesores acerca de la metodología, ya que la mayoría de las veces no nos cuestionamos si se ha enseñado siempre de la misma manera, o si se enseña igual en todas partes. Por eso, al comenzar nuestra labor docente, tendemos a enseñar del mismo modo que aprendimos nosotros, aunque nuestra experiencia de aprendizaje no haya sido del todo satisfactoria, sin aprovechar otros recursos, muchos de ellos no necesariamente nuevos.

### **2.1. EL MÉTODO NATURAL**

En esta parte abordaremos la diferencia entre cómo aprendían griego los romanos y cómo aprendían los griegos –o bien hablantes de otras lenguas– el latín como segunda lengua, y cómo este método continuó hasta la época moderna.

Durante la expansión del dominio de Roma por todo el Mediterráneo, desde el siglo II a. C., los conquistadores del Lacio mantuvieron una política hasta cierto punto tolerante hacia los pueblos sometidos. Sin embargo, las lenguas de iberos, celtas y germanos, entre otros, terminaron por ceder ante la expansión del latín, hasta que la mayoría de ellas

desaparecieron<sup>27</sup>. Tampoco tenemos testimonios que nos hablen del interés de los romanos por aprender o conservar otras lenguas, a diferencia de la diligencia que mostraron por aprender la lengua griega.

Podemos mencionar dos principales causas de la supervivencia del griego bajo el dominio romano. La primera, se debe a que el griego era una lengua muy extendida que servía como medio de comunicación entre los pueblos de medio Oriente y el mar Mediterráneo, a partir de las conquistas de Alejandro Magno. La segunda se debe a motivos culturales, debido a que los romanos asumían que su civilización era superior a la de los pueblos sometidos, aunque con los griegos se encontraban ante un pueblo culturalmente más avanzado. Los romanos se encuentran ante una cultura con un imaginario infinitamente superior, además de que los griegos, en la época de las conquistas romanas, contaban ya con una amplia tradición literaria. Valgan como ejemplo el siguiente verso de Horacio para resumir claramente este proceso: “Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio...”<sup>28</sup>.

Además del interés cultural, para los romanos era útil aprender el griego como lengua de comercio o con la finalidad de comunicarse con quienes no sabían latín. A partir de entonces, desde el punto de vista de los romanos, los bárbaros ya no fueron sólo aquellos que desconocían la lengua griega, sino quienes no sabían griego ni latín, puesto que los romanos comenzaron a adoptar la παιδεία griega, o sea, su sistema de educación. El aprendizaje del griego se vuelve parte de la formación del ciudadano romano.

Con respecto al aprendizaje del griego, Quintiliano nos transmite un importante testimonio:

Ante omnia ne sit vitiosus sermo nutricibus: quas, si fieri posset, sapientes Chrysippus optavit, certe quantum res pateretur optimas eligi voluit. Et morum quidem in his haud dubie prior ratio est, recte tamen etiam loquantur. Has primum audiet puer, harum verba effingere imitando conabitur, et natura tenacissimi sumus eorum quae rudibus animis percepimus [...] Non adsuescat ergo, ne dum infans quidem est, sermoni qui dediscendus sit<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> La obra de Ostler (2006) es de gran utilidad para comprender la configuración lingüística en la Antigüedad y la relación del latín con las lenguas de los pueblos sometidos.

<sup>28</sup> “Grecia, una vez conquistada, conquistó al feroz vencedor e introdujo las artes al agreste Lacio...”. *Epístolas* II, 1, 156.

<sup>29</sup> “Ante todo, que no tengan una conversación viciosa las niñeras, a las que, de ser posible, Crísipo prefiere sabias. Ciertamente, mientras las circunstancias lo permitan, quiere que sean elegidas las mejores. El de las costumbres, sin duda, es entre éstas el aspecto primordial, además de que también se expresen con rectitud. El niño escuchará primero a éstas, intentará emular sus palabras mediante la imitación, pues por naturaleza somos



Además de corroborar la idea de cierta superioridad cultural del binomio lingüístico griego-latín, podemos ver cómo el griego se aprendía de manera natural, como una lengua materna. El mismo autor da cuenta del bilingüismo que prevalecía en la sociedad romana:

A sermone Graeco puerum incipere malo, quia Latinum, qui pluribus in usu est, vel nobis nolentibus perbibet, simul quia disciplinis quoque Graecis prius instituendus est, unde et nostrae fluxerunt. Non tamen hoc adeo superstitiose fieri velim ut diu tantum Graece loquatur aut discat, sicut plerisque moris est. [...] Non longe itaque Latina subsequi debent et cito pariter ire. Ita fiet ut, cum aequali cura linguam utramque tueri coeperimus, neutra alteri officiat<sup>30</sup>.

Si bien muchos pueblos utilizaron el griego como lengua de expresión, como en los Evangelios, desafortunadamente no sobreviven documentos acerca de cómo aprendían el griego aquellos que tenían como lengua materna el hebreo, arameo, egipcio, etc.

El latín, por el contrario, era una lengua poco conocida por los griegos, ya que el estudiar la lengua de una cultura inferior, como la de los romanos, –desde su perspectiva– no formaba parte de su παιδεία. Sin embargo, a partir del siglo IV, la educación experimentaría cambios a raíz de los acontecimientos políticos como la división del Imperio romano en dos partes, oriental y occidental, que comienzan a quedar en aislamiento, una de lengua latina, la otra de lengua griega. En la parte occidental del Imperio el griego se volvía poco a poco una lengua menos común. Sirve de ejemplo la expresión *peregrina lingua*, con la que de San Agustín se refiere al griego:

Videlicet difficultas, difficultas omnino ediscendae linguae peregrinae, quasi felle aspergebat omnes suavitates graecas fabulosarum narrationum. Nulla enim verba illa noveram, et saevis terroribus ac poenis ut nossem instabatur mihi vehementer. Nam et Latina aliquando infans utique nulla noveram, et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu [...]. Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua,

---

muy tenaces en lo que aprendimos en la primera infancia. [...] Por lo tanto, que no se acostumbre, ni siquiera mientras es infante, a un habla que deba ser desaprendida”. *Instit. orat.* I, 1, 4-5.

<sup>30</sup> “Prefiero que el niño comience desde la lengua griega, pues el latín, que está en uso de la mayoría, se nos impregna aunque no queramos, a la vez también porque primero debe ser instruido en los saberes griegos, de donde los nuestros emanaron. Sin embargo, no quisiera que esto se vuelva tan exagerado, que sólo hable o aprenda en griego, como es costumbre entre muchos. Así pues, deben seguir no de lejos con la lengua latina e ir rápidamente a la par. Así sucede que, cuando empezamos a observar con igual cuidado ambas lenguas, no se afecta ninguna de las dos”. *Ibid.* I, 1, 12-14.

et qua non esset, nisi aliqua verba didicissem non a docentibus sed a loquentibus, in quorum et ego auribus parturiebam quidquid sentiebam<sup>31</sup>.

Llama la atención la opinión de San Agustín al expresar que aprendía la lengua latina más de los hablantes que de los maestros, es decir, a partir del uso que los propios hablantes hacían de su lengua.

Estos testimonios nos ayudan a entender por qué sólo se conservaron manuales para aprender latín y no para aprender griego, pues se puede afirmar que la lengua de los griegos aún se podía aprender de manera natural, a través de la adquisición temprana por contacto con hablantes nativos, mientras que el latín se tenía que estudiar mediante un proceso de aprendizaje, de tal modo que se recurrió a la elaboración de manuales para adultos con necesidades prácticas<sup>32</sup>. Considero que es aplicable aquí la contraposición que hacía Krashen con respecto a los conceptos de adquisición y aprendizaje de lenguas, es decir, el griego se adquiriría, mientras que el latín debía aprenderse<sup>33</sup>.

Los manuales para el aprendizaje de lenguas más antiguos de los que tenemos noticia son los *Hermeneumata Pseudodositheana*, textos atribuidos de manera errónea al gramático Dositheo, debido a que éste escribió una gramática latina bilingüe, probablemente para hacerla más comprensible a los hablantes de griego. Estos textos contenían diálogos (*colloquia*), monólogos y narraciones de la vida cotidiana en griego y latín, con sus respectivos vocabularios por temas. La estructura de las frases es simple: sujeto, verbo y complemento; los modos verbales más frecuentes son indicativo, imperativo e infinitivo, aunque también

---

<sup>31</sup> “Es evidente que la dificultad de aprender una lengua por completo extraña amargaba como hiel todas las delicadezas de las narraciones fabulosas griegas. No conocía palabra alguna de aquellas, pero mediante crueles temores y castigos se me insistía con vehemencia que la aprendiera. Cuando niño tampoco sabía nada de la lengua latina, y sin embargo poniendo atención la aprendí, sin miedo alguno y sin tortura [...]. Aprendí aquellas palabras sin el pesado castigo de la urgencia, porque mi corazón me apresuraba a responder en su propia expresión, y ninguna palabra aprendí de los maestros, sino de los hablantes, a quienes dirigía todo lo que pensaba”. (*Confesiones* 1.13).

<sup>32</sup> Sin embargo, Rochette (p. 8-9) afirma que el contenido de los propios textos sugiere que también se podían utilizar para aprender griego. Otro argumento es que la disposición de las columnas, primero griego o latín, atendía a esa finalidad. Dickie (p.7) da noticia de la transcripción de estos textos aún en el siglo XII, lo que muestra el interés por la lengua griega en la Edad Media. Miraglia (p. 24), también sostiene que su uso se mantuvo al menos hasta el siglo XI.

<sup>33</sup> *Vid.* Van Patten, p. 25.

hay verbos conjugados en otros modos (excepto optativo). Veremos como ejemplo un fragmento de los *Colloquia Monacensia*:

GRIEGO	LATÍN
1. Ἀγαθῆι τύχη [καὶ εὐτυχῶς], ἐπειδὴ ὁρῶ πολλοὺς ἐπιθυμοῦντας Ῥωμαῖστί διαλέγεσθαι καὶ Ἑλληνιστί μῆτε εὐχερῶς δύνασθαι διὰ τὴν δυσχέρειαν καὶ πολυπλήθειαν ῥημάτων, τῆι ἐμῆι κακοπαθείαι καὶ φιλοπονίαι οὐκ ἐφείσάμην τοῦ μὴ ποιῆσαι, ὅπως ἐν τρισὶν βιβλίοις ἐρμηνευματικοῖς πάντα τὰ ῥήματα συγγράψαι. <sup>34</sup>	1. Bona fortuna [et feliciter]. quoniam video multos cupientes Latine disputare et Graece neque facile posse propter difficultatem et multitudinem verborum, meo labore et industria non peperi, ut non facerem, ut in tribus libris interpretamentorum omnia verba conscriberem.

Vemos cómo en la Antigüedad las lenguas no se aprendían a partir de reglas gramaticales, sino de manera más natural. Las lecciones debían aprenderse por medio de la repetición y la memorización de vocabulario y estructuras frecuentes de la lengua, sin recurrir a la traducción. Cabe aclarar que la memorización de la que aquí se habla se refiere no al aprendizaje mecánico de información, sino a lo que actualmente se denomina memorización significativa, es decir, conocimientos que se memorizan de tal modo que se puedan aplicar en un contexto real.

Las gramáticas como la de Dionisio Tracio respondían a otro tipo de necesidades, es decir, eran obras de carácter filosófico que servían para la formación de profesionales en el ámbito de la retórica y las leyes. Los *Hermeneumata* eran una especie de manuales prácticos destinados a un público, aunque adulto, inicial y menos instruido.

Entre la Antigüedad tardía y la Edad Media aparecieron numerosas obras de gramática –más cercanas a la obra de Dionisio Tracio que a los *Hermeneumata*–, como las de Donato y Prisciano, que se convirtieron en los instrumentos preferidos para el estudio formal de la gramática latina, parte fundamental del *trivium* medieval. En este contexto, el griego no se estudiaría en el occidente medieval hasta el siglo XV, con la llegada a Italia de eruditos bizantinos como Crisoloras y Lascaris, entre otros.

<sup>34</sup> “Con buena fortuna y felizmente, porque veo que muchos desean conversar en latín y en griego, y no pueden fácilmente a causa de la dificultad y cantidad de palabras, con mi trabajo y diligencia no dejé pendiente la labor de escribir todas las palabras en tres libros de explicaciones”. Texto tomado de: [http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S\\_post03/Dositheus/dos\\_col4.html](http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post03/Dositheus/dos_col4.html)

En la época del Humanismo se promueve una renovación educativa que se aleja de la rígida escolástica medieval, lo que en el ámbito de las lenguas trae como consecuencia la eliminación de las gramáticas y léxicos comentados y el surgimiento –o bien, resurgimiento– de los *Colloquia*, como los de Vives y Erasmo. En el siglo XVII las obras de Comenio son el mejor ejemplo de la metodología para la enseñanza de las lenguas clásicas y las modernas, que se siguió utilizando hasta el siglo XIX, sobre todo por los jesuitas.

Comenio, considerado el padre de la pedagogía moderna, sostenía que la enseñanza del latín debía responder a las necesidades de cada estudiante según su lengua materna; los niños debían comenzar a hablar latín desde pequeños sin que el profesor se fijara en la corrección gramatical. Esta idea concuerda con los esfuerzos que se han hecho en la actualidad por promover la metodología viva para las lenguas clásicas. Desde su época, Comenio ya percibía como deteriorada la enseñanza del latín, de tal modo que su propuesta consistía en conceder mayor importancia al *usus* que a los *praecepta*, es decir, a la práctica más que a la teoría<sup>35</sup>, lo que en general concuerda con los principios de la Teoría del Aprendizaje a partir del Uso.

Mostraremos aquí, como ejemplo, un diálogo de la obra *Exercitatio Linguae Latinae* de Vives<sup>36</sup>, en el que se presenta una escena familiar cotidiana, semejante a las que se encuentran en algunos de los los *Hermeneumata*.

LATÍN	ESPAÑOL
<p><b>PRIMA SALUTATIO</b></p> <p>PUER, MATER, PATER, ISABELLULA</p> <p>Puer – Salvus sis mi Pater, salve mea matercula, precor vobis felicem hunc diem germanuli, propitium vobis opto Christum sororculae.</p> <p>Pat. – Mi fili, sospitet te Deus, evehat ad ingentes virtutes.</p> <p>Mat. – Servet te Christus, mea lux. Quid agis mea dulcedo? Quid vales? Quomodo nocte hac quievisti?</p> <p>Puer – Recte valeo, et placide dormivi.</p>	<p><b>SALUDO MATUTINO</b></p> <p>NIÑO, MADRE, PADRE, ISABELITA (CHABELITA)</p> <p>Niño – Hola padre mío, hola mamá, ruego que este día sea feliz para ustedes, hermanitos, deseo que Cristo sea propicio para ustedes, hermanitas.</p> <p>Papá – Hijo mío, que Dios te proteja, que eleve tus grandes virtudes.</p> <p>Mamá – Cristo te guarde, mi luz. ¿Qué haces mi dulzura? ¿Cómo estás? ¿Cómo descansaste anoche?</p> <p>Niño – Estoy bien y dormí plácidamente.</p>

<sup>35</sup> Cf. Stroh, pp. 286-288.

<sup>36</sup> Texto tomado de:

<https://web.archive.org/web/20100810141143/http://www.stoa.org/hopper/text.jsp?doc=Stoa%3Atext%3A2003.02.0010%3Acolloquium%3D2>

Mat. – Christo gratia: proprium hoc velit tibi esse.

Puer – Ad mediam tamen noctem excitatus sum e dolore capitis.

Mat. – Me perditam et miserrimam! Quid narras? Qua parte capitis?

Puer – Ad brechma \*

Mat. – Quamdiu?

Puer – Vix octava parte horae: postea redormii, nec sensi amplius.

Mat. – Respiravi, nam exanimaras me.

Puer – Bene sit tibi Isabellula, para mihi ientaculum. Ruscio, Ruscio huc, canicule ferventissime: en ut cauda adulatur, ut se in posteriores pedes erigit: quomodo habes? Quomodo vales? Heus tu, adfer panis bucceam unam aut alteram, quam ei demus: videbis lusus scitissimus. Non esuris? Nihilne edisti hodie? Profecto plus est in cane isto intelligentiae, quam in illo mulione crasso.

Pat. – Tulliole mi, lubet mihi tecum paulisper confabulari?

Puer – Quid mi pater? Nam nihil mihi accidere potest suavius, quam te audire.

Pat. Hic tuus Ruscio est belua an homo?

Puer – Belua, ut credo.

Pat. – Quid tu habes cur sis homo, non ille? Tu edis, bibis, dormis, ambulas, cursitas, lusitas: haec ille omnia.

Puer – Atqui ego sum homo.

Pater – Quomodo id cognoscis? Quid tu nunc habes plus quam canis? Sed hoc interest, quod ille non potest homo fieri, si vis.

Puer – Obsecro, mi Pater, effice id primo quoque tempore.

Pat. – Fiet, si eas quo eunt belua, redeunt homines.

Puer – Ibo pater multo libentissime, sed ubi est?

Pat. – In ludo litterario

Puer – Nulla, est in me ad rem tantam mora.

Mamá – A Cristo gracias: quiera que esto se te haga costumbre.

Hijo – Sin embargo, a media noche me desperté por un dolor de cabeza.

Mamá – ¡Pobre y mísera de mí! ¿Qué dices? ¿Qué parte de la cabeza?

Hijo – En la mollera

Mamá – ¿A qué hora?

Niño – Como a las ocho. Después me volví a dormir y no lo sentí más.

Mamá – ¡Qué alivio! Me habías espantado.

Hijo – Hola Chabelita, prepárame el desayuno. ¡Ruscio, Ruscio, ven aquí, perrito loco! ¡Ea, que mueva la cola, que se pare en dos patas! ¿Cómo estás? ¿Cómo te va? Hey tú, trae pan que le demos, un pedazo o dos. Verás un ingenioso truco. ¿No tienes hambre? ¿No comiste nada hoy? Por supuesto hay más de inteligencia en este perro que en aquel arriero gordo.

Papá – ¿Mi pequeño Tulio, quieres hablar conmigo un momento?

Hijo – ¿Qué, papá? Nada más grato me puede ocurrir que escucharte.

Papá – ¿Este Ruscio tuyo es animal o humano?

Hijo – Animal, supongo.

Papá – ¿Qué tienes tú para no ser animal como él? Tú comes, bebes, duermes, caminas, corres, juegas. Él todo lo mismo.

Hijo – Pero yo soy humano.

Papá – ¿Cómo lo sabes? ¿Qué tienes que no tenga el perro? ¿Quieres saber porqué él no puede volverse humano?

Hijo – Te lo ruego, papá, dilo lo más pronto posible.

Papá – Así sea, si fueras a donde van animales pero regresan humanos.

Niño – Iré, papá, con mucho gusto. ¿Pero dónde es?

Papá – En la escuela.

Hijo – No hay demora en un asunto tan importante para mí.

<p>Pat. – Nec in me. Isabellula, audin? Da huic ientaculum in cestella.</p> <p>Isab. – Ecquid nam?</p> <p>Pat. – Frustum panis butyro illitum, vel ficus aridas, aut uvas passas pro obsonio, sed insolatatas: Insolatatas, ad solem exsiccatas. Nam alterae illae viscosae inficiunt puerorum digitos, et vestes, nisi malit cerasa aliquot, vel pruna aurea, et oblonga: insere brachiolum cestulae, ne excidat.</p> <p>*Ad Brechma, brechma, tis; sive bregma, pars anterior capitis, synciput; a Breco Graeco, quod est pluo, et irriquo; haec enim pars maxime humida, et tenera esse solet praecipue infantibus: Gaza tamen aliquotes occiput vertit.</p>	<p>Papá – Ni para mí. ¿Escuchas, Chabelita? Dale el desayuno en una canastita.</p> <p>Isabel – ¿Y qué?</p> <p>Papá – Un pedazo de pan untado con mantequilla, higos secos o unas uvas como viandas, pero secas, deshidratadas al sol, pues las otras dejan pegajosas los dedos de los niños, también la ropa, a no ser que prefiera algunas cerezas, o ciruelas largas y amarillas. Ponle un puñado en la canasta, que no se exceda.</p> <p>* Con respecto a Brechma, bregma, -tis: parte anterior de la cabeza, <i>synciput</i>. Del griego “breco”, que significa llover o irrigar, pues esta parte suele ser muy húmeda y suave, sobre todo en los bebés. Gaza, sin embargo, lo traduce a veces como occipucio.</p>
---	--

Este diálogo sirve como muestra del tipo de obras que se publicaban para el aprendizaje de las lenguas clásicas en la época del Humanismo. Se puede notar de inmediato la ausencia de tablas de morfología y reglas gramaticales.

## 2.2. EL MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN Y DE VUELTA AL MÉTODO NATURAL

### Orígenes del método gramática-traducción

Bajo el dominio ideológico del positivismo –como explicamos en el primer capítulo–, las humanidades se verían seriamente afectadas, incluyendo el griego y el latín, cuyo estudio se relegó a las élites ilustradas. Aunado a esta situación desfavorable, ocurrieron cambios radicales en la enseñanza de las lenguas clásicas.

A principios del siglo XIX, Prusia se convirtió en una potencia europea en todos los ámbitos, de tal modo que influyó en toda Europa. Aunque la filología clásica era una parte fundamental del *Gymnasium*, se llevaron a cabo reformas educativas que tuvieron efectos cuestionables en el estudio de las lenguas clásicas. Se introdujo una nueva visión científicista que concebía las lenguas clásicas como una mera práctica de gimnasia mental, diametralmente opuesta al método natural, que entonces fue muy criticado, entre otras razones, por ser anticuado y por vincularse con la educación religiosa. Por esta causa, se

adoptó el método Ollendorf (también conocido como método prusiano), para el estudio del griego y el latín.

El método, llamado así por el propio autor, Heinrich Ollendorf, funcionaba de la siguiente manera: en cada lección se estudiaba a partir de un tema gramatical; después de la explicación se ofrecían abundantes ejemplos, mientras que los ejercicios consistían en la traducción de oraciones ficticias y aisladas, fuera de contexto, y en la composición, es decir, en escribir oraciones del mismo tipo. Se ofrecía además en cada lección un vocabulario, que no necesariamente representaba las palabras de uso más frecuente. La idea era estudiar las reglas para luego aplicarlas, haciendo énfasis en el aprendizaje de la morfología (nominal y verbal), sin atender a aspectos de sintaxis, que se tenían que comprender por deducción.

Me parece adecuado citar como ejemplo un ejercicio del método Ollendorf, en el que los alumnos debían traducir o componer, como en los siguientes ejemplos, oraciones carentes de sentido<sup>37</sup>:

- “El filósofo tiraba del pico inferior de la gallina.
- Mis hijos han comprado los espejos del duque.
- El gato de mi tía es más traicionero que el perro de tu tío.”

Veamos otro ejemplo, esta vez de una gramática del italiano del método de Gaspey Otto Sauer<sup>38</sup>, que, aunque posterior, era muy similar al de Ollendorf:

- “El ganso se cayó del tejado y se mató.
- El celo de aquella moza es estúpido.
- Ese estúpido se mató con la escopeta que robó al cura de nuestra aldea.
- Las casas de aquellas mujeres eran muy bajas.
- ¿Has traído las toallas y las sanguijuelas?
- ¿Por qué echas jabón en el agua? – No es jabón, son pedazos de madera los que echo en el agua.”

---

<sup>37</sup> *Apud* Richards y Rodgers, p. 14.

<sup>38</sup> Pavía, pp. 21, 25, 28, 30 y 34.

Es evidente que un método de este tipo, supuestamente orientado a desarrollar habilidades de comprensión de lectura y de escritura, dejaba de lado las habilidades de comprensión y expresión oral, por los ejercicios carecían de contexto.

El entonces nuevo método empezó a aplicarse en varios países de Europa también al aprendizaje de las lenguas modernas, donde se difundió con rapidez, llegando a ser utilizado aproximadamente hasta los años cuarenta del siglo XX, si bien no ha desaparecido del todo en el ámbito de las lenguas modernas<sup>39</sup>.

Resulta difícil entender cómo el método de gramática-traducción se introdujo en las lenguas modernas tras los malos resultados obtenidos en países como Italia, Inglaterra y Alemania.<sup>40</sup>

Para todo aquel que ha tomado algún curso de latín o griego en nuestro país, la descripción del método de Ollendorf le sonará familiar, pues es como se sigue enseñando en la mayoría de las escuelas donde existen aún cursos de lenguas clásicas. A partir de esta época se comenzó a concebir la idea de las lenguas clásicas, ya que se creía que en sí mismas carecían de utilidad, como asignaturas que servían sólo para desarrollar las capacidades intelectuales.

Una de las críticas actuales hacia el método gramática-traducción es que no existe una teoría lingüística o del aprendizaje de lenguas en la que se sustente; no hay investigaciones que pretendan justificar su empleo a pesar de que se sigue enseñando latín y griego mediante el método gramática-traducción,. Por lo tanto, quienes defienden el método gramática-traducción, se apoyan principalmente en la tradición.

El papel del docente es otra causa de la subsistencia del método gramática-traducción, pues en éste su función es mucho más pasiva que en el método directo. El trabajar con una metodología activa supone no sólo una buena formación en el aspecto disciplinar, sino también en metodología. Además de que enseñar lenguas clásicas como lengua viva requiere una planeación didáctica más rigurosa, también exige del docente un esfuerzo físico mayor, desde la búsqueda de recursos didácticos, hasta la aplicación de técnicas de enseñanza y

---

<sup>39</sup> Las populares *Gramáticas sucintas* (de francés, Inglés, alemán e italiano), son publicadas aún en español por la editorial Herder, aunque las primeras ediciones datan de los años sesenta del siglo pasado. Algunas han llegado hasta la trigésima edición, como la italiana, de la que mostramos los ejemplos anteriores.

<sup>40</sup> Miraglia, p.10-16 y López, p. 49-56 refieren numerosos testimonios de la época que ilustran cómo los alumnos aprendían menos latín a pesar de aumentar el número de horas.



aprendizaje (como sucede actualmente con la Respuesta Física Total). En un curso con el método de gramática-traducción, el profesor suele apoyarse sólo en una gramática y en algunos textos u oraciones.

Resulta paradójico que en la actualidad la metodología activa del latín y griego es poco aceptada por ser demasiado innovadora, cuando en realidad se trata de la forma más antigua de enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas, mientras que el método de gramática-traducción se conoce como “el método tradicional”.

### **El método directo**

Con la llegada del nuevo siglo, debido principalmente a las relaciones comerciales, creció la necesidad de comunicación entre naciones. En el ámbito del aprendizaje de lenguas, como resultado del desarrollo de la pedagogía en el siglo XIX, surgió un movimiento reformista, que produjo el auge de los llamados métodos naturales, que a su vez originarían, entre otros, el método directo.

Algunos profesores y estudiosos del lenguaje notaban que la enseñanza mediante el método gramática-traducción no producía buenos resultados. El pedagogo francés F. Gouin, bajo la influencia de la Escuela Nueva, expone las desventajas de aprender una lengua con el método de Ollendorf. A partir de su propia experiencia al aprender alemán, Gouin propuso un método en el que tiene prioridad el aspecto oral y la práctica en contexto. Proponía también que la adquisición de una lengua extranjera debe efectuarse como aprenden los niños, es decir, de manera natural<sup>41</sup>.

Bajo este principio desarrolló su método el lingüista norteamericano M. Berliz, quien tuvo tanto éxito, que a él, más que a Gouin, se le atribuyó el método directo. En general podemos distinguir que éste se fundamentaba en tres principios:

- 1) Las palabras nuevas no deben pasar por la lengua materna
- 2) La lengua oral debe utilizarse sin pasar por la lengua escrita
- 3) La gramática se enseña de manera inductiva.

---

<sup>41</sup> Cf. Richards y Rodgers, pp. 20-23.

Además de resultar evidente la poca importancia que se otorga al análisis gramatical, también podemos destacar que se pretendía evitar la traducción. Contaba con recursos didácticos como ejercicios orales y escritos, medios audiovisuales. No se debía usar la lengua materna, por ejemplo, los verbos se explicaban con acciones, las palabras con objetos.

Entre las críticas más importantes que se hicieron en su momento a esta metodología podemos mencionar<sup>42</sup>:

- a) El hecho de que el adulto no podía aprender como un niño, muy cuestionado por las teorías psicológicas del aprendizaje.
- b) Se consideraba que el abuso de la oralidad descuidaba otras habilidades como la corrección en la escritura.
- c) La mayoría de los profesores nativos carecían de la formación idónea, pues, aunque poseyeran la lengua, no sabían enseñarla, pues carecían de recursos didácticos.

El método directo se aplicó con éxito al aprendizaje de lenguas vivas a distancia, que por mucho tiempo se realizaba mediante entregas de fascículos por correo. Posteriormente, con el desarrollo de la tecnología se comenzaron a incluir cintas con grabaciones.

En el ámbito de las lenguas clásicas es fundamental la aportación de W.H.D. Rouse, filólogo clásico, profesor de Cambridge, fundador de la School of Latin Teaching, de la revista Latin Teaching y de la famosa biblioteca Loeb. También hizo estudios, traducciones y ediciones sobre la literatura en lengua sánscrita. En su obra *Latin on the direct method*, publicada en 1925, propone la enseñanza de las lenguas clásicas mediante una metodología como la que comenzaba a difundirse en las lenguas modernas. De la introducción de dicha obra podemos citar lo siguiente: “The direct method makes its unique effect because it is natural, spontaneous, and acts between two human beings without interference [...] It quite naturally, each in his own way, and all hesitation will disappear”<sup>43</sup>. Su propuesta consistía en diálogos en latín y textos que de forma graduada facilitaran la lectura, sin partir de temas gramaticales. En relación a la enseñanza de la lengua latina, decía: “When Modern Languages are taught by the Direct Method, what objection can there be to the use of it for teaching Latin?”<sup>44</sup>. A

---

<sup>42</sup> Cf. López, pp. 57-58.

<sup>43</sup> Rouse, p. 19.

<sup>44</sup> *Idem*.

pesar del gran éxito, el método de Rouse implicaba un principal problema, a saber, que los profesores requerían un alto nivel de exigencia en su formación para poder aplicar el método, debido, entre otros factores, a la importancia que tenía el impartir la clase en latín<sup>45</sup>.

Pero la propuesta de Rouse no se limitaba al latín, sino también al griego, por lo que publicó dos importantes obras para su estudio con la misma perspectiva del método directo: *A Greek Reader* (1907) y *A Greek Boy at Home* (1909), recientemente adaptado por Mario Díaz como *Alexandros. To Paidion Hellenikon*.

Los alumnos de Rouse, después de la temprana jubilación de éste, continuaron la tradición de los llamados “Reading Methods”, intentando introducir el método directo en las escuelas. En Estados Unidos también tuvieron buena aceptación los libros de enseñanza mediante el método directo, tanto que hasta hoy se publican obras de este tipo.

A mediados del siglo XX el filólogo danés Hans Ørberg, a quien podemos considerar como heredero directo de la escuela de Rouse, desarrolla su metodología para la enseñanza del latín. Su obra *Lingua latina per se illustrata (LLPSI)* se concibe en su primera edición, de 1955, como un método de aprendizaje autodidacta por correspondencia. El método inductivo contextual, como el propio autor lo llamaba, consistía en lecciones graduadas de lecturas ficticias y abundancia de ejercicios de repetición, cuyas instrucciones también se dan en latín desde el principio. El *LLPSI* se divide en dos volúmenes: *Familia romana* y *Roma aeterna*. Otros materiales como libros de ejercicios, lecturas complementarias, gramáticas, audios y libros para profesores se han elaborado por otros autores como apoyo para la obra de Ørberg.

De esta manera hemos hecho una revisión de las distintas metodologías que se han empleado para el aprendizaje de las lenguas clásicas. Podemos encontrar los primeros vestigios en los *Hermeneumata*, sistema natural con base en diálogos bilingües empleado por quienes necesitaban aprender latín. Posteriormente, puesto que no se estudió el griego en la Edad Media, en la época del Humanismo se volvió al método natural, los conocidos como *Colloquia*, con un enfoque similar a los *Hermeneumata*, que se conservó hasta el siglo XIX, sobre todo por los jesuitas. En el siglo XIX surgió dentro del ámbito académico germánico el método gramática-traducción de Ollendorf, que incluso influyó en la enseñanza de las

---

<sup>45</sup> Cf. López, p. 63.

lenguas vivas. Como oposición a este último y bajo la influencia de las corrientes pedagógicas de la época, a principios del siglo XX aparecen los métodos directos como el de Rouse. A pesar de haber surgido recientemente nuevas propuestas, como la de Ørberg, es claro cómo en la mayor parte del mundo, se sigue optando por el método gramática-traducción, sobre todo en el ámbito universitario.

### **2.3. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS A PARTIR DEL USO (USAGE-BASED APPROACH)**

En el subcapítulo anterior hemos hecho una revisión histórica de algunas de las formas de enseñanza de las lenguas clásicas, sin prestar mucha atención al aspecto teórico, sino desde un punto de vista más empírico. El presente subcapítulo tratará del sustento teórico en el que se apoya este trabajo, a saber, la Teoría del Aprendizaje a partir del Uso.

Más adelante también se hará referencia a otros dos métodos para el aprendizaje de lenguas: la Respuesta Física Total (pp. 49-50; 87-88) y el Enfoque Léxico (pp. 83-85). El motivo por el cual no trataremos aquí sobre éstos se debe a que son métodos auxiliares, con los cuales se sugiere trabajar al nivel de técnica, precisamente porque guardan coherencia con el carácter inductivo de la UBA.

Puesto que ya he llevado a la práctica en el aula la adaptación de *Kantharos* durante varios ciclos escolares, me he dado a la tarea de investigar qué teorías, enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas concuerdan con el carácter de dicho trabajo, en vez de iniciar una investigación a partir de cierta teoría. Además, ya que el tema versa sobre la enseñanza del griego, considero más provechoso elegir una teoría del aprendizaje de la lengua que una teoría pedagógica general.

Por esta razón, he elegido como apoyo para mi trabajo la Teoría del Aprendizaje a partir del Uso o UBA (por sus siglas en inglés Usage-Based Approach). Aunque hasta el momento no he encontrado referencia a su utilización en el ámbito de las lenguas clásicas, en la Academia Vivarium Novum se propone el estudio de la fraseología latina de modo similar al Enfoque Léxico (Lexical Approach), que corresponde en lo esencial con el enfoque funcionalista semántico de la UBA<sup>46</sup>. Además, como veremos, la UBA también concuerda en lo esencial

---

<sup>46</sup> Cf. Miraglia, p. 81.

con los principios del Enfoque Comunicativo Funcional, que también propone el aprendizaje de lenguas de forma inductiva.

Al investigar sobre el aprendizaje de segundas lenguas, surge la necesidad de hacer la distinción entre los conceptos de teoría, enfoque, método y técnica. El lingüista norteamericano E. Anthony explica este problema de manera precisa<sup>47</sup>:

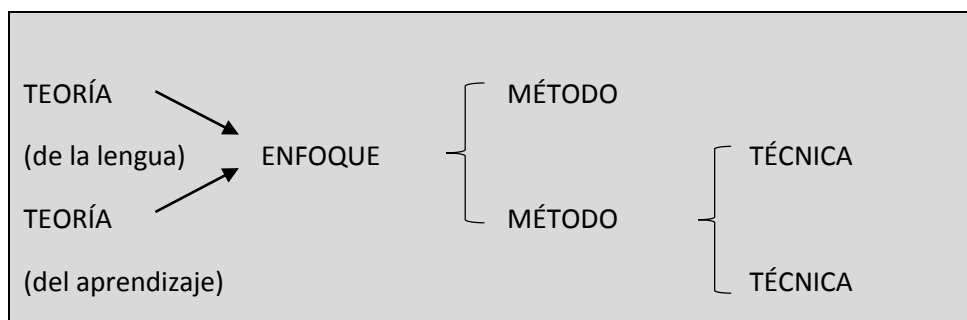
**Enfoque.** Conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

**Método.** Conjunto sistemático de prácticas docentes ordenadas a partir de determinada teoría de la lengua y del aprendizaje. El método debe responder a los supuestos del enfoque.

**Técnica.** Puesta en práctica en el aula de los principios teóricos, la cual debe guardar coherencia con el método y con el enfoque.

Por lo tanto, según esta categorización de lo general a lo particular, un enfoque puede comprender distintos métodos, y el método, a su vez, puede incluir diferentes técnicas.

Los enfoques de la enseñanza de segundas lenguas se apoyan en dos tipos de teorías: de la lengua y del aprendizaje. Ciertos enfoques y métodos no especifican alguno de los dos tipos de teoría, o simplemente no conceden importancia a alguno de ellos, lo que precisamente caracteriza nuestra propuesta metodológica, ya que la UBA fue concebida como una teoría del aprendizaje desde el aspecto lingüístico-cognitivo, no didáctico. Para resarcir esta carencia en didáctica, hemos propuesto algunas de las técnicas del método Respuesta Física Total, como veremos más adelante.



<sup>47</sup> Cf. Richard y Rogers, p. 28.

Las teorías de la lengua se clasifican en tres tipos: estructurales, funcionales e interactivas<sup>48</sup>.

- 1) Estructural. La lengua es un sistema de elementos relacionados. Propone el estudio de los elementos del sistema para codificar el significado, cuyo objetivo es el conocimiento del propio sistema.
- 2) Funcional. La lengua es el medio para expresión de un significado. Presta mayor atención a la dimensión semántica y comunicativa de la lengua que a la gramática.
- 3) Interactivo. La lengua es el medio de interacción social. Se concentra en los aspectos del lenguaje que permiten crear y mantener relaciones sociales.

Según lo expuesto anteriormente, la UBA es una teoría que corresponde a un enfoque funcionalista, puesto que se centra en el aspecto semántico. En este punto cabe mencionar que, según Ellis y Wulff, la UBA no cumple con los requerimientos para ser considerada una auténtica teoría: “Se trataría de un marco para explicar muchos de los complejos factores que implica el aprendizaje de lenguas”<sup>49</sup>. Sin embargo, el propio Tomasello, autor de la UBA, la propone como una teoría y explica los principios que la sustentan como tal.

La teoría UBA fue propuesta por primera vez en el año 2000 por Michael Tomasello, quien a su vez se apoya en la filosofía del lenguaje de Wittgenstein, cuya postura resume en una frase: “los significados no son cosas”<sup>50</sup>. Es importante mencionar que originalmente la UBA no sólo se planteó como una teoría para el aprendizaje de lenguas, sino como toda una teoría lingüística. Por eso otros autores la han seguido desarrollando, mientras que Tomasello se ha enfocado más en su teoría lingüística que en el aprendizaje de lenguas, principalmente en experimentos con primates.

Según Ellis y Wulff<sup>51</sup>, la UBA se puede resumir en dos principios fundamentales:

- El significado es uso
- La estructura surge a partir del uso

---

<sup>48</sup> *Ibid.* pp. 29-31.

<sup>49</sup> Ellis (Van Patten, p. 89) se refiere a la UBA con el término *marco* (“*framework*”), que me parece de igual manera ambiguo para sostener que UBA no es una teoría.

<sup>50</sup> *Cf.* Tomasello (2000), p. 21.

<sup>51</sup> *Apud* Van Patten, p. 55.

Por su parte, Tomasello propone dos hipótesis principales<sup>52</sup>:

- a) El aprendizaje de una lengua depende principalmente de la exposición de los aprendices a la segunda lengua en uso (*input*).
- b) Los hablantes aprenden las reglas de la segunda lengua de manera inductiva a partir del *input*, mediante el empleo de ciertos mecanismos cognitivos, no exclusivos del aprendizaje de lenguas, sino generales.

Según Tomasello, los dos mecanismos o habilidades cognitivas con las que cuenta todo ser humano para aprender el lenguaje son:

- Intención de lectura (*intention reading*) → dimensión funcional
- Búsqueda de patrones (*pattern finding*) → dimensión gramatical

Esta teoría retoma algunos aspectos de la comunicación prelingüística, o sea, cómo se comunican los niños antes de adquirir plenamente el lenguaje. Según ésta, el niño utiliza sus dos habilidades cognitivas básicas mencionadas: la intención de lectura y la búsqueda de patrones. La primera se refiere al principio socio-pragmático de adquisición del lenguaje y consiste en el esfuerzo que supone el comprender la intención de los hablantes con los que convive. La segunda se trata precisamente del principio cognitivo del aprendizaje a partir del uso. El niño trata de categorizar la información de los hablantes para producir su propio lenguaje de manera analógica.

El niño comienza por comprender no sólo palabras aisladas, sino expresiones con significado, las cuales se vuelven cada vez más complejas. Éstas forman esquemas o construcciones de tres tipos:

- 1) Combinaciones de palabras. Son sólo pequeñas muestras de lenguaje, ni siquiera se trata de categorías gramaticales.
- 2) Esquemas eje. Son expresiones que siguen patrones más estructurados pero aún carentes de una verdadera sintaxis.

---

<sup>52</sup> Llama la atención que Tomasello retoma algunos conceptos como *input*, propuesto por Krashen, uno de los primeros y más importantes teóricos del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, nunca hace referencia a este autor a lo largo de su obra.

- 3) Construcciones articuladas. Frases que requieren dominio del orden natural de los elementos de la oración. Contiene elementos sintácticos con énfasis en el verbo.

Después de la etapa prelingüística viene la etapa de las construcciones abstractas, que se forman a partir de escasos elementos léxicos. Aquí el niño es capaz de manejar las siguientes estructuras gramaticales<sup>53</sup>:

- Atributivos y posesivos
- Transitividad e intransitividad
- Complementos dativos
- Complementos locativos, resultativos y causativos,
- Verbos pasivos y reflexivos
- Imperativos e interrogativos (pronombres y adverbios)

La enseñanza de lenguas y las investigaciones con base en esta teoría han ofrecido resultados satisfactorios, de modo que en la actualidad comienza a adquirir aceptación en Estados Unidos y algunos países de Europa como Alemania y Dinamarca, donde incluso se ha aplicado a la enseñanza de la música. Aun así, han surgido varias objeciones, entre las más importantes podemos mencionar las siguientes<sup>54</sup>:

- a) No puede aplicarse a estructuras más complejas
- b) No especifica bien cómo funciona el proceso de generalización-abstracción
- c) No trata acerca del llamado problema de la “pobreza del estímulo”<sup>55</sup>

Es adecuado afirmar que la UBA, lejos de concordar con el conductismo, es una teoría cognitivista que no descuida el aspecto estructural, o sea, la gramática, o al menos, la manera en que ésta se aprende.

---

<sup>53</sup> Cf. Tomasello (2005), p. 44-57.

<sup>54</sup> Cf. Van Patten, p. 90.

<sup>55</sup> La pobreza del estímulo es uno de los conceptos más importantes de las teorías lingüísticas natistas como la de Chomsky, según la cual, existe una escasez de datos a los que tiene acceso el niño, por lo que es necesario cierta dotación biológica, pues sin ésta sería inverosímil aprender todas las posibilidades estructurales de la lengua sólo mediante la percepción. *Vid.* Skidelsky.



En síntesis, según esta teoría, la estructura del lenguaje surge del uso del propio lenguaje y la segunda lengua se adquiere al entender cómo los demás hacen uso del lenguaje.

Esta propuesta metodológica de mi trabajo se ajusta a los principios básicos de esta teoría, debido a lo siguiente:

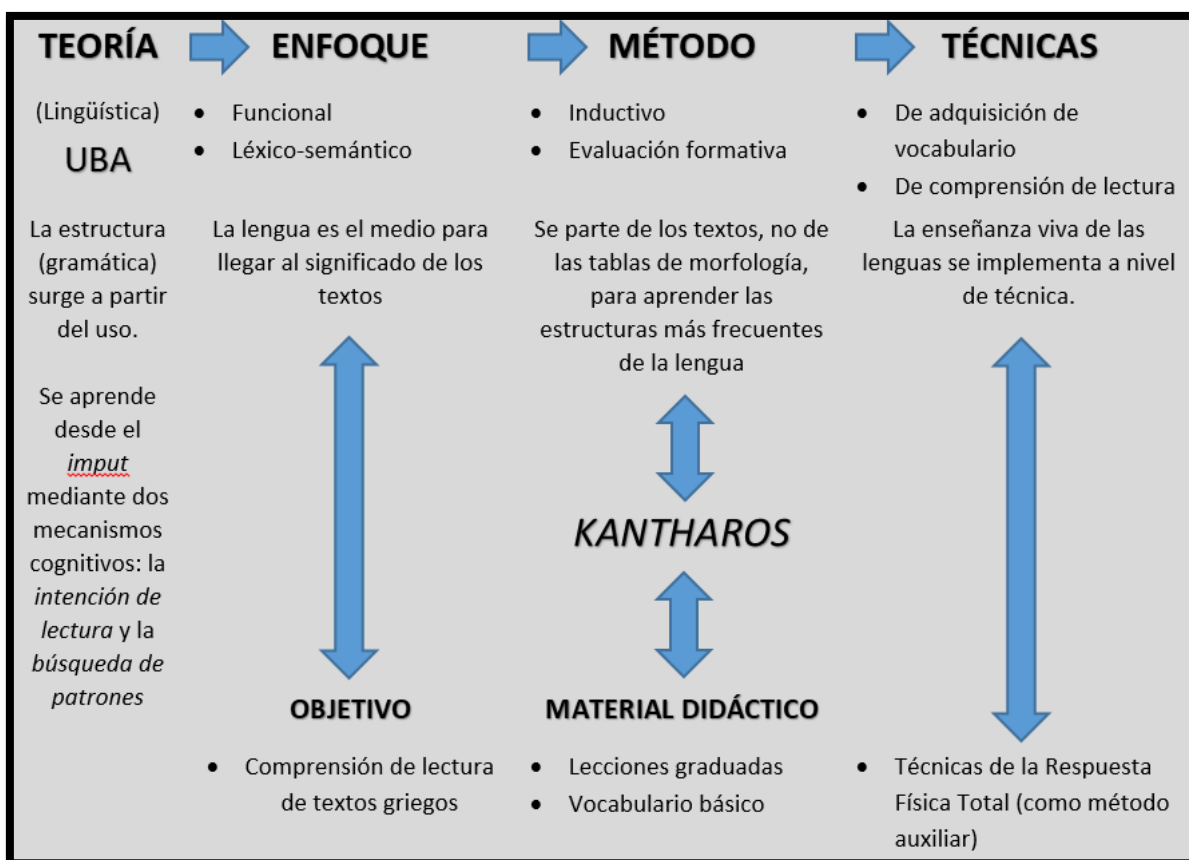
- El aprendizaje de una lengua ocurre de manera asociativa, por lo tanto, el método debe ser inductivo, es decir, se deben asimilar las estructuras gramaticales de forma gradual a partir del uso, en nuestro caso, del constante trabajo con textos, y no al contrario, o sea, de forma deductiva, como en el método de gramática-traducción, a partir de reglas gramaticales para llegar al significado del texto.
- El hecho de concebir la lengua como un conjunto de significados, parece más favorable para abordar el principal problema en el aprendizaje de las lenguas clásicas (y posiblemente también de las modernas), a saber, la adquisición de vocabulario.
- Se opone a la visión tradicionalista, que concibe el estudio de las lenguas clásicas como una simple práctica de gimnasia mental, lo que impide que las lenguas clásicas se aprecien como la verdadera vía de acceso a la cultura grecolatina.
- Concuerd a con mi propia visión acerca de que la lectura de comprensión, y no la traducción, es el objetivo primordial del estudio del griego y el latín, más aún en bachillerato

Me parece que, si en verdad deseamos mejorar la enseñanza, de nada sirve adoptar un método supuestamente innovador, de tipo inductivo como *LLPSI*, por mencionar un ejemplo, si seguimos trabajando exclusivamente a partir del análisis morfológico y sintáctico, de ejercicios de declinación, y de traducción, cuando esta práctica va totalmente en contra de los fundamentos de ese método y de su enfoque. Por esta razón, en la práctica docente debe ponerse en evidencia el uso de técnicas que hagan énfasis en el trabajo con textos enfocado en el aspecto semántico más que en el análisis gramatical.

Finalmente, el principal reto de adoptar cualquier teoría o método de la enseñanza de lenguas modernas para las lenguas clásicas, será la adecuación a una lengua que ya no se habla. Además, el proceso de adquisición del lenguaje en los niños no nos servirá mucho como referencia si tomamos en cuenta la edad de nuestros alumnos. Por otra parte, si bien es posible optar por la enseñanza utilizando las propias lenguas clásicas como medio de expresión –

impartir la clase de latín en latín y la clase de griego en griego—, esto dependerá de que el profesor haya desarrollado esa competencia. De lo contrario, si no se puede enseñar latín o griego como lengua viva, el trabajo constante con textos, sobre todo originales, puede cumplir la función *imput*, lo cual se logrará sólo mediante el constante trabajo con textos, es decir, cuantos más textos se trabajen, mayor será la exposición al *imput*.

En el siguiente esquema se ofrece una síntesis del sustento teórico de nuestra propuesta metodológica.



## 2.4. OTROS MÉTODOS ACTUALES DE GRIEGO

Además de *Kantharos*, es importante tratar acerca de otros manuales de griego con una estructura similar a éste. Por lo tanto, se incluye *Athenaze* y *Polis* debido a que son dos de los más difundidos y utilizados en la actualidad, además de *Hellas*, *Kairós* y *Xenia*, que cuentan con una estructura similar a la de *Kantharos*.

### *Athenaze*

Éste es uno de los métodos para aprender griego más difundidos y utilizados en los últimos años. La primera edición en inglés data de 1990, aunque existe también una edición italiana que contiene más textos y un libro adicional de ejercicios. En muchos lugares –como en el Vivarium Novum, de manera paralela con *LLPSI* para latín–, se ha utilizado para la enseñanza del griego como lengua viva, por lo que se sugiere trabajar *Athenaze* con un método inductivo.

Una de las principales críticas a este método es que el vocabulario no se entiende fácilmente de manera intuitiva (como en *LLPSI*). A su vez, quienes defienden el método sostienen que este problema se soluciona gracias a la cantidad de recursos digitales que se han desarrollado como complementos para el método, por ejemplo, ejercicios en línea, blogs, etc.<sup>56</sup>

Desde mi propia experiencia al utilizar *Athenaze* en clase, la principal objeción sería el vocabulario poco adecuado, no tanto porque no se entienda a través del propio texto o de las imágenes, sino porque incluye palabras poco frecuentes. Por ejemplo, presenta verbos como βρυχάομαι (mugir), en el capítulo VI<sup>57</sup>, que ni forma parte del vocabulario más frecuente del griego, ni es fundamental conocer de memoria para entender un texto promedio, sino que sólo sirve para comprender el texto (ficticio) de la lección y no vuelve a aparecer en lecciones posteriores. Otro aspecto negativo concierne a los textos, ya que, al igual que *Familia Romana*, se compone en su totalidad de textos ficticios. Esto no quiere decir que sea inadecuado trabajar con este tipo de textos (lo que trataremos en el subcapítulo 3.3), sino que, en un curso tan breve de sólo un año, el alumno nunca llegará a leer textos originales, a menos que estudie *Roma aeterna* el segundo volumen del libro.

### *Polis*

La primera edición francesa del método *Polis* se publicó en 2009, mientras que la segunda (primera en inglés), en 2015. La principal diferencia es que la última cuenta con 20 lecciones, ocho más que la anterior. Desde el prólogo, se especifica que el objetivo es preparar para la lectura de textos en koiné, a diferencia de *Athenaze*, que se enfoca en el griego ático. La

---

<sup>56</sup> Vid. Navarro, pp. 5-16.

<sup>57</sup> Cf. Balme (2017), p. 120.

justificación es que el 90% de la prosa griega conservada se escribió en koiné, mientras que la prosa ática en realidad representa una mínima parte del *corpus*<sup>58</sup>.

El método se desarrolló en el Instituto Polis de Jerusalén, donde se ha llevado a cabo desde hace un par de décadas una ardua labor de innovación en enseñanza, tanto de las lenguas clásicas, como de otras lenguas antiguas como hebreo, árabe, copto, etc.

Se propone trabajar con el libro mediante el Total Physical Response (TPR), un método desarrollado a finales de la década de los años setenta, muy utilizado hasta la fecha en las lenguas modernas. Éste consiste en que cada expresión debe generar un movimiento o respuesta física, por eso *Polis* comienza con los imperativos, tanto en aoristo como en presente. Desde la primera lección aparecen palabras de las tres declinaciones y verbos de todo tipo (contractos, medios, en -μι, etc.) en presente de indicativo. En este aspecto, el método es más innovador que *Athenaze*, pues los textos son diálogos sobre situaciones de la vida cotidiana, en lugar de narraciones mitológicas.

La propuesta de introducir desde un inicio la distinción entre aspecto puntual (aoristo) y durativo (presente) del verbo griego me parece uno de los mayores aciertos de *Polis*, pues es uno de los temas fundamentales para acceder a los textos originales. La crítica hacia este método va en un sentido similar a la de *Athenaze*, pues al final de veinte lecciones la cantidad de textos originales es mínima. También se debe mencionar que *Polis* es un método aún incompleto, ya que se proyecta publicar un segundo tomo, que probablemente contenga más textos originales.

### ***Hellas y Kairós neu***

El método *Kairós* se publicó por primera vez en 2006, aunque en 2011 la nueva edición apareció con el nombre de *Kairós neu*. Éste, a su vez, tenía como antecedente el método *Hellas*, de 1998. Ambos son métodos orientados a la lectura, con una gran cantidad de textos de mediana extensión, *Hellas* con 120 lecciones y *Kairós* con 90, más otros 90 textos complementarios. Ninguno de éstos contiene la gramática en las propias lecciones, pues

---

<sup>58</sup> Cf. Rico, p. X-XI.

*Hellas* tiene un volumen aparte para la gramática y *Kairós Neu* contiene la gramática de las lecciones al final de cada volumen.

La gran innovación que estos métodos comparten es la disposición de los textos no conforme a los temas gramaticales, sino en orden geográfico, de tal modo que los textos consisten en narraciones mitológicas relacionadas con cada región, como Creta, Argólide, Tesalia, etc. No obstante, desde el índice se especifica también qué temas gramaticales abarca cada texto.

El punto más importante en que difieren *Hellas* y *Kairós neu* es en que los textos de este último, dividido en dos volúmenes, son ficticios, lo que, por otra parte, hace que las primeras lecciones sean más accesibles que las de *Hellas*. Aunque el segundo tomo de *Kairós Neu* ya introduce textos originales, no provee información acerca de qué obras sirven como modelo para sus textos, lo que en *Hellas* se indica desde la primera lección.

Entre los aspectos positivos podemos destacar en *Kairós Neu* la abundancia de ejercicios en los libros de trabajo –muchos más que en *Hellas*–, de manera semejante a los métodos de lenguas modernas (*vid.* Cap. 3.2.). El vocabulario es otro notable acierto, pues el glosario general remite a la lección en que aparece por primera vez cierta palabra, de modo que se puede aprender mejor en contexto. Además existe un CD Rom sólo para practicar el vocabulario. A la par de los blogs con ejercicios complementarios para *Kairós*, circulan también en internet materiales, como traducciones de las lecciones hechas por profesores y estudiantes.

### ***Xenia***

Se trata del método más reciente (2013) de los comentados en esta sección, de tal suerte que el segundo volumen del libro de ejercicios aún no se ha publicado. *Xenia* también está enfocado a la lectura y las 45 lecciones que contiene presentan textos originales con ligeras adaptaciones desde el inicio. La gramática también se incluye en un volumen aparte, así como el vocabulario, que remite a la lección donde aparece por primera vez.

Es evidente la semejanza con *Kairós neu*, no sólo por su diseño moderno y atractivo, sino también por la disposición de los textos no por temas de gramática, sino por temas como filosofía, mitología, retórica, etc. Una innovación con respecto a otros métodos es la inclusión de audios, que se pueden descargar de manera gratuita por internet, lo que puede permitir al

docente trabajar con el método de manera activa. A pesar de su reciente publicación, ya existen también ejercicios en línea y otros materiales complementarios en internet.

Es importante señalar que los métodos para lenguas clásicas publicados en Alemania han experimentado una notable renovación, lejos de la tradición de Ollendorf. No obstante, métodos como *LLPSI* han tenido poca aceptación en el ámbito germánico, a diferencia de España o Italia. Se ha preferido utilizar métodos enfocados en la lectura de comprensión, como el propio *Kantharos*, además de los ya mencionados.

## 2.5. EL MÉTODO *KANTHAROS*

### Descripción del método

Actualmente *Kantharos* es el libro más utilizado en Alemania y Austria para aprender griego, tanto en el Gymnasium como a nivel superior, de tal suerte que se recomienda en los sitios de internet de las facultades de Filología como material para acreditar el examen de certificación *Graecum*. La primera edición es de 1987, mientras que la segunda –con la que trabajamos–, es de 1992. Éstas no difieren más que en el diseño, pues los textos de las lecciones son idénticos. Apareció apenas a finales de 2018 una tercera edición, con un diseño muy moderno y con variantes en los textos, sobre todo en los iniciales, más simplificados para hacerlos accesibles. El método *Kantharos* incluye:

- Libro de lecturas
- Libro de vocabulario con reglas gramaticales
- Libro de ejercicios
- Libro para el profesor

Además de esto, diferentes autores han publicado obras como apoyo al método de manera independiente, como ha sucedido con *LLPSI* y *Athenazee*.

- *Gramateion*. Es un breve compendio de gramática publicado también por Klett y recomendado como complemento para *Kantharos*.
- *Kantharidion*. El “pequeño *Kantharos*” es un libro para complementar las cinco primeras lecciones de *Kantharos*, que contiene cinco textos adaptados.

- *Hermes*. Es una publicación independiente de la profesora Schwind, de la universidad de Tréveris. Es una gramática conforme al orden de las lecciones de *Kanthalos*, muy útil y completa, que pretende subsanar la falta de explicaciones gramaticales, uno de los puntos que más se han criticado de este método.
- *Hermidion*. En realidad es un resumen de la gramática del *Hermes*, pero en el orden de la gramática tradicional.
- *Nike*. Es un vocabulario que contiene aproximadamente 700 palabras, no sólo las del método, sino las más frecuentes del griego clásico.
- Material adicional para *Kanthalos*. En la página de la universidad de Tréveris se pueden encontrar otros textos y ejercicios para las lecciones de este método, elaborados por varios profesores de griego<sup>59</sup>.
- Ejercicios interactivos en línea. Existen páginas de internet con ejercicios para *Kanthalos* y otros métodos como *Kairós*, *Xenia* e *Historeo*<sup>60</sup>.

El libro completo está planeado para trabajar las 50 lecciones (contiene nueve textos adicionales, hasta la lección 59) en un curso de tres años (hasta cuatro años en algunos casos), el mínimo tiempo para estudiar griego en Alemania, ya sea en el Gymnasium o en las universidades. Por esta razón, tomando en consideración que el curso de griego en la ENP dura sólo un año, nuestra propuesta consiste en trabajar con las primeras dieciocho lecciones, ya que son las que abarcan la mayoría de los temas del programa de Griego actual.

### **Adecuación del método *Kanthalos* al programa de Griego de la ENP**

Es evidente que las lecciones no corresponderán exactamente al orden de nuestro programa, pues al ser un método diseñado para la lectura de comprensión, el alumno se debe enfrentar a las estructuras más frecuentes de los textos, de tal manera que no puede seguir el orden tradicional de las gramáticas, como lo hace el programa.

En la siguiente tabla se presentan las correspondencias de los temas gramaticales de *Kanthalos* con los contenidos gramaticales del programa de Griego. En la columna del programa, se indica en qué lección aparece cada tema (L), así como los temas que no

<sup>59</sup> También se encuentran disponibles aquí para descarga gratuita las obras de Schwind: *Hermes*, *Hemidion* y *Nike*: [https://graecum-latinum.de/gr\\_interaktiv.html](https://graecum-latinum.de/gr_interaktiv.html)

<sup>60</sup> <http://www.lucius-hartmann.ch/unterricht/altessprachen/index.php#griechisch>

aparecen (**NA**), mientras que en la columna de las lecciones se dividen los temas en morfología (**M**) y sintaxis (**S**). No hay indicación acerca de los temas culturales del programa de Griego, aunque en varias lecciones también existe correspondencia.

Programa	<i>Kantharos</i>
PRIMER PERIODO	
<p><b>Unidad 1</b></p> <p>1.1. Ubicación geográfica de la Hélade y origen de la lengua griega</p> <p>1.2. Categorías gramaticales: variables e invariables (<b>NA</b>)</p> <p>1.3. Estructura lingüística: (<b>L1</b>)</p> <p>    a) Alfabeto griego y signos ortográficos</p> <p>    b) Concepto de declinación, función y caso</p> <p>1.4. Primera declinación de sustantivos masculinos y femeninos (<b>L2</b>)</p> <p>1.5. Declinación del artículo masculino y femenino (<b>NA</b>)</p> <p>1.6. Conjugación del verbo εἶμι en tiempo presente (<b>L1</b>)</p> <p>1.7. Oración copulativa (<b>L1</b>)</p> <p><b>Unidad 2</b></p> <p>2.1. Sustantivos masculinos y neutros de segunda declinación (<b>L1, L2</b>)</p> <p>2.2. La declinación artículo neutro (<b>NA</b>)</p> <p>2.3. La conjugación de verbos en -ω en presente de indicativo de voz activa (<b>L1, L4</b>)</p> <p>2.4. Oraciones transitivas (<b>L1</b>)</p> <p>2.5. Preposiciones con caso genitivo, acusativo y dativo (<b>L1</b>)</p> <p>2.6. Origen de los dioses y el panteón olímpico</p>	<p><b>Lección 1</b></p> <p><b>M.</b> 2ª declinación, masculinos; verbos en 3ª persona presente indicativo activo.</p> <p><b>S.</b> Sujeto y predicado; declinación; aposición; posición atributiva; genitivo posesivo y partitivo; preposiciones con genitivo y dativo.</p> <p><b>Lección 2</b></p> <p><b>M.</b> 2ª declinación, neutros; 1ª declinación, femeninos en -η.</p> <p><b>S.</b> Construcción ática; genitivo de origen; dativo posesivo.</p> <p><b>Lección 3</b></p> <p><b>M.</b> 1ª declinación, femeninos en -ᾶ; infinitivo presente activo; negación οὐ, οὐκ, οὐχ.</p> <p><b>S.</b> Acusativo con infinitivo.</p> <p><b>Lección 4</b></p> <p><b>M.</b> 1ª declinación, femeninos en -ᾶ; verbos en 1ª y 2ª persona presente indicativo activo, singular y plural; imperativo; pronombres personales</p> <p><b>S.</b> Acusativo de dirección; negación μή.</p> <p><b>Lección 5</b></p> <p><b>M.</b> Voz pasiva en presente indicativo e infinitivo; verbos medios.</p> <p><b>S.</b> Acusativo con infinitivo; nominativo con infinitivo</p>
SEGUNDO PERIODO	
<p><b>Unidad 3</b></p> <p>3.1. Adjetivos calificativos de tres terminaciones (<b>L6</b>)</p> <p>3.2. Conjugación del verbo εἶμι en imperfecto (<b>L11</b>)</p> <p>3.3. Conjugación de verbos regulares en -ω en imperfecto de indicativo de voz activa (<b>L7</b>)</p>	<p><b>Lección 6</b></p> <p><b>M.</b> Adjetivos de 1ª y 2ª declinación.</p> <p><b>S.</b> Adjetivo atributivo; genitivo de separación; dativo de causa; acusativo de extensión</p> <p><b>Lección 7</b></p>



<p>3.4. Uso del adverbio (NA)</p> <p>3.5. El origen del mundo y el hombre según los filósofos presocráticos:</p> <p>a) Tradición Jónica: Tales, Anaximandro, Anaxímenes o Heráclito</p> <p>b) Tradición de Magna Grecia: Pitágoras o Parménides</p> <p>c) Últimos pre-socráticos: Empédocles, Anaxágoras o Demócrito</p> <p>3.6. Pensamiento filosófico de: Sócrates, Platón o Aristóteles</p> <p><b>Unidad 4</b></p> <p>4.1. Sustantivos de la tercera declinación (L10-L15)</p> <p>4.2. Adjetivos de la tercera declinación (L12, L18)</p> <p>4.3. Conjugación de verbos en -ω en aoristo de indicativo de voz activa (L18)</p> <p>4.4. Conocimiento del hombre griego antiguo en el ámbito científico a partir de traducción de oraciones y textos breves sobre:</p> <p>a) Matemáticas: Euclides</p> <p>b) Física: Arquímedes</p> <p>c) Medicina: Hipócrates</p>	<p><b>M.</b> Imperfecto activo y pasivo; pronombre relativo.</p> <p><b>Lección 8</b></p> <p><b>M.</b> Presente e imperfecto en voz media.</p> <p><b>S.</b> Significado de la voz media; doble acusativo.</p> <p><b>Lección 9</b></p> <p><b>M.</b> Adjetivos comparativos y superlativos.</p> <p><b>S.</b> Superlativo y elativo; genitivo de comparación.</p> <p><b>Lección 10</b></p> <p><b>M.</b> Tercera declinación: guturales, nasales y líquidas.</p> <p><b>S.</b> Omisión del verbo εἰμί; revisión de preposiciones</p> <p><b>Lección 11</b></p> <p><b>M.</b> Tercera declinación: dentales; Verbo εἰμί en imperfecto.</p> <p><b>S.</b> Pronombre αὐτός.</p> <p><b>Lección 12</b></p> <p><b>M.</b> Tercera declinación: tema en -ντ; adjetivo πᾶς, πᾶσα, πᾶν; participio presente medio y pasivo.</p> <p><b>S.</b> Traducción del participio; acusativo con participio; acusativo de relación</p>
<p>TERCER PERIODO</p>	
<p><b>Unidad 5</b></p> <p>5.1. Grados del adjetivo (L 9)</p> <p>5.2. Modo imperativo (L4)</p> <p>5.3. Oraciones completivas de infinitivo (L3)</p> <p>5.4. Lectura y traducción de fragmentos u oraciones provenientes de:</p> <p>a) La Épica</p> <p>b) La Tragedia</p> <p>c) La Comedia</p> <p>d) La Fábula</p> <p><b>Unidad 6</b></p> <p>6.1. Declinación de pronombres personales, relativos y demostrativos (L4, L7)</p> <p>6.2 Adjetivos numerales (NA)</p> <p>6.3 Concordancia del pronombre relativo con su antecedente (L7)</p>	<p><b>Lección 13</b></p> <p><b>M.</b> 2ª declinación, femeninos; adjetivos con prefijo.</p> <p><b>Lección 14</b></p> <p><b>M.</b> Participio presente activo.</p> <p><b>S.</b> Participio atributivo y predicativo; dativo instrumental.</p> <p><b>Lección 15</b></p> <p><b>M.</b> Tercera declinación: líquidas.</p> <p><b>S.</b> Oraciones condicionales en indicativo; dativo de modo.</p> <p><b>Lección 16</b></p> <p><b>M.</b> Verbos contractos en -ε.</p> <p><b>S.</b> Interrogativas directas e indirectas: πότερον...ῆ.</p> <p><b>Lección 17</b></p>

<p>6.4 Elementos de la oración relativa (L7)</p> <p>6.5 El templo y su importancia en la cultura griega</p> <p>6.6 Escultura griega antigua</p> <p>6.7 Órdenes de arquitectura griega:</p> <p>a) Dórico</p> <p>b) Jónico</p> <p>c) Corintio</p>	<p><b>M.</b> Verbos contractos en -α.</p> <p><b>S.</b> Complementos del participio.</p> <p><b>Lección 18</b></p> <p><b>M.</b> Adjetivos μέγας y πολύς; aoristo en voz activa y media.</p> <p><b>S.</b> Diferencia entre imperfecto y aoristo.</p>
---	---

Se puede notar que las primeras dieciocho lecciones abarcan casi la totalidad de los temas del programa, con excepción de algunos como los numerales y la declinación del artículo, de los cuales el primero me parece que no debería ubicarse en el primer año de griego, mientras que el segundo se debería explicar en los temas de segunda y primera declinación. Los temas iniciales como alfabeto griego y concepto de caso, aunque no se incluyan en las lecciones, deben explicarse de todas maneras. El tema del alfabeto no requiere de mucho tiempo, pues se aprende previamente en la materia obligatoria de Etimologías Grecolatinas, mientras que el concepto de caso se aprende de manera gradual en las primeras lecciones.

A primera impresión, podría parecer excesiva la cantidad de temas de estas dieciocho lecciones, cuando nosotros mismos criticamos el exceso de temas de los programas de la ENP. Sin embargo, vemos que a partir de la lección decimoprimer ya no aparecen muchos temas nuevos, pues sólo se añaden poco a poco otros usos de los casos, la tercera declinación, el participio y el aoristo. Además, lo que no se toma en consideración al elaborar un programa a partir sólo de temas de gramática, es que cada tema de morfología implica un tema de sintaxis, por ejemplo, los grados del adjetivo. En el programa no se especifica, mientras que en el libro, al dividir temas de morfología y sintaxis, sí se indica que es necesario explicar el genitivo comparativo. Por lo tanto, no es preciso suponer que las primeras dieciocho lecciones de *Kantharos* contienen muchos temas más en comparación con el programa de Griego. Aunado a esto, debemos recordar que la propia metodología inductiva, al no dedicar tanto tiempo al análisis y la traducción, debe permitirnos abarcar más temas como el participio y la voz media y pasiva, que son fundamentales para comprender los textos desde un nivel inicial.

## El trabajo con las lecciones

Se recomienda distribuir las lecciones en seis por cada uno de los tres períodos, o bien, abarcar diecisiete lecciones al suprimir la octava, que contiene un texto de retórica de Dion Crisóstomo, cuyo tema principal es la voz media, que puede ser de poco interés para el alumno. Además de que la voz media puede explicarse en las lecciones posteriores, el pasaje parece estar un tanto fuera de contexto. De esta manera en el primer periodo se pueden incluir uno o dos textos de *Kanthuridion* antes de estudiar las cinco primeras de *Kanthuraros*.

PRIMER PERIODO		SEGUNDO PERIODO		TERCER PERIODO	
OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2
<b>Lección 1</b>	<i>Kanthuridion</i>	Lección 7	Lección 6	Lección 13	Lección 13
<b>Lección 2</b>	Lección 1	Lección 8 *	Lección 7	Lección 14	Lección 14
<b>Lección 3</b>	Lección 2	Lección 9	Lección 9	Lección 15	Lección 15
<b>Lección 4</b>	Lección 3	Lección 10	Lección 10	Lección 16	Lección 16
<b>Lección 5</b>	Lección 4	Lección 11	Lección 11	Lección 17	Lección 17
<b>Lección 6</b>	Lección 5	Lección 12	Lección 12	Lección 18	Lección 18

El curso de Griego dispone de 90 sesiones anuales, por lo que se pueden dedicar cinco horas en promedio a cada lección, considerando las eventuales interrupciones de clase y, si se decide aplicar exámenes, el tiempo dedicado a éstos dentro de esas 90 horas. Aun así, algunas lecciones contienen textos bastante breves, como para estudiarlos hasta en tres sesiones.

Si bien cada tema tiene sus particularidades –algunas las desarrollaremos con mayor detalle en el capítulo tercero–, proponemos trabajar con las lecciones de la siguiente manera:

- I. Hacer una breve introducción del tema cultural de cada lección. Por ejemplo, para el texto de la primera lección de *Kanthuraros* será necesario hablar de los filósofos presocráticos (un tema cultural que, por cierto, contiene el programa). También servirá para recuperar conocimientos previos y relacionar con otras asignaturas del mismo grado como Doctrinas Filosóficas o Historia de la Cultura.
- II. Realizar varias lecturas en voz alta del texto, tanto de forma grupal como individual. Es adecuado utilizar cualquier pronunciación que el profesor elija y explique previamente, ya sea la erasmiana o la iotacista, siempre y cuando ésta sea consistente.

- III. Trabajar con el vocabulario del texto. Se sugiere proyectar una presentación para relacionar mejor las palabras con imágenes, o bien, utilizar imágenes impresas u objetos. Los conceptos difíciles como ἄπειρον se explicarán al final. También es útil recurrir a la etimología a fin de memorizar mejor el vocabulario y recuperar conocimientos previos.
- IV. Se explicará cómo se resuelven los ejercicios de cada lección. El profesor puede modelar algunos como ejemplo o recurrir a otras fuentes, como ejercicios de otros métodos ya mencionados. La explicación de la gramática se hará según lo requiera cada texto. Para ser congruente con la teoría y con la metodología, se puede utilizar una gramática de tipo funcionalista como la *Oxford Grammar of Classical Greek* o el *Grammateion*.
- V. Se procurará practicar la declinación y la conjugación para aprender las desinencias de los casos –como en los ejercicios de la práctica docente–, pero no necesariamente en el orden de las tablas. Por eso es necesario explicar los pronombres y algunos adverbios interrogativos desde las primeras clases. El trabajo constante con frases y expresiones también servirá para distinguir las desinencias sin recurrir tanto a las tablas.
- VI. El análisis de las oraciones también se puede realizar a partir de las preguntas, en lugar de analizar morfología y sintaxis palabra por palabra. De igual modo, los ejercicios de la lección servirán para seguir practicando el vocabulario. También es útil apoyarse en diversos recursos gráficos para la identificación de los elementos de la oración, como el subrayado, paréntesis y colores.
- VII. Una vez revisados los ejercicios, se procederá a la lectura del texto. Se realizará la lectura de comprensión con los alumnos de manera conjunta, también mediante las preguntas. Finalmente se hará otra lectura como recapitulación sin hacer análisis, sino que el profesor lee el texto griego y los alumnos responden con el significado de la frase en español.
- VIII. Para concluir la lección, se puede preguntar la opinión de los alumnos acerca del tema tratado en el texto, para lograr un equilibrio el aspecto cultural y el gramatical. Al final de cada lección y al inicio de la siguiente se hará un breve repaso del vocabulario y de la flexión.

# 3. LA ADAPTACIÓN DE *KANTHAROS*

En la sección 2.5 del capítulo anterior, presentamos una síntesis de las características del método *Kantharos*. El objetivo de este capítulo es tratar, de manera más detallada, algunos factores necesarios para la adaptación de *Kantharos* a la clase. Pretendemos también que se vea reflejada la teoría que hemos elegido como apoyo a nuestra propuesta metodológica, hasta donde la propia naturaleza de la lengua griega nos lo permita.

## 3.1. RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN LAS LENGUAS MODERNAS

### Las primeras sesiones

En los cursos de griego y latín de bachillerato, es una práctica común que los profesores dediquen las primeras semanas a hacer una revisión de gramática española, ya que, según ellos, los alumnos no dominan muchos conceptos del propio español, lo que impedirá abordar la gramática griega o latina de manera eficiente. Si bien es cierto que los alumnos no conocen conceptos de su propia lengua como la diferencia entre modo y tiempo de los verbos, por ejemplo, esta revisión de gramática carece de sentido si trabajamos mediante una metodología inductiva, diferente a la gramática-traducción.

En lugar de ocupar las dos o tres semanas iniciales (de seis a nueve sesiones en la ENP), es más productivo dedicar esas clases –incluso una semana sería suficiente– al trabajo con las preguntas y frases más frecuentes en griego para desarrollar la comunicación en clase, además, por supuesto, de la presentación de los integrantes. Para este fin es necesario practicar los principales pronombres y adverbios interrogativos, además de otras palabras y frases que se utilizarán constantemente, como se hace en cualquier curso de lenguas modernas.

En el siguiente capítulo (4.1) encontraremos una descripción más detallada de las frases y preguntas más frecuentes que deben practicarse desde el inicio<sup>61</sup>. Por el momento basta con mostrar algunos ejemplos:

- ¿Qué significa...? → Τί σημαίνει;
- ¿Cómo se dice...? → Πῶς λέγεται;
- ¿Qué es...? → Τί ἐστὶ;
- Sí/no → ναί/οὐ
- Leer, decir, escribir → Ἀναγιγνώσκειν, λέγειν, γράφειν

Estas preguntas y frases servirán no sólo para el desarrollo posterior de las clases, sino también para el análisis de oraciones y textos<sup>62</sup>.

Desde las primeras sesiones después de la presentación, se puede comenzar a trabajar con el vocabulario mediante TPR<sup>63</sup>, ya sea de *Kantharidion* o de la primera lección de *Kantharos*, como explicaremos más detalladamente en la sección 3.4 (Vocabulario).

### **Ejercicios orientados al vocabulario como en las lenguas modernas**

Los ejercicios habituales en los materiales para el aprendizaje del griego suelen ser declinación de sustantivos, conjugación de verbos y traducción de oraciones mediante análisis de morfología y sintaxis. No sugerimos eliminar este tipo de ejercicios, sino incluir otros semejantes a los que se utilizan en los libros de texto de lenguas modernas.

En *Kantharos* abundan ejercicios orientados al vocabulario más que a la morfología, como el siguiente ejemplo, muy parecido a los ejercicios de los libros de texto de lenguas modernas. La palabras a seleccionar ya se encuentran en su forma correcta, por lo que sólo se atiende a los significados. En el libro de ejercicios se encuentra la siguiente actividad<sup>64</sup>:

---

<sup>61</sup> Algunos autores sugieren una forma similar de trabajar los pronombres y adverbios interrogativos en las primeras sesiones con *Athanaze*. Vid. Navarro, p. 12.

<sup>62</sup> Saffire, quien es autora de la obra *Ancient Greek Alive*, sugiere que el trabajo durante las dos primeras semanas es crucial. Por lo tanto, estas primeras sesiones deben desarrollarse totalmente de manera oral en griego, de tal suerte que la conversación ya no es indispensable en adelante, más que para tratar ciertos temas. Cf. Gruber-Miller, p. 175-176.

<sup>63</sup> Vid. p. 49

<sup>64</sup> Elliger (1993), p. 7.

- Escribe en el espacio correspondiente las siguientes palabras: ἄστρον / ἔχει / ὅτι / ζῶα / Στωικοί / φυτοῖς / γάρ / λέγουσιν / εἰσιν
- Οἱ \_\_\_\_\_ φιλόσοφοι \_\_\_\_\_ ὅτι αἱ τῶν \_\_\_\_\_ ψυχαὶ νόον ἔχουσιν.
- Λέγουσι δὲ οἱ φιλόσοφοι, \_\_\_\_\_ καὶ τοῖς \_\_\_\_\_ ψυχαὶ \_\_\_\_\_.
- Πάντα \_\_\_\_\_ τὰ \_\_\_\_\_ ψυχὰς \_\_\_\_\_.

En el siguiente ejercicio, aunque sólo se debe seleccionar la opción correcta para completar la oración, implica un mayor grado de dificultad<sup>65</sup>.

- Selecciona la opción correcta para completar la oración:
- Θαλῆς καὶ Ἀναξίμανδρος \_\_\_\_\_ (σοφός/θεοί/φιλόσοφοι/ἄνθρωποι) εἰσιν.

En este tipo de ejercicio, aunque hay que conocer que la terminación adecuada corresponde a un plural, se debe distinguir φιλόσοφοι y ἄνθρωποι, uno en nominativo y otro en acusativo, respectivamente, por lo que tampoco está del todo excluido el aprendizaje de morfología, sino que es gradual.

Además de *Kantharos*, otros métodos como los ya mencionados en el capítulo anterior, también contienen una buena variedad de ejercicios. En el siguiente ejemplo de *Xenia* se encuentran palabras de diversas categorías gramaticales<sup>66</sup>. No es necesario que el alumno aprenda el concepto de “categoría gramatical”, basta con que identifique los “tipos de palabras”, incluso por su nombre en griego.

- Escribe las palabras en la columna correspondiente: ἰκετεύουσι / δέ / ἔχει / οὐρανῶ / ὁμοίους / λέγουσιν / ἀνέμων / θεοῦ / ζῶον / κύκλοις

Sustantivos	Adjetivos	Verbos	Partículas
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

<sup>65</sup> Elliger (1992), p. 10.

<sup>66</sup> Kampert (2013), p. 10.

El método *Kairós* también cuenta con abundantes ejercicios que se pueden utilizar como complementarios para *Kanthalos*, pues, como ya hemos mencionado anteriormente, es una obra con una estructura similar y está orientado hacia la comprensión de lectura. El siguiente ejercicio se aprende la morfología de manera gradual, además de que también hace énfasis en el vocabulario<sup>67</sup>:

- Ordena las siguientes palabras en la columna correspondiente: γάνους, νόμοι, χρόνον, κόσμῳ, βίος, ὕπνου, πόντοις, τρόπων

Caso	Singular	Significado	Plural	Significado
Nom.				
Gen.				
Dat.				
Acus.				

Es importante señalar que la búsqueda, diseño y adaptación de ejercicios, como los que hemos presentado, requiere un arduo trabajo por parte del profesor, para lo cual es indispensable el conocimiento, al menos al nivel de lectura de comprensión, de las lenguas modernas en las que se publican investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas clásicas. También es necesario el conocimiento básico en las TIC para poder encontrar recursos disponibles en la red.

Una objeción muy común de quienes trabajan mediante el método de gramática-traducción a este tipo de ejercicios es que son demasiado fáciles. No obstante, el poco tiempo que requiere la solución de estos ejercicios es más bien una ventaja, pues en poco tiempo se puede resolver una mayor cantidad. En cambio, en ocasiones una sesión de 50 minutos alcanza sólo para analizar y traducir cuatro o cinco oraciones.

### **Uso de la tecnología**

Las TIC son otro recurso importante que se ha explotado en el aprendizaje de las lenguas modernas. Es importante aclarar que en esta sección sólo nos limitaremos a mencionar algunos recursos de la tecnología, pues es un tema muy amplio.

---

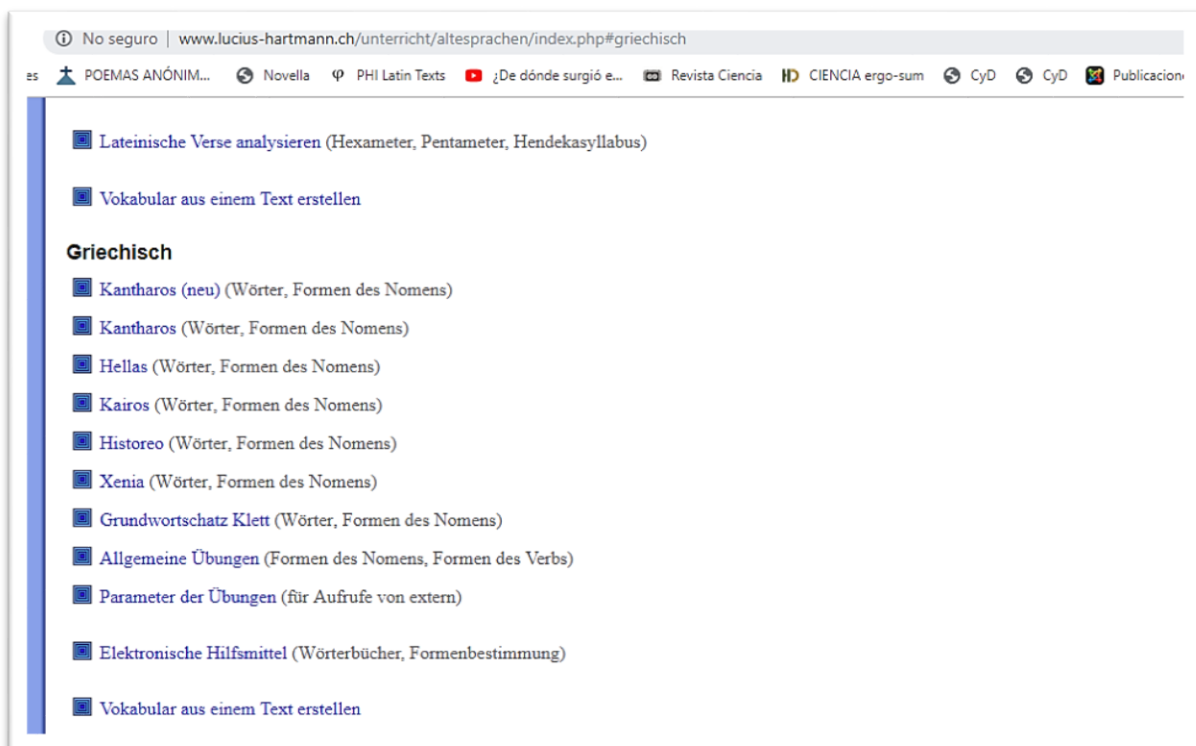
<sup>67</sup> Weileder (2011), p. 13.



Desde los años noventa, las editoriales más importantes de libros de texto de lenguas modernas solían incluir CD-ROM para practicar ejercicios adicionales a los que incluían los libros. En años recientes, muchas editoriales han remplazado los CD-ROM por el acceso a plataformas, donde se pueden practicar los ejercicios sin necesidad de tener un disco. Métodos de griego como *Reading Greek*, *Le Grec Ancien*, *Xenia* y *Polis* contienen CD-ROM, discos de audio o acceso a plataformas.

Además de los recursos tecnológicos ofrecidos por las propias editoriales existen otros elaborados de manera independiente por profesores o por los propios alumnos. Es así como podemos encontrar blogs y páginas con ejercicios en línea de métodos como *Athenaze*, incluso en español<sup>68</sup>.

En el caso de los métodos alemanes, existen sitios de internet con muchos ejercicios para los métodos de griego que hemos mencionado. Ofreceremos como ejemplo la más completa de éstas, de Lucius Hartmann, que incluye actividades para ambas ediciones de *Kanthalos*<sup>69</sup>.



<sup>68</sup> <http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/Ariadne/index.html>

<sup>69</sup> <http://www.lucius-hartmann.ch/unterricht/altersprachen/uebungen/>

Como podemos ver en la imagen, la página contiene ejercicios para *Kantharos*, *Xenia*, *Kairós*, *Hellas*, además de varios métodos de latín y otras asignaturas. Los ejercicios interactivos, ordenados por lecciones, abarcan desde práctica de vocabulario hasta métrica.

Es obvio que, aunque trabajemos con una adaptación de *Kantharos*, no tendría sentido que nuestros alumnos resolvieran ejercicios diseñados para hablantes de alemán. En este caso, sería de gran utilidad recurrir al aula virtual. Todos los profesores del bachillerato universitario tenemos acceso a una página personal donde podemos subir ejercicios para las materias que impartimos<sup>70</sup>. Sin embargo, los recursos en línea para Griego y Latín, tanto de la ENP como de CCH, se concentran en la gramática<sup>71</sup>. Por tal razón, sería necesario que el profesor elabore sus propios ejercicios enfocados en el vocabulario, incluso tomando como modelo los de Hartmann, u otros, lo cual, en nuestro caso, sigue siendo una tarea pendiente.

En los últimos años, sobre todo debido al uso de los teléfonos móviles, se han desarrollado muchas aplicaciones para el aprendizaje de idiomas. Una de las más populares es Memrise, donde existen actividades (elaboradas por profesores, alumnos y expertos) para varios de los métodos que hemos mencionado, entre ellos, *Kantharos*<sup>72</sup>. Sin embargo, de igual manera que los ejercicios en línea de Hartmann, el profesor que desee contribuir con actividades para Memrise, tendría que diseñar ejercicios para hispanoparlantes.

### **Diseño editorial**

Un aspecto poco atendido en los materiales de lenguas clásicas es el diseño editorial. En cambio, en los materiales de lenguas modernas, los editores han aprovechado la tecnología, por ejemplo, el uso de programas como Illustrator, Photoshop, InDesign, etc. Es obvio que una impresión a color resulta más costosa, sobre todo en tirajes pequeños, aunque se puede compensar la carencia de color con un diseño más atractivo.

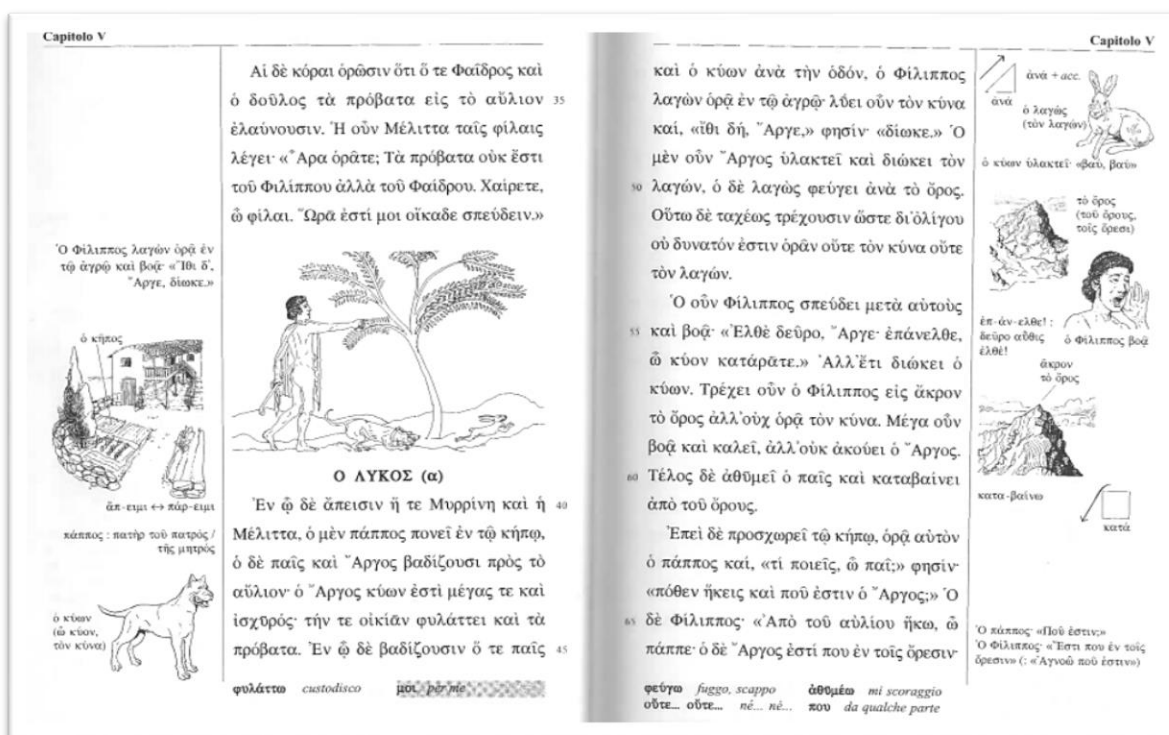
---

<sup>70</sup> <https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/>

<sup>71</sup> En la Red Universitaria de Aprendizaje (RUA) existen numerosos recursos de internet, tanto para licenciatura como para bachillerato, la mayoría no son elaborados por los profesores de la UNAM, sino tomados de otras fuentes, sobre todo páginas españolas. Llama la atención que abundan recursos para la enseñanza de latín y griego como lenguas vivas (*Athenaze*, *LLPSI*), mientras que casi todos los profesores continúan trabajando mediante el método de gramática-traducción. Esto refleja que entre el profesorado no se tiene una idea clara del enfoque ni de la metodología. Para la ENP: <https://www.rua.unam.mx/portal/plan/index/30001>; Para CCH <https://www.rua.unam.mx/portal/plan/index/69806>.

<sup>72</sup> <https://www.memrise.com/course/237993/kantharos/>

La edición italiana de *Athenaze* es un buen ejemplo de un libro que, aunque impreso a blanco y negro, presenta un diseño agradable. En los márgenes incluye imágenes que ilustran el vocabulario de cada lección, el texto queda en la parte central y en la parte inferior introduce otras palabras y frases nuevas, a manera de *LLPSI*. En el encabezado de cada capítulo también hay ilustraciones inspiradas en la cerámica griega. Éste es un ejemplo de la quinta lección<sup>73</sup>:



Con respecto a las ediciones a color, también es cierto que un mal diseño contribuye poco al interés del alumno. Por ejemplo, el exceso o la poca pertinencia de las imágenes funciona más como distractor, por lo que es preferible un diseño a color austero.

La edición de 1992 de *Kantharos*, en la cual se basa este trabajo, cuenta ya con ilustraciones y organizadores gráficos a color. Es adecuado mostrar un ejemplo de la nueva edición de 2018, pues presenta un diseño a color bastante moderno y ameno, un libro que motiva al aprendizaje del griego. Aquí vemos un ejemplo de la segunda lección<sup>74</sup>:

<sup>73</sup> Balme (2017), p. 92.

<sup>74</sup> <http://klettlib.livebook.de/978-3-12-663212-6/>

## Lektion 2



elektrolyt auf einem abwechselnd schiefen & der Seite links und rechts, aber, Antikensammlung

### Die griechische Religion

#### Religion ist Praxis

- Die Griechen verehrten ihre Götter durch Feste und Stätten schafften kintrais wie die Menschen, wurden die Feste die Götter als Feste, die Kinder
- Gebete trugen sie im Stöhnen und mit gebrochenen Armen vor Göttern für die Götter bestanden vor allem in Angeboten von Wein und in der rituellen Tötung von Tieren, Essen fett und Knochen dann auf ihrem Altar
- man stellt sich vor, dass der aufsteigende Dampf die Götter, so wie die Gottheiten wurden große städtische Feste gefeiert. Oft wurden dabei die Statuen der Götter geschwenkt, angekleidet und mit Essen bewirft, es gab Prozessionskuren, Aufzügen und Viehhumpen, Erwartet wurde von den Teilnehmern jährliche Verhalten in der gemeinsamen Gestaltung des Festes.

#### Vorgehen gegen Kritiker

- Doch gab es vereinzelt auch Anreizigen und Strafen gegen Personen, deren Verhalten oder Aussagen man als Verstoß gegen die Verehrung der Götter empfand. Der Philosoph Anaxagoras wurde wegen seiner Ansichten über die Himmelskörper angeklagt und ging in die Verbannung. Sokrates wurde für seine angeblich abscheuliche Einstellung zu den Göttern sogar zum Tode verurteilt.

1. Beschreiben Sie die abgebildete Opferzeremonie.

2. Was ist, was die großen Wehrfiguren heute prägen, konnten die Griechen nicht, Finden Sie Beispiele.



### A War Sokrates ein Atheist? nach Plato

Sokrates wurde 399 v. Chr. im Alter von 70 Jahren angeklagt, weil er, wie es in der Anklageschrift heißt, die Jugend verführe und nicht die Götter anerkenne, welche die Stadt für maßgeblich hält, sondern an neue Götter glaube. In seiner Verteidigungsrede vor dem Geschworenem fragt Sokrates den Ankläger Melitos, wie das gemeint sei.

1. Analysieren Sie jeweils, was Sokrates und Melitos damit ansprechen.

**ΣΟΚΡΑΤΗΣ:** Τι λέγεις, ὦ Μέλιτη; λέγεις, ὅτι οὐ δίδασκω τοῖς τῶν Ἀθηναίων θεοῖς νομίμων, ἀλλ' ἄλλους θεούς; ἢ οὐ γὰρ, ὅτι τὸ μαρτυρῶν ἐπὶ νομίμων θεοῖς;

**ΜΕΛΙΤΗΣ:** λέγεις, ὅτι τὸ μαρτυρῶν, οὐ νομίζεις θεούς.

**ΣΟΚΡΑΤΗΣ:** Τι δὲ, ὦ Μέλιτη; Οὐδ' ἴδιον; ἢ πα νομίζω ἐπινοῶν, ὡς οἱ ἄλλοι διδρῶνται;

**ΜΕΛΙΤΗΣ:** Μὰ Διῷ, ὦ Μέλιτη, οὐ νομίζω τὸν ἑνὸς ἄλλου λέγεις.

**ΣΟΚΡΑΤΗΣ:** Τι ἀποσέμνεις, ὦ Μέλιτη; λέγεις γινώσκοντες, ὅτι ὁ Μέλιτης οὐ νομίζει θεούς, ἀλλὰ τὸ ἄνομιμον ὅτι γὰρ λέγει γὰρ, ὅτι ὁ θεός οὐκ ἐστὶν θεός.

2. Beschreiben Sie, welche Basilis Philononben bei dem Thronen empfing.

3. Recherchieren Sie, wo Sie die Rolle bei Sokrates das 100 Jahre sogenannte bōulōnōn spielte.

Inwiefern könnte sein Bōulōnōn Grund für die gegen ihn erhobene Anklage sein?



Porträtstatue des Sokrates, römische Abgusskopie nach einem griechischen Abgussoriginal von etwa 280 v. Chr. (Wien), Museo Archeologico Nazionale





Las imágenes anteriores ejemplifican el modelo de cada lección del libro:

- a) Una ilustración de arte antiguo relacionada con el texto
- b) Una introducción (en alemán) al tema
- c) El texto griego de la lección
- d) Vocabulario al margen
- e) Línea del tiempo
- f) Algunas preguntas a modo de reflexión sobre el tema del texto.
- g) Segundo texto
- h) Ejercicios (adicionales al libro de trabajo)

Los escasos materiales didácticos de lenguas clásicas en nuestro país carecen de diseños con las características que hemos mencionado. Dado que la mayoría se publica en la UNAM, es difícil que una universidad pública cuente con recursos para imprimir libros a color, menos aún de materias con pocos alumnos. El ejemplo más claro son los manuales de *Lecturas Áticas e Iniciación al griego*, que, aunque se han publicado ediciones recientes, presentan prácticamente el mismo formato monótono de las primeras ediciones. Sin embargo, como hemos visto, se puede ofrecer un diseño más agradable aunque sea a blanco y negro.

## **3.2. DISTINCIÓN ENTRE GRAMÁTICA Y MÉTODO**

### **Características del método**

En el capítulo segundo explicamos que tanto el método como las técnicas deben ser congruentes con el enfoque de la disciplina. Pero, además de esto, existe confusión entre el profesorado con respecto a la metodología y los materiales didácticos.

Es común entre los profesores de Letras Clásicas llamar “método” a cualquier libro de gramática, o bien, considerar “gramática” a cualquiera de los métodos que hemos mencionado. Argumentaremos en esta sección que éste no es un problema minúsculo, sino que afecta directamente el concepto de la enseñanza. Esta confusión se debe principalmente –además de la escasez de métodos de lenguas clásicas en español–, a la visión de la enseñanza que prevalece entre los profesores, pues la mayoría enseña mediante el método de gramática-traducción, el mismo con el que aprendieron. Por lo tanto, según esta lógica, si el griego y el latín se enseñan con gramática, método es igual a gramática.

Hasta este punto hemos utilizado la palabra “método” para dos cosas distintas: por una parte, en relación con “metodología”, por ejemplo, los métodos como TPR, LA, UBA; por otra parte, lo hemos utilizado como sinónimo de “manual” para el aprendizaje de lenguas. Me parece que, lejos de crear confusión, este empleo del término nos sirve para identificar las características que distinguen a ciertas obras, de las meras gramáticas. Es necesario entonces determinar las características de un manual de lengua para considerarlo método.

A partir de la revisión de varios materiales de lenguas clásicas y su adaptación práctica para la clase, podemos identificar ciertas características para considerarlos auténticos métodos:

- a) Su contenido está ordenado por lecciones o unidades de dificultad graduada.
- b) Las lecciones o unidades parten del tema cultural que se aborda en el texto.
- c) Todas las actividades y ejercicios dependen del texto.
- d) Se explica sólo la gramática que requiera el texto.
- e) El vocabulario se repite en lecciones posteriores.

A pesar de que estas características claramente contrastan con los materiales elaborados bajo el método de gramática-traducción, muchas veces los propios profesores no son plenamente conscientes de esto.

### **Gramática disfrazada de método**

Por el contrario, los libros de gramática, aunque ostenten en el título la palabra “método”, no cuentan con las características mencionadas. El orden de los contenidos corresponderá al de la gramática. Los temas comienzan con las tablas de morfología y los ejercicios consisten en conjugar, declinar, identificar accidentes gramaticales y traducir oraciones.

Para ejemplificar este problema, referiremos, aunque de manera un tanto anecdótica, lo que sucede en nuestro país con uno de los materiales más utilizados entre los maestros de griego, el “método” *Iniciación al griego* de Lourdes Rojas, publicado por la UNAM. Existe otra versión con el título de *Gramática griega*, publicada por Herder, aunque es la misma obra, sólo que con la teoría y los ejercicios por separado. En realidad se trata de una obra de gramática con ejercicios de morfología y muchas oraciones ficticias, al igual que sus textos.

Llama la atención el hecho de que esta obra esté tan arraigada entre el profesorado, tanto así que pareciera que es la única que existe. Por esta razón, sus ejercicios se utilizan para elaborar

exámenes en eventos académicos de la ENP como el concurso de traducción, en la elaboración de reactivos para exámenes extraordinarios y hasta en las guías de estudio para la asignatura de Griego. Incluso en CCH, a pesar de que existen materiales publicados por profesores de esa institución, varios docentes continúan usando el libro de Lourdes Rojas.

Valga como ejemplo una actividad del cuaderno de trabajo de griego para la ENP, que sirve como guía para el examen extraordinario de la asignatura<sup>75</sup>:

Traduce al español y analiza morfosintácticamente las formas nominales de la tercera declinación y las formas verbales en aoristo.

Ἡ γυνή

Γυνή τις πέντε υἱούς ἐπὶ πόλεμον ἔπεμψεν. Αὐτὴ δ' ἐν τοῖς προαστείοις ἔμεινε μετ' ἄλλων γυναικῶν προσδοκήσασα τὸν τῆς νίκης ἄγγελον. Ἦξας δὲ ὁ ἄγγελος ἐφάνέρωσε τῇ μητρὶ τὸν τῶν πέντε υἱῶν θάνατον. Ἄλλ' ἐκείνη ἔλεξε· «οὐ τοῦτο ἐρωτῶ, ὦ κακὸν ἀνδράποδον, ἀλλὰ πότερον νικῶμεν ἢ νικώμεθα». Τό δὲ ἀνδράποδον ἀπήγγειλε· «ἐνίκησε ἡ πατρίς». Ἡ γυνὴ ἀντέλεξεν· «οἱ πολέμιοι ἐφόνευσαν τοὺς πέντε υἱούς, ἀλλ' ἀγαπῶ καὶ τὴν τῶν παιδῶν τελευτήν»

Vemos de nuevo que la actividad anterior, consiste en la práctica de la morfología y la traducción. Pero además de ser un texto ficticio (la autora no refiere si se apoyó en algún texto original), se le han hecho modificaciones adicionales, suponemos que para hacerlo más accesible a los estudiantes de preparatoria.

### **Gramática congruente con el método**

Como ya hemos mencionado anteriormente, no es coherente utilizar un material diseñado para la enseñanza del latín o griego como lengua viva como si se tratara de un material para analizar y traducir. Si bien el profesor puede hacerlo, sería tan absurdo como enseñar griego como lengua viva con el libro de *Iniciación al griego*, o latín con la *Gramática latina* de Agustín Mateos.

Si bien nuestra propuesta en general consiste en no enseñar a partir de la gramática, esto tampoco implica eliminarla del todo. Los libros de gramática deberían fungir como obras de consulta cuando surja alguna duda de morfología o sintaxis. No obstante, aún así existen alternativas para no recurrir a las gramáticas tradicionales de tipo estructuralista. Si bien

---

<sup>75</sup> La nota al texto de la *Guía cuaderno de trabajo de griego* dice: “Adaptación del texto didáctico tomado de Rojas, L. (2015). *Iniciación al griego I. Método teórico-práctico*. México: UNAM, p. 308”. Sin embargo, la edición más reciente de esta obra es de 2011 y el texto aparece en la página 338.



existen en español obras como la *Gramática funcional-cognitiva del griego antiguo* (poco recomendable para el estudiante), me parece que las dos mejores para griego son la *Oxford Grammar of Classical Greek* y el *Grammateion*.

Para explicarlo de manera sencilla, podríamos decir que la gramática funcional, a diferencia de la estructural, trata de explicar cómo se expresan ciertas ideas, más que clasificar el tipo de oraciones según su estructura sintáctica. He aquí un ejemplo de la gramática de Oxford<sup>76</sup>:

**Porque**

La causa de una acción se expresa a menudo en griego con el participio más las partículas ἄτε, ὡς, etc. También se utilizan las siguientes palabras seguidas de un verbo conjugado:

- ὅτι	}	<b>porque, pues</b> (la oración causal explica lo que la precede, por ejemplo: 'Cuido de ti porque estás enfermo')
- διότι		
- διόπερ		
- οὖνεκα		
- ἐπεὶ	}	<b>puesto que, ya que</b> (la oración causal antecede por ejemplo: 'Puesto que estás enfermo, te cuido')
- ἐπειδή		
- ὅτε		
- ὁπότε		
- ὡς		<b>porque, ya que, etc.</b> (la oración causal va antes o después)

Por lo regular el verbo de la oración causal está en indicativo. Sin embargo, si la causa es supuesta o referida, se usa optativo después de un verbo histórico.

- Κήδετο γὰρ Δαναῶν, ὅτι ῥα θνήσκοντας ὄρατο. (Homero, *Iliada* I 56)  
Se preocupó por los Dánaos porque los veía muriendo.
- [Οἱ Ἀθηναῖοι] τὸν Περικλέα... ἐκάκιζον ὅτι στρατηγὸς ὦν οὐκ ἐπεξάγοι (Tucídides, II 21)  
Los atenienses reprocharon a Pericles porque (supuestamente), aunque él era general, no los condujo afuera (hacia la batalla)

Podemos ver cómo la explicación de las oraciones causales resulta más accesible al alumno que mediante la gramática estructural, además de que es más congruente con la metodología inductiva que proponemos.

Sin embargo, no sugerimos que el profesor mande a los alumnos a consultar directamente obras de gramática, méenos aún en inglés y alemán. Por el contrario, proponemos que el maestro debe extraer la gramática necesaria para los textos de cada lección, de preferencia, a partir de las gramáticas funcionalistas que hemos mencionado.

<sup>76</sup> Morwood (2001), p. 172.

Para concluir esta sección, hay que aclarar también que de ninguna manera afirmamos que todos los materiales didácticos creados bajo el método de gramática-traducción son inservibles u obsoletos. Más adelante veremos algunos ejemplos de obras de este tipo que pueden ser de gran utilidad.

### **3.3. TRABAJO A PARTIR DE TEXTOS**

La propuesta de trabajar a partir de textos siempre ha generado controversia entre el profesorado, ya que se tiene la errónea idea de que esto significa excluir totalmente de la enseñanza las oraciones aisladas, con las que están acostumbrados a trabajar. Sin embargo, los propios profesores se enfrentan a un problema frecuente, a saber, encontrar oraciones y textos adecuados a los temas de gramática.

En esta sección, presentaremos primero la justificación teórica que se utiliza para fundamentar el trabajo con textos en el CCH. Posteriormente, haremos una distinción de los tipos de textos que se suelen utilizar en la enseñanza de las lenguas clásicas, según nuestra metodología.

#### **La tipología textual**

El nuevo programa 2017 de Griego del CCH establece que el docente ha de trabajar mediante el enfoque comunicativo textual<sup>77</sup>. El objetivo de la asignatura es desarrollar la competencia comunicativa a través de las habilidades lingüísticas de escuchar, leer, hablar y escribir. En el programa se aclara que el enfoque comunicativo no se desentiende de las cuestiones gramaticales, sino que propone trabajarlas mediante una metodología inductivo-deductiva (aunque no sabemos a qué se refiere con esto). Se habla también de un corpus textual, que se relaciona directamente con la selección de materiales didácticos, la cual, según, debe ser mediante parámetros pedagógicos.

El programa actual (2017) de CCH propone trabajar en las materias de Griego y Latín mediante el enfoque comunicativo, lo que ha generado polémica entre algunos profesores de otros sistemas como la propia ENP, que creen que el término “enfoque comunicativo” significa aprender griego y latín para hablar y expresarse en dichas lenguas. Me parece

---

<sup>77</sup> Programa actualizado de Griego: *Colegio de Ciencias y Humanidades*, pp. 7-9.

adecuado, con el fin de esclarecer esta confusión, compartir algunas investigaciones que han realizado los propios docentes del CCH.

El trabajo más reciente es una tesis de maestría del profesor Diego Arista, quien propone la tipología textual para el curso de Latín I de CCH. El autor afirma que el texto, al ser la unidad mínima de comunicación, suple a la oración como núcleo de análisis. Según los estilos de comunicación, pueden distinguirse seis modos discursivos: descriptivo, narrativo, explicativo, instructivo, argumentativo y dialogal<sup>78</sup>, de los que trataremos más adelante.

En cuanto a los criterios de selección de textos, se dice que éstos deben seguir parámetros explícitos y congruentes, es decir, discursivos y textuales. Además de esto, agrega dos aspectos a considerar en la selección de textos<sup>79</sup>:

- Por sus fuentes. Según este criterio, no importa la época de procedencia, por lo que se pueden utilizar textos adaptados a partir de un original para simplificar construcciones sintácticas, al igual que los textos didácticos.
- Por complejidad. Los textos deben ser graduados, tomando en cuenta dificultades de tipo culturales, léxicas y morfológico-semánticas.

Más adelante, la obra de Arista contiene actividades y ejemplos de textos, tres didácticos (ficticios) y tres adaptados de originales. Me parece que éstos son muy dispares en calidad, pues ni ofrece detalle de la procedencia de los textos “didácticos” ni éstos parecen haber sido elaborados de manera muy rigurosa<sup>80</sup>. Como explicaremos más adelante, no es del todo inadecuado trabajar con textos ficticios, siempre y cuando estén elaborados de manera adecuada, lo cual también se puede determinar por su fuente.

El otro trabajo que vale la pena analizar es la tesis de maestría de Alejandro Flores, profesor de CCH. Aunque su obra es anterior a la de Arista, trata específicamente de la asignatura de Griego. También aborda el problema de la selección de textos, sobre el cual afirma que hay una falta de criterios teóricos, y que una verdadera propuesta debe partir de la definición del texto y de la tipología textual. Sin embargo, no ofrece otro criterio además de los modos

---

<sup>78</sup> Cf. Arista, pp. 76-79.

<sup>79</sup> *Ibid*, pp. 104-105.

<sup>80</sup> *Ibid*, pp. 132-160.

discursivos, pues sólo menciona que se debe hacer una selección de textos breves y que éstos deben tener coherencia, adecuación e integridad <sup>81</sup>, aunque refiere también algunos criterios de selección de textos en la enseñanza de lenguas modernas: interés, potencialidad, textualidad, tolerancia, adaptabilidad cultural y apariencia<sup>82</sup>.

Otra diferencia con respecto a la obra de Arista, es que ofrece más ejemplos de textos clásicos (todos originales) para cada modo discursivo en orden de complejidad<sup>83</sup>:

MODO DISCURSIVO	FUNCIÓN	TEXTO
a) Secuencia descriptiva.	Percepción del espacio.	PSEUDO GALENO, <i>Definiciones médicas</i> 66, 73
b) Secuencia narrativa.	Percepción del tiempo.	<i>Didajé</i> 3, 1
c) Secuencia explicativa.	Análisis y síntesis de conceptos.	AFTONIO, <i>Progymnasmata</i> 2, 13-27
d) Secuencia argumentativa.	Juicio y toma de postura.	ARISTÓTELES, <i>Breves tratados de historia natural</i> 6
e) Secuencia instructiva.	Previsión del comportamiento.	AFTONIO, <i>Progymnasmata</i> 42-43

Posteriormente, llama la atención que, tras reiterar que la búsqueda de textos sin parámetros definidos es infructuosa, Flores afirma que se puede avanzar más en el análisis de estructuras textuales con el apoyo de la traducción<sup>84</sup>. Esto guarda semejanza con *Lecturas Áticas*, obra de la que trataremos posteriormente.

En general coincidimos con la postura de la tipología textual que defienden los profesores del CCH en los siguientes puntos:

- La finalidad del aprendizaje de las lenguas clásicas es la lectura de comprensión y no la traducción.
- El trabajo debe partir de los textos y no sólo de oraciones aisladas.
- El orden de los contenidos y la selección de textos no debe seguir el orden de los temas de gramática.

<sup>81</sup> Cf. Flores, p. 95.

<sup>82</sup> *Ibid*, pp. 154-155.

<sup>83</sup> *Ibid*, pp. 114-131.

<sup>84</sup> *Ibid*, p. 153.

No obstante, aunque hay importantes coincidencias con nuestra propuesta metodológica, trabajar con la tipología textual presenta algunos problemas:

- Al conceder tanta importancia a seleccionar los textos según los tipos de discurso, no se consideran aspectos lingüísticos importantes de los textos griegos como: género literario, estilo, dialecto, época, etc.
- No se atiende el problema del *input* comprensible<sup>85</sup>. Los textos, más aún si se quiere trabajar con originales, deben introducirse de manera más graduada, de tal suerte que no sea necesario recurrir a la traducción.
- No se justifica suficientemente cómo mediante el reconocimiento de las características de los distintos modos discursivos el alumno llegará a una mejor comprensión de los textos.
- No se proponen suficientes ejercicios y estrategias para el aprendizaje de vocabulario, ni se le da a éste la importancia que merece.

Vale la pena mencionar que en CCH, a pesar de que los programas de Latín y Griego indican que se debe trabajar mediante el Enfoque Comunicativo Textual, muchos profesores en realidad continúan enseñando con el método de gramática-traducción, por lo que no se logra la comprensión de textos, sino que se sigue dando prioridad a la traducción.

Me parece que estos problemas metodológicos se abordan de mejor manera al trabajar con *Kanthalos*, pues además de que la selección de textos de sus lecciones es de dificultad más graduada y procura el aprendizaje de vocabulario, los temas son amenos, en su mayoría, de modo que pueden ser más significativos. El nivel de dificultad de los textos corresponde más a los aspectos estilísticos de los textos originales (a partir de los que están adaptados), que a los modos de discurso.

Tras haber revisado las ventajas y desventajas de la tipología textual, analizaremos desde otra perspectiva los tipos de textos que se utilizan en los manuales para el aprendizaje de las lenguas clásicas.

---

<sup>85</sup> Cf. Van Patten, pp. 26-27.

## Textos didácticos

Usualmente se denomina “didácticos”, o bien, “adaptados”, a los textos no originales que los autores crean para ejercitar la traducción. Sin embargo, me parece pertinente hacer una distinción entre éstos, por lo que hablaremos de textos “ficticios” y “adaptados”, con el fin de diferenciarlos de los totalmente originales.

### a) Ficticios

Es común encontrar en las obras para el aprendizaje de las lenguas clásicas oraciones inventadas por los autores. No obstante, la mayoría de las veces, el resultado es un conjunto de oraciones y textos que poco tienen que ver con lo que el estudiante de griego encontrará en los textos originales, es decir, estructuras, vocabulario, frases, uso de partículas, etc.

Este tipo de textos y oraciones son criticados por muchos profesores, quienes sostienen que se debe enseñar sólo con textos originales. Por otra parte, algunos docentes no tienen reparo en utilizarlos, e incluso se aventuran a crear sus propios textos y oraciones. Si bien este esfuerzo es loable, no todos los profesores cuentan con las competencias necesarias para elaborar textos en latín y griego de calidad, es decir, que tengan corrección gramatical y que se justen al estilo de los textos reales<sup>86</sup>. Por esta razón, conviene tener cuidado al elegir las fuentes de donde se extraen los textos ficticios, de los cuales podemos distinguir dos tipos:

- Los que son creados tomando como referencia algún pasaje de la literatura antigua, ya sea un mito, fábula o algún relato histórico.
- Los que son pura invención del autor, como historias creativas o escenas de la vida cotidiana.

Veremos como ejemplo un texto ficticio de *Greek for Beginners* de Wilding, una obra de mediados del siglo XX (reeditada numerosas ocasiones en Inglaterra y EU hasta la fecha) que, aunque fue creada con base en el método de gramática-traducción, contiene oraciones y textos redactados con buen estilo y con temas a partir de los autores más representativos de la prosa griega.

---

<sup>86</sup> En los programas actuales de la licenciatura en Letras Clásicas no existen cursos de estilística y composición en lenguas clásicas, por lo que es poco probable que los egresados desarrollen esta habilidad. En el apartado de FUENTES referiremos algunas obras sobre este tema.

*Ciro es ayudado por los camellos*

Ὁ δὲ Κροΐσος, ὅτε ἐβασίλευε τῶν Λυδῶν, ἐστράτευσε ἐπὶ τοὺς Πέρσας. Τὸ γὰρ μαντεῖον ἔπειθεν αὐτόν, ὡς ἐνόμιζε, καταλύειν τὴν τῶν Περσῶν ἀρχήν. Πρῶτον μὲν οὖν ποταμὸν (τὸ ὄνομά ἐστιν Ἄλυς) διαβαίνει καὶ φθείρει τὴν χώραν, ἔπειτα δὲ τάσσει τὸ στράτευμα εἰς μάχην. Καὶ ὁ Κῦρος ἀθροίζει τὰς καμήλους καὶ κελεύει στρατιώτας ἀναβαίνειν καὶ ἐλαύνειν αὐτὰς πρὸς τὴν τοῦ Κροΐσου ἵππου, τοὺς δὲ πεσσοὺς τάσσει ὀπισθε τῶν καμήλων, τὴν δὲ ἵππον ὀπισθε τῶν πεζῶν· οἱ γὰρ ἵπποι οὐχ οἷοί τε εἰσι φέρειν οὔτε τὴν ιδέαν οὔτε τὴν ὁδὴν τῶν καμήλων. Ἐν δὲ τῇ μάχῃ αἱ κάμηλοι δεινὸν φόβον παρέχουσι τοῖς ἵπποις. Οὕτω δὲ ὁ Κῦρος ἀναγκάζει τοὺς τοῦ Κροΐσου στρατιώτας φεύγειν. ΗΡΟΔΟΤΟ Ι, 76-80<sup>87</sup>

A continuación veremos el original de Heródoto, del que seleccionamos sólo las partes de donde el autor se inspiró para escribir su texto, pues el pasaje íntegro es mucho más extenso.

LXXVI. **2** [...] Κῦρος δὲ ἀγεΐρας τὸν ἐωυτοῦ στρατὸν καὶ παραλαβὼν τοὺς μεταξὺ οἰκέοντας πάντας ἠντιοῦτο Κροΐσωι. **3** [...] συλλέξας στρατιὴν ἐνένωτο τὸν χειμῶνα παρείς, ἅμα τῷ ἕαρι στρατεύειν ἐπὶ τοὺς Πέρσας.

LXXVIII. **2** αὐτίκα δὲ ἔπεμπε θεοπρόπους ἐς τῶν ἐξηγητῶν Τελμησέων. ἀπικομένοισι δὲ τοῖσι θεοπρόποισι καὶ μαθοῦσι πρὸς Τελμησέων τὸ θέλει σημαίνειν τὸ τέρας, οὐκ ἐξεγένετο Κροΐσωι ἀπαγγεῖλαι· πρὶν γὰρ ἢ ὀπίσω σφέας ἀναπλῶσαι ἐς τὰς Σάρδις ἦλω ὁ Κροΐσος.

LXXX. **2** ἐνθαῦτα ὁ Κῦρος ὡς εἶδε τοὺς Λυδοὺς ἐς μάχην τασσομένους, καταρρωδῆσας τὴν ἵππον ἐποίησε Ἀρπάγου ὑποθεμένου ἀνδρὸς Μήδου τοιόνδε· ὅσαι τῷ στρατῷ τῷ ἐωυτοῦ εἶποντο σιτοφόροι τε καὶ σκευοφόροι κάμηλοι, ταύτας πάσας ἀλίσσας καὶ ἀπελῶν τὰ ἄχθεα ἀνδρας ἐπ' αὐτὰς ἀνέβησε ἱπάδα στολήν ἐνεσταλμένους, σκευάσας δὲ αὐτοὺς προσέταξε τῆς ἄλλης στρατιῆς προϊέναι πρὸς τὴν Κροΐσου ἵππον, τῇ δὲ καμήλῳ ἔπεσθαι τὸν πεζὸν στρατὸν ἐκέλευσε, ὀπισθε δὲ τοῦ πεζοῦ ἐπέταξε τὴν πᾶσαν ἵππον. [...] **4** ταῦτα μὲν παραίνεσε, τὰς δὲ καμήλους ἔταξε ἀντὶ τῆς ἵππου τῶνδε εἶνεκεν· κάμηλον ἵππος φοβέεται, καὶ οὐκ ἀνέχεται οὔτε τὴν ιδέην αὐτοῦ ὀρέων οὔτε τὴν ὁδὴν ὀσφραϊνόμενος. αὐτοῦ δὴ ὧν τούτου εἶνεκεν ἐσεσόφιστο, ἵνα τῷ Κροΐσωι ἄχρηστον ᾗ τὸ ἱππικόν, τῷ δὲ τι καὶ ἐπεῖχε ἐλλάμψεσθαι ὁ Λυδός. **5** ὡς δὲ καὶ συνήσαν ἐς τὴν μάχην, ἐνθαῦτα ὡς ὠσφροντο τάχιστα τῶν καμήλων οἱ ἵπποι καὶ εἶδον αὐτάς, ὀπίσω ἀνέστρεφον, διέφθαρτό τε τῷ Κροΐσωι ἢ ἐλπίς. [...] <sup>88</sup>

Aunque el relato es el mismo, el autor lo escribe con estructuras más sencillas, pero correctas y características del griego clásico, como el uso de partículas, conjunciones, locuciones, acentuación, dialecto, etc.

<sup>87</sup> Wilding, p. 44.

<sup>88</sup> Heródoto I, 76-80

El siguiente ejemplo, tomado de la cuarta lección de *Athenaze*, es del segundo tipo, nacido de la creatividad del autor, sin referencia explícita a algún pasaje de la literatura<sup>89</sup>.

ΠΡΟΣ ΤΗ ΚΡΗΝΗΙ (α)

Διὰ τοῦ χειμόνος ὁ τε Φίλιππος καὶ ὁ Δικαιοπόλις ἐν τοῖς ἀγροῖς πονοῦσιν· ὁ μὲν γὰρ Φίλιππος τὰ πρόβατα θεραπεύει· τὰ γὰρ πρόβατα ἐν τῷ αὐλίῳ ἐστίν. Καθ' ἡμέραν οὖν ὁ Φίλιππος ἀμέλγει αὐτὰ καὶ χόρτον παρέχει. Ὁ δὲ Δικαιοπόλις τὰς ἐλαίας πιέζει καὶ ἔλαιον ποιεῖ.

A pesar de ser una historia creada por el autor, se puede reconocer también la corrección gramatical y estilística con la que está redactado (vocabulario, uso de partículas, etc.).

En fin, los textos ficticios pueden aprovecharse bien, incluso si se trabaja bajo una metodología inductiva, sea para utilizarlos como ejemplos, sea para diseñar ejercicios, a reserva de considerar su corrección, la cual, en buena medida, se puede reconocer a partir de la fuente de donde procede.

### b) Textos adaptados

Consideramos propiamente “textos adaptados” a los pasajes originales que han sido modificados con fines didácticos. Para ejemplificar mostraremos el texto de la sexta lección de *Kanthalos* confrontado con el original de Jenofonte. Aparecen sombreadas las partes del texto original en las que coincide con *Kanthalos*.

Original (Jenofonte <i>Memorabilia</i> II, 1, 32-33)	<i>Kanthalos</i> (L6)
[2.1.32] ἐγὼ δὲ σύνειμι μὲν θεοῖς, σύνειμι δὲ ἀνθρώποις τοῖς ἀγαθοῖς· ἔργον δὲ καλὸν οὐτε θεῖον οὐτ' ἀνθρώπειον χωρὶς ἐμοῦ γίνεται. Τιμῶμαι δὲ μάλιστα πάντων καὶ παρὰ θεοῖς καὶ παρὰ ἀνθρώποις οἷς προσήκω, ἀγαπητὴ μὲν συνεργὸς τεχνίταις, πιστὴ δὲ φύλαξ οἴκων δεσπόταις, εὐμενὴς δὲ παραστάτις οἰκέταις, ἀγαθὴ δὲ συλλήπτρια τῶν ἐν εἰρήνῃ πόνων, βεβαία δὲ τῶν ἐν πολέμῳ σύμμαχος ἔργων, ἀρίστη δὲ φιλίας κοινωνός. [2.1.33] ἔστι δὲ τοῖς μὲν ἐμοῖς φίλοις ἡδεῖα μὲν καὶ ἀπράγμων σίτων καὶ ποτῶν ἀπόλαυσις· ἀνέχονται γὰρ ἕως ἂν ἐπιθυμήσωσιν αὐτῶν· ὕπνος δ' αὐτοῖς πάρεστιν ἡδίων ἢ τοῖς ἀμόχθοις, καὶ οὐτε	Ἐγὼ δὲ σύνειμι μὲν θεοῖς, σύνειμι δὲ ἀνθρώποις τοῖς ἀγαθοῖς· ἔργον δὲ καλὸν οὐτε θεῖον οὐτ' ἀνθρώπειον χωρὶς ἐμοῦ γίνεται. Τιμῶμαι δὲ καὶ παρὰ θεοῖς καὶ παρὰ ἀνθρώποις 5 ἀγαθὴ μὲν συλλήπτρια τῶν ἐν εἰρήνῃ πόνων, βεβαία δὲ τῶν ἐν πολέμῳ σύμμαχος ἔργων, ἀρίστη δὲ φιλίας κοινωνός. Καὶ οἱ μὲν νέοι τοῖς τῶν πρεσβυτέρων ἐπαῖνοις χαίρουσιν, οἱ δὲ πρεσβυτέροι ταῖς τῶν 10 νέων τιμαῖς ἀγάλλονται. Δι' ἐμὲ φίλοι μὲν θεοῖς εἰσιν, ἀγαπητοὶ δὲ φίλοις, τίμιοι δὲ δήμῳ. Μετὰ δὲ τὴν τοῦ βίου τελευτὴν οὐ μετὰ λήθης ἄτιμοι

<sup>89</sup> Balme (2017), p. 55.



<p>ἀπολείποντες αὐτὸν ἄχθονται οὔτε διὰ τοῦτον μεθιάσι τὰ δέοντα πράττειν. καὶ οἱ μὲν νέοι τοῖς τῶν πρεσβυτέρων ἐπαίνοις χαίρουσιν, οἱ δὲ γεραίτεροι ταῖς τῶν νέων τιμαῖς ἀγάλλονται· καὶ ἡδέως μὲν τῶν παλαιῶν πράξεων μέμνηται, εὖ δὲ τὰς παρούσας ἡδοναίαις πράττοντες, δι' ἐμὲ φίλοι μὲν θεοῖς ὄντες, ἀγαπητοὶ δὲ φίλοις, τίμιοι δὲ πατρίσιν· ὅταν δ' ἔλθῃ τὸ πεπρωμένον τέλος, οὐ μετὰ λήθης ἄτιμοι κεῖνται, ἀλλὰ μετὰ μνήμης τὸν ἀεὶ χρόνον ὑμνούμενοι θάλλουσι. τοιαῦτά σοι, ὦ παῖ τοκέων ἀγαθῶν Ἡράκλεις, ἔξεστι διαπονησαμένῳ τὴν μακαριστοτάτην εὐδαιμονίαν κεκτῆσθαι.</p>	<p>κεῖνται, ἀλλὰ μετὰ μνήμης τὸν ἀεὶ χρόνον ὑμνοῦνται.</p>
--	--

Notamos que el texto de *Kantharos* coincide en su mayoría con el original de Jenofonte, salvo algunas modificaciones. Aparecen aquí tachadas y entre corchetes las palabras que se suprimieron y en negritas las que las sustituyen, si es el caso:

- τιμῶμαι δὲ [~~μάλιστα πάντων~~] καὶ παρὰ θεοῖς καὶ παρὰ ἀνθρώποις
- καὶ οἱ μὲν νέοι τοῖς τῶν πρεσβυτέρων ἐπαίνοις χαίρουσιν, οἱ δὲ [~~γεραίτεροι~~] **πρεσβύτεροι** ταῖς τῶν νέων τιμαῖς ἀγάλλονται
- δι' ἐμὲ φίλοι μὲν θεοῖς [~~ὄντες~~] **εἰσιν**, ἀγαπητοὶ δὲ φίλοις, τίμιοι δὲ [~~πατρίσιν~~] **δήμῳ**
- ἀλλὰ μετὰ μνήμης τὸν ἀεὶ χρόνον ~~ὑμνούμενοι θάλλουσι~~ **ὑμνοῦνται**

Algunas palabras suprimidas como *μάλιστα πάντων* no modifican el sentido de la oración y la hacen más entendible; otras se sustituyen por vocabulario más accesible y frecuente, como *πρεσβύτεροι* por *γεραίτεροι* (comparativo irregular) y *δήμῳ* por *πατρίσιν*; algunas formas verbales se sustituyen por otras más fáciles debido a que aparecen en lecciones posteriores, como *εἰσιν* por *ὄντες* y *ὑμνοῦνται* por *ὑμνούμενοι θάλλουσι*, donde hay cambios de modo indicativo por participio. Cabe mencionar que los textos ficticios que consideramos más adecuados son precisamente los elaborados con las características que mencionamos aquí para los textos adaptados.

Las partes que se suprimieron (y que no aparecen sombreadas) contienen estructuras que aún no son adecuadas para el nivel de dificultad de las primeras lecciones. Algunas de éstas pueden ser:

- Oraciones subordinadas con verbos en modo subjuntivo u optativo
- Oraciones con participios (en *Kantharos* se introduce hasta la lección XI)
- Genitivos absolutos
- Vocabulario poco frecuente

El resultado de esta adaptación es un texto en más de un 90% original, lo mismo que ocurre con las lecciones siguientes, ya que sólo los textos de las primeras cinco lecciones tienen modificaciones mayores, aunque sin llegar a ser ficticios.

Los criterios de adaptación de los textos de *Kantharos* son los mismos que podemos encontrar en otras obras que ya hemos mencionado como *Hellas*, *Xenia*<sup>90</sup> y el segundo volumen de *Athanazee*.

### c) Textos originales

Sería magnífico encontrar textos fáciles, originales y sin modificaciones que se ajustaran a las necesidades de un curso inicial de griego. Más difícil es aún si se enseña mediante el método de gramática-traducción. Si esos textos ideales existieran, todos los docentes los conocerían y los utilizarían en clase. Sin embargo, por muy sencillo que sea un texto, siempre presenta problemas cuando se quiere conservar sin modificaciones.

En este punto me parece pertinente analizar el método de *Lecturas Áticas*, que, aunque fue creado para la enseñanza a nivel licenciatura, también lo utilizan algunos profesores de bachillerato. Esta obra presenta algunas características de los métodos que hemos comentado: lecciones graduadas, textos originales y vocabulario acumulativo. Aunque está diseñado bajo el método gramática-traducción, ya que los contenidos de las lecciones siguen el orden de la gramática, cuenta con actividades útiles para trabajar con una metodología inductiva, como los cuestionarios en griego, que favorecen la comprensión de lectura. Sin embargo, veremos ejemplos de algunos aspectos de esta obra que son poco deseables en la enseñanza, no solo en bachillerato, sino en general.

---

<sup>90</sup> Wiese ha publicado un extenso artículo donde explica el cuidadoso proceso de adaptación de los textos originales del método *Xenia*. También propone numerosas técnicas para trabajar con este libro (*vid.* FUENTES).

La objeción más importante tiene que ver con la dificultad poco gradual de los textos, los cuales son siempre originales, con excepción del ejemplo que veremos, que es un texto preliminar anterior a la primera lección.

Texto griego: ¡HOLA!

- Χαῖρε.
- Χαῖρε.
- Πῶς ἄρα πράττεις;
- Εὖ ἔχω.
- Τί δέ σοι τοῦνομα;
- Ὅνομά μοι ἐστί Σωκράτης.
- ὦ Σώκρατες, σχολή ἵστί σοί μοι εἰς λόγους ἐλθεῖν;
- Φεῦ, ἐν τῷ νῦν χρόνῳ ἀσχολίαν ἄγω.
- Ψεῦδεις, ὦ Σώκρατες· εἶπε δὴ μοι ἥκιστα πηλίκος εἶ.
- Τριάκοντα ἔτη γεγονώς εἰμι· οὐ μέντοι, ὦ νεανία, αἰδοῖός εἰ. Τί δέ σοι τοῦνομα;
- Ὅνομά μοι ἐστί Πλάτων.
- Εἰ δ' αὖριον, ὦ παῖ, ἐγγήνεται μοι σχολή, διαλέξομαί σοι ἀκριβῶς.
- Ἔστι ταῦτα, ἀσπάζομαί σε.
- Χαῖρε πολλ', ὦ παῖ.<sup>91</sup>

Este diálogo, aunque se basa en pasajes auténticos de Platón, fue creado por el autor. Al parecer la intención es comenzar con un texto sencillo, mas en la práctica esto no sucede así, pues ya aparecen elementos de cierta dificultad, como las expresiones “σχολή ἵστί σοί μοι εἰς λόγους ἐλθεῖν”, “γεγονώς εἰμι” o “ἐγγήνεται μοι σχολή”.

En un principio da la impresión de que el método será más gradual, a través de textos de este tipo, pero desde la primera lección contiene un texto original.

#### ΤΕΧΝΗ ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΥ, 12-13

Λέξις ἐστί μέρος σημαντικόν ἐλάχιστον τοῦ κατὰ σύνταξιν λόγου. Λόγος δέ ἐστί πεζῆς τε καὶ ἐμμέτρου λέξεως σύνθεσις διάνοιαν αὐτοτελεῆ δηλοῦσα. Τοῦ δὲ λόγου μέρη ἐστὶν ὀκτώ· ὄνομα, ῥῆμα, μετοχή, ἄρθρον, ἀντωνυμία, πρόθεσις, ἐπίρρημα, σύνδεσμος. ἡ γὰρ προσηγορία ὡς εἶδος τῷ ὀνόματι ὑποβέβληται. τῶν δὲ μερῶν τοῦ λόγου κλίνεται μὲν εἰς ὄνομα, ῥῆμα, μετοχή, ἄρθρον, ἀντωνυμία. ἄκλιτα δὲ γ' πρόθεσις, ἐπίρρημα, σύνδεσμος. ὄνομα ἐστί μέρος λόγου πτωτικόν, σῶμα ἢ πρᾶγμα σημαῖνον, σῶμα μὲν οἷον **λίθος**, πρᾶγμα δὲ οἷον **παιδεία**· κοινῶς τε καὶ ἰδίως λεγόμενον, κοινῶς μὲν οἷον **ἄνθρωπος**, **ἵππος**, ἰδίως δὲ οἷον **Σωκράτης**, **Πλάτων**. Παρέπεται δὲ

<sup>91</sup> Tapia, p. 19.

τῷ ὀνόματι πέντε· γένη, εἶδη, σχήματα, ἀριθμοί, πτώσεις. Γένη μὲν οὖν εἰσι τρία· ἀρσενικόν, θηλυκόν καὶ οὐδέτερον<sup>92</sup>.

Si bien el texto tiene la intención didáctica de tratar sobre las categorías gramaticales y sus accidentes, la dificultad resulta evidente. Compartimos la idea del autor de explicar sólo la gramática que requiera el texto, pero en este caso es excesiva la cantidad de información gramatical, sobre todo en una primera lección. Por esta razón, según la metodología de esta obra, cada texto contiene la traducción, como también sugieren los profesores de CCH que trabajan con la tipología textual.

Asimismo, surge de nuevo el problema del *input* no comprensible, además de que los textos se deben aprender de memoria. Es cierto que la UBA reivindica el papel de la memoria y la repetición en el aprendizaje de lenguas. No obstante, sirve de poco aprender textos con estructuras que no se entienden, por lo que la memorización, en este caso, no es significativa.

De esta manera hemos intentado demostrar que el trabajo con textos originales también origina ciertos inconvenientes. Por lo tanto, consideramos que es preferible utilizar textos adaptados, cuyo nivel de dificultad permita una mejor gradación del aprendizaje.

En conclusión, el trabajo con textos implica establecer criterios de selección coherentes con la metodología inductiva. Consideramos que la tipología textual no es suficiente para alcanzar el objetivo de la enseñanza: la comprensión de textos. Es preciso entonces que los criterios atiendan más a los siguientes aspectos, los cuales, a su vez, ineludiblemente se interrelacionan:

- a) Época. La lengua griega, una de las más longevas que se han conservado, se ha clasificado en distintos periodos: arcaico, clásico, koiné, bizantino y moderno. Incluso existe discrepancia sobre algunos, por ejemplo el koiné, pues hay diferencias importantes entre el griego de Luciano y el de los Evangelios.
- b) Género. Aunque sea de una misma época, la lengua griega presentará diferencias en distintos géneros, tanto léxicas como gramaticales. Es así que adquiere sus propias características el lenguaje de la prosa (historia, filosofía, retórica) y la poesía (lírica, teatro, épica).

---

<sup>92</sup> *Ibid*, pp. 27-28.

- c) Dialecto. Los autores griegos de la Antigüedad se expresaron en varias formas dialectales: jonio, dorio, eolio, ático y koiné. No debemos perder de vista que se ha tomado como modelo para el aprendizaje del griego a los autores de prosa ática.
- d) Dificultad. Es obvio que podemos encontrar pasajes de distinta complejidad en una misma obra. Además, los fragmentos seleccionados deben guardar coherencia para que no parezca que están fuera de contexto.
- e) Interés. Si bien los estudiantes tienen intereses diversos, quienes se inscriben a griego, en general, comparten gusto por las humanidades. Por lo tanto, existe una variedad de temas en los autores antiguos que bien pueden resultar significativos para los alumnos.

### **3.4. VOCABULARIO BÁSICO**

En el capítulo segundo afirmamos que el vocabulario es el principal problema en el aprendizaje de lenguas, tanto antiguas como modernas. Por eso es importante explicar en qué consiste la propuesta de un vocabulario básico de griego, cuáles son los criterios para establecerlo y qué actividades se sugieren.

Los manuales de lenguas clásicas suelen contener –en el mejor de los casos–, listas de palabras que aparecerán en los textos y oraciones. Sin embargo, rara vez sugiere alguna estrategia para aprenderlo. Además, los propios docentes no le conceden la debida importancia al aspecto léxico, de tal modo que en los exámenes suelen incluir todas las palabras que aparecen en los ejercicios, incluso las más comunes.

Por tal razón, proponemos que los profesores deben trabajar con un vocabulario básico, el cual se debe establecer de acuerdo con ciertos criterios. Comenzaremos por referir el sustento teórico que apoya esta propuesta.

#### **El enfoque léxico (Lexical Approach)**

A principios de la década de los noventa, el lingüista Michael Lewis desarrolló una metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras, según la cual el vocabulario es el factor principal en el proceso de aprendizaje. De manera muy sintética, podemos distinguir los puntos principales de esta propuesta metodológica:

- El léxico, y no la gramática, es la base del lenguaje
- No se necesita dominar la gramática de una lengua para lograr la comunicación
- Todo programa de estudios de una segunda lengua debería basarse en el léxico más que en la gramática

Lejos de sugerir el aprendizaje de una gran cantidad de palabras aisladas, se prefiere el trabajo mediante frases léxicas (“lexical items” o, de modo más coloquial, “chunks”). Estas frases consisten en ciertas expresiones fijas que ocurren en el habla cotidiana y que conforman la mayor parte del discurso, de las que existen varios tipos<sup>93</sup>:

- Colocaciones: “creer en”, “depender de”
- Binomios y trinomios: “blanco y negro”, “sangre, sudor y lágrimas”
- Símbolos: “más claro que el agua”, “malo como la carne de puerco”
- Expresiones idiomáticas: “pedir peras al olmo”, “dar gato por liebre”
- Conectores: “por lo tanto”, “a pesar de”
- Expresiones de función fática: “estás de acuerdo”, “ya sabes”

Los hablantes utilizan estas expresiones en su propia lengua sin analizar los elementos o las categorías gramaticales que las constituyen. Según el Enfoque Léxico, los estudiantes de una segunda lengua deben adquirir conciencia de estas estructuras léxicas. El nivel avanzado de la lengua consiste en el conocimiento, la práctica y la acumulación de frases léxicas, más que el conocimiento de las reglas gramaticales. Siguiendo a Krashen, Lewis afirma que el profesor representa la principal fuente de *input* para aprender el léxico. Otra de sus técnicas consiste en que el estudiante trabaje con bases de datos de textos auténticos de la lengua que se quiere aprender.

Entre las principales críticas al Enfoque Léxico, podemos mencionar las siguientes:

- No toma en consideración las teorías del aprendizaje de segundas lenguas
- Carece de los elementos para considerarse un auténtico método
- Supone una excesiva carga de aprendizaje léxico

---

<sup>93</sup> Richards y Rodgers (p. 134) ofrecen una síntesis de la clasificación de las unidades léxicas de Lewis. Sin embargo, fue necesario presentar ejemplos adecuados en español y equivalentes a los originales en inglés.

El propio Lewis reconoce que a su propuesta le falta teoría del aprendizaje, aunque en publicaciones posteriores ha tratado de rectificar estas carencias. Al respecto, Richards y Rodgers mencionan que el Enfoque Léxico “No tiene una plena caracterización como enfoque o como método, sino que es más bien una idea en busca de enfoque y metodología<sup>94</sup>”.

Si bien algunas estrategias del Enfoque Léxico parecen poco prácticas –como el trabajo de los alumnos con bases de datos por computadora–, la importancia de este método radica en la atención que se otorga al aspecto léxico en el aprendizaje de idiomas. Cabe mencionar que en la actualidad, pese a las críticas a este método, la práctica del “learning by chunks” goza de gran aceptación en la enseñanza de lenguas modernas.

### **La fraseología**

Mucho antes de la aparición del Enfoque Léxico, en el ámbito de las lenguas clásicas ya se había estudiado algo equivalente a las “unidades léxicas”.

A finales del siglo XIX, el filólogo alemán Carl Meissner publicó su *Lateinische Phraseologie*, que en buena medida es una síntesis de una tradición que data desde el siglo XV, con autores como Valla, Stephanus y Erasmo, por mencionar sólo algunos<sup>95</sup>. Las obras de fraseología tenían como propósito ayudar a identificar y explicar ciertas expresiones que facilitarían al alumno la comprensión de textos latinos, a la vez que servían como modelo para la correcta expresión oral y escrita.

La fraseología estudia las construcciones frecuentes que no tendrían sentido si se traducen de manera literal o si se analizan palabra por palabra. Por ejemplo, en latín, la frase *poenas dare*, que podríamos interpretar literalmente como “dar o propinar castigo”, en realidad significa “recibir castigo, ser castigado”, por lo que no tiene sentido traducir literalmente. Un ejemplo en griego sería la frase *οἶος τε εἶναι*, que significa “ser capaz de, poder”. De nada sirve realizar el análisis morfológico y sintáctico de una expresión fija de este tipo.

---

<sup>94</sup> *Idem*, p. 139.

<sup>95</sup> Para conocer con mayor detalle el estudio de la fraseología latina es de gran utilidad consultar la obra *Comentario fraseológico de las Oraciones Caesarianae de Cicerón*, tesis de licenciatura de Gregorio de Gante, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En este trabajo también se ofrece una revisión de las obras más importantes de fraseología desde el siglo XV.

En los cursos de lenguas clásicas donde se aprende mediante el método de gramática-traducción rara vez se presta la debida atención a aspectos léxico-semánticos como la fraseología, además de que esta área no se ha estudiado aún de manera suficiente.

Aunque en griego es menor la cantidad de fraseología en comparación con el latín, el filólogo inglés W. H. Auden (también traductor de la obra de Meissner al inglés) recopiló en su *Greek Phrasebook* un catálogo de frases a partir de las obras de Platón, Jenofonte, Tucídides y Demóstenes, siguiendo la misma clasificación de Meissner.

Algunos métodos modernos como *Athenaze*, ofrecen en sus secciones de vocabulario no sólo listas de palabras por categorías gramaticales, sino también algunas de las frases más frecuentes en griego.

Es necesario advertir que no se debe confundir la fraseología con lo que comúnmente se conoce como “locuciones”, que más bien son ciertas frases célebres (aunque muchas de ellas ni siquiera existían en latín clásico), mismas que hasta la fecha se incluyen en los programas de Etimologías Grecolatinas de la ENP.

### **El vocabulario básico de Meyer y Steinthal**

Afortunadamente, emprender la ardua labor de establecer un vocabulario básico de griego no significa comenzar desde cero, gracias a la obra de Meyer y Steinthal, traducida al español como *Vocabulario fundamental y constructivo del griego*. Este vocabulario reúne, además del vocabulario fundamental, las palabras más frecuentes del griego clásico a partir de las obras de los siguientes autores, los cuales, a su vez, clasifica por géneros literarios:

- Filosofía: Platón y Aristóteles
- Historia: Heródoto, Tucídides y Jenofonte
- Poesía: Homero y los trágicos (Esquilo, Sófocles y Eurípides)
- Nuevo Testamento

Según la frecuencia en estos autores, el vocabulario se divide de la siguiente manera:

- a) Palabras pequeñas o estructurales: 250 palabras



- b) Vocabulario fundamental (VoF): 513 palabras, de las cuales 322 son las más frecuentes y son 191 menos frecuentes. Este grupo constituye las palabras más comunes entre los distintos géneros literarios.
- c) Vocabulario constructivo (VoC): 1920 palabras. Conforman el vocabulario específico de cada autor y género.

Considerando que el curso de Griego en la ENP dura sólo un año, me parece adecuado trabajar con las 322 palabras más frecuentes del VoF. En cuanto a las palabras estructurales, se puede hacer una selección a partir de los contenidos gramaticales del programa. Utilizar el VoF, además, es congruente con criterios de selección de textos que proponemos en las conclusiones de la sección 3.3 (p. 74).

En cuanto a *Kantharos*, al realizar la adaptación de las dieciocho primeras lecciones, el total del vocabulario suma 720 palabras (sin considerar las palabras estructurales), las cuales coinciden en un 70% con el VoF de Meyer y Steinthal. Esto indica que la selección de textos de las lecciones atiende a una adecuada elección del vocabulario.

Además del *Vocabulario fundamental y constructivo*, existen otras obras lexicográficas que conviene consultar, algunas de las cuales referimos en la sección de BIBLIOGRAFÍA.

### **Actividades con el vocabulario**

Si bien los trabajos de fraseología y los léxicos básicos son una contribución importante en el aspecto semántico para el estudio de las lenguas clásicas, sería inútil hacer que los alumnos aprendan las palabras y frases sólo consultando estas obras. Por lo tanto, es indispensable utilizar técnicas para el aprendizaje de vocabulario, como las de TPR que mencionaremos a continuación.

Como ya se ha mencionado anteriormente en la sección 2.5 (pp. 49-51), proponemos trabajar con vocabulario en tres etapas: la primera se dedicará exclusivamente a introducir las nuevas palabras; en la segunda se resolverán los ejercicios de la lección, donde se retomará el vocabulario; en la tercera, que consiste en la lectura del texto, se pondrá en práctica de nuevo el vocabulario para ejercitar la lectura de comprensión.

En la primera etapa es precisamente donde conviene aplicar alguna de las técnicas que conforman el método TPR, sobre todo si partimos del supuesto de que el profesor impartirá

la clase en griego. Antes de explicar los temas de las lecciones, el método Polis sugiere dedicar tiempo de la clase a la introducción del vocabulario mediante alguna de las siguientes técnicas que facilitan el tan anhelado aprendizaje significativo <sup>96</sup>:

- *Per monstracionem*. Se señala objetos disponibles físicamente, por ejemplo: la puerta, la mesa, etc. También se suele utilizar aquí figuras como animales de plástico y objetos en miniatura.
- *Per gestum*. Las palabras se demuestran mediante gesticulación o movimientos, por ejemplo, haciendo el gesto para explicar la diferencia entre χαλεπός “hostil, bravo” y πρῶος “manso”.
- *Per picturam*. Se muestran ilustraciones, ya sea mediante proyección, dibujos o se dibujan en el pizarrón.
- *Per synonyma*. Se recurre a palabras con el mismo significado o al menos con significado aproximado, por ejemplo πετεινός = ὄρνις.
- *Per contraria*. Se recurre a palabras con significado opuesto, por ejemplo ἀναβαίνω ↔ καταβαίνω.
- *Per indicem*. Consiste en explicar palabras que siguen cierto orden, por ejemplo χθές-σήμεραν-αὔριον.
- *Per definitionem*. Se hace una breve y sencilla definición en la propia lengua, por ejemplo τί σημαίνει βροχή; ἐστὶ ὕδωρ, ὃ πίπτει ἐκ τοῦ οὐρανοῦ.

La segunda etapa consiste en la solución de los ejercicios de la lección, en la que se repetirá el vocabulario introducido previamente. Hemos referido en la sección 3.1 algunos ejercicios como los que se utilizan en los libros de texto de lenguas modernas (pp. 53-55).

En la tercera etapa se leerá el texto de la lección, en donde es necesario incluir el vocabulario poco frecuente, a diferencia de la primera etapa de introducción de vocabulario, donde se dará prioridad a las palabras fundamentales. También es necesario aclarar que no tiene sentido pretender que los alumnos comprendan mediante las técnicas de TPR mencionadas

---

<sup>96</sup> Esta síntesis de las técnicas para el aprendizaje vocabulario se realizó a partir del curso para formación de profesores en el Instituto Polis de Roma. Por esta razón no remitimos a una obra en específico.

los conceptos difíciles como ἄπειρον o φύσις, por ejemplo, pues es más práctico explicar directamente su significado.

Además de esto, el profesor puede aprovechar otras técnicas como asociar con las palabras en español, reunir familias de palabras o formar campos semánticos.

A manera de conclusión y con base en lo anterior, es posible determinar algunas pautas para trabajar con el vocabulario:

- El principal criterio de elección debe ser la frecuencia de uso en la prosa ática y koiné, por lo que es conveniente utilizar el VoF de Meyer y Steintal.
- Es necesario incluir también las frases y expresiones más comunes, no sólo palabras aisladas.
- No basta con proporcionar listas de palabras y frases, sino que se debe introducir el nuevo vocabulario mediante alguna técnica de las recién mencionadas.
- La aparición sistemática a lo largo de las lecciones facilita el aprendizaje acumulativo del léxico.
- En la evaluación el conocimiento de vocabulario debe ser una parte importante, no sólo la solución de ejercicios de morfología y análisis.

### **3.5. CÓMO ENSEÑAR LA SINTAXIS**

En esta sección se tratará primero la sintaxis de casos, que se dividirá de la siguiente manera:

- a) Casos sin preposiciones
- b) Régimen preposicional
- c) Régimen verbal

Se abordarán también algunos aspectos de la sintaxis de oraciones, tratando de atender sólo lo más importante para el nivel bachillerato.

#### **SINTAXIS DE CASOS**

La principal razón de que casi no haya temas de sintaxis en los programas de Griego y Latín en la ENP puede deberse a la forma en que están organizado el programa de la Licenciatura en Letras Clásicas, donde se estudia morfología durante el primer año, en el segundo año

sintaxis de casos y en el tercero sintaxis de oraciones. Al parecer, los profesores de las comisiones que elaboran los programas de la ENP, dan por hecho que un curso de lenguas clásicas en bachillerato, que sólo dura un año, debe seguir cabalmente al primer año de la carrera, es decir, se debe enseñar principalmente morfología nominal y verbal.

En el PA 2018 de Griego de la ENP se da prioridad a los temas de morfología nominal y verbal, aunque nunca se menciona de manera explícita el término “sintaxis”, ya sea de casos o de oraciones. En las unidades tercera y cuarta sólo hay temas de morfología.

UNIDAD	SINTAXIS DE CASOS	SINTAXIS DE ORACIONES
Primera	Concepto de declinación, función y caso	Oración copulativa
Segunda	Uso de preposiciones en genitivo, dativo y acusativo	Oración transitiva
Tercera	-	-
Cuarta	-	-
Quinta	Grados del adjetivo	Oración completiva de acusativo con infinitivo
Sexta	-	Oración relativa

#### a) Los casos sin preposiciones

Es una práctica muy común en la enseñanza mediante el método de gramática-traducción, puesto que éste funciona de manera deductiva, comenzar los cursos de lenguas clásicas con la explicación de los usos básicos de los casos a través de una tabla como la siguiente, que se puede encontrar en la mayoría de las gramáticas y materiales didácticos tradicionales:

CASO	FUNCIÓN SINTÁCTICA
Nominativo	Sujeto/predicado nominal
Genitivo	Complemento determinativo
Dativo	Objeto indirecto
Acusativo	Objeto directo
Ablativo (latín)	Complemento circunstancial

En vez de sintetizar las funciones de los casos, este cuadro sólo genera en el alumno desde el inicio una idea errónea acerca de la gramática del griego y del latín, lo cual también provoca que, tanto los propios autores como los profesores que utilizan estos materiales, recurran sólo a ejemplos y ejercicios que se ajusten a este cuadro de las funciones básicas de los casos. A partir de esta situación, mencionaremos los problemas más notables en la enseñanza de la sintaxis de casos que ocurren específicamente en el bachillerato de la ENP:

- Se acostumbra analizar el genitivo como “complemento determinativo”, término que es inadecuado si se pretende resumir las funciones del caso genitivo. ¿Qué determina? En ocasiones se le llama “complemento adnominal”, término que al menos hace referencia a la cualidad de fungir como complemento de los nombres. Aún así, en griego tampoco es adecuado, pues en esta lengua también hay verbos y preposiciones que rigen genitivo, por lo que “adnominal” sería más bien un término limitante.
- Una de las funciones más frecuentes del dativo en griego es la de complemento instrumental. Por lo tanto, buscar o crear oraciones y ejemplos que sólo contengan dativo como objeto indirecto limita la comprensión de textos auténticos. Además, otros tipos de dativo, como el de interés, suelen analizarse de igual modo como objetos indirectos.
- En latín se suele analizar el ablativo como “complemento circunstancial”. La razón de elegir este término puede deberse a la comparación con la enseñanza de la gramática del español, pues en la educación primaria se analizan de este modo los complementos que indican modo, tiempo o lugar. Otra causa puede ser simplemente el desconocimiento de las funciones del caso ablativo por parte de los docentes.
- Si bien el caso ablativo no existe en griego, el término “complemento circunstancial” también se utiliza para analizar el uso de las preposiciones con distintos casos. De este modo, algunas frases preposicionales como ἐκ τοῦ οὐρανοῦ (desde el cielo), ἐν τῷ οὐρανῷ (en el cielo) y εἰς τὸν οὐρανόν (hacia el cielo), sin importar que se expresen en distintos casos, se podrían analizar (sin ningún reparo) como “complementos circunstanciales de lugar”.

El siguiente cuadro abarca de manera resumida las funciones de los casos que aparecen en las lecciones 1-18 de *Kantharos*, es decir, las más necesarias para un primer año de griego<sup>97</sup>.

CASO	FUNCIONES	PREGUNTAS
Nominativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeto</li> <li>- Predicado nominal</li> </ul>	→ ¿Quién?
Genitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complemento posesivo</li> <li>- Complemento partitivo</li> <li>- Complemento de separación-origen</li> <li>- Complemento comparativo</li> <li>- Con preposiciones</li> <li>- Con verbos</li> </ul>	→ ¿De quién? → ¿De/desde dónde?
Dativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objeto indirecto</li> <li>- Complemento instrumental</li> <li>- Complemento de lugar</li> <li>- Con preposiciones</li> <li>- Con verbos</li> </ul>	→ ¿Para quién? → ¿Con qué? → ¿Dónde?
Acusativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objeto directo</li> <li>- Complemento de dirección</li> <li>- Complemento de extensión</li> <li>- Con preposiciones</li> </ul>	→ ¿Qué/a quién? → ¿A dónde? → ¿Cuánto (tiempo/espacio)?

Si bien este cuadro resume mejor las funciones de los casos que los alumnos deben conocer en un curso de griego en bachillerato, esto no significa que se debe comenzar presentando este cuadro, ya que no sería coherente con metodología inductiva que sugerimos. Nuestra propuesta consiste en enseñar los casos por “usos”, de tal modo que ni siquiera hablaremos de “sintaxis de casos”, sino de “usos de los casos”.

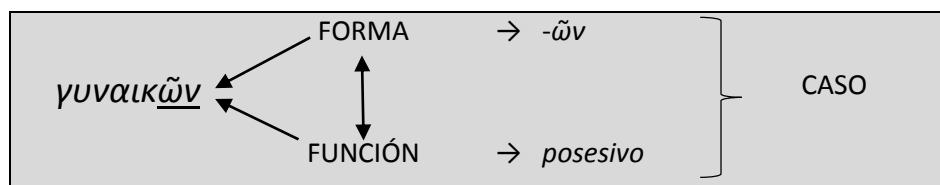
Un problema que enfrentan los profesores de lenguas clásicas en las primeras lecciones es la definición o concepto de caso, un tema que, aunque parezca extraño, se incluye en los programas de Etimología de la ENP.

<sup>97</sup> Este cuadro es una síntesis del prontuario de sintaxis de casos que presentamos en la sección de ANEXOS.

Es obvio que, si se trabaja de manera inductiva, no habría necesidad de explicar este tema desde las primeras clases, sino que el profesor debería primero hacer que los alumnos aprendan las desinencias antes de explicar el concepto de caso manera esquemática. Por lo tanto, una buena alternativa es enseñar las formas caso por caso, de manera similar a como proponen algunos manuales de latín<sup>98</sup>.

En una primera etapa proponemos introducir los casos nominativo y acusativo para explicar la diferencia entre sujeto y objeto; después los casos dativo y genitivo. Cabe mencionar que no es necesario dedicar más de tres o cuatro sesiones para introducir todos los casos, al menos los masculinos y neutros de la declinación en -o. Se puede utilizar esta técnica como introducción a *Kantharidion* o a la primera lección de *Kantharos*. Posteriormente, al abordar la declinación en -a y la consonántica, se pueden ver ya todos los casos como lo presenta *Kantharos*, primero sustantivos en -η, después en -ᾶ y por último en -ᾷ.

El siguiente esquema sintetiza el concepto de caso, con la intención de evitar explicaciones gramaticales demasiado complejas, por lo que se hace énfasis en la relación entre forma y función, suficiente para el nivel de bachillerato.



Merece la pena incluir aquí una consideración con respecto al caso vocativo. Una característica de los materiales que siguen el método de gramática-traducción es que, además de presentar numerosas tablas de morfología, llenan dichas tablas de formas innecesarias. ¿Qué caso tiene presentar las formas de vocativo en todas las declinaciones si solamente cambia en los masculinos en -ος? Llama la atención que prácticamente todos los métodos alemanes evitan incluir en las tablas la forma del vocativo, pues la mayoría de las veces coincide con el nominativo. En cuanto a algunas formas de la declinación consonántica como *παῖ*, conviene aprenderlas de memoria como excepciones, en vez de ofrecer explicaciones de

<sup>98</sup> Las obras como *A First Latin Reader*, *A Latin Course for Schools*, *Latinum Ausgabe B* y *Tiro* introducen los casos de esta manera. En griego, sin embargo, no he encontrado obras que procedan así.

gramática histórica. Por estas razones, es mejor aprender como regla que, cuando uno se dirige a alguien, le hace una pregunta o le ordena algo, los sustantivos en -ος cambian a -ε:

Ejemplo: ὁ λύκος ἐστὶ δεινός / ὦ λύκε, σὺ εἶ δεινός.

### b) Los casos con preposiciones

Los materiales didácticos que siguen el método de gramática-traducción no suelen dar importancia a la enseñanza sistemática de las preposiciones. El PA 2018 menciona en el tema 2.7 “Preposiciones con casos genitivo, acusativo y dativo”. No se especifica qué preposiciones se deben enseñar ni se sugiere alguna estrategia para su aprendizaje.

En *Kantharos* las preposiciones se introducen de manera gradual desde la primera lección, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

<i>Kantharidion</i>	ἐν + dat., κατά + acus., ἐπί + dat., πρό + gen.
LECCIÓN 1	περί + gen.
LECCIÓN 2	ἐκ + gen.
LECCIÓN 3	-
LECCIÓN 4	ἐπί + acus., πρὸς + acus.
LECCIÓN 5	ὑπὸ + gen.
LECCIÓN 6	χωρίς + gen., διὰ + acus., μετά + acus., μετά + gen., παρά + dat.
LECCIÓN 7	εἰς + acus.
LECCIÓN 8	ἔνεκα + gen.
LECCIÓN 9	χωρίς + gen., διὰ + acus., μετά + acus., μετά + gen., παρά + dat.
LECCIÓN 10	-
LECCIÓN 11	-
LECCIÓN 12	σύν + dat. ἐπί + dat.
LECCIÓN 13	ἄνευ + gen., διὰ + gen.
LECCIÓN 14	ἐπί + gen.
LECCIÓN 15	-
LECCIÓN 16	παρά + gen.
LECCIÓN 17	-
LECCIÓN 18	πρό + gen. κατά + gen.



La mayoría de las preposiciones se introducen en las primeras nueve lecciones, o sea, en la primera mitad del curso, de tal manera que en la décima lección (donde no aparece ninguna nueva) se hace una revisión de todas las preposiciones aprendidas hasta el momento<sup>99</sup>.

Además de los ejercicios dedicados a las preposiciones en *Kantharos* y en otros métodos afines, sugerimos otros que hagan énfasis en las frases preposicionales, como los siguientes:

Preposiciones con genitivo **περί, ἐκ/ἐξ**

acerca del universo	acerca de la amistad	acerca de la muerte	acerca de los dioses
περὶ _____	περὶ _____	περὶ _____	περὶ _____
desde el valle	desde la casa	desde la luna	desde los barcos
ἐκ _____	ἐκ _____	ἐκ _____	ἐκ _____

Preposiciones con dativo **ἐν, σὺν**

en las regiones	en el cielo	en los barcos	en los ríos
ἐν _____	ἐν _____	ἐν _____	ἐν _____
con los niños	con la mujer	con el niño	con las mujeres
σὺν _____	σὺν _____	σὺν _____	σὺν _____

Preposiciones con acusativo **εἰς, κατά, πρὸς**

hacia la región	hacia los valles	hacia el mar	hacia la luna
εἰς _____	εἰς _____	εἰς _____	εἰς _____
según el filósofo	a lo largo el valle	según las mujeres	a lo largo de la región
κατὰ _____	κατὰ _____	κατὰ _____	κατὰ _____
a la mujer	al niño	al general	a los niños
πρὸς _____	πρὸς _____	πρὸς _____	πρὸς _____

**c) Régimen verbal**

En el PA 2017 no se hace ninguna alusión al régimen verbal, como si las funciones de los casos sólo correspondieran a las de la tabla mencionada. Éste es otro aspecto que debe

<sup>99</sup> Vid. p. 122.

enseñarse desde las primeras lecciones si se quiere transmitir a los alumnos una idea clara del significado de los casos.

En *Kairós* se encuentra un tipo de ejercicio en el que sólo se debe completar la oración con la palabra en el caso correcto<sup>100</sup>:

- Completa con la palabra entre paréntesis en el caso correcto:
  - Ὁ δοῦλος ἄγει \_\_\_\_\_. (ὁ ταῦρος)
  - Συμβουλευώ \_\_\_\_\_ μανθάνειν. (ὁ υἱός)
  - Ζεὺς \_\_\_\_\_ ἄρχει. (οἱ ἄνθρωποι)

En los manuales tradicionales no se suele prestar mucha atención a temas importantes como éste, menos aún durante las primeras lecciones. En el ejemplo anterior el verbo συμβουλευώ rige dativo, mientras que ἄρχω rige genitivo.

## SINTAXIS DE ORACIONES

El PA 2017 señala dos tipos de oraciones subordinadas: las completivas en la quinta unidad y las relativas en la sexta, mientras que hay mención de las oraciones subordinadas circunstanciales.

Cabe cuestionar la pertinencia de abarcar los tres tipos de oraciones subordinadas en un curso de bachillerato. Desde mi punto de vista, no hay razón para omitir las oraciones subordinadas circunstanciales, pues en griego hay muchas de éstas que se pueden expresar con indicativo, incluso más que en latín. En *Kantharos* se introducen los distintos tipos de oraciones subordinadas desde la primera lección, sin hacer énfasis en la estructura. Las completivas de AcI aparecen en la tercera lección, mientras que las relativas en la unidad séptima. Las subordinadas temporales también se presentan a lo largo de las lecciones de manera gradual:

ORACIÓN SUBORDINADA	LECCIÓN	EJEMPLOS
Completiva	LECCIÓN 1	Ἀναξίμανδρος δὲ λέγει, <b>ὅτι</b> πολλοὶ κόσμοι <b>εἰσὶν</b> ἐν τῷ ἀπείρῳ καὶ πολλοὶ οὐρανοί.
	LECCIÓN 11	Ἐκεῖνο πρῶτον μάνθανε, <b>ὡς ἔστι</b> κύκλος τῶν ἀνθρωπείων πραγμάτων.

<sup>100</sup> Weileder (2013), p. 18.

Comparativa	LECCIÓN 7	Χλόη δὲ καὶ Δάφνης ἐμμνήσκοντο, <b>ὡς ἐφίλου.</b>
Temporal	LECCIÓN 8 LECCIÓN 12  LECCIÓN 18	<b>Ἐπεὶ</b> δὲ ἡσυχία <b>ἐγίγνετο</b> , παράγουσι καὶ ἐμέ. Πρῶτον μὲν γὰρ, <b>ὄτε</b> παῖς <b>ἦν</b> , παιδευόμενος καὶ σὺν τῷ ἀδελφῷ καὶ σὺν τοῖς ἄλλοις παισὶ πάντων πάντα κράτιστος ἐνομίζετο. Καὶ ἔδακον κατὰ τοῦ δέρματος, <b>πρὶν</b> ἀναπηδηῆσαι <b>ἐδύνατο</b> .
Consecutiva	LECCIÓN 9	Ἀγησίλαος γὰρ τὰ θεῖα οὕτως ἐσέβετο, <b>ὥστε</b> καὶ οἱ πολέμοι τοὺς ἐκείνου ὄρκους πιστοτέρους <b>ἐνόμιζον</b> ἢ τὴν ἑαυτῶν φιλίαν.
Condicional	LECCIÓN 11	<b>Εἰ</b> μὲν ἀθάνατος <b>δοκέεις</b> εἶναι καὶ στρατοῦ ἀθανάτου ἄρχειν, οὐδὲν ἐστὶ πρᾶγμα γνώμην ἐμὲ σοὶ ἀποφαίνεσθαι.
Interrogativa indirecta	LECCIÓN 16	Σκόπει δὴ, <b>πότερον ἠγῆ</b> τῷ Πρωταγόρα δεῖν ὀμιλεῖν <b>ἢ</b> οὐ.

En cuanto a los modos verbales, el programa menciona sólo el indicativo, imperativo e infinitivo. Me parece que la omisión del participio representa un grave desacierto si lo que se pretende es que el alumno practique la comprensión de textos griegos auténticos en un periodo de tiempo tan breve, pues el participio es uno de los modos más frecuentes en griego, incluso más que en latín. En este aspecto, *Kantharos* incluye el participio presente activo y medio-pasivo, en las lecciones 14 y 12 respectivamente. Llama la atención el orden, lo cual responde a fines didácticos, pues es más fácil introducir primero el participio medio-pasivo en -μενος, α, ον, pues sus formas son como las declinaciones en -ο y -α, mientras que los participios activos siguen la declinación consonántica.

En ocasiones los profesores de Letras Clásicas insisten en que se debe hacer notar a los alumnos la diferencia entre las lenguas clásicas y las modernas, sobre todo en lo que carecen estas últimas, por ejemplo en la capacidad de introducir varias oraciones subordinadas. Para que los alumnos puedan apreciar el carácter subordinante de la lengua griega, es útil explicar los textos de manera esquemática como en el siguiente ejemplo:

PRINCIPAL	Καὶ μεθύειν οὐκ ἔξεστι τῷ φύλακι,
SUBORDINADA 1	ὥστε οὐκ οἶδεν,
SUBORDINADA 2	ποῦ γῆς ἐστίν.

Finalmente, cabe mencionar otra situación que se presenta con respecto a la sintaxis, a saber, la incongruencia en la terminología para el análisis de los tipos de oraciones, pues se utilizan de manera indistinta los términos de la gramática estructural y funcional. En este caso lo más conveniente es explicar ambas formas y su equivalencia.

Como conclusión a esta sección, podemos hacer un sumario de los puntos más importantes acerca de la enseñanza de la sintaxis.

- El uso de los casos debe enseñarse de manera inductiva y gradual, sin seguir el orden de las tablas de las gramáticas.
- En la sintaxis de casos se debe incluir su uso sin preposición, con preposición y el régimen verbal.
- No se hablará explícitamente de sintaxis de casos, sino de “usos de las diferentes terminaciones de los sustantivos, adjetivos y pronombres”, haciendo énfasis en la relación entre forma y función (significado).
- Es indispensable incluir el participio presente, enfocándose en el aspecto semántico más que en su clasificación como equivalente a una oración subordinada.

### **3.6. EVALUACIÓN**

El tema de la evaluación en las lenguas clásicas es por sí mismo bastante amplio como para escribir una tesis al respecto. No obstante, en una investigación sobre metodología de la enseñanza de las lenguas no se puede suprimir la evaluación, un aspecto tan importante e inherente a la metodología. Por lo tanto, este subcapítulo tiene como propósito definir ciertas pautas para la evaluación que sean congruentes con la propuesta metodológica.

#### **Congruencia entre método y evaluación**

El PA 2017 señala en el apartado dedicado a la evaluación que ésta debe ser “diagnóstica, continua, formativa, de productos y sumativa; tanto vertical (por parte de profesor), como horizontal (entre pares o autoevaluación)”<sup>101</sup>. En la práctica, desafortunadamente, la mayoría de los profesores no pueden cumplir con esta indicación. La causa, más que por negligencia

---

<sup>101</sup> PA 2017, p. 11.

de los docentes, se debe a la enseñanza mediante método de gramática-traducción. Bajo esta visión, la corrección en el análisis de morfología y la traducción no concuerdan con el carácter formativo de la evaluación.

Conviene analizar algunas situaciones que ocurren en la práctica, por ejemplo, en un examen, si el alumno no analiza con exactitud una palabra, es decir, si se equivoca al identificar caso, género y número, se considerará que su respuesta es incorrecta, lo que traerá como consecuencia una calificación más baja, aunque realmente sí haya comprendido el significado del texto. De igual manera, cuando se califica un examen de griego o latín, se ponen más atención a la traducción literal que a la comprensión del significado general del texto. Por ejemplo, si en una oración como “Copiae inimicorum oppidum vastaverunt” el alumno traduce como “las tropas enemigas” en lugar de “las tropas de los enemigos”, con toda seguridad se considerará incorrecto, aunque haya tenido claro qué tropas devastaron la ciudad. Estas prácticas incoherentes son lo más común entre el profesorado de la ENP al momento de evaluar en las materias de Griego y Latín.

En el siguiente capítulo se tratará acerca de cómo el método de gramática-traducción concuerda más con las pruebas estandarizadas que con la evaluación formativa. Por lo tanto, un curso de lenguas clásicas mediante la metodología inductiva debe considerar otros aspectos para la evaluación.

### **La certificación en lenguas modernas y antiguas**

En las lenguas modernas más comunes como inglés (Cambridge Assesment, Toefle, IELTS), francés (DELFDALF) o alemán (Goethe Institute, ÖSD), existen exámenes de certificación para comprobar conocimientos de la lengua, en caso de que un alumno solicite acceso a una universidad extranjera o como requisito laboral para migrantes. Los libros de texto de cualquier editorial deben contener ejercicios que preparen a los estudiantes para un examen de certificación. Por lo tanto, estos exámenes establecen los parámetros para los cursos de lenguas extranjeras.

En el ámbito de las lenguas clásicas, aunque pocos docentes tienen conocimiento de esto, también existen exámenes de certificación. En Alemania y otros países del norte de Europa existen los exámenes Graecum y Latinum, incluso el “kleines Latinum”. Debido a la

homologación de las instituciones educativas, otros países de la Unión Europea también han implementado este tipo de exámenes, siguiendo el modelo del Graecum y el Latinum.

Los exámenes contienen dos pruebas: la primera consiste en la traducción un texto breve original, del cual se proporcionan significados del vocabulario no básico y de algunas expresiones difíciles. La segunda es la interpretación, que consiste en un examen oral a partir del análisis de un fragmento, no sólo de morfología y sintaxis, sino de aspectos estilísticos del texto, literarios y culturales. El texto de la prueba de traducción se puede extender hasta 180 palabras, mientras que el de interpretación –del que incluso se proporciona traducción a los examinados– puede contener hasta 60 palabras<sup>102</sup>.

Como podemos notar, se concede un mínimo del puntaje al análisis de morfología y sintaxis (aproximadamente una tercera parte de la prueba oral), de tal modo que la comprensión del texto es lo más importante, además de que se considera el aspecto cultural como parte importante de la evaluación. En Alemania, la elección de los textos y autores, aunque predomina la prosa clásica, depende de cada provincia, de tal suerte que en algunas universidades puede preferirse a César y Cicerón, mientras que en otras puede elegirse a Salustio o Séneca, o incluso a Virgilio.

El anterior ejemplo de los exámenes de certificación de lenguas clásicas en Alemania sirve para reflexionar sobre el tema de la evaluación. Esto no significa que creamos conveniente imitar el modelo del Graecum y el Latinum, pues en aquel país el contexto de la enseñanza de las lenguas clásicas es muy distinto. Lo esencial es advertir que los cursos que ofrecen las propias universidades y los materiales didácticos que publican las editoriales más importantes están enfocados en adquirir los conocimientos y destrezas necesarios para aprobar dichos exámenes.

---

<sup>102</sup> La información oficial acerca de los exámenes Graecum y Latinum se encuentra disponible en un documento publicado en el sitio web de la KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturlminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland).

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_09\\_22\\_VB\\_Latinum\\_Graecim.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22_VB_Latinum_Graecim.pdf)

## **Propuesta de evaluación conforme a una metodología inductiva**

La evaluación formativa es la más congruente con la metodología inductiva. Sobre ésta podemos destacar las siguientes características<sup>103</sup>:

- Es continua, pues no sólo se concentra en el final de cada unidad temática, sino en todo el proceso.
- Presta más atención a aspectos cualitativos que cuantitativos.
- Tiene como finalidad mejorar los procesos de aprendizaje.
- Es contextualizada, ya que considera el entorno socio-cultural y el perfil del alumno.
- Identifica otros elementos susceptibles de evaluación como objetivos, contenidos, metodología y recursos didácticos.

El examen es sólo un factor de los muchos que conforman la evaluación. En la evaluación formativa el examen no es un elemento de mucha importancia como otros recursos, entre éstos: mapas conceptuales, solución de problemas, método de casos, proyectos, diarios, debate, ensayos, portafolios, etc. Sin embargo, no se descarta su inclusión como herramienta para la obtención de resultados, sobre todo porque éstos son valiosos para hacer los ajustes necesarios al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de la ENP, donde los grupos de Griego y Latín cuentan con un número de alumnos muy reducido, los profesores bien podrían prescindir del examen. En caso de optar por aplicar exámenes, conviene definir con claridad sus características. Por lo tanto, sugerimos que un examen debe seguir el modelo de las lecciones, es decir, la parte más importante debe ser el texto, de tal modo que la calificación debe corresponder a la comprensión de lectura del mismo y no a la solución de ejercicios de morfología.

- Texto adaptado: 70%
- Preguntas de comprensión de lectura: 20%
- Se sugieren varias opciones para la última parte: escribir una oración en griego, completar frases preposicionales en el caso correcto, distinguir partes de la oración (análisis) o ejercicios de morfología: 10%

---

<sup>103</sup> Vid. Anijovich, pp.46-59.

Se evaluará el conocimiento de vocabulario al no incluir todas las palabras del texto –como es costumbre–, sino sólo las que no corresponden al vocabulario básico y al aprendido en las lecciones. Como ya hemos mencionado anteriormente, la calificación del texto deberá atender a la comprensión de éste, mas no a la traducción literal. No se descartan los ejercicios de morfología, pero se les concede una parte mínima de la calificación.

Los criterios para la elaboración y ponderación de exámenes pueden servir no sólo para la evaluación del curso regular, sino también para certámenes académicos y exámenes extraordinarios. Éstos últimos son pruebas de opción múltiple que suelen incluir preguntas de morfología o análisis de oraciones aisladas. Puesto que es difícil evaluar la comprensión lectora bajo este formato, sería adecuado que los extraordinarios de Griego y Latín consistieran en pruebas prácticas de tal modo que fuera posible evaluar a partir del trabajo con textos<sup>104</sup>. A continuación ofrecemos un ejemplo de examen para griego:

#### EXAMEN PARCIAL DE GRIEGO

1. Lee con cuidado el texto griego y escribe la versión en español. El texto en español debe ser coherente y sin errores ortográficos. (70%)

##### ***Los mosquitos en Egipto***

(Adaptación a partir de un texto de Heródoto)

Ἐν δὲ τῇ Αἰγύπτῳ εἰσι κώνωπες πλεῖστοι. Οἱ μὲν οὖν Αἰγύπτιοι οἱ ἄνω τῶν λιμνῶν τῆς νυκτὸς ἀναβαίνουσιν εἰς πύργους ὑψηλοὺς καὶ ἐκεῖ καθεύδουσιν. Οἱ γὰρ κώνωπες οὐ δύνονται ἀναβαίνειν ἐκεῖσε διὰ τοὺς ἀνέμους· Οἱ δὲ περὶ τὰς λιμένας Αἰγύπτιοι τὰ σώματα ὧδε φυλάττουσιν. Ἐκαστος ἀνὴρ ἔχει ἀμφίβληστρον, ὅτι οὐκ ἔχουσιν πύργους. Τῆς μὲν ἡμέρας ἰχθῦας θερεύει, τῆς δὲ νυκτὸς ὑπ' αὐτῷ ἐν τῇ κοίτῃ καθεύδει. Οἱ δὲ κώνωπες, εἴ τις μόνον ἐν ἱματίῳ καθεύδει, δι' αὐτοῦ δάκνουσιν, ἀλλ' οὔποτε διὰ τοῦ ἀμφιβλήστρου.

2. Responde en griego las siguientes preguntas a partir del texto. (20%)
  - a. Ποῦ οἱ περὶ τὰς λιμένας Αἰγύπτιοι καθεύδουσιν;
  - b. Δια τί οἱ κώνωπες οὐ δύνονται ἀναβαίνειν;
  - c. Πῶς οἱ περὶ τὰς λιμένας Αἰγύπτιοι φυλάττουσιν τὰ σώματα;
  - d. Ἴσως δάκνουσιν οἱ κώνωπες διὰ τοῦ ἀμφιβλήστρου;
3. Distingue las partes de la siguiente oración. (10%)

<sup>104</sup> Wilding, p. 62.



*Οἱ δὲ περὶ τὰς λιμένας Αἰγύπτιοι τὰ σώματα ὧδε φυλάττουσιν.*

#### VOCABULARIO

<b>Αἴγυπτος, -ου</b> (ή) Egipto	<b>καθεύδω</b> dormir	<b>ἰχθύς, ἰχθύος</b> (ὁ) pez, pescado
<b>κώνωψ, κώνωπος</b> (ὁ) mosquito	<b>δύνονται</b> pueden	<b>κοίτη, -ης</b> cama, camastro
<b>πλεῖστος, η, ον</b> mucho, numeroso	<b>ἐκεῖσε</b> (adv.) hacia allá	<b>ἱμάτιον, -ου</b> prenda, manta, paño
<b>λίμνη, -ης</b> lago, laguna, estanque	<b>ἄνεμος, -ου</b> viento, aire	<b>δάκνω</b> morder, picar
<b>ἀναβαίνω</b> ascender	<b>λιμήν, λιμένος</b> (ὁ) puerto	<b>οὔποτε</b> (adv.) nunca
<b>πύργος, -ου</b> torre	<b>ἀμφίβληστρον, -ου</b> red, tela	
<b>ὑψηλός, ή, όν</b> elevado	<b>θερεύω</b> cazar	

Como conclusión a este último subcapítulo, podemos enumerar los siguientes puntos con respecto a la evaluación:

- La evaluación formativa es más congruente con la metodología inductiva, pues en ésta es más importante el procedimiento que los resultados. El método de gramática-traducción hace énfasis en la corrección gramatical, o sea, en la exactitud para resolver ejercicios de morfología y en la traducción literal, de tal manera que no es coherente con la evaluación formativa.
- Es adecuado aplicar exámenes, ya que, conforme a la evaluación formativa, son un instrumento útil para distinguir qué modificaciones se deben realizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El tipo de reactivos y la ponderación del examen debería fundamentarse en la estructura de las lecciones, es decir, concediendo mayor importancia a la comprensión del texto que a la práctica de la morfología.
- Se debe evaluar el conocimiento de vocabulario, de modo que en los exámenes no se incluya el vocabulario básico o el que haya aparecido hasta el momento en las lecciones.

## 4. PRÁCTICA DOCENTE

En este capítulo presentaremos la planeación, el material didáctico y los resultados de la Práctica Docente, en concreto las Prácticas II y III. Puesto que la Práctica I fue sólo de una hora ante grupo, no la incluimos aquí.

- Práctica Docente I (segundo semestre): una hora frente a grupo
- Práctica Docente II (tercer semestre): tres horas frente a grupo
- Práctica Docente III (cuarto semestre): seis horas frente a grupo

Para desarrollar la planeación didáctica de la intervención ante grupo, hemos elegido el modelo de Díaz Barriga, debido a que, por una parte, propone incluir, de manera muy sintética, sólo los datos más importantes. Por otra parte, este modelo se ha sugerido para la elaboración de secuencias didácticas en la ENP.

El problema de adoptar un modelo de planeación didáctica radica sobre todo en el tipo de intervención que se lleve a cabo. Por ejemplo, no es lo mismo la planeación para una clase de un curso regular que para una práctica docente, o para una clase muestra en un concurso de oposición. La principal diferencia entre las Prácticas II y III es que sólo en ésta última trabajamos lo referente a la evaluación.

Para que la intervención no resultara artificial y no rompiera con la dinámica del curso, sino que se pudieran aprovechar los conocimientos adquiridos hasta ese momento, ambas prácticas se realizaron, aunque en diferentes periodos, con un mismo grupo de griego de la ENP #2, Erasmo Castellanos Quinto.

### 4.1. PRÁCTICA II: ACERCA DE LA NATURALEZA

Se planteó como objetivo de la Práctica II realizar la lectura de comprensión de un texto griego original, tomado de Estobeo (I, 1, 29b), correspondiente a la primera lección del método *Kanthalos*, cuyo tema es la filosofía presocrática. Por tal razón, me pareció adecuado

utilizarlo para uno de los temas culturales que se introdujeron en el nuevo programa, precisamente, los filósofos presocráticos. Además, sirve como recapitulación de la segunda unidad (segunda declinación), último tema del programa que se había estudiado en el grupo.

## DATOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

<p><b>Asignatura:</b></p> <p>Griego, optativa del área de Humanidades y Artes, sexto grado de la Escuela Nacional Preparatoria (Programa 2017)</p> <p><b>Unidad temática:</b></p> <p>Tercera unidad. El cosmos según la filosofía griega antigua: adjetivos de tres terminaciones, tiempo imperfecto y uso de adverbios</p> <p><b>Tema:</b></p> <p>2.1. Sustantivos masculinos y neutros de la segunda declinación (unidad anterior)</p> <p>3.5. El origen del mundo y el hombre según los filósofos presocráticos:</p>
<p><b>Contenidos:</b></p> <p>a) Tradición Jónica: Tales, Anaximandro, Anaxímenes o Heráclito</p> <p>b) Tradición de Magna Grecia: Pitágoras o Parménides</p> <p>c) Últimos pre-socráticos: Empédocles, Anaxágoras o Demócrito</p>
<p><b>Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:</b> Tres sesiones de 50 minutos</p>
<p><b>Nombre del profesor que elaboró la secuencia:</b> Marco Antonio Hernández Contreras</p>
<p><b>Objetivos (del programa):</b></p> <p>“El alumno declinará y empleará sustantivos de la segunda declinación en concordancia con adjetivos del primer grupo y conjugará el verbo εἶμι y verbos regulares en –ω en pretérito imperfecto de indicativo por medio de traducción de oraciones y textos adecuados al nivel estudiado con temática explicativa de filosofía como origen de las ciencias y las humanidades para discriminar entre oración transitiva y copulativa”<sup>105</sup>.</p>
<p><b>Objetivos de la secuencia:</b></p> <p>Realizar la lectura de comprensión del texto “Acerca de la naturaleza” (Περὶ φύσεως), incluido en la primera lección de <i>Kantharos</i>.</p>

<sup>105</sup> PA 2018, p. 6.

## SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES		
Primera sesión (dos clases de 50 minutos)		
<b>Actividades de apertura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar objetivos de la clase.</li> <li>- Breve presentación de los alumnos en griego.</li> <li>- Recuperación de conocimientos previos: revisión de algunos términos de gramática en griego</li> </ul>	<b>Actividades de desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica de 1ª y 2ª declinación sin seguir el orden de las tablas.</li> <li>- Práctica de vocabulario que aparecerá en el texto.</li> <li>- Explicación breve de sintaxis y de las preguntas para analizar oraciones en griego.</li> <li>- Ejercicios de análisis de oraciones en griego (sólo mediante preguntas).</li> </ul>	<b>Actividades de cierre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de comprensión de las oraciones de los ejercicios sin análisis de morfología y sintaxis.</li> </ul>
Segunda sesión (una clase de 50 minutos)		
<b>Actividades de apertura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso de vocabulario.</li> <li>- Recuperación de conocimientos previos acerca del tema de los filósofos presocráticos.</li> </ul>	<b>Actividades de desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de comprensión de <i>Περὶ φύσεως</i> (lección 1 de <i>Kantharos</i>, según Estobeo I, 1, 29b).</li> <li>- Preguntas de comprensión del texto</li> <li>- Comentario breve acerca del texto.</li> </ul>	<b>Actividades de cierre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de cuestionario de evaluación para el profesor.</li> </ul>
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje		
<p>La evaluación consistió en la solución del cuestionario en griego para comprobar la comprensión del texto. Podemos hablar de una evaluación formativa, ya que se concedió mayor atención al proceso de trabajo para llegar a la comprensión del texto y no se aplicó un examen para otorgar una calificación final.</p>		
Recursos:		
<p>Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, México, IISUE-UNAM.</p> <p>Elliger, W. et al. (1992). <i>Kantharos</i>. Griechisches Unterrichtswerk, Leipzig: Klett.</p> <p>_____ (1993). <i>Kantharos</i>. Schularbeitsheft, Leipzig: Klett.</p>		

Rico, Ch. (2015). Polis: Speaking Ancient Greek as a Living Language, Level One, Student's Volume, Polis Institute Press.

\_\_\_\_\_ (2015). Polis: Speaking Ancient Greek as a Living Language, Level One, Teacher's Volume, Polis Institute Press.

Programa de Griego de la ENP, tomado de:

[http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1714\\_griego.pdf](http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1714_griego.pdf)

## MATERIAL DIDÁCTICO

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

τίς;	¿Quién?
τί;	¿Qué?/¿Por qué?
τίνα;	¿A quién?
τίνος;	¿De quién?
τίνι;	¿Para quién?/¿Con qué?
ποῦ;	¿Dónde?
ποῖ;	¿A dónde?
πόθεν;	¿De dónde?
διὰ τί;	¿Por qué?
πῶς;	¿Cómo?
πότε;	¿Cuándo?
τί σημαίνει;	¿Qué significa...?
τί ἐστι;	¿Qué es...?
πῶς λέγεται;	¿Cómo se dice...?
πῶς γράφεται;	¿Cómo se escribe?
ἄρα συνίετε/συνίης;	¿Entienden (ustedes)/entiendes?
οὐ συνίημι	No entiendo
οὐκ οἶδα	No sé
εἶπε/εἶπετε πάλιν	Di/digan otra vez, repite/repitan (ustedes)
ποιεῖ	Él/ella hace
τὸ ἐναντίον	Lo opuesto, lo contrario
τὸ αὐτό (καί)	Lo mismo (que)
ἑλληνιστί	En griego
ἰσπανιστί	En español
ναί	Sí
οὐχί	No
ὡς/ὥσπερ	Como
ἐρώτημα	Pregunta
ἀπόκρισις	Respuesta
ὑπόδειγμα	Ejemplo
λόγος	Texto; palabra
φράσις	Frase, oración
λέξις	Vocablo; desinencia
λεξικόν	Vocabulario

## ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΟΝ

### Τὸ ἄρθρον

πτώσεις	ἐνικόν		
	ἄρσενικόν	θηλικόν	οὐδέτερον
ὀνομαστική	ὁ	ἡ	τό
γενική	τοῦ	τῆς	τοῦ
δοτική	τῷ	τῇ	τῷ
αἰτιατική	τόν	τήν	τόν
	πληθυντικόν		
	ἄρσενικόν	θηλικόν	οὐδέτερον
ὀνομαστική	οἱ	αἱ	τά
γενική	τῶν	τῶν	τῶν
δοτική	τοῖς	ταῖς	τοῖς
αἰτιατική	τούς	τάς	τά

### Τὸ ὄνομα

πτώσεις	πρώτη κλίσις (-α) θηλικόν			δεύτερα κλίσις (-ο)	
	-ᾱ μακρόν	-ᾶ βραχύ	-η	ἄρσενικόν	οὐδέτερον
	ἐνικόν				
ὀνομαστική	χώρ-α	γλῶσσ-α	ψυχ-ῆ	ἵππ-ος	πλοῖ-ον
γενική	χώρ-ας	γλῶσσ-ης	ψυχ-ῆς	ἵππ-ου	πλοῖ-ου
δοτική	χώρ-α	γλῶσσ-ῃ	ψυχ-ῆ	ἵππ-ω	πλοῖ-ω
αἰτιατική	χώρ-αν	γλῶσσ-αν	ψυχ-ῆν	ἵππ-ον	πλοῖ-ον
	πληθυντικόν				
ὀνομαστική	χώρ-αι	γλῶσσ-αι	ψυχ-αῖ	ἵππ-οι	πλοῖ-α
γενική	χωρ-ῶν	γλωσσ-ῶν	ψυχ-ῶν	ἵππ-ων	πλοῖ-ων
δοτική	χώρ-αις	γλῶσσ-αῖς	ψυχ-αῖς	ἵππ-οις	πλοῖ-οις
αἰτιατική	χώρ-ας	γλῶσσ-ας	ψυχ-άς	ἵππ-ους	πλοῖ-α

### Τὸ ἐπίθετον (μετοχή)

- μικρός, ἄ, ὄν  
μικρ-ός ἵππος, μικρ-ά οἰκία, μικρ-όν πλοῖον
- καλός, ἡ, ὄν  
καλ-ός ἵππος, καλ-ῆ οἰκία, καλ-όν πλοῖον

Τὸ **ἄρθρον** καὶ τὸ **ὄνομα** καὶ τὸ **ἐπίθετον** παρέπονται **γένος** καὶ **ἀριθμὸν** καὶ **πτῶσιν**·

- |               | ὑποδείγματα· |                   |
|---------------|--------------|-------------------|
| • γένος       |              |                   |
| ○ ἀρσενικόν   |              | - ὁ καλὸς ἵππος   |
| ○ θηλικόν     |              | - ἡ καλή χώρα     |
| ○ οὐδέτερον   |              | - τὸ καλὸν πλοῖον |
| • ἀριθμός     |              |                   |
| ○ ἐνικόν      |              | - καλὸς ἵππος     |
| ○ πληθυντικόν |              | - καλοὶ ἵπποι     |
| • πτώσις      |              |                   |
| ○ ὀνομαστική  |              | - ὁ καλὸς ἵππος   |
| ○ γενική      |              | - τοῦ καλοῦ ἵππου |
| ○ δοτική      |              | - τῷ καλῷ ἵππῳ    |
| ○ αἰτιατική   |              | - τὸν καλὸν ἵππον |

### Τὸ ῥῆμα

Τὸ ῥῆμα παρέπεται **πρόσωπον** καὶ **ἀριθμὸν** καὶ **χρόνον** καὶ **διάθεσιν**·

- |               | ὑποδείγματα· |                             |
|---------------|--------------|-----------------------------|
| • κλίσις      |              |                             |
| ○ ὀριστική    |              | - λέγω                      |
| ○ ἀπαρέμφατος |              | - λέγειν                    |
| ○ προστατική  |              | - λέγε                      |
| • πρόσωπον    |              |                             |
| ○ πρῶτον      |              | - λέγω                      |
| ○ δεύτερον    |              | - λέγεις                    |
| ○ τρίτον      |              | - λέγει                     |
| • ἀριθμός     |              |                             |
| ○ ἐνικόν      |              | - λέγω, λέγεις, λέγει       |
| ○ πληθυντικόν |              | - λέγομεν, λέγετε, λέγουσιν |
| • χρόνος      |              |                             |
| ○ ἐνεστώς     |              | - λέγει                     |
| ○ παρατατικός |              | - ἔλεγε                     |
| ○ ἀόριστος    |              | - εἶπε                      |
| • διάθεσις    |              |                             |
| ○ ἐνεργητικόν |              | - λέγει                     |
| ○ παθητικόν   |              | - λέγεται                   |



Τὸ ρῆμα ἐγκλίνεται ὡδε·

ἀριθμός	πρόσωπον	χρόνος		
↓	↓	ἐνεστώς	παρατατικός	ἀόριστος
ἐνικόν	πρῶτον	λέγ-ω	ἔ-λεγ-ον	εἶπ-ον
	δεύτερον	λέγ-εις	ἔ-λεγ-ες	εἶπ-ες
	τρίτον	λέγ-ει	ἔ-λεγ-ε	εἶπ-ε
πληθυντικόν	πρῶτον	λέγ-ομεν	ἐ-λέγ-ομεν	εἶπ-ομεν
	δεύτερον	λέγ-ετε	ἐ-λέγ-ετε	εἶπ-ετε
	τρίτον	λέγ-ουσιν	ἔ-λεγ-ον	εἶπ-ον

### Ἡ σύνταξις

Αἱ πτώσεις·

- ὀνομαστική → **ὁ στρατηγός ἦκει**
- γενική → **τὸν ἵππον τοῦ στρατηγοῦ** τρέφω
- δοτική → **φέρομεν δῶρον τῷ στρατηγῷ**
- αἰτιατική → **οἱ στατιόται τὸν στρατηγόν** ασπάζονται

Ἑρωτήματα·

- **Τίς** ἦκει; → **ὁ στρατηγός**
- **Τίνος** ἵππον τρέφω; → **τοῦ στρατηγοῦ**
- **Τίνι** φέρομεν δῶρον; → **τῷ στρατηγῷ**
- **Τίνα/τί** οἱ στατιόται ασπάζονται; → **τὸν στρατηγόν**

### Τὰ μέρη τοῦ λόγου

τὸ ὑποκείμενον (ὀνομαστική)	τὸ ρῆμα	συμπλήρωμα	συμπλήρωμα
<u>ὁ τῶν συμμάχων στρατηγός</u>	παρέχει	τὴν ἐλευθερίαν	τῷ δήμῳ.
συμπλήρωμα (γενική)		(αἰτιατική)	(δοτική)

τὸ ὑποκείμενον	τὸ ρῆμα	τὸ ἐπιγεγενημένον
<u>Σωκράτης</u>	ἐστι	<u>φιλόσοφος</u>
(ὀνομαστική)		(ὀνομαστική)

## EJERCICIOS DE LA LECCIÓN

### ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

1. Completa el ejercicio de declinación:

ὁ λόγος → pl. \_\_\_\_\_ → acus. \_\_\_\_\_ → sg. \_\_\_\_\_ → dat. \_\_\_\_\_ → pl. \_\_\_\_\_ → gen. \_\_\_\_\_ → pl. \_\_\_\_\_

ἡ ψυχή → pl. \_\_\_\_\_ → dat. \_\_\_\_\_ → sg. \_\_\_\_\_ → gen. \_\_\_\_\_ → pl. \_\_\_\_\_ → acus. \_\_\_\_\_ → sg. \_\_\_\_\_

τὸ ἄστρον → pl. \_\_\_\_\_ → gen. \_\_\_\_\_ → sg. \_\_\_\_\_ → acus. \_\_\_\_\_ → pl. \_\_\_\_\_ → dat. \_\_\_\_\_ → sg. \_\_\_\_\_

2. Determina el caso y el número:

Θαλῆς ὁ φιλόσοφος, εἷς τῶν ἐπτὰ σοφῶν, περὶ τοῦ κόσμου ᾧ δέ πως λέγει.

Ὁ κόσμος νόον ἔχει, ὥσπερ καὶ οἱ ἄνθρωποι νόον ἔχουσιν.

Ὁ δὲ τοῦ κόσμου νόος θεός ἐστιν. Ἀναξίμανδρος δὲ λέγει,

ὅτι πολλοὶ κόσμοι εἰσὶν ἐν τῷ ἀπείρῳ καὶ πολλοὶ οὐρανοί.

Τοὺς δὲ οὐρανοὺς ὁ Ἀναξίμανδρος νομίζει θεούς.

3. Cambia a plural o a singular según se requiera, conservando el mismo caso:

ὁ φιλόσοφος \_\_\_\_\_ τοὺς ἀνθρώπους \_\_\_\_\_

τῷ ἀπείρῳ \_\_\_\_\_ οἱ οὐρανοί \_\_\_\_\_

τὸν θεόν \_\_\_\_\_ ἐστίν \_\_\_\_\_

τοῦ οὐρανοῦ \_\_\_\_\_ ἔχει \_\_\_\_\_

τοῖς θεοῖς \_\_\_\_\_ λέγει \_\_\_\_\_

τῶν σοφῶν \_\_\_\_\_ νομίζει \_\_\_\_\_

4. Completa con el artículo en el caso, número y género del sustantivo:

\_\_\_\_\_ θεῶ , \_\_\_\_\_ σοφοῦ , \_\_\_\_\_ κόσμοι , \_\_\_\_\_ ἄνθρωποις , \_\_\_\_\_ οὐρανός ,  
περὶ \_\_\_\_\_ νόου , ἐν \_\_\_\_\_ κόσμῳ

5. Convierte en genitivo el segundo sustantivo:

a) ὁ νόος - οἱ ἄνθρωποι → \_\_\_\_\_

b) οἱ θεοί - ὁ κόσμος → \_\_\_\_\_

6. Analiza las siguientes oraciones y escribe su significado en español:

a) Ὁ Θαλῆς φιλόσοφος ἐστίν.

\_\_\_\_\_

b) Ὁ Θαλῆς καὶ ὁ Ἀναξίμανδρος φιλόσοφοί εἰσιν.

\_\_\_\_\_

c) Οἱ φιλόσοφοι περὶ τοῦ κόσμου λέγουσιν· ὁ κόσμος νόον ἔχει.

\_\_\_\_\_

d) Ὁ τοῦ κόσμου νόος θεός ἐστίν.

\_\_\_\_\_

e) Οἱ κόσμοι καὶ οἱ οὐρανοὶ πολλοὶ εἰσιν.

\_\_\_\_\_

f) Οἱ οὐρανοὶ θεοὶ εἰσιν, λέγει ὁ Ἀναξίμανδρος.

\_\_\_\_\_

g) Τοὺς οὐρανοὺς θεοὺς νομίζει.

\_\_\_\_\_

h) Οἱ κόσμοι ἐν τῷ ἀπείρῳ εἰσίν.

\_\_\_\_\_

## TEXTO DE LA LECCIÓN

### *Acerca de la naturaleza*

(ESTOBEO I, 1, 29b)

Θαλῆς ὁ φιλόσοφος, εἷς τῶν ἑπτὰ σοφῶν, περὶ τοῦ κόσμου ᾧδέ πως λέγει· Ὁ κόσμος νόον ἔχει, ὡσπερ καὶ οἱ ἄνθρωποι νόον ἔχουσιν. Ὁ δὲ τοῦ κόσμου νόος θεός ἐστιν. Ἀναξίμανδρος δὲ λέγει, ὅτι πολλοὶ κόσμοι εἰσὶν ἐν τῷ ἀπείρῳ καὶ πολλοὶ οὐρανοί. Τοὺς δὲ οὐρανοὺς ὁ Ἀναξίμανδρος νομίζει θεοῦς.

ᾧδέ πως *más o menos así*

ὡσπερ (*adv.*) *así como, como*

δέ *pero; y*

ἄπειρον, -ου (τὸ) *lo indeterminado, lo ilimitado, el infinito*

### CUESTIONARIO

1. Τίς ἐστι Θαλῆς; (¿Quién es Tales?)  
\_\_\_\_\_
2. Τίς ἐστι ὁ τοῦ κόσμου νόος; (¿Quién es la inteligencia del mundo?)  
\_\_\_\_\_
3. Τί ἐστι ἐν τῷ ἀπείρῳ κατὰ τὸν Ἀναξίμανδρον; (¿Qué hay en lo indeterminado según Anaximandro?)  
\_\_\_\_\_
4. Τί νομίζει ὁ Ἀναξίμανδρος τοὺς οὐρανοὺς; (¿Qué considera Anaximandro a los cielos?)  
\_\_\_\_\_

## Observaciones de la Práctica II

- En esta práctica fue necesario comenzar explicando de manera muy sencilla la metodología con la que íbamos a trabajar. Por lo tanto, se comenzó con la presentación en griego del profesor y de todos los alumnos. Después se explicaron las *Erotémata*, o sea, las preguntas y expresiones más importantes para desarrollar la clase en griego. Posteriormente, se explicó el *Grammatéion*, un compendio de términos de gramática en griego, lo cual no representó ninguna dificultad, pues los alumnos identificaban los conceptos, sólo debían saber cómo se decía en griego.
- El trabajo con el vocabulario no requirió de tanto tiempo (como en la Práctica III), debido a que los alumnos ya conocían las palabras del vocabulario básico como σοφός, θεός, κόσμος, άνθρωπος, etc. Además, como ya explicamos en el capítulo anterior, este vocabulario se seguiría practicando en los ejercicios de las oraciones y en la lectura final de comprensión del texto.
- En la parte de las actividades, o *Meletémata*, se practicó la declinación en varios ejercicios, pero no en el orden de las tablas. Las oraciones se “analizaron” sólo mediante preguntas en griego, de tal manera que la instrucción no es “traducir”, sino “escribir el significado en español”. Todas las actividades se realizaron de manera conjunta, sin dejar ningún ejercicio de tarea, excepto estudiar el vocabulario. Cabe mencionar que las instrucciones de los ejercicios aún están en español, a diferencia de la Práctica III.
- El texto se trabajó de la siguiente manera: Primero se hizo una lectura en voz alta, para que cada alumno leyera después una parte. Posteriormente el profesor explicó cada oración, ya sea modificando el orden de los elementos, para que fuera más entendible según el orden del español, u ordenando las oraciones de forma esquemática en el pizarrón. Para identificar los elementos de la oración se utilizaron las preguntas en griego, sin necesidad de hacer análisis “morfosintáctico”. Finalmente se realizó una lectura en español, es decir, el profesor leía el texto griego por partes y los alumnos respondían con el significado en español.
- La evaluación se realizó de manera formativa, pues se consideró no sólo el cuestionario final de comprensión del texto, sino la participación activa en la solución de los ejercicios y en todas las actividades, es decir, el proceso completo.

## 4.2. PRÁCTICA III: *EL PERRO GUARDIÁN*

El objetivo de esta práctica, al igual que en la anterior, es la comprensión de lectura de un texto griego original, en esta ocasión, un fragmento de la *República* de Platón, que corresponde a la décima lección de *Kantharos*.

<p><b>Asignatura:</b></p> <p>Griego, optativa del área de Humanidades y Artes, sexto grado de la Escuela Nacional Preparatoria (Programa 2017)</p> <p><b>Unidad temática:</b></p> <p>Quinta unidad. Calíope, Melpómene y Talía: un espejo de la literatura griega. Grados del adjetivo, modo infinitivo e imperativo y oraciones completivas de infinitivo</p> <p><b>Tema:</b></p> <p>4.1 Tercera declinación (unidad anterior)</p> <p>5.1 Grados del adjetivo</p> <p>5.3 Oraciones completivas de infinitivo</p>
<p><b>Contenidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Grados de comparación del adjetivo</li><li>- Acl con verbos impersonales</li><li>- Régimen de las preposiciones más frecuentes</li></ul>
<p><b>Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:</b> Seis sesiones de 50 minutos</p>
<p><b>Nombre del profesor que elaboró la secuencia:</b> Marco Antonio Hernández Contreras</p>
<p><b>Objetivos (del programa):</b></p> <p>“El alumno: Empleará adjetivos en grado comparativo en concordancia con el sustantivo por medio de traducción de oraciones y textos (impresos o electrónicos) adecuados al nivel estudiado con temática narrativa y dialógica de poemas épicos, tragedias, comedias y fábulas para identificar oraciones con verbos en modo infinitivo y oraciones completivas de infinitivo”<sup>106</sup>.</p>
<p><b>Objetivo de la secuencia:</b></p> <p>Realizar la comprensión de lectura del texto “El perro guardián” (Ο κύων φυλακτικός), incluido en la décima lección de <i>Kantharos</i>.</p>

---

<sup>106</sup> PA 2018, p. 8.

## SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES		
Primera sesión (una clase de 50 minutos)		
<b>Actividades de apertura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar objetivos de la clase.</li> <li>- Breve presentación de los alumnos en griego.</li> <li>- Repaso de las principales preguntas y frases en griego para trabajar en clase.</li> </ul>	<b>Actividades de desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica de vocabulario del texto mediante imágenes.</li> <li>- Explicación de los principales temas gramaticales del texto: grados del adjetivo y Acl, en griego, sin gramática y sólo mediante imágenes.</li> </ul>	<b>Actividades de cierre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del vocabulario aprendido en clase.</li> </ul>
Segunda sesión (dos clases de 50 minutos)		
<b>Actividades de apertura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso de vocabulario.</li> </ul>	<b>Actividades de desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación del régimen de las preposiciones.</li> <li>- Solución de los ejercicios de la lección de manera conjunta.</li> </ul>	<b>Actividades de cierre:</b>
Tercera sesión (una clase de 50 minutos)		
<b>Actividades de apertura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso de vocabulario</li> </ul>	<b>Actividades de desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solución de las oraciones de los ejercicios de manera conjunta.</li> </ul>	<b>Actividades de cierre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve resumen (en español) de los temas gramaticales.</li> </ul>
Cuarta sesión (dos clases de 50 minutos)		
<b>Actividades de apertura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura grupal en voz alta del texto.</li> </ul>	<b>Actividades de desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de comprensión del texto griego.</li> <li>- Comentario del tema cultural del texto.</li> </ul>	<b>Actividades de cierre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación del instrumento de evaluación para los alumnos.</li> <li>- Cuestionario para evaluar al maestro.</li> </ul>
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje		
Además de la evaluación formativa a lo largo de las sesiones, se aplicó un cuestionario de opción múltiple sobre los temas gramaticales del texto.		
Recursos:		

Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, México, IISUE-UNAM.

Elliger, W. et al. (1992). Kantharos. Griechisches Unterrichtswerk, Leipzig: Klett.

\_\_\_\_\_ (1993). Kantharos. Schularbeitsheft, Leipzig: Klett.

Rico, Ch. (2015). Polis: Speaking Ancient Greek as a Living Language, Level One, Student's Volume, Polis Institute Press.

\_\_\_\_\_ (2015). Polis: Speaking Ancient Greek as a Living Language, Level One, Teacher's Volume, Polis Institute Press.




Programa de Griego de la ENP, tomado de:

[http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1714\\_griego.pdf](http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1714_griego.pdf)



## MATERIAL DIDÁCTICO DE LA LECCIÓN

### ΕΙΚΟΝΕΣ

	<p>ὁ κύων</p>
	<p>ὁ κύων ἐστὶ χαλεπός</p>
	<p>ὁ κύων ἐστὶ πρᾶος</p>

## ὁ Ἔδγαρ



ὁ φίλος βούλεται βάλλειν τὸν Ἔδγαρ εἰς τὸν ποταμόν



ὁ Ἔδγαρ καλεῖ τοὺς φύλακας



ὁ Ἔδγαρ καὶ οἱ φύλακες

Τίς ἐστι ὁ γελοιότατος τούτων τῶν ἀνθρώπων;

	γελοιότατος
	γελοιότερος
	γελοῖος

Οὐκ ἔξεστι

 A black silhouette of a person's head in profile, with three short lines representing sound waves coming from the mouth. This is enclosed in a red circle with a diagonal slash through it, indicating prohibition.	<p>Οὐκ ἔξεστι <b>λαλεῖν</b></p>
 A black silhouette of a hamburger and a soft drink with a straw. This is enclosed in a red circle with a diagonal slash through it, indicating prohibition.	<p>Οὐκ ἔξεστι <b>ἐσθίειν</b></p>
 A black silhouette of a beer mug, a bottle, and a wine glass. This is enclosed in a red circle with a diagonal slash through it, indicating prohibition.	<p>Οὐκ ἔξεστι <b>πίνειν</b></p>

## EJERCICIOS DE LA LECCIÓN

### ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

4. Ἐγκλινε τάδε τὰ ὀνόματα:

ὁ κόραξ → pl. \_\_\_\_\_ → acus. \_\_\_\_\_ → sg. \_\_\_\_\_ → dat. \_\_\_\_\_ → pl. \_\_\_\_\_ → gen. \_\_\_\_\_ → pl. \_\_\_\_\_

τὸ πράγμα → pl. \_\_\_\_\_ → gen. \_\_\_\_\_ → sg. \_\_\_\_\_ → acus. \_\_\_\_\_ → pl. \_\_\_\_\_ → dat. \_\_\_\_\_ → sg. \_\_\_\_\_

5. Ἐγκλινε τὸ ὄνομα **φύλαξ** ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων:

πτώσεις	ἐνικόν	πληθυντικόν
ὀνομαστική	<u>φύλαξ</u>	_____
γενική	_____	_____
δοτική	_____	_____
αἰτιατική	_____	_____

6. Ἐγκλινε τὸ ὄνομα **κύων** ἅμα τοῦ ὀνόματος **ἄνθρωπος**:

ἄνθρώπῳ καὶ	_____
ἄνθρωπον καὶ	_____
ἄνθρώπους καὶ	_____
ἄνθρωποι καὶ	_____
ἄνθρώπων καὶ	_____
ἄνθρώποις καὶ	_____
ἄνθρώπου καὶ	_____

7. Ἐγκλινε ταῦτα τὰ ὀνόματα:

O.	<u>κύων</u>	<u>ρήτωρ</u>	<u>Ἕλλην</u>	<u>Πλάτων</u>	<u>σώφρων</u>
Γ.	<u>κυνός</u>	<u>ρήτορος</u>	<u>Ἕλληνας</u>	<u>Πλάτωνος</u>	<u>σώφρονος</u>
D.	_____	_____	_____	_____	_____
A.	_____	_____	_____	_____	_____

Ο. \_\_\_\_\_  
 Γ. \_\_\_\_\_  
 Δ. κυσίν ρήτορσιν Ἑλλησιν σώφροσιν  
 Α. \_\_\_\_\_

5. Συμπλήρει τὸν πίνακα τοῖς προθέσεσιν καὶ τοῖς πτώσεσιν·

πρόθεσις	τί σημαίνει			π τ ώ σ ε ι ς
	πόθεν	ποῦ	ποῖ	
<u>έν</u>	_____	<u>dativo</u>	_____	}
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	

6. Γράφε τὰς προθέσεις·

Σωκράτης πολλὰ \_\_\_\_\_ τῶν τοῦ φύλακος ἔργων λέγει.

Δεῖ τοὺς φύλακας πρᾶους εἶναι \_\_\_\_\_ τοὺς οἰκείους, \_\_\_\_\_ δὲ πολέμῳ χαλεπωτάτους.

Οἱ δὲ φύλακες \_\_\_\_\_ τὴν ἀνδρείαν \_\_\_\_\_ τοῖς ἀνθρώποις τιμὰς ἔχουσιν.

7. Γράφε τί σημαίνουσιν αἱ φράσεις·

- Βουλόμεθα σκέπτεσθαι

**ποῖοί** εἰσιν οἱ ἀγαθοὶ φύλακες.

- Ὁ ἀγαθὸς φύλαξ ἐστὶ **πρᾶος** πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους,

**χαλεπώτατος** πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους.

- Ἐξεστι παραβάλλειν τοὺς γενναίους τῶν κυνῶν τῷ ἀγαθῷ φύλακι.

- Καὶ γὰρ οἱ ἀγαθοὶ κύνες πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους **πραότατοί** εἰσιν,

πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους **τούναντιον** (εἰσιν).

- Καὶ τί ἐστὶ τὸ ἔργον τῶν φυλάκων;

- Τοῖς φύλαξι πολλὰ ἔργα ἐστίν.

## TEXTO DE LA LECCIÓN

### *El perro guardián*

(PLATÓN *República* 375b-3; 403e)

**Σωκράτης** βουλόμεθα νῦν σκέπτεσθαι, ποῖον δεῖ τὸν φύλακα εἶναι καὶ τί ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον. Πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους πράους δεῖ τοὺς **5** φύλακας εἶναι, πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους χαλεπούς. Ἄλλως οὐκ ἔστιν ἀγαθὸς φύλαξ.

**Γλαύκων** δυνάμεθα ἄρα τοῖς φύλαξι παραβαλλεῖν τοὺς κύνας· καὶ γὰρ τῶν κυνῶν οἱ γενναῖοι πρὸς μὲν τοὺς γνωρίμους πραόττατοὶ **10** εἰσιν, πρὸς δὲ τοὺς ἀγνώτας τούναντίον.

**Σωκράτης** Πάνυ μὲν οὔν. Καὶ μεθύειν οὐκ ἔξεστι τῷ φύλακι, ὥστε οὐκ οἶδεν, ποῦ γῆς ἐστίν.

**Γλαύκων** Γελοῖον γὰρ τὸν γε φύλακα φύλακος **15** δεῖσθαι.

Λεξικόν·

**ἄλλως** de otro modo

**πάνυ μὲν οὔν** por supuesto

**ὥστε** de tal manera que

**ποῦ γῆς** = ποῦ



## Evaluación de los alumnos

Se empleó como instrumento para la evaluación un cuestionario con veinte preguntas de opción múltiple. Es necesario dejar en claro que las condiciones en que se realizó la práctica no permitieron arrojar datos muy precisos con respecto a la confiabilidad y validez, debido a que el instrumento de evaluación se aplicó en un solo grupo de siete alumnos.

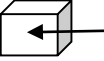
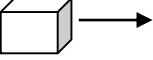
Otro factor importante a considerar es el hecho de haber elegido una prueba estandarizada de opción múltiple. Mientras que la elección del tipo de prueba obedeció más a una sugerencia institucional, la elección de temas gramaticales del texto para los reactivos, fue por decisión personal. Es precisamente aquí en donde se cometió el mayor desacierto, ya que, a pesar de haber aplicado una prueba estandarizada, el tipo de reactivos debió concentrarse más en la comprensión de lectura que en los temas gramaticales, de manera que hubiera mayor congruencia con la metodología.

El cuestionario contiene reactivos distribuidos en cinco temas:

- 1) Tercera declinación
- 2) Acusativo con infinitivo
- 3) Grados del adjetivo
- 4) Pronombres interrogativos
- 5) Preposiciones

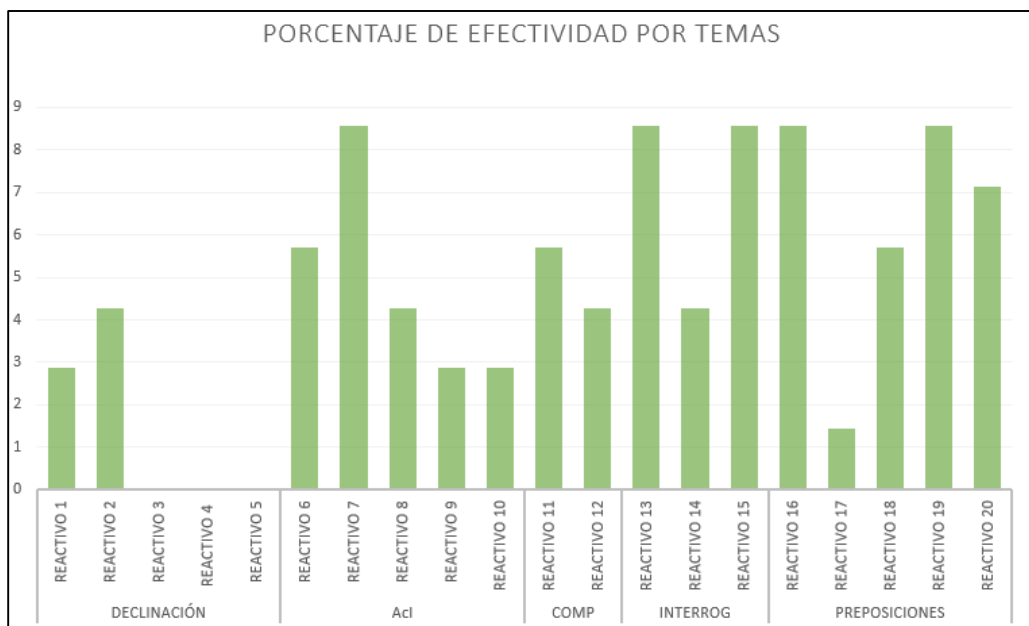
## CUESTIONARIO

- |  |  |
|--|--|
| 1. τοῦ ἀγαθοῦ _____<br>(φύλαξ, φύλακος)    | a) οἱ κύνες  |
| 2. ὁ σοφός _____<br>(ρήτωρ, ῥήτορος)       | b) τῶν κύνων   |
| 3. ταῖς καλαῖς _____<br>(γυνή, γυναικός)   | c) τοὺς κύνας  |
| 4. τὸν πρᾶον _____<br>(κύων, κυνός)        | d) τοῖς κύσιν  |
| 5. οἱ _____ ἄνθρωποι<br>(σόφρων, σόφρωνος) | 8. ὁ Ἀριστοτέλης νομίζει τοὺς ἀστέρας _____<br>θεοὺς |
| 6. βουλόμεθα _____ οἶνον                   | a) ἐστί  |
| a) πίνειν                                  | b) εἰσιν   |
| b) πίνω                                    | c) ἦν  |
| c) πίνει                                   | d) εἶναι   |
| d) πίνουσι                                 | 9. ὁ Πλάτων λέγει _____ εἶναι ἀθάνατον               |
| 7. δεῖ _____ πράους εἶναι                  | a) τῆς ψυχῆς   |
|  | b) τῆ ψυχῆ   |
|  | c) τὴν ψυχὴν   |
|  | d) ἡ ψυχὴ  |
|  | 10. οὐκ ἔξεστι _____ μεθύειν                         |

- a) τοῦ διδασκάλου  
 b) τῷ διδασκάλῳ  
 c) ὁ διδάκαλος  
 d) ὃ διδάσκαλε
11. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτερος \_\_\_\_\_  
 a) τῷ Πλάτωνι  
 b) ὁ Πλάτων  
 c) τὸν Πλάτωνα  
 d) τοῦ Πλάτωνος
12. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτατος \_\_\_\_\_  
 a) πάντας τοὺς φιλοσόφους  
 b) πᾶσι τοῖς φιλοσόφοις  
 c) πάντες οἱ φιλόσοφοι  
 d) πάντων τῶν φιλοσόφων
13. \_\_\_\_\_ ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον;  
 a) πόθεν  
 b) τί  
 c) πότε  
 d) τίς
14. ποῖος ἐστὶ ὁ ἄνθρωπος;  
 a) γελῶ  
 b) γελοῖον  
 c) γελοίως  
 d) γελοῖος
15. \_\_\_\_\_ ἐστὶ ὁ ποταμὸς Νεῖλος;  
 a) ποῖος  
 b) ποῦ  
 c) τίς  
 d) πῶς
16. οἱ Πέρσαι εἰσὶν χαλεποὶ πρὸς \_\_\_\_\_  
 a) τοὺς Ἕλληνας  
 b) οἱ Ἕλληνες  
 c) τῶν Ἑλλήνων  
 d) τοῖς Ἕλλησι
17. οἱ Πέρσαι \_\_\_\_\_ Ἀσίᾳ οἰκοῦσιν  
 a) πρὸς  
 b) ἐκ  
 c) ἐν  
 d) περὶ
18. οἱ Ἀθηναῖοι τιμῶσιν τὴν Σωκράτη \_\_\_\_\_ σοφίαν  
 a) διὰ  
 b) περὶ  
 c) πρὸς  
 d) ἐν
19.   
 a) εἰς  
 b) ἀπὸ  
 c) πρὸς  
 d) ἐκ
20.   
 a) ἐκ  
 b) περὶ  
 c) ἀπὸ  
 d) διὰ

Hay que advertir otra negligencia que se cometió al aplicar el cuestionario, a saber, que éste carecía de instrucciones, aunque se explicó a los alumnos que era una prueba de opción múltiple, con excepción de los cinco primeros reactivos, en los que debían escribir la forma correcta del caso.

Es claro que los reactivos del tema de declinación son los que arrojan resultados más bajos, lo cual puede indicar que este tema debió abordarse con mayor detalle, o que no se explicó de forma adecuada. Sin embargo, me parece que, además de esto, se debe a que los primeros cinco reactivos no fueron de opción múltiple, sino que se debía escribir el sustantivo en cierto caso y número.

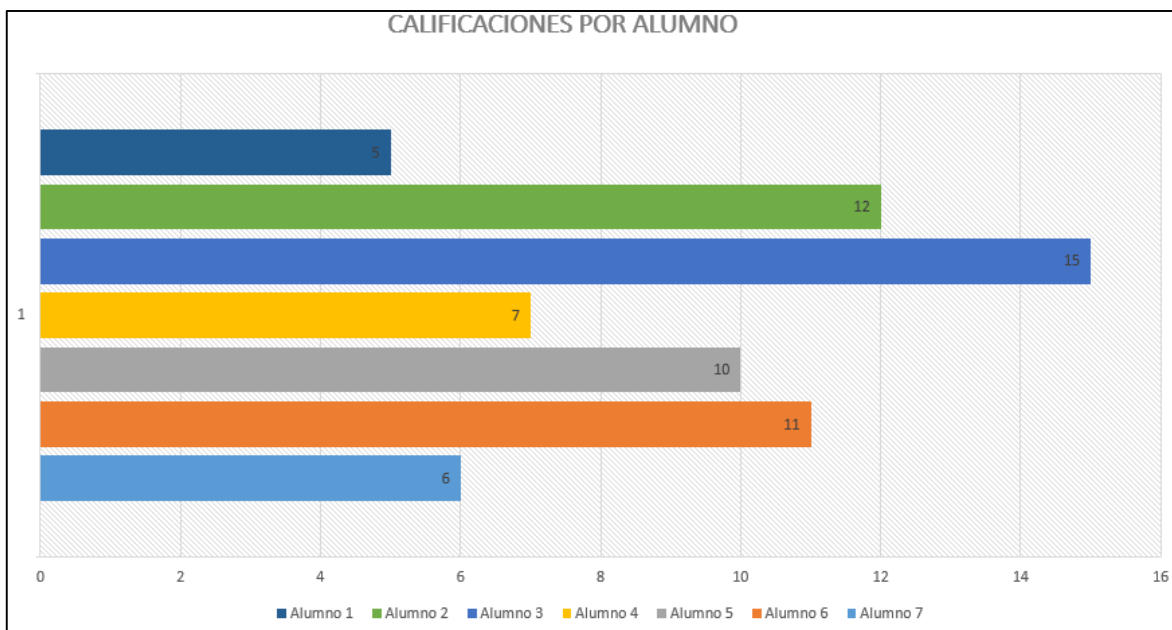


Se puede ver cómo los resultados mejoran considerablemente en los otros temas, en donde todos los reactivos son de opción múltiple. Cambiar el tipo de reactivo en las cinco primeras preguntas sin duda resultó una mala elección, pues, si se eligió una prueba de opción múltiple, todos los reactivos debían ser del mismo tipo.

También es posible afirmar que los malos resultados en reactivos de morfología son un reflejo de la metodología inductiva, pues en ésta no se concede tanta importancia a la precisión gramatical como a la comprensión del texto. Esto no quiere decir que la metodología es ineficaz, sino, por el contrario, que el tipo de examen y la orientación de los reactivos no son adecuados.

A final de cuentas, considero que se puede sacar provecho de los resultados de la evaluación, a pesar de la prueba estandarizada. De esta manera, se demuestra que las pruebas estandarizadas –más aún con reactivos centrados en morfología y corrección gramatical– son el instrumento menos adecuado para la evaluación, según nuestra propuesta metodológica.

Si bien afirmamos que en la práctica se logró el objetivo de la lectura de comprensión del texto, los resultados del cuestionario en general fueron poco satisfactorios, como se refleja en la siguiente gráfica.



Vemos que sólo dos alumnos obtuvieron calificación aprobatoria, lo cual no concuerda con nuestra percepción de que sí se logró el objetivo de la práctica. Sin embargo, me parece que estos datos, más que reflejar una intervención poco efectiva, reiteran que una prueba estandarizada no es el instrumento idóneo para la evaluación, sobre todo si la enseñanza se lleva a cabo mediante la metodología que proponemos, lo que confirma que la evaluación debe entenderse como un proceso.

Por lo tanto, se reafirma la idea de que la evaluación formativa es la más congruente con la metodología inductiva. A su vez, el instrumento de evaluación más adecuado, si se opta por aplicar examen, sería una prueba donde el alumno debe escribir su versión de un texto, sin la ayuda de vocabulario, con preguntas de comprensión de lectura, sin ejercicios de morfología y sin análisis morfológico y sintáctico, es decir, un examen congruente con la estructura de las lecciones como las de *Kantharos* y otros métodos mencionados<sup>107</sup>. Los reactivos sobre morfología y corrección gramatical necesariamente arrojarán malos resultados, debido a que la metodología inductiva no se enfoca en estos aspectos.

---

<sup>107</sup> Vid. p. 101.

Sin embargo, en algunos casos es necesario recurrir a pruebas estandarizadas, como en los exámenes extraordinarios<sup>108</sup>. En esta situación es posible implementar un examen de opción múltiple con reactivos que evalúen la comprensión, más que la gramática. A continuación mostramos un ejemplo de reactivo para el examen extraordinario de Griego de la ENP.

1. Elige la traducción correcta del texto: *Ἐν πολέμῳ ἦσαν οἱ Ἀθηναῖοι πολὺν χρόνον πρὸς τοὺς Λακεδαιμονίους.*
- A. Los lacedemonios estaban mucho tiempo en guerra contra los atenienses
  - B. La ciudad de los atenienses estaba en guerra en la época de los lacedemonios
  - C. Los enemigos de los Atenienses duraron mucho tiempo en la guerra junto a los lacedemonios
  - D. Los atenienses estuvieron mucho tiempo en guerra contra los lacedemonios

Debemos reconocer que, a pesar de que aplicar una prueba estandarizada fue sugerencia institucional, un examen con reactivos como el anterior sería más adecuado si nuestro objetivo es la comprensión de lectura, además de que, con toda seguridad, arrojaría mejores resultados.

## EVALUACIÓN DEL PROFESOR

En cuanto a la evaluación del profesor, en ambas prácticas se entregó a los alumnos un cuestionario, siguiendo el modelo propuesto por MADEMS, con una ligera modificación. Se añadió una pregunta sobre si consideraban que desarrollar la clase en griego beneficiaba el aprendizaje, a lo cual todos respondieron de manera afirmativa. Cabe aclarar que aproximadamente entre un 60% o 70% de la clase se desarrolló en griego. En la planeación de las prácticas se especifica en qué momentos y en qué actividades.

### RESPONDE EL SIGUIENTE CUESTIONARIO

(1 es el puntaje más bajo y 5 el más alto)

1. ¿El profesor se expresó con claridad en la exposición del tema?  
1 2 3 4 5
2. ¿El profesor demostró dominio del tema?

---

<sup>108</sup> Cabe mencionar que en ocasiones se ha abierto el debate entre los profesores de Letras Clásicas de la ENP, sobre si es conveniente implementar una parte práctica en los extraordinarios de Etimologías, Griego y Latín, lo cual genera controversia debido a la dificultad para calificar este tipo de exámenes. Sin embargo, en otras asignaturas, como en las de Literatura, los exámenes extraordinarios contienen secciones prácticas.

- 1 2 3 4 5
3. ¿Los materiales que proporcionó el profesor fueron adecuados?  
1 2 3 4 5
4. ¿El profesor utilizó el pizarrón de manera adecuada y ordenada?  
1 2 3 4 5
5. ¿El volumen de la voz del profesor fue el adecuado?  
1 2 3 4 5
6. ¿La velocidad del desarrollo de la clase fue la adecuada?  
1 2 3 4 5
7. ¿El profesor resolvió tus dudas?  
1 2 3 4 5
8. ¿El profesor dio suficientes ejemplos?  
1 2 3 4 5
9. ¿El profesor permitió la participación equitativa del grupo?  
1 2 3 4 5
10. ¿Consideras que el hablar en griego durante la clase es provechoso para tu aprendizaje?  
1 2 3 4 5
11. Puedes escribir un breve comentario o sugerencia.

---



---



---

### **El aprendizaje en la Práctica III**

El ejercicio que consistió en escribir el significado de las frases en español (p. 126) es la actividad principal para desarrollar la lectura de comprensión. En éste los elementos de las oraciones fueron dispuestos de modo que resultara más accesible a los alumnos, considerando el orden natural de la oración en español (sujeto-verbo-complemento). Posteriormente se leyó en el orden real sin el significado en español.

La actividad se desarrolló en su mayoría en griego, identificando los elementos de la oración mediante las preguntas en griego, de las cuales mencionamos algunos ejemplos:

- ποῦ ἐστὶ τὸ ῥῆμα;
- τί σημαίνει τοῦτο τὸ ῥῆμα;
- τίς ἐστὶ ὁ ὑποκείμενος;

Mientras se trabajaba el texto mediante las preguntas, los alumnos “escribían el significado” de las frases en español. De esta manera, podemos notar algunos aspectos importantes para el aprendizaje:

- La mayoría trataba de obtener un equivalente a cada palabra del griego, es decir, no querían excluir ninguna palabra, aunque pudieran omitirse en español, como las partículas μέν...δέ.
- Se hizo énfasis en que no existe una sola manera de entender y expresar en español algunas palabras, por ejemplo:
  - ποῖοι → “cuáles”/“cómo”
  - ἔξεστι → “es posible”/“se puede”
  - πρὸς τοὺς οἰκεῖους → “hacia los familiares”/“con los familiares”
- La frase τοὺς γενναίους τῶν κυνῶν “los genuinos de (entre) los perros” contiene un genitivo partitivo, el cual, si se conserva en español literalmente, suena bastante forzado. Por lo tanto muchos alumnos lo entienden y los expresan como “los perros genuinos”, como si fuera un adjetivo atributivo. Aunque en el ejercicio la mayoría prefirió la forma literal, en la práctica es común evitar conservar el partitivo. Algunos profesores, como hemos mencionado antes, considerarían esto un error que debe repercutir en la calificación, algo con lo cual no podemos estar de acuerdo.
- Es notable que en algunas frases como en ésta donde aparece el dativo posesivo τοῖς φύλοις πολλὰ ἔργα ἐστίν, algunos optan por escribir el significado literal “para los guardias son muchos trabajos”, otros prefieren la expresión natural “los guardias tienen muchos trabajos”, algunos tratan de conservar la estructura de la frase original con alguna modificación “para los guardias hay muchos trabajos”. Quienes optaron por la forma literal hicieron anotaciones (“tener”, “tienen”) para explicar el significado real de la frase.

En general podemos afirmar que mediante las actividades de la Práctica los alumnos adquirieron los conocimientos pretendidos en los objetivos. En cuanto a contenidos conceptuales –temas gramaticales– se practicó la tercera declinación de masculinos y femeninos, las oraciones de AcI con verbos impersonales, los comparativos y superlativos y las preposiciones. Con respecto los contenidos actitudinales, se familiarizaron con los diálogos de Platón. También es importante notar el ambiente que se generó en el aspecto motivacional, tanto por el hecho de desarrollar la mayoría de la clase en griego, como por hacerles saber que la exactitud gramatical no es lo más importante para comprender un fragmento de un texto griego original.

## Conclusiones de la Práctica Docente

- Se dedicó más tiempo a las estrategias de aprendizaje de vocabulario en la Práctica III, puesto que en la Práctica II los alumnos ya conocían las palabras del vocabulario básico, además de que el texto de la Práctica II es de menor extensión y corresponde a un tema del primer período del curso. Por su parte, el texto de la Práctica III, de mayor extensión, se trabajó en el tercer período, cuando los alumnos ya debían manejar un vocabulario más amplio. Las imágenes de la Práctica III se redujeron aquí por practicidad, pues las que se utilizaron en clase eran de tamaño carta cada una.
- Durante la Práctica hemos tratado de desarrollar actividades de acuerdo con la teoría de la UBA, no sólo mediante el énfasis en el vocabulario, sino también a partir del trabajo con frases preposicionales, oraciones y expresiones concebidas como significados, más que como meras estructuras, pues se aprende el significado de éstas para comprender el texto, más que realizar una traducción. También se trabajó con dos de los principios fundamentales de la UBA: *pattern finding* e *intention reading*. El primero mediante ejercicios de declinación (sin el orden de las tablas), las preguntas, las órdenes y el propio texto; el segundo a través de la lectura del texto (instrucciones, preguntas, esquematización, etc.).
- El logro del objetivo principal de la secuencia didáctica, o sea, la comprensión de lectura del texto, se comprueba no sólo mediante la solución de ejercicios o el resultado de un examen (si se elige aplicar éste), sino en todo el proceso, es decir, la participación activa en clase durante las actividades de la secuencia: aplicación de técnicas de vocabulario, solución de ejercicios de la lección y lectura de comprensión del texto al final.
- Los resultados de la evaluación pueden servir para demostrar que las pruebas estandarizadas no son el mejor instrumento para comprobar el logro de los objetivos de la clase, sobre todo si se trabaja mediante una metodología activa. Las pruebas de opción múltiple, aunque necesarias en algunos casos como exámenes extraordinarios, se adecuan más al tipo de enseñanza mediante el método gramática-traducción, pues en éste se pone mayor atención a la exactitud en la solución de ejercicios de morfología.



# CONCLUSIONES

No sólo a partir de este trabajo, sino también desde la experiencia docente, podemos percatarnos de que el conocimiento disciplinar, o sea, el dominio del griego y el latín, es más urgente para el profesor de lenguas clásicas en bachillerato que la formación pedagógica. Si bien no está demás que los docentes, sobre todo de bachillerato, conozcan las propuestas de las corrientes pedagógicas más importantes, la pedagogía y la teoría didáctica general ofrecen herramientas metodológicas que, al menos en el ámbito de la enseñanza de las lenguas clásicas, aún no han contribuido a mejorarla.

La sucesión de métodos y técnicas en la educación actual obedece sobre todo a tendencias externas. En ocasiones, entre los pedagogos prevalece tal afán de innovación que reaccionan de manera implacable contra todo lo que parezca “tradicional”. Sin embargo, esto no significa que las propuestas pedagógicas actuales no hayan tenido efectos positivos en otras áreas del conocimiento. No debemos perder de vista que nos referimos específicamente al ámbito las lenguas clásicas, sobre lo cual ofreceremos dos ejemplos contrastantes a continuación.

Por una parte, la mayoría de las investigaciones hechas hasta el momento en MADEMS de Letras Clásicas, una maestría orientada a la enseñanza, supuestamente proponen innovación didáctica en las asignaturas de este Colegio a partir de la formación en teoría pedagógica y didáctica. Por ejemplo, hay trabajos sobre cómo enseñar las declinaciones griegas o las oraciones de AcI mediante el constructivismo, o cómo incorporar técnicas de la enseñanza de lenguas modernas a las lenguas clásicas. No obstante, nunca se cuestiona la pertinencia del método de gramática-traducción, es decir, no hay conciencia o conocimiento de la metodología, ni de las investigaciones recientes al respecto. Cabe también discutir si entre los docentes hay una correcta comprensión de las teorías pedagógicas y didácticas, y si en realidad sea ésta la causa por la que no se han podido aprovechar adecuadamente.

Por otra parte, el trabajo realizado en instituciones como Vivarium Novum y Polis es el mejor ejemplo de contribuciones recientes en la enseñanza de las lenguas clásicas. En el Vivarium

la metodología parte de fuerte base empírica, de la didáctica de los humanistas. En Polis, se ha adaptado para las lenguas antiguas el método Respuesta Física Total, diseñado originalmente para la enseñanza de las lenguas modernas. Por lo tanto, las aportaciones recientes en metodología de estas instituciones no se han originado desde la investigación en teoría pedagógica.

Nuestra propuesta, lejos de pretender ser la gran innovación, consiste más bien en recuperar una metodología y algunas técnicas que se utilizaban en la enseñanza de las lenguas clásicas antes del método de gramática-traducción y que, de hecho, se han puesto en práctica actualmente en otras latitudes, como en las instituciones mencionadas, aunque un tanto al margen de la educación oficial.

Por el contrario, tampoco afirmamos que el método de gramática-traducción sea por completo inútil. La prueba fehaciente está en el hecho de que existen varias generaciones de clacisistas que han aprendido de esta manera, incluso quienes propusieron en su momento ideas innovadoras, como Rouse.

Más que sólo objetar el método de gramática-traducción, se debe examinar si es adecuado seguir enseñando con éste en nuestro bachillerato. Más aún, deberíamos cuestionar si tenemos que utilizarlo por el simple hecho de que así se estudia el griego y el latín en la Licenciatura en Letras Clásicas. Es tarea de otros determinar si es pertinente o no seguir enseñando de esa manera en la universidad. Por su parte, el profesor de bachillerato tiene la responsabilidad de desarrollar recursos didácticos de acuerdo con el perfil de sus alumnos. De igual modo, los programas de estudios de Griego y Latín de la ENP deben atender más al perfil del alumno de bachillerato que a la disposición de los programas de la Licenciatura en Letras Clásicas, como ocurre hasta ahora.

Por último, mencionamos los puntos de nuestra propuesta metodológica que consideramos más importantes:

- ❖ El perfil de egreso del alumno de bachillerato es clave para definir el objetivo de los cursos de lenguas clásicas en la ENP, que debe ser la lectura de comprensión de textos, no el desarrollo de habilidades de traducción.

- ❖ Los contenidos del curso deben establecerse a partir de las estructuras más frecuentes de la lengua –que se hallan en los textos–, no de los temas de gramática.
- ❖ El trabajo a partir de textos, y no de las tablas de morfología, corresponde a una metodología inductiva. Se recomienda utilizar textos adaptados más que textos ficticios, a menos que éstos provengan de fuentes confiables.
- ❖ La enseñanza viva de las lenguas clásicas es un valioso recurso didáctico que puede implementarse, por lo menos, al nivel de técnica, sobre todo en el aprendizaje de vocabulario, si el profesor no se siente aún con la confianza de impartir la clase de griego en griego.
- ❖ La enseñanza de vocabulario es indispensable, de tal manera que debe ser un aspecto a considerar en la evaluación.
- ❖ La evaluación formativa es la más congruente con la metodología inductiva, pues otorga mayor importancia al proceso de aprendizaje que a la exactitud, en nuestro caso, la corrección gramatical y la traducción literal.
- ❖ El método *Kantharos*, al igual que otros de su tipo, facilita al docente trabajar conforme a los puntos que hemos delimitado.

La búsqueda, adaptación y desarrollo de materiales didácticos responde a la necesidad de optimizar el escaso tiempo del que disponen los cursos de Griego y Latín en la ENP. Ante tales circunstancias, queda claro que resulta inadecuado enseñar de la misma manera que en los cursos universitarios. A partir de este trabajo y de los años de experiencia ante grupo, concluimos que, si en verdad se pretende conservar e impulsar el estudio de las lenguas clásicas en bachillerato, la metodología debe ser distinta. La libre cátedra en nuestra Universidad nos permite, como docentes, decidir si queremos continuar enseñando como se ha hecho siempre, o si queremos realizar un mayor esfuerzo en favor de la enseñanza.

# **ANEXO 1: Evidencias de la Práctica**



5/20

CUESTIONARIO

NOMBRE





GRUPO 600

- 1. τοῦ ἀγαθοῦ φύλακος φυλάξ  
(φύλαξ, φύλακος)
- 2. ὁ σοφὸς ρήτωρ  
(ρήτωρ, ρήτορος)
- 3. ταῖς καλαῖς γυναικός  
(γυνή, γυναικός)
- 4. τὸν πρῶτον κύνος  
(κύων, κύνος)
- 5. οἱ σφραγιστοὶ ἄνθρωποι  
(σφραγιστῶν, σφραγιστός)
- 6. βουλόμεθα \_\_\_\_\_ οἶνον  
a) πίνειν  
b) πίνω  
c) πίνει  
d) πίνουσι
- 7. δεῖ \_\_\_\_\_ πράους εἶναι  
a) οἱ κύνες  
b) τῶν κύνων  
c) τοῦς κύνας  
d) τοῖς κύσιν
- 8. ὁ Ἀριστοτέλης νομίζει τοὺς ἀστέρας  
\_\_\_\_\_ θεοῦς  
a) ἐστὶ  
b) εἰσιν  
c) ἦν  
d) εἶναι
- 9. ὁ Πλάτων λέγει \_\_\_\_\_ εἶναι ἀθάνατον  
a) τῆς ψυχῆς  
b) τῆ ψυχῆ  
c) τὴν ψυχὴν  
d) ἡ ψυχῆ
- 10. οὐκ ἐξεστὶ \_\_\_\_\_ μεθύειν  
a) τοῦ διδασκάλου  
b) τῷ διδασκάλῳ  
c) ὁ διδάσκαλος  
d) ὁ διδάσκαλε
- 11. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτερος \_\_\_\_\_  
a) τῷ Πλάτῳ  
b) ὁ Πλάτων  
c) τὸν Πλάτωνα  
d) τοῦ Πλάτωνος
- 12. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτατος \_\_\_\_\_  
a) πάντες τοὺς φιλοσόφους  
b) πᾶσι τοῖς φιλοσόφοις  
c) πάντες οἱ φιλόσοφοι  
d) πάντων τῶν φιλοσόφων
- 13. \_\_\_\_\_ ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον;  
a) πόθεν  
b) τί  
c) πότε  
d) τίς
- 14. ποῖος ἐστὶ ὁ ἄνθρωπος;  
a) γελῶ  
b) γελοῖον  
c) γελοῖος  
d) γελοῖος
- 15. \_\_\_\_\_ ἐστὶ ὁ ποταμὸς Νεῖλος;  
a) ποῖος  
b) ποῦ  
c) τίς  
d) πῶς
- 16. οἱ Πέρσαι εἰσιν χαλεποὶ πρὸς \_\_\_\_\_  
a) τοὺς Ἕλληνας  
b) οἱ Ἕλληνες  
c) τῶν Ἑλλήνων  
d) τοῖς Ἕλλησι
- 17. οἱ Πέρσαι \_\_\_\_\_ Ἀσία οἰκοῦσιν  
a) πρὸς  
b) ἐκ  
c) ἐν  
d) περὶ
- 18. οἱ Ἀθηναῖοι τιμῶσιν τὴν Σωκράτη \_\_\_\_\_ σοφίαν  
a) διὰ  
b) περὶ  
c) πρὸς  
d) ἐν
- 19.   
a) εἰς  
b) ἀπὸ  
c) πρὸς  
d) ἐκ
- 20.   
a) ἐκ  
b) περὶ  
c) ἀπὸ  
d) διὰ

CUESTIONARIO

6/20


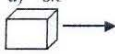
NOMBRE \_\_\_\_\_ GRUPO 619

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. τοῦ ἀγαθοῦ <u>φυλάκος</u><br/>(φύλαξ, φύλακος)</p> <p>2. ὁ σοφὸς <u>ῥήτωρ</u><br/>(ῥήτωρ, ῥήτορας)</p> <p>3. ταῖς καλαῖς <u>γυνή</u><br/>(γυνή, γυναῖκας)</p> <p>4. τὸν πρῶτον <u>κύνος</u><br/>(κύων, κύνος)</p> <p>5. οἱ <u>σοφῶνες</u> ἄνθρωποι<br/>(σοφῶν, σοφῶνος)</p> <p>6. βουλόμεθα _____ οἶνον<br/>a) πίνειν<br/>b) πίνω<br/>c) <input checked="" type="radio"/> πίνει<br/>d) πίνουσι</p> <p>7. δεῖ <u>οὐκ</u> κύνας εἶναι<br/>a) <input checked="" type="radio"/> οἱ κύνες<br/>b) τῶν κύνων<br/>c) τοὺς κύνας<br/>d) τοῖς κύσιν</p> <p>8. ὁ Ἀριστοτέλης νομίζει τοὺς ἀστέρας <u>εἶναι</u> θεοὺς<br/>a) ἐστὶ<br/>b) εἰσιν<br/>c) ἦν<br/>d) <input checked="" type="radio"/> εἶναι</p> <p>9. ὁ Πλάτων λέγει _____ εἶναι ἀθάνατον<br/>a) τῆς ψυχῆς<br/>b) τῆ ψυχῆ<br/>c) τὴν ψυχὴν ←<br/>d) ἡ ψυχή</p> <p>10. οὐκ ἔξεστι _____ μεθύειν<br/>a) τοῦ διδασκάλου<br/>b) τῷ διδασκάλῳ<br/>c) <input checked="" type="radio"/> ὁ διδάσκαλος<br/>d) ὁ διδάσκαλε</p> <p>11. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτερος _____<br/>a) τῷ Πλάτωνι<br/>b) ὁ Πλάτων<br/>c) <input checked="" type="radio"/> τὸν Πλάτωνα<br/>d) τοῦ Πλάτωνος ←</p> <p>12. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτατος _____<br/>a) <input checked="" type="radio"/> πάντας τοὺς φιλοσόφους<br/>b) πᾶσι τοῖς φιλοσόφοις<br/>c) πάντες οἱ φιλόσοφοι<br/>d) πάντων τῶν φιλοσόφων ←</p> | <p>d) πάντων τῶν φιλοσόφων ←</p> <p>13. _____ ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον;<br/>a) <input checked="" type="radio"/> πόθεν<br/>b) τί ←<br/>c) πότε<br/>d) τίς</p> <p>14. ποῖος ἐστὶ ὁ ἄνθρωπος;<br/>a) γελῶ<br/>b) <input checked="" type="radio"/> γελοῖον<br/>c) γελοῖως<br/>d) γελοῖος</p> <p>15. _____ ἐστὶ ὁ ποταμὸς Νεῖλος;<br/>a) ποῖος<br/>b) <input checked="" type="radio"/> ποῦ<br/>c) τίς<br/>d) πῶς</p> <p>16. οἱ Πέρσαι εἰσιν χαλεποὶ πρὸς _____<br/>a) <input checked="" type="radio"/> τοὺς Ἕλληνας<br/>b) οἱ Ἕλληνες<br/>c) τῶν Ἑλλήνων<br/>d) τοῖς Ἕλλησι</p> <p>17. οἱ Πέρσαι _____ Ἀσία οἰκοῦσιν<br/>a) πρὸς<br/>b) ἐκ<br/>c) ἐν<br/>d) <input checked="" type="radio"/> περὶ</p> <p>18. οἱ Ἀθηναῖοι τιμῶσιν τὴν Σωκράτη _____ σοφίαν<br/>a) διὰ<br/>b) <input checked="" type="radio"/> περὶ<br/>c) πρὸς<br/>d) ἐν</p> <p>19. <br/>a) εἰς<br/>b) <input checked="" type="radio"/> ἀπὸ<br/>c) πρὸς ←<br/>d) ἐκ</p> <p>20. <br/>a) <input checked="" type="radio"/> ἐκ<br/>b) περὶ<br/>c) ἀπὸ<br/>d) διὰ</p> |
|---|---|

10/20

CUESTIONARIO


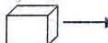
NOMBRE \_\_\_\_\_ GRUPO 600

- 1. τοῦ ἀγαθοῦ (φύλαξ, φύλακος)
- 2. ὁ σοφὸς (ρήτωρ, ρήτορος)
- 3. ταῖς καλαῖς (γυνή, γυναικός)
- 4. τὸν πρᾶον (κύων, κυνός)
- 5. οἱ ἄνθρωποι (σόφρων, σόφρωνος)
- 6. βουλόμεθα οἶνον
  - a) πίνειν
  - b) πίνω
  - c) πίνει
  - d) πίνουσι
- 7. δεῖ πράους εἶναι
  - a) οἱ κύνες
  - b) τῶν κύων
  - c) τοὺς κύνας
  - d) τοῖς κύσιν
- 8. ὁ Ἀριστοτέλης νομίζει τοὺς ἀστήρας \_\_\_\_\_ θεοῦς
  - a) ἐστί
  - b) εἰσιν
  - c) ἦν
  - d) εἶναι
- 9. ὁ Πλάτων λέγει εἶναι ἀθάνατον
  - a) τῆς ψυχῆς
  - b) τῆ ψυχῆ
  - c) τὴν ψυχὴν
  - d) ἡ ψυχῆ
- 10. οὐκ ἔξεστι μεθύειν
  - a) τοῦ διδασκάλου
  - b) τῷ διδασκάλῳ
  - c) ὁ διδάκαλος
  - d) ὁ διδάσκαλε
- 11. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτερος \_\_\_\_\_
  - a) τῷ Πλάτωνι
  - b) ὁ Πλάτων
  - c) τὸν Πλάτωνα
  - d) τοῦ Πλάτωνος
- 12. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτατος \_\_\_\_\_
  - a) πάντας τοὺς φιλοσόφους
  - b) πᾶσι τοῖς φιλοσόφοις
  - c) πάντες οἱ φιλόσοφοι
  - d) πάντων τῶν φιλοσόφων
- 13. \_\_\_\_\_ ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον;
  - a) πόθεν
  - b) τί
  - c) πότε
  - d) τίς
- 14. ποῖος ἐστὶ ὁ ἄνθρωπος;
  - a) γελῶ
  - b) γελοῖον
  - c) γελοῖως
  - d) γελοῖος
- 15. \_\_\_\_\_ ἐστὶ ὁ ποταμὸς Νεῖλος;
  - a) ποῖος
  - b) ποῦ
  - c) τίς
  - d) πῶς
- 16. οἱ Πέρσαι εἰσιν χαλεποὶ πρὸς \_\_\_\_\_
  - a) τοὺς Ἕλληνας
  - b) οἱ Ἕλληνες
  - c) τῶν Ἑλλήνων
  - d) τοῖς Ἕλλησι
- 17. οἱ Πέρσαι Ἀσία οἰκοῦσιν
  - a) πρὸς
  - b) ἐκ
  - c) ἐν
  - d) περὶ
- 18. οἱ Ἀθηναῖοι τιμῶσιν τὴν Σωκράτη \_\_\_\_\_ σοφίαν
  - a) διὰ
  - b) περὶ
  - c) πρὸς
  - d) ἐν
- 19. 
  - a) εἰς
  - b) ἀπὸ
  - c) πρὸς
  - d) ἐκ
- 20. 
  - a) ἐκ
  - b) περὶ
  - c) ἀπὸ
  - d) διὰ

11/20

CUESTIONARIO

NOMBRE \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_


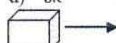
- 1. τοῦ ἀγαθοῦ φύλακος  
(φύλαξ, φύλακος)
- 2. ὁ σοφὸς ρήτορας  
(ρήτωρ, ρήτορος)
- 3. ταῖς καλαῖς γυναικας  
(γυνή, γυναικός)
- 4. τὸν πρᾶον κύνων  
(κύων, κυνός)
- 5. οἱ ~~σοφρονα~~ σοφρων ἄνθρωποι  
(σοφρων, σοφρωνος)
- 6. βουλόμεθα \_\_\_\_\_ οἶνον  
a) πίνειν  
b) πίνω  
c) πίνει  
d) πίνουσι
- 7. δεῖ \_\_\_\_\_ πρᾶους εἶναι  
a) οἱ κύνες  
b) τῶν κύνων  
c) τοὺς κύνας  
d) τοῖς κύσιν
- 8. ὁ Ἀριστοτέλης νομίζει τοὺς ἀστήρας \_\_\_\_\_ θεοῦς  
a) ἐστι  
b) εἰσιν  
c) ἦν  
d) εἶναι
- 9. ὁ Πλάτων λέγει \_\_\_\_\_ εἶναι ἀθάνατον  
a) τῆς ψυχῆς  
b) τῆ ψυχῆ  
c) τὴν ψυχὴν  
d) ἡ ψυχῆ
- 10. οὐκ ἔξεστι \_\_\_\_\_ μεθύειν  
a) τοῦ διδασκάλου  
b) τῷ διδασκάλῳ  
c) ὁ διδάκαλος  
d) ὁ διδάσκαλε
- 11. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτερος \_\_\_\_\_  
a) τῷ Πλάτωνι  
b) ὁ Πλάτων  
c) τὸν Πλάτωνα  
d) τοῦ Πλάτωνος
- 12. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτατος \_\_\_\_\_  
a) πάντας τοὺς φιλοσόφους  
b) πᾶσι τοῖς φιλοσόφοις  
c) πάντες οἱ φιλόσοφοι
- 13. a) πάντων τῶν φιλοσόφων \_\_\_\_\_ ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον;  
a) πόθεν  
b) τί  
c) πότε  
d) τίς
- 14. ποῖος ἐστὶ ὁ ἄνθρωποι;  
a) γελῶ  
b) γελοῖον  
c) γελοῖως  
d) γελοῖος
- 15. \_\_\_\_\_ ἐστὶ ὁ ποταμὸς Νεῖλος;  
a) ποῖος  
b) ποῦ  
c) τίς  
d) πῶς
- 16. οἱ Πέρσαι εἰσὶν χαλεποὶ πρὸς \_\_\_\_\_  
a) τοὺς Ἕλληνας  
b) οἱ Ἕλληνες  
c) τῶν Ἑλλήνων  
d) τοῖς Ἕλλησι
- 17. οἱ Πέρσαι \_\_\_\_\_ Ἀσία οἰκοῦσιν  
a) πρὸς  
b) ἐκ  
c) ἐν  
d) περὶ
- 18. οἱ Ἀθηναῖοι τιμῶσιν τὴν Σωκράτη \_\_\_\_\_ σοφίαν  
a) διὰ  
b) περὶ  
c) πρὸς  
d) ἐν
- 19.  \_\_\_\_\_  
a) εἰς  
b) ἀπὸ  
c) πρὸς  
d) ἐκ
- 20.  \_\_\_\_\_  
a) ἐκ  
b) περὶ  
c) ἀπὸ  
d) διὰ



7/20

CUESTIONARIO

NOMBRE \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_


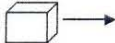
- 1. τοῦ ἀγαθοῦ φύλαξ  
(φύλαξ, φύλακας)
- 2. ὁ σοφὸς ρητορὸς  
(ρήτωρ, ρήτορος)
- 3. ταῖς καλαῖς γυνή  
(γυνή, γυναικός)
- 4. τὸν πράον κύων  
(κύων, κυνός)
- 5. οἱ σοφῶν ἄνθρωποι  
(σόφρων, σόφρωνας)
- 6. βουλόμεθα ~~πῶς~~ οἶνον  
a) πίνειν  
b) πίνω  
c) πίνει  
d) πίνουσι
- 7. δεῖ \_\_\_\_\_ πράους εἶναι  
a) οἱ κύνες  
b) τῶν κύων  
c) τοὺς κύνας  
d) τοῖς κύσιν
- 8. ὁ Ἀριστοτέλης νομίζει τοὺς ἀστήρας \_\_\_\_\_ θεοῦς  
a) ἐστὶ  
b) εἰσιν  
c) ἦν  
d) εἶναι
- 9. ὁ Πλάτων λέγει \_\_\_\_\_ εἶναι ἀθάνατον  
a) τῆς ψυχῆς  
b) τῆ ψυχῆ  
c) τὴν ψυχὴν  
d) ἡ ψυχῆ
- 10. οὐκ ἐξεστι \_\_\_\_\_ μεθύειν  
a) τοῦ διδασκάλου  
b) τῷ διδασκάλῳ  
c) ὁ διδάκαλος  
d) ὃ διδάσκαλε
- 11. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτερος \_\_\_\_\_  
a) τῷ Πλάτωνι  
b) ὁ Πλάτων  
c) τὸν Πλάτωνα  
d) τοῦ Πλάτωνος
- 12. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτατος \_\_\_\_\_  
a) πάντας τοὺς φιλοσόφους  
b) πᾶσι τοῖς φιλοσόφοις  
c) πάντες οἱ φιλόσοφοι  
d) πάντων τῶν φιλοσόφων
- 13. \_\_\_\_\_ ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον;  
a) πόθεν  
b) τί  
c) πότε  
d) τίς
- 14. ποῖος ἐστὶ ὁ ἄνθρωπος;  
a) γελῶ  
b) γελῶιν  
c) γελῶιος  
d) γελῶιος
- 15. \_\_\_\_\_ ἐστὶ ὁ ποταμὸς Νεῖλος;  
a) ποῖος  
b) ποῦ  
c) τίς  
d) πῶς
- 16. οἱ Πέρσαι εἰσιν χαλεποὶ πρὸς \_\_\_\_\_  
a) τοὺς Ἕλληνας  
b) οἱ Ἕλληνες  
c) τῶν Ἑλλήνων  
d) τοῖς Ἕλλησι
- 17. οἱ Πέρσαι \_\_\_\_\_ Ἀσίᾳ οἰκοῦσιν  
a) πρὸς  
b) ἐκ  
c) ἐν  
d) περὶ
- 18. οἱ Ἀθηναῖοι τιμῶσιν τὴν Σωκράτη \_\_\_\_\_ σοφίαν  
a) διὰ  
b) περὶ  
c) πρὸς  
d) ἐν
- 19.   
a) εἰς  
b) ἀπὸ  
c) πρὸς  
d) ἐκ
- 20.   
a) ἐκ  
b) περὶ  
c) ἀπὸ  
d) διὰ

12/20

CUESTIONARIO

NOMBRE \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

- 1. του αγαθού φυλάκου  
(φύλαξ, φύλακος)
- 2. ο σοφός ρήτωρ  
(ρήτωρ, ρήτορας)
- 3. ταίς καλαίς γυναικί  
(γυνή, γυναικός)
- 4. τὸν πρῶτον κύων  
(κύων, κυνός)
- 5. οἱ σοφῶν ἄνθρωποι  
(σοφῶν, σοφῆρος)
- 6. βουλόμεθα \_\_\_\_\_ οἶνον  
a) πίνειν  
b) πίνω  
c)  πίνει  
d) πίνουσι
- 7. δεῖ \_\_\_\_\_ πράους εἶναι  
a) οἱ κύνας  
b) τῶν κύων  
c)  τοὺς κύνας  
d) τοῖς κύσιν
- 8. ὁ Ἀριστοτέλης νομίζει τοὺς ἀστέρας  
\_\_\_\_\_ θεοῦ  
a) ἔστι  
b) εἰσιν  
c) ἦν  
d)  εἶναι
- 9. ὁ Πλάτων λέγει \_\_\_\_\_ εἶναι ἀθάνατον  
a) τῆς ψυχῆς  
b) τῆ ψυχῆ  
c) τὴν ψυχὴν  
d)  ἡ ψυχῆ
- 10. οὐκ ἔξεστι \_\_\_\_\_ μεθεῖναι  
a) τοῦ διδασκάλου  
b)  τῷ διδασκάλῳ  
c) ὁ διδάκαλος  
d) ὁ διδάσκαλε
- 11. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτερος \_\_\_\_\_  
a) τῷ Πλάτῳ  
b) ὁ Πλάτων  
c) τὸν Πλάτωνα  
d)  τοῦ Πλάτωνος
- 12. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτατος \_\_\_\_\_  
a)  πάντας τοὺς φιλοσόφους  
b) πᾶσι τοῖς φιλοσόφοις  
c) πάντες οἱ φιλόσοφοι

- d) πάντων τῶν φιλοσόφων
- 13. \_\_\_\_\_ ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον;  
a) πόθεν  
b)  τί  
c) πότε  
d) τίς
- 14. ποῖος ἐστὶ ὁ ἄνθρωπος;  
a) γελῶ  
b)  γελοῖον  
c) γελοῖος  
d) γελοῖος
- 15. \_\_\_\_\_ ἐστὶ ὁ ποταμὸς Νεῖλος;  
a) ποῖος  
b)  ποῦ  
c) τίς  
d) πῶς
- 16. οἱ Πέρσαι εἰσιν χαλεποὶ πρὸς \_\_\_\_\_  
a)  τοὺς Ἕλληνας  
b) οἱ Ἕλληνες  
c) τῶν Ἑλλήνων  
d) τοῖς Ἕλλησι
- 17. οἱ Πέρσαι \_\_\_\_\_ Ἀσία οἰκοῦσιν  
a) πρὸς  
b) ἐκ  
c)  ἐν  
d) περὶ
- 18. οἱ Ἀθηναῖοι τιμῶσιν τὴν Σωκράτη \_\_\_\_\_ σοφίαν  
a)  διὰ  
b) περὶ  
c) πρὸς  
d) ἐν
- 19.   
a) εἰς  
b)  ἀπὸ  
c) πρὸς  
d) ἐκ
- 20.   
a) ἐκ  
b) περὶ  
c)  ἀπὸ  
d) διὰ


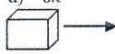
15/20

CUESTIONARIO

NOMBRE [redacted]

GRUPO Grego

- 1. τοῦ ἀγαθοῦ ἡλίκατος  
(φύλαξ, φύλακος)
- 2. ὁ σοφὸς ῥήτωρ  
(ῥήτωρ, ῥήτορος)
- 3. ταῖς καλαῖς ἄνδρα καὶ γυναικας  
(γυνή, γυναικός)
- 4. τὸν πράον κύνων  
(κύων, κυνός)
- 5. οἱ σοφοὶ ἄνθρωποι  
(σόφρων, σόφρωνος)
- 6. βουλόμεθα πίνεῖν οἶνον  
a) πίνειν  
b) πίνω  
c) πίνει  
d) πίνουσι
- 7. δεῖ τοὺς κύνας πράους εἶναι  
a) οἱ κύνες  
b) τῶν κύων.  
c) τοὺς κύνας  
d) τοῖς κύσιν
- 8. ὁ Ἀριστοτέλης νομίζει τοὺς ἀστήρας εἶναι θεοὺς  
a) ἐστί  
b) εἰσιν  
c) ἦν  
d) εἶναι
- 9. ὁ Πλάτων λέγει τὴν ψυχὴν εἶναι ἀθάνατον  
a) τῆς ψυχῆς  
b) τῆ ψυχῆ  
c) τῆς ψυχῆν  
d) ἡ ψυχῆ
- 10. οὐκ ἐξεστι μεθύειν  
a) τοῦ διδασκάλου  
b) τῷ διδασκάλῳ  
c) ὁ διδάκαλος  
d) ὃ διδάσκαλε
- 11. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτερος \_\_\_\_\_  
a) τῷ Πλάτωνι  
b) ὁ Πλάτων  
c) τὸν Πλάτωνα  
d) τοῦ Πλάτωνος
- 12. ὁ Σωκράτης ἐστὶ σοφώτατος \_\_\_\_\_  
a) πάντας τοὺς φιλοσόφους  
b) πᾶσι τοῖς φιλοσόφοις  
c) πάντες οἱ φιλόσοφοι

- 13. πάντων τῶν φιλοσόφων ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον;  
a) πόθεν  
b) τί  
c) πότε  
d) τίς
- 14. ποῖος ἐστὶ ὁ ἄνθρωποι;  
a) γελῶ  
b) γελοῖον  
c) γελοῖος  
d) γελοῖος
- 15. \_\_\_\_\_ ἐστὶ ὁ ποταμὸς Νεῖλος;  
a) ποῖος  
b) ποῦ  
c) τίς  
d) πῶς
- 16. οἱ Πέρσαι εἰσιν χαλεποὶ πρὸς \_\_\_\_\_  
a) τοὺς Ἕλληνας  
b) οἱ Ἕλληνες  
c) τῶν Ἑλλήνων  
d) τοῖς Ἕλλησι
- 17. οἱ Πέρσαι \_\_\_\_\_ Ἀσίᾳ οἰκοῦσιν  
a) πρὸς  
b) ἐκ  
c) ἐν  
d) περὶ
- 18. οἱ Ἀθηναῖοι τιμῶσιν τὴν Σωκράτη \_\_\_\_\_ σοφίαν  
a) διὰ  
b) περὶ  
c) πρὸς  
d) ἐν
- 19.   
a) εἰς  
b) ἀπὸ  
c) πρὸς  
d) ἐκ
- 20.   
a) ἐκ  
b) περὶ  
c) ἀπὸ  
d) διὰ

## ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

Ἐγκλίνε τὸ ὄνομα **φύλαξ** ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

πτώσις	ἐνικόν	πληθυντικόν
ὀνομαστική	<u>φύλαξ</u>	<u>φύλακες</u>
γενική	<u>φύλακος</u>	<u>φύλακων</u>
δοτική	<u>φύλακι</u>	<u>φύλακοι</u> (φύλαξι)
αἰτιατική	<u>φύλακα</u>	<u>φύλακας</u>

Ἐγκλίνε τὸ ὄνομα **κύων** ἅμα τοῦ ὀνόματος **ἄνθρωπος**

ἄνθρώπῳ καὶ	<u>κύνι</u>
ἄνθρωπον καὶ	<u>κύνα</u>
ἄνθρώπους καὶ	<u>κύνας</u>
ἄνθρωποι καὶ	<u>κύνες</u>
ἄνθρώπων καὶ	<u>κύνων</u>
ἄνθρώποις καὶ	<u>κύσιν</u> (κυσί)
ἄνθρώπου καὶ	<u>κύνος</u>

Ἐγκλίνε ταῦτα τὰ ὀνόματα ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

Ο. <u>κύων</u>	<u>ῥήτωρ</u>	<u>Ἕλλην</u>	<u>Πλάτων</u>	<u>σώφρων</u>
Γ. <u>κυνός</u>	<u>ῥήτορος</u>	<u>Ἕλληνας</u>	<u>Πλάτωνος</u>	<u>σώφρονος</u>
Δ. <u>κύνι</u>	<u>ῥήτορι</u>	<u>Ἕλληνι</u>	<u>Πλάτωνι</u>	<u>σώφρονι</u>
Α. <u>κύνα</u>	<u>ῥήτορα</u>	<u>Ἕλληνα</u>	<u>Πλάτονα</u>	<u>σώφρονα</u>
Ο. <u>κύνες</u>	<u>ῥήτορες</u>	<u>Ἕλληνες</u>		<u>σώφρονες</u>
Γ. <u>κύνων</u>	<u>ῥητορῶν</u>	<u>Ἕληνων</u>		<u>σώφρονων</u>
Δ. <u>κυσίν</u>	<u>ῥήτορσιν</u>	<u>Ἕλλησιν</u>		<u>σώφροσιν</u>
Α. <u>κύνας</u>	<u>ῥητοράς</u>	<u>Ἕλληνας</u>		<u>σώφρονας</u>

πρόθεσις	τί σημαίνει			
	πόθεν	πού	ποῖ	
ἐν	_____	dat.	_____	Π τ ώ σ ε ι ς
ἐκ	gen.	_____	_____	
πρός	_____	_____	acus.	
ἐπί	_____	_____	acus.	
διά	_____	_____	acus.	
παρά	_____	dat.	_____	
εἰς	_____	_____	acus.	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	

ἀπόκρινε τὰ ἐρωτήματα

Σωκράτης πολλά <sup>περί</sup> τῶν τοῦ φύλακος ἔργων λέγει.

Δεῖ τοὺς φύλακας πράους εἶναι <sup>πρός</sup> τοὺς οἰκείους, <sup>πρός</sup> δὲ πολέμῳ χαλεπωτάτους.

Οἱ δὲ φύλακες <sup>ἐν</sup> τὴν ἀνδρείαν <sup>ἐν</sup> τοῖς ἀνθρώποις τιμὰς ἔχουσιν.

Γράψε τὴν μετάφρασιν ὑπὸ τῶν φρασέων

- Βουλόμεθα σκέπτεσθαι

Queremos examinar  
ποῖοί εἰσιν οἱ ἀγαθοὶ φύλακες.  
como son los buenos guardias

- Ὁ ἀγαθὸς φύλαξ ἐστὶ πρῶτος πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους,  
el buen guardia hacia los familiares  
es bueno χαλεπώτατος πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους.  
pero el mas hostil hacia los

- Ἔξεστι παραβάλλειν τοὺς γενναίους τῶν κυνῶν τῷ ἀγαθῷ φύλακι.  
es posible comparar a los originales de los perros  
enemigos

- Καὶ γὰρ οἱ ἀγαθοὶ κύνες πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους πρῶτατοί εἰσιν, con el g.  
Pues los buenos hacia los de casa son los mas  
perros hacia los otros lo contrario  
fieles  
πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους τὸναντίον (εἰσιν).

- Καὶ τί ἐστὶ τὸ ἔργον τῶν φυλάκων;  
¿ y qué es el trabajo de los guardias?

- Τοῖς φύλαξι πολλὰ ἔργα ἐστίν.

Para los guardias hay muchos trabajos

## ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

Ἐγκλινε τὸ ὄνομα φύλαξ ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

πτώσεις	ἐνικόν	πληθυντικόν
ὀνομαστική	<u>φύλαξ</u>	<u>φύλακες</u>
γενική	<u>φύλακος</u>	<u>φύλακων</u>
δοτική	<u>φύλακι</u>	<u>φύλαξι</u>
αἰτιατική	<u>φύλακα</u>	<u>φύλακας</u>

Ἐγκλινε τὸ ὄνομα κύων ἅμα τοῦ ὀνόματος ἄνθρωπος

ἄνθρωπῳ καὶ	<u>κύνι</u>
ἄνθρωπον καὶ	<u>κύνα</u>
ἄνθρώπους καὶ	<u>κύνας</u>
ἄνθρωποι καὶ	<u>κύνες</u>
ἄνθρώπων καὶ	<u>κύνων</u>
ἄνθρώποις καὶ	<u>κύσιν</u> → <u>κύσι</u>
ἄνθρώπου καὶ	<u>κύνασ</u>

Ἐγκλινε ταῦτα τὰ ὀνόματα ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

O.	<u>κύων</u>	<u>ρήτωρ</u>	<u>Ἕλλην</u>	<u>Πλάτων</u>	<u>σώφρων</u>
Γ.	<u>κυνός</u>	<u>ρήτορος</u>	<u>Ἕλληνας</u>	<u>Πλάτωνος</u>	<u>σώφρονος</u>
D.	<u>κυνί</u>	<u>ρήτορι</u>	<u>Ἕλληνι</u>	<u>Πλάτωνι</u>	<u>σώφρονι</u>
A.	<u>κυνά</u>	<u>ρήτορα</u>	<u>Ἕλληνα</u>	<u>Πλάτωνα</u>	<u>σώφρονα</u>
O.	<u>κύνες</u>	<u>ρήτορες</u>	<u>Ἕλληνες</u>		<u>σώφρονες</u>
Γ.	<u>κύνων</u>	<u>ρήτορων</u>	<u>Ἕλλήνων</u>		<u>σώφρονων</u>
D.	<u>κυσίν</u>	<u>ρήτορσιν</u>	<u>Ἕλλησιν</u>		<u>σώφροσιν</u>
A.	<u>κύνας</u>	<u>ρήτορας</u>	<u>Ἕλληνας</u>		<u>σώφρονας</u>

πρόθεσις	τί σημαίνει			
	πόθεν	ποῦ	ποῖ	
ἐν		dat.		Π τ ώ σ ε ι ς
ἐκ	gen.			
πρός			acc.	
ἐπί			acc.	
δί			acc.	
παρά		dat.		
εἰς			acc.	

ἀπόκρινε τὰ ἐρωτήματα

Σωκράτης πολλά περί τῶν τοῦ φύλακος ἔργων λέγει.

Δεῖ τοὺς φύλακας πρᾶους εἶναι πρός τοὺς οἰκείους, πρός δὲ πολέμῳ χαλεπωτάτους.

Οἱ δὲ φύλακες δί τὴν ἀνδρείαν παρά τοῖς ἀνθρώποις τιμὰς ἔχουσιν.



Γράφε τήν μετάφρασιν ὑπό τῶν φρασέων

- Βουλόμεθα σκέπτεσθαι

*Amenemos examina*  
ποῖοί εἰσιν οἱ ἀγαθοὶ φύλακες.  
*cuáles son los mejores guardias*

- Ὁ ἀγαθὸς φύλαξ ἐστὶ **πραῶς** πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους,

*el buen guardia es manso hacia los de casa*  
χαλεπώτατος πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους.  
*el más hostil hacia los enemigos*

- Ἔξεστι παραβάλλειν τοὺς γενναίους τῶν κυνῶν τῷ ἀγαθῷ φύλακι.

*es posible comparar a los buenos de los perros con el buen*

- Καὶ γὰρ οἱ ἀγαθοὶ κύνες πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους **πραότατοί** εἰσιν,

*también que los hacia los familiares son mansos*  
πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους **τούναντίον** (εἰσιν). *guardia*  
*- buenos perros hacia los otros lo contrario*

- Καὶ τί ἐστὶ τὸ ἔργον τῶν φυλάκων;

*¿y qué es el trabajo de los guardias?*

- Τοῖς φύλαξι πολλὰ ἔργα ἐστίν.

*Para los guardias hay muchos trabajos.*

## ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

Ἐγκλινε τὸ ὄνομα **φύλαξ** ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

πτώσις	ένικόν	πληθυντικόν
ὀνομαστική	<u>φύλαξ</u>	<u>φυλακες</u>
γενική	<u>φυλακος</u>	<u>φυλακων</u>
δοτική	<u>φυλακι</u>	<u>φυλακει</u> φύλαξι
αἰτιατική	<u>φυλακα</u>	<u>φυλακας</u>

Ἐγκλινε τὸ ὄνομα **κύων** ἅμα τοῦ ονόματος **ἄνθρωπος**

ἄνθρώπῳ καὶ	<u>κυνι</u>
ἄνθρωπον καὶ	<u>κυνα</u>
ἄνθρώπους καὶ	<u>κυνους</u> κυνας
ἄνθρωποι καὶ	<u>κυνες</u>
ἄνθρώπων καὶ	<u>κυνων</u>
ἄνθρώποις καὶ	<u>κυνοις</u> κυνσι
ἄνθρώπου καὶ	<u>κυνος</u>

Ἐγκλινε ταῦτα τὰ ὀνόματα ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

Ο. <u>κύων</u>	<u>ρήτωρ</u>	<u>Ἕλλην</u>	<u>Πλάτων</u>	<u>σώφρων</u>
Γ. <u>κυνός</u>	<u>ρήτορος</u>	<u>Ἕλληνας</u>	<u>Πλάτωνος</u>	<u>σώφρονος</u>
Δ. <u>κυνι</u>	<u>ρητορι</u>	<u>Ελληγι</u>	<u>Πλατωνι</u>	<u>σωφρωνι</u>
Α. <u>κυνα</u>	<u>ρητορα</u>	<u>Ελληνα</u>	<u>Πλατωνα</u>	<u>σωφρονα</u>
Ο. <u>κυνες</u>	<u>ρητορες</u>	<u>Ελληνες</u>		<u>σωφρονες</u>
Γ. <u>κυνων</u>	<u>ρητορων</u>	<u>Ελληνων</u>		<u>σωφρονων</u>
Δ. <u>κυσίν</u>	<u>ρήτορσιν</u>	<u>Ἕλλησιν</u>		<u>σώφροσιν</u>
Α. <u>κυνας</u>	<u>ρητορας</u>	<u>Ελληνας</u>		<u>σωφρονας</u>

πρόθεσις	τί σημαίνει			
	πόθεν	ποῦ	ποῖ	
ἐν		dat.	-dat.	} Π τ ώ σ ε ι ς
ἐκ	gen.			
πρός			acus.	
ἐπί			acus.	
διά			acus.	
παρά		dat.		
εἰς			acus.	

ἀπόκρινε τὰ ἐρωτήματα

Σωκράτης πολλά περί τῶν τοῦ φύλακος ἔργων λέγει.

Δεῖ τοὺς φύλακας πράους εἶναι πρὸς τοὺς οἰκείους, πρὸς δὲ πολέμῳ χαλεπωτάτους.

Οἱ δὲ φύλακες \_\_\_\_\_ τὴν ἀνδρείαν \_\_\_\_\_ τοῖς ἀνθρώποις τιμὰς ἔχουσιν.

Γράφε τήν μετάφρασιν ὑπὸ τῶν φρασεῶν

- Βουλόμεθα σκέπτεσθαι

Queremos examinar

ποῖοί εἰσιν οἱ ἀγαθοὶ φύλακες.

cuales son los buenos guardias

- Ὁ ἀγαθὸς φύλαξ ἐστὶ **πραῶς** πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους,

El buen guardia es manso - hacia los familiares

**χαλεπώτατος** πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους.

el mas hostil hacia los enemigos

- Ἔξεστι παραβάλλειν τοὺς γενναίους τῶν κυνῶν τῷ ἀγαθῷ φύλακι.

Es posible comparar los originales de los perros con

- Καὶ γὰρ οἱ ἀγαθοὶ κύνες πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους **πραότατοί** εἰσιν,

Pues tambien los hacia los familiares son manso guardia

πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους **τοῦναντίον** (εἰσιν).

buenos perros hacia los otros lo contrario

- Καὶ τί ἐστὶ τὸ ἔργον τῶν φυλάκων;

y que es el trabajo de los guardias?

- Τοῖς φύλαξι πολλὰ ἔργα ἐστίν.

Para los guardias son muchos trabajos

(tienen)

## ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

Ἐγκλινε τὸ ὄνομα **φύλαξ** ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

πτῶσις	ἐνικόν	πληθυντικόν
ὀνομαστική	<u>φύλαξ</u>	<u>φύλακες</u>
γενική	<u>φύλαξος</u>	<u>φύλακων</u>
δοτική	<u>φύλαξι</u>	<u>φύλακει</u> — φύλαξι
αἰτιατική	<u>φύλαξα</u> κ	<u>φύλακας</u>

Ἐγκλινε τὸ ὄνομα **κύων** ἅμα τοῦ ὀνόματος **ἄνθρωπος**

ἄνθρώπῳ καὶ	<u>κύνι</u>
ἄνθρωπον καὶ	<u>κύνα</u>
ἄνθρώπους καὶ	<u>κύνας</u>
ἄνθρωποι καὶ	<u>κύνες</u>
ἄνθρώπων καὶ	<u>κύνων</u>
ἄνθρώποις καὶ	<u>κύσιν</u>
ἄνθρώπου καὶ	<u>κύνας</u>

Ἐγκλινε ταῦτα τὰ ὀνόματα ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

O.	<u>κύων</u>	<u>ῥήτωρ</u>	<u>Ἕλλην</u>	<u>Πλάτων</u>	<u>σώφρων</u>
Γ.	<u>κυνός</u>	<u>ῥήτορος</u>	<u>Ἕλληνας</u>	<u>Πλάτωνος</u>	<u>σώφρονος</u>
D.	<u>κύνι</u>	<u>ῥήτορος</u>	<u>Ἕλληνα</u>	<u>Πλάτωνι</u>	<u>σώφρονος</u>
A.	<u>κύνα</u>	<u>ῥήτορι</u>	<u>Ἕλληνα</u>	<u>Πλάτωνα</u>	<u>σώφρονα</u>
O.	<u>κύνες</u>	<u>ῥήτορας</u>	<u>Ἕλληνες</u>		<u>σώφρονες</u>
Γ.	<u>κύνων</u>	<u>ῥήτορων</u>	<u>Ἕλλήνων</u>		<u>σώφρονων</u>
D.	<u>κυσίν</u>	<u>ῥήτορσιν</u>	<u>Ἕλλησιν</u>		<u>σώφροσιν</u>
A.	<u>κύνας</u>	<u>ῥήτορας</u>	<u>Ἕλληνας</u>		<u>σώφρονας</u>

πρόθεσις	τί σημαίνει			
	πόθεν	ποῦ	ποῖ	
ἐν		dat.		Π τ ώ σ ε ι ς
ἐκ	gen.			
ἐπί			accus.	
πρός			accus.	
διά			accus.	
παρά		dat.		

ἀπόκρινε τὰ ἐρωτήματα

Σωκράτης πολλά περί τῶν τοῦ φύλακος ἔργων λέγει.

Δεῖ τοὺς φύλακας πρᾶους εἶναι πρὸς τοὺς οἰκείους, πρὸς δὲ πολέμῳ χαλεπωτάτους.

Οἱ δὲ φύλακες ἐπί τὴν ἀνδρείαν \_\_\_\_\_ τοῖς ἀνθρώποις τιμὰς ἔχουσιν.

Γράφε τήν μετάφρασιν ὑπὸ τῶν φρασέων

- Βουλόμεθα σκέπτεσθαι

Queremos examinar

ποῖοί εἰσιν οἱ ἀγαθοὶ φύλακες.

cuales son los mejores guardianes

- Ὁ ἀγαθὸς φύλαξ ἐστὶ **πρᾶός** πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους,

El buen guardian es amable hacia los de casa

**χαλεπώτατος** πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους.

(pero) el más bravo hacia los enemigos

- Ἔξεστι παραβάλλειν τοὺς γενναίους τῶν κυνῶν τῷ ἀγαθῷ φύλακι.

Se puede comparar a los genitivos de los perros con el buen guardian

- Καὶ γὰρ οἱ ἀγαθοὶ κύνες πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους **πραότατοί** εἰσιν,

Pues también los perros hacia los de casa son amables

πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους **τούναντιον** (εἰσιν).

hacia los otros lo opuesto

- Καὶ τί ἐστὶ τὸ ἔργον τῶν φυλάκων;

¿Y qué es el trabajo de los guardianes?

- Τοῖς φύλαξι πολλὰ ἔργα ἐστίν.

Para los guardianes son muchos trabajos (tener)

## ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

Ἐγκλινε τὸ ὄνομα **φύλαξ** ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

πτώσις	ἐνικόν	πληθυντικόν
ὀνομαστική	<u>φύλαξ</u>	<u>φύλακες</u>
γενική	<u>φύλακος</u>	<u>φύλακων</u>
δοτική	<u>φύλακι</u>	<u>φύλακει - φύλακει - φύλαξει</u>
αἰτιατική	<u>φύλακα</u>	<u>φύλακας</u>

Ἐγκλινε τὸ ὄνομα **κύων** ἅμα τοῦ ὀνόματος **ἄνθρωπος**

ἄνθρώπῳ καὶ	<u>κυνι</u>	
ἄνθρωπον καὶ	<u>κυνα</u>	
ἄνθρώπους καὶ	<u>κυνας</u>	
ἄνθρωποι καὶ	<u>κυνοι</u>	<u>κυνες</u>
ἄνθρώπων καὶ	<u>κυνων</u>	
ἄνθρώποις καὶ	<u>κυνεσι</u>	<u>κυσι</u>
ἄνθρώπου καὶ	<u>κυνεσσι</u>	<u>κυνυσι</u>

Ἐγκλινε ταῦτα τὰ ὀνόματα ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

Ο. <u>κύων</u>	<u>ρήτωρ</u>	<u>Ἕλλην</u>	<u>Πλάτων</u>	<u>σώφρων</u>
Γ. <u>κυνός</u>	<u>ρήτορος</u>	<u>Ἕλληνας</u>	<u>Πλάτωνος</u>	<u>σώφρονος</u>
Δ. <u>κυνι</u>	<u>ρητορι</u>	<u>Ἕλλησι</u>	<u>Πλάτωνι</u>	<u>σωφρονεσι</u>
Α. <u>κυνα</u>	<u>ρητορα</u>	<u>Ἕλληνα</u>	<u>Πλάτωνα</u>	<u>σωφρονα</u>
Ο. <u>κυνες</u>	<u>ρητορες</u>	<u>Ἕλληνας</u>		<u>σωφρονες</u>
Γ. <u>κυνων</u>	<u>ρητορων</u>	<u>Ἕλληναων</u>		<u>σωφροναων</u>
Δ. <u>κυσίν</u>	<u>ρήτορσιν</u>	<u>Ἕλλησιν</u>		<u>σώφροσιν</u>
Α. <u>κυνας</u>	<u>ρητορας</u>	<u>Ἕλληνας</u>		<u>σωφρονας</u>



πρόθεσις	τί σημαίνει			Π τ ώ σ ε ι ς
	πόθεν	ποῦ	ποῖ	
ἐν		dat.		}
ἐκ	gen			
ἐπι			accus	
πρός			accus	
δια			accus	
παρά		dat		
περί				

ἀπόκρινε τὰ ἐρωτήματα

Σωκράτης πολλά <sup>περί</sup> τῶν τοῦ φύλακος ἔργων λέγει.

Δεῖ τοὺς φύλακας πρᾶους εἶναι <sup>πρός</sup> τοὺς οἰκείους, <sup>πρός</sup> δὲ πολέμῳ χαλεπωτάτους.

Οἱ δὲ φύλακες \_\_\_\_\_ τὴν ἀνδρείαν \_\_\_\_\_ τοῖς ἀνθρώποις τιμὰς ἔχουσιν.

Γράφε τήν μετάφρασιν ὑπὸ τῶν φρασέων

- Βουλόμεθα σκέπτεσθαι

Queremos examinar  
ποῖοί εἰσιν οἱ ἀγαθοὶ φύλακες.  
cuales son los buenos guardias

- Ὁ ἀγαθὸς φύλαξ ἐστὶ πρᾶός πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους,  
El buen guardia es manso hacia los familiares  
χαλεπώτατος πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους.  
el mas hostil hacia los enemigos

- Ἔξεστι παραβάλλειν τοὺς γενναίους τῶν κυνῶν τῷ ἀγαθῷ φύλακι.  
Es posible comparar a los buenos perros con

- Καὶ γὰρ οἱ ἀγαθοὶ κύνες πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους πρᾶτάτοί εἰσιν,  
Pues tambien los perros hacia los familiares son  
πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους τούναντίον (εἰσιν). mansos  
pero hacia los otros (son) lo contrario

- Καὶ τί ἐστὶ τὸ ἔργον τῶν φυλάκων;  
¿Y cuál es el trabajo de los guardias?

- Τοῖς φύλαξι πολλὰ ἔργα ἐστίν.

Los guardias tienen muchos trabajos

## ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

Ἐγκλίνε τὸ ὄνομα **φύλαξ** ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

πτώσις	ἐνικόν	πληθυντικόν
ὀνομαστική	<u>φύλαξ</u>	<u>φύλακες</u>
γενική	<u>φύλακος</u>	<u>φύλακων</u>
δοτική	<u>φύλακι</u>	<u>φύλαξι</u>
αἰτιατική	<u>φύλακα</u>	<u>φύλακας</u>

Ἐγκλίνε τὸ ὄνομα **κύων** ἅμα τοῦ ὀνόματος **ἄνθρωπος**

ἄνθρώπῳ καὶ	<u>κύνι</u>
ἄνθρωπον καὶ	<u>κύνα</u>
ἄνθρώπους καὶ	<u>κύνας</u>
ἄνθρωποι καὶ	<u>κύνες</u>
ἄνθρώπων καὶ	<u>κύνων</u>
ἄνθρώποις καὶ	<u>κύσιν</u> <u>κύσιν</u>
ἄνθρώπου καὶ	<u>κύνα</u>

Ἐγκλίνε ταῦτα τὰ ὀνόματα ἐπὶ παντῶν τῶν πτωσέων

Ο.	<u>κύων</u>	<u>ρήτωρ</u>	<u>Ἕλλην</u>	<u>Πλάτων</u>	<u>σώφρων</u>
Γ.	<u>κυνός</u>	<u>ρήτορος</u>	<u>Ἕλληνας</u>	<u>Πλάτωνος</u>	<u>σώφρονος</u>
Δ.	<u>κύνι</u>	<u>ρήτορι</u>	<u>Ἕλληνι</u>	<u>Πλατωνίῳ</u>	<u>σώφρονος</u>
Α.	<u>κύνα</u>	<u>ρήτορα</u>	<u>Ἕλληνα</u>	<u>Πλατωνα</u>	<u>σώφρονα</u>
Ο.	<u>κύνες</u>	<u>ρήτορες</u>	<u>Ἕλληνες</u>		<u>σώφρονες</u>
Γ.	<u>κύνων</u>	<u>ρήτορων</u>	<u>Ἕλληνων</u>		<u>σώφρονων</u>
Δ.	<u>κυσίν</u>	<u>ρήτορσιν</u>	<u>Ἕλλησιν</u>		<u>σώφροσιν</u>
Α.	<u>κύνας</u>	<u>ρήτορας</u>	<u>Ἕλληνας</u>		<u>σώφρονας</u>

πρόθεσις	τί σημαίνει			
	πόθεν	πού	ποι	
ἐν		dat.		} Π τ ώ σ ε ι ς
ἐκ	gen.			
πρός			acus.	
ἐπί			acus.	
διά			acus.	
παρά		dat.		
εἰς			acus.	

ἀπόκρινε τὰ ἐρωτήματα

Σωκράτης πολλά περί τῶν τοῦ φύλακος ἔργων λέγει.

Δεῖ τοὺς φύλακας πράους εἶναι πρός τοὺς οἰκείους, πρός δὲ πολέμῳ χαλεπωτάτους.

Οἱ δὲ φύλακες διά τὴν ἀνδρείαν ἐν τοῖς ἀνθρώποις τιμὰς ἔχουσιν.

Γράφε τήν μετάφρασιν ὑπὸ τῶν φρασέων

- Βουλόμεθα σκέπτεσθαι

Deseamos examinar  
ποῖοί εἰσιν οἱ ἀγαθοὶ φύλακες.  
cuales son los mejores custodios

- Ὁ ἀγαθὸς φύλαξ ἐστὶ πρᾶός πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους,  
El buen custodio hacia los familiares  
es manso χαλεπώτατος πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους.  
pero el más hostil hacia los enemigos

- Ἔξεστι παραβάλλειν τοὺς γενναίους τῶν κυνῶν τῷ ἀγαθῷ φύλακι.  
Es posible comparar a los genuinos de los perros con el guardia
- Καὶ γὰρ οἱ ἀγαθοὶ κύνες πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους πρᾶτάτοί εἰσιν,  
Pues los buenos perros hacia los familiares son amables  
πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους τούναντίον (εἰσιν).  
hacia los otros lo contrario

- Καὶ τί ἐστὶ τὸ ἔργον τῶν φυλάκων;  
¿Y cual es el trabajo de los guardias?

- Τοῖς φύλαξι πολλὰ ἔργα ἐστίν.

Para los guardias son muchos trabajos

## ANEXO 2: Textos de *Kantharos*

### *Los atenienses adoran a sus dioses (Kantharidion I)*

Οἱ Ἀθηναῖοι πολλοὺς θεοὺς θεραπεύουσι καὶ τοῖς θεοῖς βωμοὺς ἰδρύουσιν. Ζεὺς πατὴρ τῶν ἐν οὐρανῷ θεῶν ἐστίν. Διὸ κόσμον καὶ νόμους φυλάττει, φυλλάττει δὲ καὶ τοὺς ξένους. Ἥρα δὲ μήτηρ πολλῶν καὶ δεινῶν θεῶν, ἐν Σάμῳ, ἄρχει. Τοὺς δὲ γάμους καὶ τοὺς τοῦ γάμου νόμους φυλάττει. Απόλλων δὲ καὶ Ἄρης καὶ Ἑρμῆς καὶ Ἥφαιστος υἱοὶ τῶν μεγάλων ἐν τῷ οὐρανῷ θεῶν εἰσιν. Οἱ Ἀθηναῖοι θεραπεύουσιν τὸ θεῖον κατὰ τοὺς νόμους. Νόμος δ' ἐστὶν αὐτοῖς θύειν τοῖς θεοῖς ἐπὶ τοῖς πρὸ τῶν ἱερῶν βωμοῖς. Ὅτι δὲ καὶ τοὺς οἴκους φυλλάττουσιν οἱ θεοί, πολλοὶ τῶν Ἀθηναίων θύουσιν τοῖς θεοῖς καὶ ἐν τοῖς οἴκοις.

GRAMÁTICA
<b>MORFOLOGÍA</b> Nominal: 2ª decl. masc. y neut. Verbal: 3ª p. sing./plur. pres. ind. act.; inf. pres. act.
<b>SINTAXIS</b> De casos: ἐν + dat., κατὰ + acus., ἐπὶ + dat., πρὸ + gen.; usos básicos de los casos sin preposición; ἄρχω + gen. De oraciones: oración copulativa, oración transitiva, oración subordinada causal
CULTURA
Mitología, dioses olímpicos

### 1. *Acerca de la naturaleza* (ESTOBEO I, 1, 29 b)

Θαλῆς ὁ φιλόσοφος, εἷς τῶν ἑπτὰ σοφῶν, περὶ τοῦ κόσμου ᾧδὲ πως λέγει.

Ὁ κόσμος νόον ἔχει, ὥσπερ καὶ οἱ ἄνθρωποι νόον ἔχουσιν. Ὁ δὲ τοῦ κόσμου νόος θεός **5** ἐστίν. Ἀναξίμανδρος δὲ λέγει, ὅτι πολλοὶ κόσμοι εἰσὶν ἐν τῷ ἀπείρῳ καὶ πολλοὶ οὐρανοί. Τοὺς δὲ οὐρανοὺς ὁ Ἀναξίμανδρος νομίζει θεοῦς.

GRAMÁTICA
<b>MORFOLOGÍA</b> Nominal: 2ª decl. Verbal: 3ª p. sing./plur. pres. ind. act.
<b>SINTAXIS</b> De casos: περί + gen.; genitivo partitivo; adjetivo en posición predicativa De oraciones: partícula δέ, completivas con ὅτι
CULTURA

2. *El mundo es un ser vivo* (DIÓG. LAERCIO VII 142 f; PLUTARCO, *Moralia* 1053 a)

Χρύσιππος καὶ Ἀπολλόδωρος καὶ Ποσειδώνιος λέγουσιν, ὅτι ὁ κόσμος ζῶν ἐστὶ καὶ ψυχὴν ἔχει. Πάντα γὰρ τὰ ζῶα ψυχὰς ἔχει, καὶ τὰ φυτὰ.

Ὁ δὲ τῶν Στωικῶν λόγος ἐστίν· **5** Τὸ ζῶον τοῦ μὴ ζώου κρεῖττον· οὐδὲν δὲ τοῦ κόσμου κρεῖττον· ζῶον ἄρα ὁ κόσμος.

Αἱ δὲ τῶν ἀνθρώπων ψυχαὶ ἐκ τῆς τοῦ κόσμου ψυχῆς ἤκουσιν. Ἄλλα καὶ τοῖς ἄστροις, τῷ ἡλίῳ, **10** τῇ σελήνῃ ψυχαὶ εἰσιν.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: 1ª decl. (-η)	
Verbal:	
SINTAXIS	
De casos: ἐκ + gen; genitivo comparativo, daivo posesivo; construcción ática	
De oraciones: partícula γάρ, negación μή	
CULTURA	
Filosofía	

3. *Acerca de las virtudes* (ESTOBEO II, 7 b)

Πολλοὶ φιλόσοφοι, μάλιστα δὲ οἱ Στωικοί, λέγουσι τῶν ἀγαθῶν τὰ μὲν εἶναι ἀρετάς, τὰ δ' οὐ. **5** Σωφροσύνην μὲν οὖν καὶ δικαιοσύνην καὶ ἀνδρείαν καὶ μεγαλοψυχίαν καὶ ῥώμην καὶ ἰσχὺν ψυχῆς ἀρετάς εἶναι νομίζουσιν, χαρὰν δὲ καὶ εὐφροσύνην καὶ τὰ παραπλήσια ἀγαθὰ οὐκ εἶναι ἀρετάς· **10** τῶν δ' ἀρετῶν τὰς μὲν εἶναι ἐπιστήμας καὶ τέχνας, τὰς δ' οὐ. σωφροσύνη μὲν οὖν καὶ ἀνδρεία κατὰ τοὺς Στωικοὺς ἐπιστήμαί εἰσι **15** καὶ τέχνη, μεγαλοψυχία δὲ καὶ ῥώμη οὐτ' ἐπιστήμαί οὔτε τέχνη.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: 1ª decl. (-ᾱ)	
Verbal:	
SINTAXIS	
De casos:	
De oraciones: correlación ὁ μὲν... ὁ δέ, correlación οὔτε... οὔτε; Acl	
CULTURA	
Filosofía helenística	

4. *El rey busca un maestro* (DIÓGENES LAERCIO VII 7)

Βασιλεὺς Ἀντίγονος Ζήνωνι φιλοσόφῳ χαίρειν. Ἐγὼ τύχη μὲν καὶ δόξη νομίζω προέχειν σοῦ, λόγῳ δὲ καὶ παιδείᾳ καθυστερεῖν καὶ τῇ **5** τελείᾳ εὐδαιμονία, ἣν σὺ ἔχεις. Διὸ γράφω σοι ἦκειν πρὸς ἐμὲ· ἐλπίζω γὰρ σε μὴ ἀντιλέγειν. Νῦν μὲν γὰρ ὀλίγους παιδεύεις, ἐν δὲ τῇ Μακεδονίᾳ πολλοὺς. Ἔκε πρὸς ἡμᾶς· παίδευε καὶ ἄγε τὸν βασιλέα **10** ἐπὶ τὴν ἀρετὴν. Οὕτω καὶ τὸν δῆμον παρασκευάζεις πρὸς ἀνδρείαν.

GRAMÁTICA
<b>MORFOLOGÍA</b> Nominal: 2ª decl. (ἄ); adj. -ος, -ᾶ, -ον; pronombre personal; sust. irreg. βασιλεύς Verbal: imper. pres. 2ª p. sg.
<b>SINTAXIS</b> De casos: ἐπί + acus., πρὸς + acus.; dativo instrumental De oraciones: correlación μὲν... δέ; infinitivo final
CULTURA
Filosofía

5. *El hombre sabio* (ESTOBEO II 7, 11 g-i)

Ὁ σοφὸς οὔτε ἀναγκάζεται ὑπὸ τινος οὔτε ἀναγκάζει, οὔτε κωλύεται οὔτε κωλύει, οὔτε βιάζεται ὑπὸ τινος οὔτ' αὐτὸς βιάζει, οὔτε δεσπόζει οὔτε δεσπόζεται. Οὔτε γὰρ κακὰ **5** πράττουσιν οἱ σοφοὶ οὔτε κακοῖς περιπίπτουσιν οὔτε βλάπτονται οὔτε βλάπτουσιν. Καὶ μόνον ἐν τοῖς σοφοῖς γίγνεται φιλία, ἐν δὲ τοῖς φανλοῖς φιλίαν γίνεσθαι οὐκ ἔξεστιν. Τὰ γὰρ ἀγαθὰ κοινὰ ἐστὶ τῶν σοφῶν, τῶν δὲ **10** φαύλων τὰ κακά.

GRAMÁTICA
<b>MORFOLOGÍA</b> Nominal: adjetivos -ος, -η, -ον Verbal: 3ª p. sing./plur. pres. ind. voz pasiva; γίγνομαι
<b>SINTAXIS</b> De casos: ὑπό + gen (agente) De oraciones: ἔξεστιν (verbos impersonales) + Acl
CULTURA
Filosofía

6. *La Virtud* (JENOFONTE, *Memorabilia* II, 1, 32-33)

Ἐγὼ δὲ σύνειμι μὲν θεοῖς, σύνειμι δὲ ἀνθρώποις τοῖς ἀγαθοῖς· ἔργον δὲ καλὸν οὔτε θεῖον οὔτ' ἀνθρώπειον χωρὶς ἐμοῦ γίγνεται. Τιμῶμαι δὲ καὶ παρὰ θεοῖς καὶ παρὰ ἀνθρώποις **5** ἀγαθὴ μὲν συλλήπτρια τῶν ἐν εἰρήνῃ πόνων, βεβαία δὲ τῶν ἐν πολέμῳ σύμμαχος ἔργων, ἀρίστη δὲ φιλίας κοινωνός. Καὶ οἱ μὲν νέοι τοῖς τῶν πρεσβυτέρων ἐπαῖνοις χαίρουσιν, οἱ δὲ



πρεσβυτέρου ταῖς τῶν **10** νέων τιμαῖς ἀγάλλονται. Δι' ἐμὲ φίλοι μὲν θεοῖς εἰσιν, ἀγαπητοὶ δὲ φίλοις, τίμιοι δὲ δήμῳ. Μετὰ δὲ τὴν τοῦ βίου τελευτὴν οὐ μετὰ λήθης ἄτιμοι κεῖνται, ἀλλὰ μετὰ μνήμης τὸν αἰὲ χρόνον ὑμνοῦνται.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: adj. con prefijo (dos terminaciones)	
Verbal: verbos sompuestos de prefijo	
SINTAXIS	
De casos: χωρίς + gen., διά + acus., μετά + acus., μετά + gen., παρά + dat.	
De oraciones:	
CULTURA	
Filosofía	

#### 7. *El invierno* (LONGO III 3, 3; 4, 1-4)

Οὔτε οὖν ἀγέλην τις εἰς νομὴν ἤγεν οὔτε αὐτὸς προέβαινε τῶν θυρῶν, ἀλλ' οἱ μὲν λίνον ἔστρεφον, οἱ δὲ πάγας ὀρνίθων ἐσοφίζοντο. Οἱ μὲν ἄλλοι γεωργοὶ καὶ αἰπόλοι ἔχαιρον, **5** ὅτι πόνων ἀπηλλάττοντο ὀλίγον χρόνον· Χλόη δὲ καὶ Δάφνις ἐμμνήσκοντο, ὡς ἐφίλου, ὡς περιέββαλον, ὡς ἅμα τὴν τροφήν προσέφερον. Νύκτας δὲ λυπηρὰς διῆγον καὶ τὴν ἡρινὴν ὥραν ἀνέμενον ὡς ἐκ θανάτου **10** παλιγγενεσίαν. Λύπην δὲ παρεῖχε ἡ πῆρα, ἐξ ἧς συνήσθιον, ἢ γαυλός, ἐξ οὗ συνέπινον. Ἡὔχοντο δὲ ταῖς Νύμφαις αὐτοῦς ἐκλύειν τῶν κακῶν καὶ ἀναφαίνειν ποτὲ ἥλιον.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: αὐτός pron. 3ª p.; pronombre relativo.	
Verbal: imperfecto voz activa y pasiva	
SINTAXIS	
De casos: εἰς + acus.; genitivo separativo, acusativo de extensión (tiempo)	
De oraciones: subordinadas comparativas con ὡς; subordinadas relativas	
CULTURA	
Novela, vida cotidiana	

#### 8. *El campesino y los oradores* (DIÓN CRISÓSTOMO VII 24-33)

Πρῶτον μὲν οὖν ἄλλα ἔπραττεν ὁ ὄχλος. Ἔνιοι δὲ διελέγοντο πρὸς τὸν ὄχλον, οἱ μὲν ὀλίγους, οἱ δὲ πολλοὺς λόγους. Καὶ τῶν μὲν ἤκουον μακρὸν χρόνον, τοῖς δὲ ἐχαλέπαινον **5** καὶ οὐδὲ γρῦζειν ἐπέτρεπον. Ἐπεὶ δὲ ἡσυχία ἐγένετο, παράγουσι καὶ ἐμέ. Καὶ λέγει τις· Ὅδε ὁ ἄνθρωπος καρποῦται τὴν δημοσίαν γῆν πολλοὺς ἤδη ἐνιαυτούς· ἔχει γὰρ οἰκίας **10** καὶ ἀμπέλους καὶ ἄλλα πολλὰ ἀγαθὰ. Πυνθάνομαι δὲ δύο εἶναι τοὺς κορυφαίους. Κατανέμονται οὖν σχεδὸν ὅλην τὴν ἐν τοῖς ὄρεσι χώραν. Οἶμαι γὰρ μηδὲ τῶν ναυαγίων ἀπέχεσθαι τούσδε

τοὺς ἀνθρώπους. Πόθεν γὰρ οὕτως **15** πολλοὺς ἀγροὺς, μᾶλλον δὲ ὅλας κώμας κατεσκευάζοντο; Καὶ ὑμεῖς δὲ ἴσως βλέπετε εἰς τὸ φαῦλον δέρμα αὐτοῦ. Ἔστι δὲ τῆς ἀπάτης ἔνεκα, ὡς φαίνεται.” Ἐπεὶ δὲ ἐπαύετο τοῦ λόγου, ὁ μὲν ὄχλος **20** ὠργίζετο· ἐγὼ δὲ ἄπορος ἦν, ὅτι με κακὸν τι ἐργάζεσθαι ἐβούλοντο.

GRAMÁTICA
MORFOLOGÍA Nominal: pronombre indefinido τις; pronombre demostrativo ὅδε, ἡδε, τόδε Verbal: imperfecto de εἰμί; voz media
SINTAXIS De casos: ἔνεκα + genitivo; verbos con régimen de dativo De oraciones: subordinadas temporales con ἐπεὶ; partícula οὖν
CULTURA
Retórica, política

#### 9. *El elogio de Agesilao* (JENOFONTE, *Agesilao* 11)

Ἐγκωμίων δὲ τί ἀξιώτερον ἐστὶ ἢ νῖκαί τε αἰ λαμπρόταται καὶ ἔργα τὰ ἐνδοξότατα; Ἀγησίλαος γὰρ τὰ θεῖα οὕτως ἐσέβετο, ὥστε καὶ οἱ πολέμιοι τοὺς ἐκείνου ὄρκους πιστοτέρους **5** ἐνόμιζον ἢ τὴν ἑαυτῶν φιλίαν. Τῶν δὲ φίλων οὐ τοὺς δυνατωτάτους, ἄλλα τοὺς προθυμοτάτους μάλιστα ἠσπάζετο. Ἐχαιρε δὲ τοὺς δικαίους πλουσιωτέρους ποιῶν· ἐβούλετο γὰρ τὴν δικαιοσύνην τῆς ἀδικίας ὠφελιμωτέραν **10** εἶναι. Καὶ τοῖς μὲν φίλοις πραότατος ἦν, τοῖς δὲ ἐχθροῖς φοβερώτατος. Τῶν μὲν ὑπεραύχων κατεφρόνει, τῶν δὲ μετρίων ταπεινότερος ἦν.

GRAMÁTICA
MORFOLOGÍA Nominal: pron. interrog. τίς; adj. en grado comparativo y superlativo; pron. demostrativo ἐκεῖνος, α, ο; pron. reflexivo ἑαυτός, ἡ, ὁ Verbal:
SINTAXIS De casos: verbos con régimen de genitivo De oraciones: consecutivas con ὥστε
CULTURA
Historia, ejército

#### 10. *El perro guardián* (PLATÓN, *República* 374 d-375 e; 403 e)

Σωκράτης– βουλόμεθα νῦν σκέπτεσθαι, ποῖον δεῖ τὸν φύλακα εἶναι καὶ τί ἐστὶ τὸ τῶν φυλάκων ἔργον. Πρὸς μὲν τοὺς οἰκείους πράους δεῖ τοὺς **5** φύλακας εἶναι, πρὸς δὲ τοὺς πολεμίους χαλεπούς. Ἄλλως οὐκ ἔστιν ἀγαθὸς φύλαξ.

Γλαύκων– δυνάμεθα ἄρα τοῖς φύλαξι παραβαλλεῖν τοὺς κύνας· καὶ γὰρ τῶν κυνῶν οἱ γενναῖοι πρὸς μὲν τοὺς γνωρίμους πραόττατοί **10** εἰσιν, πρὸς δὲ τοὺς ἀγνωῖτας τούναντίον.

Σωκράτης– Πάνυ μὲν οὖν. Καὶ μεθύειν οὐκ ἔξεστι τῷ φύλακι, ὥστε οὐκ οἶδεν, ποῦ γῆς ἐστιν.

Γλαύκων– Γελοῖον γὰρ τόν γε φύλακα φύλακος **15** δεῖσθαι.

De una carta de Platón: Θεὸς ἀνθρώποις σώφροσιν νόμος, ἄφροσιν δὲ ἡδονή.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: sust. de 3ª decl. masc./fem; adj. de 3ª decl.	
Verbal:	
SINTAXIS	
De casos: δεισθαι + genitivo	
De oraciones: δεῖ + Acl; partícula ἄρα	
CULTURA	
Filosofía	

#### 11. *Los sufrimientos son enseñanzas* (HERÓDOTO I 207, 1-3)

Τὰ παθήματά μοι μαθήματά ἐστιν. Εἰ μὲν ἀθάνατος δοκέεις εἶναι καὶ στρατοῦ ἀθανάτου ἄρχειν, οὐδέν ἐστι πρᾶγμα γνώμην ἐμὲ σοὶ ἀποφαίνεσθαι· **5** εἰ δ' ἔγνωκας, ὅτι ἄνθρωπος καὶ σὺ εἶ καὶ ἐτέρων τοιῶνδε ἄρχεις. ἐκεῖνο πρῶτον μάνθανε, ὡς ἔστι κύκλος τῶν ἀνθρωπειῶν πραγμάτων, ὃς οὐκ ἔῃ ἀεὶ τοὺς **10** αὐτοὺς εὐτυχέειν. Ἔχω οὖν γνώμην περὶ τοῦ προκειμένου πράγματος ἐναντίαν ἢ τῶν Περσῶν οἱ πρῶτοι.

Filemón: Μαθημάτων φρόντιζε μᾶλλον χρημάτων· τὰ γὰρ μαθήματ' εὐπορεῖ τὰ χρήματα.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: sust. de 3ª decl. neut; αὐτός el mismo	
Verbal:	
SINTAXIS	
De casos: verbos con régimen de genitivo ἄρχω, φροντίζω	
De oraciones: subordinadas condicionales con εἰ, y completivas con ὡς en indicativo	
CULTURA	
Filosofía	

#### 12. *La educación de Ciro* (JENOFONTE, *Anábasis* I 9, 1-6)

Κῦρος ἦν βασιλικώτατος καὶ ἄρχειν ἀξιώτατος, ὡς παρὰ πάντων ὁμολογεῖται. Πρῶτον μὲν γὰρ, ὅτε παῖς ἦν, παιδευόμενος καὶ σὺν τῷ ἀδελφῷ καὶ σὺν τοῖς ἄλλοις παισὶ πάντων **5** πάντα κράτιστος ἐνομιζέτο. Πάντες γὰρ οἱ τῶν ἀρίστων Περσῶν παῖδες ἐπὶ ταῖς βασιλέως θύραις

παιδεύονται· ἔνθα πολλὴν σωφροσύνην μανθάνουσιν. Θεῶνται δ' οἱ παῖδες ἐνίους ὑπο τοῦ βασιλέως τιμωμένους καὶ ἀκούουσι, **10** καὶ ἄλλους ἀτιμαζομένους, ὥστε ἐκ παίδων μανθάνουσιν ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι. Ἐνθα Κῦρος φιλιππότατος μὲν πᾶσιν ἐδόκει εἶναι. Ἐπεὶ δὲ τῇ ἡλικίᾳ ἔπρεπε, καὶ φιλοθηρότατος ἦν καὶ πρὸς τὰ θηρία φιλοκινδυνότατος. **15** Καὶ ἄρκτον ποτὲ ἐπιφερομένην οὐκ ἐφοβεῖτο, ἀλλ' ἀπέκτεινε. Τῷ δὲ πρώτῳ συλλαμβανομένῳ πολλὴν χάριν ἔφερεν.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: adj. πᾶς, πᾶσα, πᾶν γ πολὺς, πολλή, πολὺ	
Verbal: participio presente medio-pasivo	
SINTAXIS	
De casos: σύν + dat., ἐπί + dat.	
De oraciones: subordinadas temporales con ὅτε	
CULTURA	
Historia	

### 13. *El camino* (JENOFONTE, *Anábasis* II 5-9)

Σὺν μὲν γὰρ σοὶ πᾶσα μὲν ὁδὸς εὐπορος, πᾶς δὲ ποταμὸς διαβατός, τῶν τε ἐπιτηδείων οὐκ ἀπορία· ἄνευ δὲ σοῦ πᾶσα μὲν διὰ σκότου ἢ ὁδός· **5** οὐδὲν γὰρ αὐτῆς ἐπιστάμεθα· πᾶς δὲ ποταμὸς δύσπορος, πᾶς δὲ ὄχλος φοβερὸς, φοβερώτατον δ' ἐρημία· μεστὴ γὰρ πολλῆς ἀπορίας ἐστίν.

Demócrito Τύχη μεγαλόδωρος, ἀλλ' ἀβέβαιος. (DEMÓCRITO, Fragmento 176 D)

Antígono (L4) Βασιλεία ἔνδοξος δουλεία. (CLAUDIO ELIANO, *Historias* II 20)

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: sust. fem. 2ª decl. ἡ ὁδός ; adj. comp. de prefijo ἔνδοξος, -ον	
Verbal: ἐπίσταμαι + gen.	
SINTAXIS	
De casos: ἄνευ + gen., διὰ + gen.	
De oraciones:	
CULTURA	
Filosofía	

### 14. *Los celtas* (ATENEO IV 151 e-152 b)

Ποσειδώνιος ὁ ἀπὸ τῆς Στοᾶς ἐν ταῖς Ἱστορίαις πολλὰ παρὰ πολλοῖς ἔθη καὶ νόμους ἀναγράφων Κέλται, φησί, τὰς τροφὰς προτίθενται χόρτον **5** ὑποβάλλοντες ἐπὶ τραπεζῶν ξυλίνων μικρὸν ἀπὸ τῆς γῆς ἐπηρμενων. Ἡ τροφή δ' ἐστὶν ἄρτος μὲν ὀλίγος, κρέα δὲ πολλά.

Προσφέρονται δὲ ταῦτα ὡσπερ οἱ λέοντες ταῖς χερσὶν ἀμφοτέραις αἶροντες ὅλα κρέα καὶ **10** ἀποδάκνοντες, τὰ δὲ δυσαπόσαστα μαχαίρα μικρᾷ παρατέμνοντες. Κάθηνται μὲν ἐν κύκλῳ, μέσος δὲ ὁ κράτιστος, διαφέρων τῶν ἄλων ἢ κατὰ τὴν ἐν πολέμῳ ἀνδρείαν ἢ κατὰ πλοῦτον.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: sust. neut. 3ª decl. ἔθος, -ους	
Verbal: part. pres. act.	
SINTAXIS	
De casos: ἐπί +gen.	
De oraciones:	
CULTURA	
Historia	

15. *La virtud masculina y la virtud femenina* (PLATÓN, *Menón* 72 d-73 c)

Σωκράτης Πότερον δὲ περὶ ἀρετῆς μόνον σοι οὕτω δοκεῖ, ὦ Μένων, ἢ καὶ περὶ ὑγείας καὶ περὶ ἰσχύος καὶ τῶν ἄλων; Ἄλλη μὲν ἀνδρὸς δοκεῖ σοι εἶναι ὑγεία, ἄλλη δὲ γυναικός, **5** ἢ τὸ αὐτό, εἴτε ἐν ἀνδρί, εἴτε ἐν γυναικί;

Μένων Ἡ αὐτὴ μοι δοκεῖ ὑγεία γε εἶναι καὶ ἀνδρὸς καὶ γυναικός.

Σω. Ἡ δὲ ἀρετὴ διαφέρει τι, εἴτε ἐν παιδί εἴτε ἐν πρεσβυτέρῳ, εἴτε ἐν γυναικί εἴτε ἐν **10** ἀνδρί;

Με. Ἐμοιγέ πως δοκεῖ, ὦ Σώκρατες, τοῦτο οὐκέτι ὁμοιον εἶναι τοῖς ἄλλοις.

Σω. Τί δέ; οὐκ ἀνδρῶν μὲν ἀρετὴν ἔλεγες πόλιν εὖ ἐπιτροπεύειν, γυναικῶν δὲ οἰκίαν;

Με. **15** Ἐγώ γε.

Σω. Ἄρ' οὖν ἕξεστιν ἀνδράσιν ἢ γυναιξὶν εὖ ἐπιτροπεύειν ἢ πόλιν ἢ οἰκίαν ἢ ἄλλο τι εἰ μὴ σωφρόνως καὶ δικαίως.

Με. Οὐ δῆτα.

Σω. **20** Οὐκοῦν εἰ δικαίως καὶ σωφρόνως ἐπιτροπεύουσιν, δικαιοσύνη καὶ σωφροσύνη ἐπιτροπεύουσιν;

Με. Ἀνάγκη.

Σω. Τῶν αὐτῶν ἄρα ἀμφοτέροι δέονται, εἴπερ **25** μέλλουσιν ἀγαθοὶ εἶναι, καὶ ἡ γυνὴ καὶ ὁ ἀνὴρ, δικαιοσύνης καὶ σωφροσύνης.

Με. Φαίνονται.

Σω. Τῷ αὐτῷ ἄρα τρόπῳ πάντες οἱ ἄνθρωποι ἀγαθοὶ εἰσιν.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: 3ª decl. líquidos άνήρ, πατήρ	
Verbal:	
SINTAXIS	
De casos: acusativo de relación τι	
De oraciones: εί μή	
CULTURA	
Filosofía	

16. *La técnica del sofista* (PLATÓN, *Protágoras* 313 d-e)

Καί γάρ ό έμπορός τε καί κάπηλος περι τών άγωγίμων οϋτε αύτοί έπίστανται, τί χρηστόν ή πονηρόν περι τó σϋμα, έπαινούσιν δέ πάντα πωλούντες, οϋτε οί ώνούμενοι. **5** Οϋτω δέ καί οί τά μαθήματα περιάγοντες καί πωλούντες τῷ άεί έπιθυμοϋντι έπαινοϋσιν πάντα, ά πωλοϋσιν, άγνοοϋσιν δέ, τί χρηστόν ή πονηρόν προς την ψυχήν· ώσαύτως δέ καί οί ώνούμενοι. Εί οϋν δοκεΐς, έπιστήμων είναι, **10** τί χρηστόν ή πονηρόν, άσφαλές σοι έστιν ώνεΐσθαι μαθήματα καί παρ ά Πρωταγόρου καί παρ' άλλου. Σκόπει δή, πότερον ήγγή τῷ Πρωταγόρα δειν όμιλεΐν ή οϋ.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal:	
Verbal: contractos en -εω	
SINTAXIS	
De casos: παρά + gen.	
De oraciones: interrogativas directas e indirectas con πότερον ... ή	
CULTURA	
Filosofía	

17. *Protágoras enseña en Atenas* (PLATÓN, *Protágoras* 311 b; 318 d-319 a)

Σωκράτης Καί έγώ πειρώμενος τού Ίπποκράτους διεσκόπουν καΐ ήρώτων· “Παρά Πρωταγόραν νϋν έπιχειρεΐς φοιτάν άργύριον τελών έκείνω - τίνος ένεκα;”

Ίπποκράτης **5** Πρωταγόρας δεινόν ποεί λέγειν διδάσκων εϋ χρήσθαι τή ρητορικῇ...

Πρωταγόρας Σϋ τε καλῶς έρωτῶς, ὧ Σώκρατες, καί έγώ τοΐς καλῶς έρωτῶσι χαίρω άποκρινόμενος. Οί μέν άλλοι φολόσοφοι λωβῶνται τούς νέους λογισμούς τε καί άστρονομίαν καί γεωμετρίαν καί μουσικήν διδάσκοντες· παρ' έμοι δέ κτῶται Ίπποκράτης εϋβουλίαν περι τών οικείων καί τών πολιτικῶν πραγμάτων.

Σω. Καταμανθάνω. **10** Δοκεῖς γάρ μοι λέγειν τὴν πολιτικὴν τέχνην καὶ ὑπισχνεῖσθαι ποιεῖν ἄνδρας ἀγαθοὺς πολίτας.

Πρ. Αὐτὸ μὲν οὖν τοῦτό ἐστιν τὸ ἐπάγγελμα, ὃ ἐπαγγέλλομαι.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal:	
Verbal: contractos en -αω	
SINTAXIS	
De casos: χράομαι + dat.; doble acusativo con διδάσκω; παρά + acus.	
De oraciones: χαίρω + part.	
CULTURA	
Filosofía	

#### 18. *La fuente* (LONGO I 20-21)

Δόρκων δ' ἔτεχνήσατο τέχνην, ὥσπερ ποιμένι πρέπει. Παρεφύλαξε γάρ, ὅτι ἐπὶ ποτὸν ἄγουσι τὰς ἀγέλας ποτὲ μὲν ὁ Δάφνις, ποτὲ δὲ ἡ παῖς. Λύκου δέρμα μεγάλου, ὃν ταῦρός ποτε **5** πρὸ τῶν βοῶν μαχόμενος ἐφόνευσε, περιέτεινε τῷ σώματι, καὶ ἐκθηριωσάμενος, ὡς μάλιστα ἐδύνατο, ἀπεκρύψατο παρὰ τῆς πηγῆς, ἧς ἔπινον αἱ αἰγες καὶ τὰ πρόβατα. Ἐτήρει οὖν ὁ Δόρκων τοῦ ποτοῦ τὴν ὥραν. **10** Χρόνος ὀλίγος διαγίγνεται καὶ Χλόη κατήλαυε τὰς ἀγέλας εἰς τὴν πηγὴν. Καὶ οἱ κύνες ὑλάκτησαν καὶ ὄρμησαν ἐπὶ τὸν Δόρκωνα ὡς ἐπὶ λύκον· καὶ ἔδακον κατὰ τοῦ δέρματος, πρὶν ἀναπηδῆσαι ἐδύνατο. Τέως μὲν οὖν τὸν **15** ἔλεγχον φοβούμενος καὶ ὑπὸ τοῦ δέρματος φρορούμενος ὁ Δόρκων ἔκειτο σιωπῶν ἐν τῇ λόχμῃ· ἐπεὶ δὲ ἡ Χλόη τὸν Δάφνιν ἐκάλει βοηθὸν καὶ οἱ κύνες περισπῶντες τὸ δέρμα τοῦ σώματος ἤπτοντο τοῦ Δόρκωνος, μέγα **20** ὄμωξεν καὶ ἰκέτευε βοηθεῖν τὴν κόρην καὶ τὸν Δάφνιν. Τοὺς μὲν κύνας ἀνεκάλεσαν καὶ ταχέως ἠμέρωσαν, τὸν δὲ Δόρκωνα ἐν τῇ πηγῇ ἀνένιψαν. Τὴν δὲ ἐπιβολὴν τοῦ δέρματος νομίζοντες ποιμενικὴν παιδιάν, **25** παραμυθησάμενοι ἀπέπεμψαν.

GRAMÁTICA	
MORFOLOGÍA	
Nominal: adjetivos μέγας, πολὺς	
Verbal: aoristo sigmático activo y medio	
SINTAXIS	
De casos: πρό + gen. , κατὰ + gen.	
De oraciones: oración temporal πρὶν con indicativo; aspecto puntual y durativo; participio causal	
CULTURA	
Novela, vida cotidiana	

## ANEXO 3: Prontuario de sintaxis de casos

NOMINATIVO	GENITIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sujeto</b> ὁ <u>κόσμος</u> νόον ἔχει. <i>El mundo tiene inteligencia.</i></li> <li>• <b>Predicado nominal</b> ὁ τοῦ κόσμου νόος <u>θεός</u> ἐστίν. <i>La inteligencia del mundo es dios.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Posesivo</b> <b>Atributivo</b> ἡ <u>τοῦ φίλου</u> οἰκία ἐστὶ καλή. <i>La casa del amigo es bella.</i></li> <li><b>Predicativo</b> ἡ οἰκία <u>τοῦ φίλου</u> ἐστίν. <i>La casa es del amigo.</i></li> <li>• <b>Partitivo</b> Θαλῆς εἶς <u>τῶν ἐπτὰ σοφῶν</u> ἦν. <i>Tales era uno de los siete sabios.</i></li> <li>• <b>Comparativo</b> ἡ δικαιοσύνη <u>τῆς ἀδικίας</u> ὠφελιμωτέρα ἐστίν. <i>La justicia es más provechosa que la injusticia.</i></li> <li>• <b>Separativo</b> οὐ προέβαινε <u>τῶν θυρῶν</u>. <i>No avanzaba (fuera/lejos) de las puertas.</i></li> </ul>



DATIVO	ACUSATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objeto indirecto</b> δῶρα τῷ Κύρῳ ἔφερον. <i>Llevaban regalos a Ciro.</i></li> <li>• <b>De interés</b> εὐχοντο δὴ ταῖς Νύμφαις. <i>Suplicaban a las ninfas.</i></li> <li>• <b>Posesivo</b> τοῖς ἄστροις ψυχαί εἰσιν. <i>Los astros tienen alma.</i> (<i>las almas son para los astros</i>)</li> <li>• <b>Instrumental</b> τὰ κρέα μαχαίρα μικρᾷ ἔτεμνον. <i>Cortaban la carne con un cuchillo pequeño.</i></li> <li>• <b>Sociativo</b> ἐγὼ δὲ σύνειμι μὲν θεοῖς. <i>Yo estoy con los dioses.</i></li> <li>• <b>De causa</b> οἱ νέοι τοῖς ἐπαίνοις χαίρουσιν. <i>Los jóvenes se alegran por las alabanzas.</i></li> <li>• <b>Dativus locativo / temporal</b> <u>Ἀθήνησι</u> <i>En Atenas</i> <u>τῇ νυκτί</u> <i>En la noche</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objeto directo</b> ὁ Δάφνις τὴν Χλόην φιλεῖ. <i>Dafnis ama a Cloe.</i></li> <li>• <b>De extension</b> <b>En el espacio</b> <u>πέντε στάδια ἀπεῖχον.</u> <i>Distaba siete estadios.</i> <b>En el tiempo</b> ἐνταῦθα Κύρος ἔμεινεν <u>ἡμέρας ἑπτά.</u> <i>Ciro permaneció ahí siete días.</i></li> <li>• <b>AcI</b> πολλοὶ φιλόσοφοι νομίζουσιν <u>τὴν ἀνδρείαν</u> ἀρετὴν εἶναι. <i>Muchos filósofos consideran que el valor es una virtud.</i></li> </ul>

# BIBLIOGRAFÍA

## Fuentes clásicas

QUINTILIANO, *The orator's education. Books I-II* (Loeb Classical Library). Harvard University Press, Nueva York 2012.

SAN AGUSTÍN, *Confessions Books I-IV*. Cambridge University Press, Londres 2019.

HORACIO, *Opera*. De Gruyter, Göttingen 2008.

HERÓDOTO, *Historiae*. Oxford, Nueva York 1984.

JENOFONTE, *Anabasis* (Loeb Classical Library). Harvard University Press, Nueva York 1998.

\_\_\_\_\_, *Memorabilia. Oeconomicus. Symposium. Apology* (Loeb Classical Library). Harvard University Press, Nueva York 2013.

PLATÓN, *Republic. Volume I: Books 1-5* (Loeb Classical Library). Harvard University Press, Nueva York 2013.

*The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana. Volume II* (Cambridge Classical Texts and Commentaries). Cambridge 2015.

## Métodos y gramáticas

Anderson, S. y Taylor, J. (2005). *Greek Unseen Translation*. Londres: Bristol Classical Press.

Balme, J. et al. (2017). *Athenaze: Introduzione al greco antico. Volume I*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium Novum.

\_\_\_\_\_ (2018). *Athenaze: Introduzione al greco antico. Volume II*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium Novum.

Barbone, A. (2018). *Ἐφ'ὀδίου: Antologia di autori greci*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium Novum.

Berenguer, J. (2002). *Gramática Griega*. Barcelona: Bosch.

- \_\_\_\_\_ (1999). *Hélade: Ejercicios de griego: I- Morfología*. Barcelona: Bosch.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Hélade: Ejercicios de griego: II- Sintaxis - antología*. Barcelona: Bosch.
- Bornemann, E. y Risch, E. (1978) *Griechische Grammatik*. Braunschweig: Diesterweg.
- Bullick, W. J. y Harrison J. A. (2004). *Greek Vocabulary and Idiom*. Londres: Bristol Classical Press.
- Campbell, M. (1998). *Classical Greek Prose: A Basic Vocabulary*. Londres: Bristol Classical Press.
- Cheadle, J. R. (2002). *Basic Greek Vocabulary*. Londres: Bristol Classical Press.
- Consoli, C. (2018). *Μελετήματα: Volume I*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium Novum.
- Díaz, M. (2014). *Alexandros: To hellenikon paidion: E libro A Greek Boy at Home a W.H.D. Rouse conscripto*. Granada: Cultura Clásica.
- Elliger, W. et al. (2018). *Kantharos: Griechisches Unterrichtswerk*. Stuttgart: Klett.
- \_\_\_\_\_ (2019). *Kantharos: Arbeitsheft*. Stuttgart: Klett.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Kantharos: Schularbeitsheft*. Leipzig: Klett
- \_\_\_\_\_ (1992). *Kantharos: Griechisches Unterrichtswerk*. Leipzig: Klett.
- \_\_\_\_\_ (1983). *Kantharos: Griechisches Unterrichtswerk. Lehrerband*. Leipzig: Klett.
- Forster, F. et al. (1996). *Kantharidion. Einführung in die griechische Sprache*, Stuttgart: Klett.
- Freeman, C. E. y Lowe, W. D. (1998). *A Greek Reader for Schools*. Illinois: Bolchazy-Carducci Inc.
- Görgemanns, H. et al. (2017). *Griechische Stilübungen / Übungsbuch zur Formenlehre und Kasussyntax*. Heidelberg: Universitätsvelag Winter.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Griechische Stilübungen / Verbalsyntax und Satzlehre*. Heidelberg: Universitätsvelag Winter.
- Groton, A. H. (2014). *46 Stories in Classical Greek*. Massachusetts: Focus Publishing.
- Guglielmi, J. (2012). *Le Grec ancien*. Paris: Assimil.
- Halcomb, T.M.W. (2014). *Speak Koiné Greek: A Conversational Phrasebook*. Kentucky: Glossa House.
- \_\_\_\_\_ (2013). *ὀκτακόσιοι λόγοι καὶ εἰκόνες. 800 Words and Images: A New Testament Greek Vocabulary Builder*. Kentucky: Glossa House.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Τὰ πρῶτα ἴχνη. The First Steps to Learning Greek*. Kentucky: Glossa House.

- Hänisch, M. (2012) *Baseis: In 16 Schritten zum Graecum*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Baseis Extra: Erläuterungen und Lösungen: Apologie Text un Übersetzung*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holtermann, M. (2012). *Basiswortschatz Platon*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JACT (Joint Association of Classical Teachers) (2007). *Reading Greek: Text and Vocabulary*. Nueva York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Reading Greek. Grammar and Exercises*. Nueva York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2002). *A Greek Anthology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joannides, E. (2012). *Sprechen Sie Attisch? Ἄρ' ἀττικίζεις; Moderne Konversation in altgriechischer Umgangssprache*. Hamburgo: Buske.
- Kampert, O. (2012). *Xenia: Griechisches Unterrichtswerk. Textband*. Bamberg: C.C. Buchner.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Xenia: Griechisches Unterrichtswerk. Arbeitsheft*. Bamberg: C.C. Buchner.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Xenia: Griechisches Unterrichtswerk. Grammatik*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Kühlmann, P. (Ed.) (2013). *Materialien für den Unterricht in Latein und Griechisch*. Bamberg: C. C. Buchner.
- Kolschöwsky, D. (2008). *Tiro: Curriculum breve Latinum*. Hamburgo: Peter Buske.
- Leggewie, O. (2004). *Ars Graeca: Lehr- und Übungsbuch für den griechischen Anfangsunterricht*. Padeborn: Schöningh.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Ars Graeca: Griechische Sprachlehre*. Padeborn: Schöningh.
- Meyer, T. y Steinthal, H. (2015). *Vocabulario fundamental y constructivo del griego*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morwood, J. y Anderson, S. (2015). *A Little Greek Reader*. Nueva York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2000). *A Latin Grammar*. Nueva York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Oxford Grammar of Classical Greek*. Nueva York: Oxford University Press.
- North, M. A. y Hillard, A. E. (1997). *Greek Prose Composition*. Londres: Duckworth.
- Peckett, C. et al. (1984). *Thrasymmachus. A New Greek Course*. Londres: Bristol University Press.

- Rico, Ch. (2015). *Polis: Speaking Ancient Greek as a Living Language, Level One, Student's Volume*. Jerusalén: Polis Institute Press.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Polis: Speaking Ancient Greek as a Living Language, Level One, Teacher's Volume*. Jerusalén: Polis Institute Press.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Polis: Altgrichisch lernen wie eine lebende Sprache*. Hamburgo: Buske.
- Rojas, L. (2011). *Iniciación al griego I: Método teórico-práctico*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saffire, P. y Freis, C. (1999). *Ancient Greek Alive*. The University of North Carolina Press
- Schlüter, H. y Steinicke, K. (2012). *Latinum Ausgabe B*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwind, Ch. (2009). *Hermidion: Der kleine Hermes*. Tréveris.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Hermes: Grammatisches Handgepäck für Graecum-Kandidaten*. Tréveris.
- Sidgwick, A. (1998). *Greek Prose Composition*. Londres: Duckworth.
- Tapia, P. (2007). *Lecturas Áticas I. Introducción a la filología griega*. Universidad Nacional Autónoma de México, Méxco 2007.
- Taylor, J. (2016). *Greek to GCSE: Part 1*. Londres: Bloomsbury.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Greek to GCSE: Part 2*. Londres: Bloomsbury.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Greek Stories: A GCSE Reader*. Londres: Bloomsbury.
- Toner, J. (2004). *Greek Key Words*. Cambridge-Nueva York: The Oleander Press.
- Vincent, C. J. (1936). *A First Latin Reader*. Oxford: Clarendon Press.
- Weileder, A. et al. (2011). *Kairós neu I: Griechisches Unterrichtswerk*. Bamberg: C.C. Buchner.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Kairós neu I: Griechisches Unterrichtswerk. Arbeitsheft*. Bamberg: C.C. Buchner
- \_\_\_\_\_ (2013). *Kairós: Lesebuch*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Wilding, L. A. (1994). *Greek for Beginners*. Londres: Bloomsbury.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Latin Course for Schools: Part 1*. Londres: Bloomsbury.

## Bibliografía especializada

- Arista, D. (2016). *Propuesta de enseñanza para la asignatura de latín I desde el enfoque de la tipología textual* (tesis de maestría). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asher, J. J. (2009). *Learning Another Language Through Actions*. Sky Oak.
- Bulwer, J. (Ed.) (2006). *Classics Teaching in Europe*. Londres: Duckworth.
- Dickey, E. (2016). *Learning Latin the Ancient Way: Latin Textbooks from the Ancient World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drumm, J. et al. (2007). *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fink, G. (2009). *Die griechische Sprache*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Flores, A. (2005). *El griego a través de la tipología textual: Contribución a las bases teóricas para la selección de textos griegos en CCH* (tesis de maestría). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Folse, K. S. (2014). *Vocabulary Myths, Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan: University of Michigan Press.
- García Hoz, V. (Ed.) (1992). *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Madrid: RIALP.
- Gruber-Miller, J. (Ed.) (2006). *When Dead Tongues Speak*. Nueva York: Oxford University Press.
- Herrera, T. (2000). *Historia del humanismo mexicano*. México: Porrúa.
- Kraye, J. (Ed.) (1998). *Introducción al humanismo renacentista*. Madrid: Cambridge University Press.
- Le Goff, J. (1999). *La civilización del occidente medieval*. Barcelona: Paidós.
- Leonard, I. A. (1975). *La época barroca en el México colonial*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Boston: Heinle.
- Lister, B. (Ed.) (2008). *Meeting the Challenge. International Perspectives on the Teaching of Latin*. Cambridge: Cambridge University Press.

- López de Lerma, G. (2015) *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Miraglia, L. (2018). *Via nova: Latine doceo*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium Novum.
- Morwood, J. (Ed.) (2003). *The Teaching of Classics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostler, N. (2006). *Empires of the World. A Language History of the World*. Nueva York: Harper Perennial.
- Pantoja, D. (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pfeiffer, R. (1981). *Historia de la filología clásica: De 1300 a 1850*. Madrid: Gredos.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Riener, P. et al. (2017). *Einführung in das Studium der Gräzistik*. München: C. H. Beck.
- Rochette, B. (2007). La question des langues dans l'Empire romain: L'enseignement du latin et du grec dans l'Antiquité. *Journée d'étude du SCEREN-CRDP*, 5.
- Sierra, J. (1903). *Boletín de Instrucción Pública*. México: Tipografía Económica.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts-Londres: Harvard University Press.
- Van Patten, B. y Williams, J. (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva York: Routledge.
- Wiese, S. (2015). "Textarbeit im Lehrbuch 'Xenia': Stichprobenartige Untersuchung, wie stark die Lektionstexte von jeweiligen Originalautor abweichen. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 15 (2), 89-155.