

MÁSTER DE PROFESORADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

RECURSOS DE APOYO EN LA ENSEÑANZA DEL
GRIEGO: EL *SMARTPHONE* COMO HERRAMIENTA
DE APRENDIZAJE

Salvador Rojo Santos

Facultad de Filosofía y Letras
Valladolid, septiembre 2015

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
MÁSTER DE PROFESORADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

CURSO ACADÉMICO 2014/2015

TRABAJO FIN DE MÁSTER
RECURSOS DE APOYO EN LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO:
EL *SMARTPHONE* COMO HERRAMIENTA DE
APRENDIZAJE

Trabajo presentado por:

Salvador Rojo Santos

Firma:

Tutor:

M.^a Henar Zamora Salamanca

Firma:

Facultad de Filosofía y Letras
Valladolid, septiembre 2015

ÍNDICE

SOBRE EL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER.....	7
INTRODUCCIÓN	9
JUSTIFICACIÓN	13
CONTEXTUALIZACIÓN, METODOLOGÍA Y OBJETIVOS	17
CONFIGURACIÓN DEL <i>SMARTPHONE</i>	19
<i>Smartphone del profesor</i>	19
<i>Smartphone del alumno</i>	21
PROPUESTA DE TRANSCRIPCIÓN	29
<i>Sistema de correspondencias</i>	31
<i>Espíritus, acentos y signos de puntuación</i>	37
EJERCICIOS.....	43
EVALUACIÓN.....	49
CONCLUSIONES	51
BIBLIOGRAFÍA.....	55

SOBRE EL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

El presente trabajo pretende ser un reflejo de todas las experiencias vividas y de todos los conocimientos adquiridos durante el Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Durante estos meses, he de reconocer que ha habido un gran cambio, al menos, académicamente hablando, pues se ha alterado radicalmente mi manera de concebir las Clásicas, es decir, tras cuatro años en los que he aprendido tanto a apreciar y valorar el mundo clásico como a meterme de lleno en sus más profundas raíces y a enfrentarme a sus más oscuras dificultades – a través de los textos, la lengua, la literatura, las instituciones, etc. –, este año se nos ha planteado, tanto a mí como a mis compañeros, la complicadísima tarea no sólo de demostrar y transmitir esos conocimientos a los alumnos que, como yo hiciera en su momento, están empezando a disfrutar de los clásicos, sino también de hacerles sentirse cómodos y de que disfrutaran mientras lo hacían, de *docere delectando*.

He de confesar que el cambio de tercio que sufrieron las clases me impactó y descolocó en un primer momento; ya no se hablaba de los eruditos del Renacimiento o de la Ley de Grassmann, sino de cómo hacer que unos muchachos adolescentes aprendieran los rudimentos del latín y del griego clásico, el valor de su literatura y sus costumbres y la enorme influencia que han tenido a lo largo de la historia, todo eso, evidentemente, con la constante amenaza de la eterna pregunta: ¿y eso, para qué sirve?

Esa pregunta, para la que cada uno tiene una respuesta, no es, por mucho que lo parezca, una especie de bloque de hormigón que, atado a nuestros pies, nos hunda a los classicistas lentamente en el mar de la sociedad actual, sino más bien al contrario: supone una motivación extra, un impulso para demostrar de qué somos capaces y para demostrar también que, por muy clásicos que seamos, podemos estar a la vanguardia en ciertos temas; en definitiva, un impulso para reinventarnos a nosotros mismos y para hacer ver que somos – siempre lo hemos sido – una disciplina elemental para la completa formación de un ser humano.

Es, por tanto, este uno de los motivos que me impulsaron a desarrollar, como Trabajo de Fin de Máster, una idea que surgió casi espontáneamente durante una de las agradables clases que impartía una de los múltiples profesores invitados al Máster, nuestra querida Carmen Fernández Tijero, que incluso me dio la oportunidad de presentar mi idea en público, lo que me animó aún más a desarrollarla del todo y por lo que le estoy inmensamente agradecido¹.

¹ La presentación formó parte de las *Sesiones Formativas sobre Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, organizadas por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de Soria, y tuvo lugar el 13 de mayo de 2015. Confiamos en que pueda verse publicada dentro de no mucho tiempo.

Pues bien, he aquí el resultado de todo un año de trabajo y esfuerzo, de la síntesis de lo aprendido en las clases y también de lo visto – e impartido – durante el periodo de prácticas, periodo ya inolvidable, sobre todo gracias a la labor de mi tutor, Justino, que nunca ha decaído en su esfuerzo de enseñar griego y nunca ha perdido la ilusión, por muy difícil que sea la situación en la que se encuentra la docencia de esta lengua en la Enseñanza Secundaria; resultado, pues, que, espero, despierte la atención y las críticas – tanto negativas como positivas – de los interesados, pues es así como uno puede mejorar y continuar en su empeño.

No me queda más que dar las gracias a todas las personas que han estado junto a mí este año y que han compartido momentos buenos y también malos, pero con los que ha sido posible hacer de este un año único. Me refiero por supuesto a mi tutora, Henar, que no sólo me ha brindado toda la ayuda posible y me ha solucionado todas las dudas que me ralentizaban durante la elaboración de este trabajo, sino que también me ha animado en todo momento; a Sara, que me ha dedicado parte de su tiempo y cuyo apoyo ha sido constante; a mis compañeros del Máster, esos que convivieron durante un tiempo en la “Sede Mergelina” y que lograron hacer de un grupo variopinto y procedente de las más dispares especialidades un grupo único, homogéneo y bien avenido, donde siempre se encuentra uno como en familia; a mi amigo Javier, que me ha enseñado a no tirar la toalla, por muy fuerte que sea el golpe; a Ivana y Bruno, por ser un ejemplo de superación y de esfuerzo; y, sobre todo, a mi queridísima M.^a Paz, amiga inseparable, que siempre ha estado a mi lado, aconsejándome y guiándome en los momentos difíciles; que lo ha dado todo por sacar lo mejor que hay en mí durante estos cinco maravillosos años y seguirá haciéndolo por muy lejos que estemos, no me cabe la menor duda; y que es capaz, en fin, de hacer que todo brille con más luz cuando mayor es la oscuridad.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lengua griega, tanto la clásica como la moderna, supone un esfuerzo añadido por parte del alumno, que se tiene que enfrentar a un tipo de escritura diferente a la que lleva usando toda su vida². Si se tiene en cuenta que la oportunidad de aprender griego clásico, o al menos sus rudimentos, se da en la franja de los 15-17 años de edad, el proceso se complica aún más, pues a la dificultad de la lengua se le añaden los problemas típicos de la adolescencia, tales como la rebeldía, el descontrol hormonal, o el desinterés por los estudios, por supuesto, con excepciones.

Dentro, pues, de ese grupo de edad de los 15 a los 17 años que acabo de mencionar, el aprendizaje del griego se puede dar tanto en la asignatura de Cultura Clásica de 3.º de la ESO, como en la asignatura de Griego I de 1.º de Bachillerato³, pero más concienzudamente en esta última, ya que en la primera tiene más bien un carácter anecdótico, pues los contenidos tienden a centrarse en la mitología, la historia, la literatura o la pervivencia, dejando una mínima parte para los contenidos lingüísticos. Es decir, el marco temporal más concreto para el aprendizaje del griego clásico tiene lugar entre los 16 y los 17 años de edad, que es cuando se suelen iniciar los estudios de Bachillerato.

Gracias a mi experiencia personal con mis alumnos de clases particulares – y también de prácticas del Máster – he podido observar las enormes carencias y los problemas que tienen los alumnos para leer el alfabeto griego, que, al fin y al cabo, es la base del aprendizaje de esta lengua⁴.

Precisamente al alfabeto, tan importante para la buena comprensión del griego y para la adquisición de una base sólida en dicha lengua, no se le da la suficiente importancia. Una clara muestra de ello es que aun en 2.º de Bachillerato los alumnos tiemblan ante la simple presencia de una ξ, de una ζ, o de casi cualquier mayúscula, que parecen ser las grandes olvidadas de la enseñanza básica del griego. Es por ello por lo que comencé a interesarme por esa cuestión, pues no es que fuera un solo alumno quien tenía problemas de lectura, sino prácticamente el 90% de aquellos con los que he trabajado este año. ¿Qué estaba fallando? ¿Y cómo solucionarlo?

Analizando la situación con detenimiento, me pareció que uno de los problemas principales era la falta de interés de los alumnos. A lo largo del Máster se nos ha dicho varias veces que las nuevas generaciones ya son nativas digitales, que perciben la tecnología como algo natural y que identifican el papel, la tiza y la pizarra como objetos arcaicos que pertenecen a la época de sus padres, quienes suelen tener un conocimiento

² En los últimos años se ha investigado también sobre cómo enseñar lenguas con alfabetos distintos, tales como el kichwa (OBANDO SUÁREZ [2014]); el dariya (DÍEZ PLAZA [2011]); o el shuar (UNKUCH WEEK [2012]), o incluso el propio español (GUZMÁN TIRADO Y HERRADOR DEL PINO [2002] y GARCÍA MATEOS [2004]).

³ Se da por sentado que en la asignatura de Griego II de 2.º de Bachillerato los elementos básicos del griego ya están aprendidos, aunque hay casos en los que no es así, como he podido observar.

⁴ “Esta unidad es una de las fundamentales, ya que difícilmente podemos construir de manera firme y segura sin unos buenos cimientos que permitan poner sobre ellos todo lo demás”. Cf. MARTÍN SÁNCHEZ (1978), 25.

limitado sobre las nuevas tecnologías. No obstante, esto no significa que la dominen por completo, pues la utilizan generalmente para cuestiones de ocio; es decir, que realmente no saben sacarle todo el partido posible.

Sea como fuere, la cuestión es, pues, si se puede conseguir que los alumnos presten más atención cambiando el medio, o incorporando otro alternativo, por el cual transmitimos los conocimientos, es decir, empleando las nuevas tecnologías. Lo cierto es que tenemos todo a favor, pues raro es hoy el instituto que no cuenta, al menos, con una sala de ordenadores o con alguna pizarra digital en sus aulas; si a esto le añadimos que la Ley de Educación busca favorecer, como se verá, el uso de las TIC, tenemos los elementos suficientes como para pensar en que debemos adaptarlas a nuestra metodología de enseñanza.

En resumen, dado que el problema fundamental, al fin y al cabo, surge de las dificultades de aprender un alfabeto diferente al latino, al cual estamos acostumbrados, y del escaso interés que suele despertar en los alumnos el aprender el alfabeto griego – y la lengua griega, en general –, tenemos que formularnos la pregunta de si es posible enseñar dicho alfabeto de alguna manera que vaya más allá de la metodología tradicional o que, al menos, combine ésta con otra más innovadora y atrayente para los alumnos, y si esta última es realmente necesaria. Personalmente considero que la respuesta a ambas preguntas es afirmativa, pues los educandos actuales no son capaces de concebir la enseñanza sin las nuevas tecnologías, ya que forman parte de su día a día – recordemos, son nativos digitales –, por lo que nos vemos en cierta manera forzados a aplicar metodologías innovadoras en nuestras materias si queremos que sigan atrayéndolos.

Teniendo en cuenta también que en la actualidad el *Smartphone* se ha convertido en una herramienta indispensable en el día a día, que es posiblemente lo más utilizado por los alumnos a diario, y que ofrece una inmensa variedad de posibilidades en cuanto a términos didácticos se refiere, he optado por emplearlo como medio para transmitir esa base en la que se apoyan los conocimientos del griego antiguo; así pues, la idea que planteamos aquí es emplear el *Smartphone* como herramienta de aprendizaje y hacer de él un medio de apoyo para la enseñanza del alfabeto griego.

Puede que, en un primer momento, la idea resulte atrevida e incluso extraña a los hábitos educativos que conocemos, pero a lo largo de este trabajo intentaré demostrar que hay razones suficientes – y de peso – para emplear este tipo de dispositivos en nuestras clases y fuera de ellas. Para ello pretendo en primer lugar demostrar que la utilización ya no sólo de las nuevas tecnologías, sino también del *Smartphone*, está justificada tanto por la Ley de Educación como por experiencias previas que han arrojado datos positivos sobre su uso, por lo cual aportaré ejemplos de la aplicación del *Smartphone* en el aula, así como de otro tipo de tecnologías que ya incluso pueden parecer anticuadas, pero que han marcado el camino de la innovación docente.

No obstante, este trabajo va más allá de justificar la utilización del *Smartphone* en el aula, también pretende que a través de él se emplee un método innovador de aprendizaje del alfabeto griego, pero a la vez tradicional, como podrá verse después, pues todos los estudiantes de griego en algún momento hemos escrito nuestra lengua con los caracteres griegos que aprendíamos en clase, y esta aportación trata básicamente de hacer eso

mismo, pero mediante estos dispositivos, en concreto a través de la aplicación de mensajería instantánea Whatsapp, que, pese a los posibles reparos, ofrece bastantes posibilidades a la hora de trabajar con los alumnos.

Este método, por otra parte, no se aplicará sin una reflexión previa; ha sido necesario desarrollar un método propio de transcripción de los caracteres griegos para ajustarlos lo más posible a la realidad fonética del español, a la vez que se ha intentado simplificar al máximo para evitar complicaciones innecesarias a los alumnos – recordemos que el objetivo es animarlos e incentivar su aprendizaje –, basándonos siempre, por supuesto, en los métodos de transcripción desarrollados sobre todo por Fernández Galiano⁵ y Martinet⁶, y muy particularmente por la filóloga argentina Adriana Ida Saba⁷, de tal manera que se aporte un aprendizaje válido a los alumnos y que el método en sí tenga una utilidad. Este apartado, pues, es un punto básico en el método que propongo, sin el cual éste haría aguas.

Todo ello, en fin, quedará plasmado a lo largo del trabajo, que, como se ha dicho, justificará en primer lugar el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza, y en concreto del *Smartphone*, basándonos en experiencias previas y en la legislación vigente. Se aportarán también los antecedentes del uso de nuevas tecnologías en la enseñanza del griego, así como ejemplos de lenguas que se han servido de los caracteres de otras para su escritura.

En cuanto al método propio, se ofrecerá una contextualización de las enseñanzas que se pretenden impartir y la metodología recomendada a la hora de implantarlo en el aula, también se hablará de los objetivos que se pretenden obtener con él, así como de la configuración del *Smartphone* para poder emplearlo en nuestras clases. Aportaremos asimismo nuestra propia propuesta de transcripción para el aula, que no pretende ser, ni mucho menos, canónica, sino que se limitará al uso en clase, junto con las dificultades que fueron surgiendo durante su desarrollo y las soluciones que, en la medida de lo posible, se han aplicado para lograr un aprendizaje adecuado. También se presentarán una serie de ejercicios de dificultad progresiva que se pueden emplear tanto dentro como fuera del aula – indicando, además, qué sucedería con los alumnos que carecieran de un dispositivo móvil – y los criterios de evaluación que se recomiendan para él. Por último, se hablará de los beneficios que supone utilizarlo y de las conclusiones obtenidas de la práctica real del mismo con un alumno de clases particulares, que se presentó voluntario para probar esta metodología de trabajo y a quien agradezco el esfuerzo. Todas las pruebas que se hicieron con él se incluyen en el trabajo como ejemplo del uso de este método.

Por lo tanto, espero que este trabajo suponga un avance en cuestiones de innovación docente y que sirva a los profesionales que sientan curiosidad por él para aportar un enfoque distinto a sus clases. Este método, dicho sea de paso, obliga al docente a dedicarle más tiempo a sus alumnos, a estar pendiente de que cumplan con lo que se les pide y a dedicarle un mayor esfuerzo a sus clases, pero ello se ve recompensado por una

⁵ FERNÁNDEZ GALIANO (1956); FERNÁNDEZ GALIANO (1968) y FERNÁNDEZ GALIANO (1969).

⁶ MARTINET (1953).

⁷ IDA SABA (1982).

mejora en el aprendizaje de sus pupilos y, por qué no decirlo, por un aumento en su interés por la materia.

JUSTIFICACIÓN

Antes de entrar en detalles, voy a explicar la situación que me llevó a desarrollar esta idea; como ya he dicho, fue mi experiencia personal la que hizo que me planteara las cuestiones que trato aquí, recordemos: cómo enseñar el alfabeto griego a los alumnos de manera más amena e interesante para solucionar sus problemas de aprendizaje.

Fue en concreto uno de mis alumnos de clases particulares, de 2.º de Bachillerato, el que, debido a lo grave de su situación, me llevó a intentar buscar una solución a sus problemas, pues tenía unas dificultades enormes para leer griego, e incluso para reconocer las letras o para saber siquiera qué sonidos representan. A modo de resumen, este alumno tuvo un 1.º de Bachillerato bastante deficiente en cuanto a la docencia del griego se refiere y sus resultados se pueden apreciar ahora, ya que he podido ver su nivel y, tristemente, dista bastante de lo que se pretende en 2.º de Bachillerato. No desvelaré su nombre ni el nombre de su profesor o del centro en el que ha cursado sus estudios, pero sí diré que lo que vi me impactó bastante y por ello decidí tomar cartas en el asunto.

No dejé de observar, por otra parte, que tanto mis alumnos de particulares como de prácticas del Máster – y prácticamente todos los adolescentes – estaban continuamente pendientes del Whatsapp, tanto por cuestiones sobre los exámenes o sobre clase como por temas ajenos a ella, de manera que pensé que se podría sacar algún beneficio de ello. Es así, pues, como se me ocurrió usar esta aplicación como recurso de apoyo para enseñar el alfabeto, pero ¿de qué manera? Pues de una que es práctica común entre los alumnos de griego y que, personalmente, considero muy útil: escribir la lengua castellana con los caracteres del alfabeto heleno⁸.

Esta práctica, aunque por otros medios, lleva empleándose desde la misma Antigüedad Clásica, por ejemplo, en contratos de compraventa⁹ – hay que recordar, además, que el propio alfabeto griego es una adaptación del fenicio, así como el latino lo es de aquél¹⁰ – y también en épocas posteriores. Sirvan como ejemplo, en el caso del griego, algunas lenguas y dialectos como el turco – que, de hecho, se escribe con caracteres árabes –, el albanés tosco, el macedonio, el arumano o valaco, el gagaúzo (una lengua túrquica de Moldavia) o el urrumano¹¹, y otras, procedentes de muy distintas familias lingüísticas – indoeuropea, altaica, caucásica, urálica, paleosiberiana, sino-

⁸ “Una y otra vez es posible observar que los alumnos escriben textos castellanos utilizando el alfabeto griego.” Cf. LISI Y BERETERBIDE (1996), 75. Igualmente, ha habido docentes que han visto el gran potencial de este método y los beneficios que aporta y por ello lo han empleado sin recurrir, eso sí, al uso de las nuevas tecnologías. Cf. VILLAPLANA (2007).

⁹ MARTÍN FERREIRA (2007).

¹⁰ “[El latín] adopta una variedad occidental del alfabeto griego, y muy probablemente a través de la utilización de éste para la representación escrita del etrusco”. Cf. PUENTES ROMAY (1996), 4. La cuestión del alfabeto fenicio figura ya en los libros de secundaria y se procura que los alumnos la conozcan. Cf. CAUNEDO (2008), 31, § 1 y MARTÍN SÁNCHEZ (1978), 26, § 1. Algunos antiguos libros de B.U.P. llegaban incluso a comparar el alfabeto fenicio y el griego o hablaban del Lineal B. Cf. RODRÍGUEZ ADRADOS Y MARTÍNEZ-FRESNEDA (1979), 36, § 6, 1.

¹¹ HARALAMBOUS (1999), 15 y 16. El autor incorpora también algún ejemplo de albaniano de Elbasan y de turco otomano, escritos ambos en alfabeto griego, aunque usando signos diacríticos para representar sonidos especiales que no se encuentran en éste.

tibetana, etc. —, cuya base es el alfabeto cirílico, tales como el serbocroata, el macedonio, el búlgaro o el mongol¹². Pero no sólo eso, sino que también tenemos ejemplos en nuestro propio país, pues ya los iberos emplearon una versión reducida del alfabeto jonio en la llamada escritura greco-ibérica¹³ y los moriscos se sirvieron de los caracteres árabes para escribir en castellano, lo que se conoce como aljamía. Se han empleado, de hecho, los caracteres árabes en el persa o el urdu, y en lenguas de China, India, África subsahariana y Europa Oriental (Albania, Serbia y Croacia) por su carácter sagrado¹⁴.

Está claro que estos ejemplos son de una índole muy diferente de la tarea que yo pretendo llevar a cabo; no obstante, es de recibo presentar estos antecedentes como prueba de que mi propuesta de usar los caracteres helenos para escribir en español no surge como tal de la nada, sino que tiene un amplio trasfondo histórico sobre el que se apoya.

En lo que respecta al uso de las TIC en el aula, véase en primer lugar lo que dice la Ley de Educación al respecto, ya que en ella se anima a los docentes a emplear las nuevas tecnologías en las clases, y esto es perfectamente válido para la asignatura de Griego I. Así pues, según la ley vigente:

“Asimismo, es imprescindible contar, como apoyo y complemento, con los medios audiovisuales e informáticos para identificar y valorar los factores culturales heredados de los griegos que se han convertido en patrimonio universal, reconociendo especialmente las aportaciones de su lengua al léxico científico y técnico, y su contribución a las corrientes de pensamiento...”¹⁵.

De igual manera, dado que estamos a las puertas de un cambio en la Ley Educativa – la L.O.M.C.E. –, creo necesario incorporar el texto publicado en el B.O.C.y L. 86, de viernes, 8 de mayo de 2015:

“Las nuevas tecnologías multiplican las posibilidades del aprendizaje colaborativo y fomentan la comunicación, la interacción y el intercambio de ideas entre los miembros del grupo. Se pueden usar diversas herramientas; algunas para compartir documentos; otras para crear blogs de aula; otras, para hacer presentaciones interactivas; o, simplemente, para realizar murales digitales y mapas conceptuales. Este método educativo se concreta en actividades muy variadas como debates, webquest o presentaciones en equipo”¹⁶.

Como puede verse, ambas leyes amparan y defienden el uso de las nuevas tecnologías en el aula, por lo tanto, hemos de saber aprovechar esta situación. Por esto mi propuesta se aparta de las metodologías tradicionales y se apoya en las TIC, como ya han hecho muchos docentes y profesionales, que se han atrevido a desarrollar metodologías de aprendizaje usando plataformas online o programas informáticos exclusivos¹⁷.

¹² BENÍTEZ-BURRACO (2008), 59, n.1.

¹³ Se trata de un sistema alfabético que consta de dieciséis signos y que nace no más tarde del segundo cuarto del siglo V a. C. Los documentos en los que se ha encontrado son de tipo mercantil y económico. Cf. DE HOZ BRAVO (2009), 31-40.

¹⁴ DÍEZ PLAZA (2011), 43 y FERIA GARCÍA (2000), 310.

¹⁵ DECRETO 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 11369.

¹⁶ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 32664, 138.

¹⁷ Ya incluso desde preescolar se aplican las TIC. Cf. GARASSINI Y PADRÓN VALERY (2004).

En concreto, sobre el alfabeto griego son muy interesantes, por ejemplo, los ejercicios que propone Carlos Viloría, del I.E.S. Diego de Praves de Valladolid, en su página web¹⁸, relacionados tanto con el alfabeto en mayúsculas y en minúsculas como con el contexto en el que este se engloba. Hay, asimismo, páginas web dedicadas a la pronunciación de las letras¹⁹ o que ofrecen multitud de recursos y enlaces de interés sobre el tema, todas ellas con material interactivo, ejercicios y curiosidades, tales como PowerPoint, canciones, vídeos, etc.²⁰. Lamentablemente, algunos de los enlaces que estas páginas ofrecen ya no funcionan y no se puede acceder a ciertos recursos que se antojaban muy interesantes y valiosos. Existen igualmente ciertas páginas muy completas sobre los orígenes e historia del alfabeto, su escritura, pronunciación y transcripción, y que ofrecen, asimismo, ejercicios interactivos para los alumnos²¹, el problema, nuevamente, es que algunos enlaces han dejado ya de funcionar.

Todos estos ejemplos, pues, no suponen una ruptura radical con las metodologías tradicionales, ni mucho menos; más bien son un complemento a ellas, que nos permite proporcionar un mejor aprendizaje a los alumnos²². Se pueden seguir, sin duda, metodologías como las de los manuales de clase de uso común, como por ejemplo la ya clásica *Gramática Griega* de Jaime Berenguer Amenós²³ y complementarlas con otras más innovadoras; entonces, ¿por qué usar el *Smartphone*, si ya existen metodologías válidas que aplican nuevas tecnologías como los ordenadores, los proyectores, las pizarras digitales o los servicios en la nube?

En mi investigación he podido observar que los ejercicios que proponen todas estas metodologías, tanto tradicionales como innovadoras, se basan en un mismo mecanismo: proporcionar a los alumnos las letras griegas para que ellos las lean²⁴ o para que indiquen o bien su nombre, o bien el sonido que representan, o bien qué rasgos fonéticos las caracterizan, o bien su transcripción²⁵, de hecho, hay incluso manuales que no ofrecen ejercicio alguno relacionado con la práctica del alfabeto, aun a pesar de asegurar que se proporciona a los alumnos “cuanto necesitan en los tiempos de aprendizaje para lograr un conocimiento sólido y fundamental de la Lengua Griega que permita ulteriores desarrollos.”²⁶. Es decir, que en ninguna de ellas he visto que el alumno tenga que emplear las letras activamente, practicando, por ejemplo, la transcripción

¹⁸ VILORIA (2005).

¹⁹ “Alphabet and Fonts” (2013), o “Alfabeto Griego Interactivo”.

²⁰ Por ejemplo, OVANDO (2014); VILORIA (2008) o, ésta en inglés, AGER (2015).

²¹ Así se pueden encontrar páginas como la que ofrece el Ministerio de Educación, “El alfabeto griego”, u otras en lengua inglesa, como son “Learn to Write the Ancient Greek Alphabet” (2015) e “Introducing Ancient Greek”.

²² “...un recurso adicional de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Cf. ORGANISTA-SANDOVAL ET AL. (2013).

²³ BERENGUER AMENÓS (2005).

²⁴ Tal es el caso de MARTÍN SÁNCHEZ (1978), 37-39, que ofrece lecturas de los textos griegos del *Diálogo de Apolo y Hermes* de Luciano con su traducción; o de CAUNEDO (2008), 37, cuyos ejercicios son lecturas de mayúsculas y minúsculas. El único que quizá cambia un poco los ejercicios de lectura es RODRÍGUEZ ADRADOS Y MARTÍNEZ-FRESNEDA (1979), 32-33, § 3, pues debajo de cada frase incluye la pronunciación.

²⁵ Un libro dedicado exclusivamente a la transcripción es RODRÍGUEZ JIMÉNEZ Y VAQUERO IBARRA (1995).

²⁶ Cf. la introducción de MASJUÁN RAULÍ (1945).

inversa²⁷. Creo, personalmente, que el enfoque sobre este tema se ha centrado más en que los alumnos conozcan la “teoría” del alfabeto que en que sepan utilizarlo. Es decir, parece que se antoja suficiente con que los alumnos se sepan las letras y las puedan leer, pero de ahí surge el problema: al no darse un uso constante de las mismas, el aprendizaje conseguido es menor – hasta el punto de que las mayúsculas son prácticamente ignoradas, ya que apenas se leen o se trabajan textos que las contengan –, por lo que aparecen los problemas de los que he hecho mención.

Pues bien, es aquí donde el *Smartphone* cobra ventaja, pues nos permite interactuar con nuestros alumnos de manera más directa y hacer que ellos sean quienes participen de manera más activa en su aprendizaje, condición indispensable para lograr un aprendizaje constructivo²⁸; además, según estudios recientes²⁹, su potencial pedagógico es enorme, aunque bien es cierto que uno de sus mayores inconvenientes es, sin duda, la distracción que genera en los alumnos. No obstante, si se emplea de manera adecuada, podemos conseguir que los alumnos vean el *Smartphone* como una herramienta educativa más, que atraiga su atención por la asignatura y los motive³⁰.

La multitud de aplicaciones disponibles en estos dispositivos los convierten en una mina educativa, pues tienen cabida las más diversas ramas del aprendizaje, y el griego no iba a ser menos. Aunque ya existen algunas aplicaciones dedicadas al alfabeto³¹, mi propuesta es que se haga un uso lo más activo posible de los caracteres griegos, y para ello considero esencial la participación del profesor. Por ello, una aplicación como Whatsapp nos permite mucho más dinamismo para poder trabajar con el alfabeto griego, ya que, creando un grupo de clase con los alumnos en el que se utilicen casi exclusivamente dichos caracteres para escribir, podrán recibir un mejor aprendizaje, pues llevan a cabo una práctica continua, bajo la supervisión constante del profesor y colaborando interactivamente con sus compañeros; es decir, que este grupo puede considerarse, con ciertos matices, como un aula virtual para la enseñanza del griego.

²⁷ Con la excepción de “Ancient Greek Alphabet” (2015), que sí que la pone en práctica.

²⁸ Según Soliño, citado por Yubero. Cf. YUBERO (2010), 1.

²⁹ ORGANISTA-SANDOVAL ET AL. (2013).

³⁰ ALABARCE Y REPISO (2012); ORGANISTA-SANDOVAL ET AL. (2013) y YUBERO (2010), 2.

³¹ YEHEZKEL (2013).

CONTEXTUALIZACIÓN, METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

La aplicación de este método nos sirve, recordemos, como complemento y apoyo a las enseñanzas básicas de la asignatura de Griego I, puesto que el alfabeto griego forma parte de ellas, tal y como viene reflejado en las leyes educativas. Según la ley vigente, cuyo texto expongo a continuación, los contenidos que pretendemos impartir son los siguientes:

1. La lengua Griega:

“El alfabeto griego en la historia de la escritura. Pronunciación convencional y escrita. Normas de transcripción al latín y al español: vocabulario común y nombres propios. Signos diacríticos: ortografía y puntuación. Reglas fonéticas: nociones elementales”³².

Sin embargo, como ya se ha dicho antes, con vistas a un cambio en la Ley Educativa no podemos más que incorporar igualmente el futurible texto legislativo, que refleja, incluso de manera más desarrollada, cuáles son los contenidos que abarca esta asignatura de Griego I en sus etapas iniciales:

“El estudio del griego se ha dividido en el primer curso en siete bloques [...]. El primero de estos bloques analiza la relación entre el griego antiguo y otras lenguas de la familia indoeuropea. [...] Al estudio de los aspectos principalmente lingüísticos se dedican los siguientes tres bloques: el primero de ellos se centra en el estudio de distintos sistemas de escritura así como el origen y la evolución del alfabeto griego y su pronunciación hasta el desarrollo de los dialectos griegos”³³.

Más concretamente, los contenidos para los que está diseñado el método que aquí se presenta se concentran en el Bloque 2 de la asignatura de griego del 1.º curso de Bachillerato. Este bloque está dedicado exclusivamente a los elementos básicos de la lengua griega, que son los siguientes:

“Diferentes sistemas de escritura: los orígenes de la escritura. Orígenes del alfabeto griego. Caracteres del alfabeto griego. La pronunciación. Transcripción de términos griegos”³⁴.

Por lo tanto, es recomendable dedicar los primeros días de clase a impartir en primer lugar las nociones de “Indoeuropeo” o “lengua flexiva” y a contextualizar la lengua griega y la historia del alfabeto, algo que viene haciéndose tradicionalmente en cualquiera de los manuales escolares al uso o de los recursos *online*³⁵.

³² DECRETO 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 11369.

³³ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 32664, 138.

³⁴ *Íbid.* 32665, 138.

³⁵ CAUNEDO (2008), 20-29, § 1-4; MARTÍN SÁNCHEZ (1978), 26, § 1; RODRÍGUEZ ADRADOS Y MARTÍNEZ-FRESNEDA (1979), 36-38, § 6; AGER (2015) o “El alfabeto griego”, por ejemplo.

Es, pues, con el alumno ya situado en el contexto histórico y lingüístico cuando se puede proceder a enseñar el alfabeto en el aula, al menos en lo que a sus primeras nociones se refiere: nombre y orden de las letras, grafía, pronunciación, etc. Tras ello, utilizaremos el *Smartphone* como manera de hacer que los alumnos afiancen estos conocimientos y de aplicar las nuevas tecnologías en la enseñanza de las lenguas clásicas. De esta forma se complementan las dos metodologías, una más tradicional llevada a cabo en clase de manera presencial y otra más innovadora, que tendrá lugar principalmente fuera de ella – aunque esto no implica que no se aplique en el propio aula y en presencia de los alumnos, tal y como se ha hecho en experiencias previas³⁶ – y que requerirá de la participación activa tanto de los alumnos como del docente. Es así como, compaginando las dos metodologías, se puede conseguir un nivel mayor de aprendizaje.

No obstante, para poder enseñar el alfabeto griego mediante Whatsapp es necesario, en primer lugar, configurar los dispositivos móviles para que nos permitan emplear dicho alfabeto y, en segundo lugar, desarrollar una transcripción propia de los caracteres que se van a usar, con el objetivo de establecer unas pautas y unas normas a seguir para poder aportar a los alumnos un aprendizaje de calidad, pues, de lo contrario, este se podría ver empañado o perder su valor. Esta transcripción, sobre la que se hablará con mayor detenimiento después, se tiene que incorporar a las enseñanzas de clase, para que los alumnos puedan realizar las tareas de manera adecuada.

Ya con toda esta información, el profesor se encargará de formar el grupo y supervisarlos. Hay que tener en cuenta que este método está destinado sobre todo a grupos de tamaño reducido, como puede ser el de Griego de 1.º de Bachillerato, más que a otros de mayor tamaño, por ejemplo el de Cultura Clásica de 3.º de E.S.O.; además, tal y como se ha dicho ya, los contenidos que se pretenden enseñar encajan más en la estructura del primero. También es tarea del docente el proponer los ejercicios a realizar, que irán en orden de dificultad ascendente y que, por supuesto, serán evaluables, tal y como se verá más adelante. Asimismo, procurará hacer que se utilicen casi exclusivamente caracteres griegos, tanto en mayúsculas como en minúsculas, y que se practique la escritura a mano y la pronunciación; también velará por que los alumnos colaboren entre ellos y participen activamente para conseguir un mismo objetivo: afianzar su conocimiento del alfabeto griego.

Este es, pues, el objetivo básico que se busca con esta metodología: conseguir que los alumnos se familiaricen con el alfabeto griego teniendo contacto con él de manera continua y haciendo que lo practiquen y lo escriban una y otra vez³⁷, para que consigan reconocer las letras y sus sonidos y puedan leer con fluidez los caracteres griegos, aunque sea, recordemos, en palabras españolas. Se pretende, asimismo, estimularlos y hacer que el aprendizaje de este alfabeto se haga de manera lúdica, conjunta y mediante el uso de las TIC.

³⁶ ALABARCE Y REPISO (2012).

³⁷ VILLAPLANA (2007).

CONFIGURACIÓN DEL *SMARTPHONE*

Centrándonos ya en cómo usar nuestros dispositivos para seguir esta metodología de enseñanza, hemos de dedicar un tiempo, antes de tratar otras cuestiones, a adecuar nuestro *Smartphone* para poder escribir en él con el alfabeto griego. Ya he hablado de aplicaciones sobre el alfabeto, aunque no nos sirven para esta metodología³⁸, pero, al igual que sucede con los ordenadores, sobre los que ya se han publicado diversos trabajos muy amplios acerca de cómo escribir griego antiguo y los problemas que éste presentaba³⁹, en un teléfono inteligente disponemos de aplicaciones concretas que nos permiten emplear los caracteres del griego antiguo con todas sus peculiaridades: espíritus, acentos, iota suscrita... Tal es el caso de la aplicación *Keyman*⁴⁰, un teclado virtual para *Smartphone* disponible para los sistemas operativos Android e iOS que permite escribir en múltiples idiomas, entre ellos el griego clásico. Aunque dispone de una versión gratuita – *Keyman Free* – y otra de pago – *Keyman Pro* – hemos decidido acudir a la gratuita porque ofrece prácticamente los mismos servicios, salvo el poder escribir fuera de la propia aplicación; no obstante, los textos que escribamos con ella se pueden compartir con otras aplicaciones como Whatsapp, que es la que nos interesa aquí.

Pues bien, antes de indicar cómo configurar nuestros dispositivos, es necesario aclarar que no se van a utilizar las mismas aplicaciones en los teléfonos de los alumnos que en el del profesor; esto se debe a que queremos que ellos practiquen la escritura a mano, algo que la aplicación *Keyman* no permite. Por lo tanto, esta aplicación sólo la utilizará el docente para redactar con los caracteres del griego clásico y así hacer que los alumnos se familiaricen con características de la escritura clásica como la iota suscrita o el acento grave.

Smartphone del profesor

La configuración de la aplicación es la siguiente: una vez la hemos descargado de nuestra tienda de aplicaciones – *App Store* en iOS o *Play Store* en Android⁴¹ – la aplicación nos preguntará, nada más abrirla, si queremos añadir un teclado para nuestro idioma o si queremos hacer de *Keyman* un teclado para todo el sistema operativo. Seleccionamos la primera opción, que nos dará la posibilidad de elegir el idioma que más nos interese (Paso 1). En el menú que se nos ofrece después seleccionamos ‘griego

³⁸ La aplicación desarrollada por YEHEZKEL (2013) no permite escribir con el alfabeto, sino que se trata de tocar cada letra que aparece en la pantalla para ordenarlas todas.

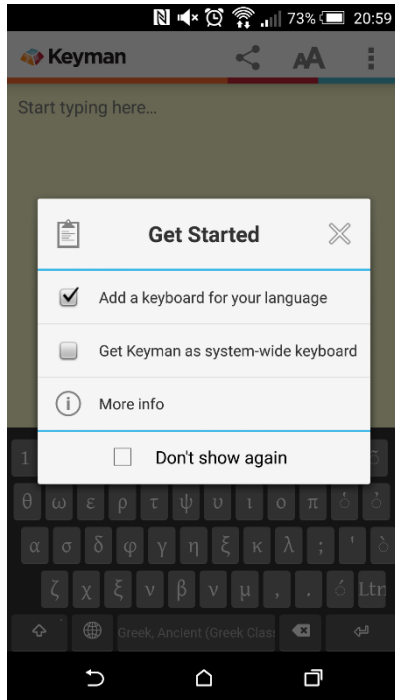
³⁹ El Ministerio de Educación pone a nuestra disposición diversos recursos sobre el griego en “Escribir en Griego en Windows manejando el Word”, pero la página web más completa y actualizada es OVANDO (2015). Sobre la problemática de su escritura en ordenador pueden consultarse HARALAMBOUS (1999) y HARALAMBOUS (2002); LEONIDAS (2002); MARCOS GARCÍA (2005) y también MARCOS GARCÍA (2014), 407-445.

⁴⁰ TAVULTESOFT PT D LTD (2015). También está disponible en su versión para ordenador, cf. LÓPEZ (2003).

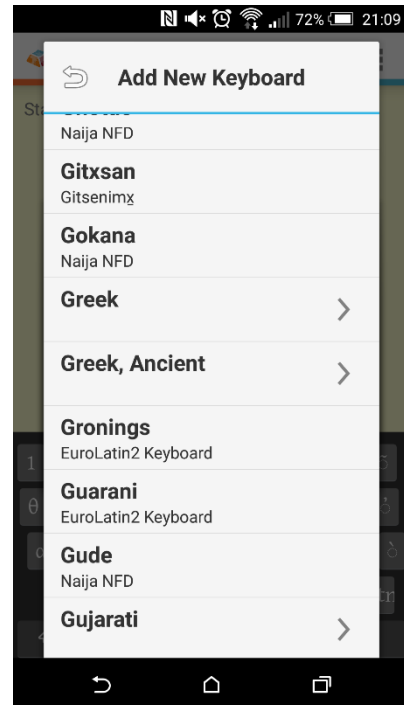
⁴¹ La configuración se ha llevado a cabo con un *Smartphone* con sistema operativo Android.

antiguo', lo que nos llevará a un tercer menú que nos dará la opción de escoger el tipo de griego que queramos usar (Paso 2); por último, seleccionamos 'griego clásico', lo que nos permitirá disponer de todas sus características (Paso 3):

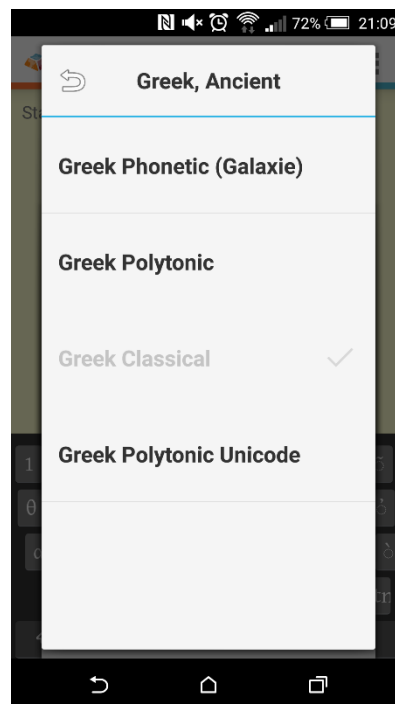
Paso 1



Paso 2



Paso 3

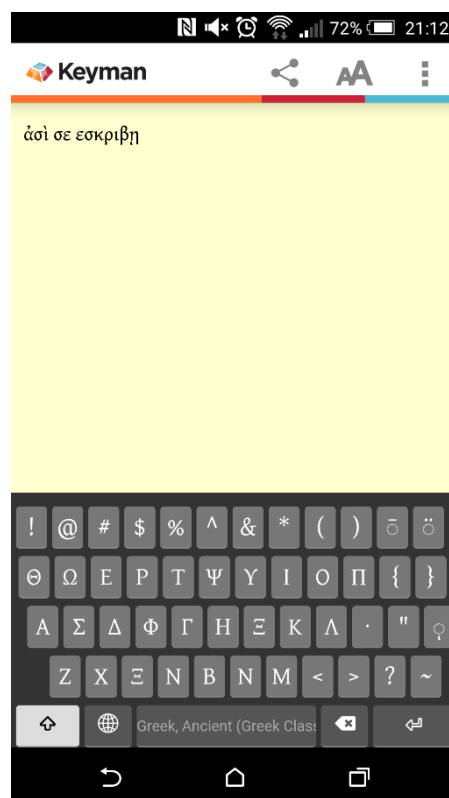


Una vez configurado, el aspecto del teclado es el que se puede ver en la Imagen 1, con los signos diacríticos a la derecha, que se tienen que usar después de la letra sobre la que van – o debajo, en el caso de la iota suscrita –. Puede observarse una prueba de escritura en la Imagen 2:

Imagen 1



Imagen 2



Smartphone del alumno

En cuanto al *Smartphone* del alumno, habrá que configurar dos aplicaciones, dependiendo del sistema operativo que use; ambas permiten escribir a mano en nuestros dispositivos móviles y por ello suponen una herramienta idónea para la enseñanza del alfabeto griego. El problema que presentan estas aplicaciones es que no disponen del sistema de escritura clásico, sino del moderno, que es más simple, pues, desde mediados del siglo XX hasta 1982, el Gobierno griego fue suprimiendo los espíritus áspero y suave, la iota suscrita y los acentos grave y circunflejo; de manera que de un sistema politónico, usado desde el siglo VIII, se pasó a uno monotónico⁴².

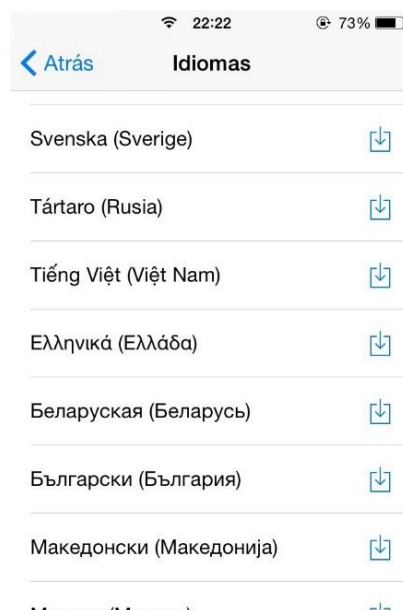
⁴² El tema se trata ampliamente en HARALAMBOUS (1999), 3-14 y, en menor medida, en BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 282 y n.6; MARCOS GARCÍA (2005), 86 y MARCOS GARCÍA (2014), 407. El propio

La primera de estas aplicaciones está disponible tanto para Android como para iOS. Se trata de *MyScript Stylus*⁴³, un teclado manual que nos permite escribir en cualquier otra aplicación. Su configuración es sencilla: tras descargarla, la abrimos y seleccionamos ‘Idiomas’ (Paso 1), escogemos ‘Ελληνικά (Ελλάδα)’ y lo descargamos (Paso 2), tras ello, en cualquier aplicación en la que queramos escribir seleccionamos *MyScript* como teclado (Paso 3) y por último, en ‘Más idiomas’, escogemos ‘Ελληνικά’ (Pasos 4 y 5):

Paso 1



Paso 2



Haralambous se muestra indignado en otro artículo con esta reforma del griego, que considera “*a crime against Greek language*”. Cf. HARALAMBOUS (2002), 1, n.1.

⁴³ MYSCRIPT (2015).

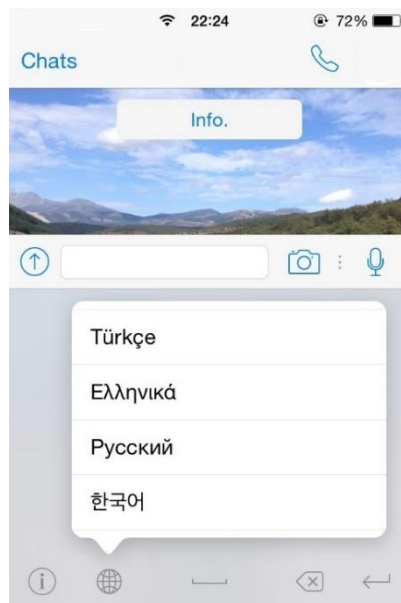
Paso 3



Paso 4



Paso 5



En la siguiente imagen se puede ver cómo se escribe con esta aplicación. Un inconveniente que presenta es que hay que escribir las letras una a una para que pueda reconocerlas:

Imagen 1⁴⁴

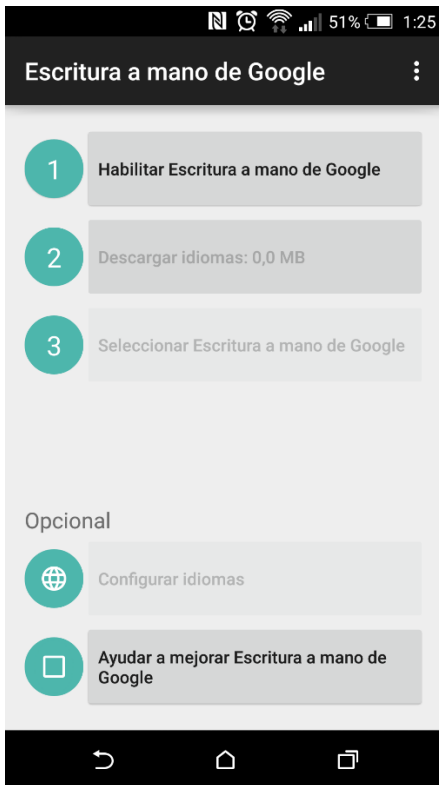


La otra aplicación es exclusiva de Android y, a mi juicio, más cómoda de usar que la anterior, ya que nos permite escribir de manera continua, sin necesidad de hacer pausas entre caracteres, y es capaz de reconocer las letras a la perfección, lo cual agiliza el proceso; se trata de *Escritura a mano de Google*⁴⁵ y, al igual que *MyScript Stylus*, es muy sencilla de configurar: en primer lugar seleccionamos ‘Habilitar Escritura a mano de Google’ y la activamos en el menú de ‘Idioma y teclado’ al que nos dirige (Pasos 1 y 2); tras ello, aparecerá un tic indicándonos que está habilitada, por lo que pasaremos a seleccionar los idiomas que queremos tener a nuestra disposición para escribirlos manualmente. Seleccionamos a continuación ‘Configurar idiomas’, donde tendremos que desactivar la opción ‘Utilizar idioma del sistema’, que en nuestro caso será el español, para así poder escoger ‘Griego’ (Pasos 3, 4 y 5); después, regresamos al menú inicial. Una vez tenemos escogidos los idiomas, debemos descargarlos en nuestro *Smartphone* y pulsar en ‘Seleccionar Escritura a mano de Google’ para poder cambiar el teclado (Pasos 6 y 7); allí escogemos ‘Griego’ como idioma de entrada y, una vez seleccionado, podemos probar la aplicación (Pasos 8, 9 y 10):

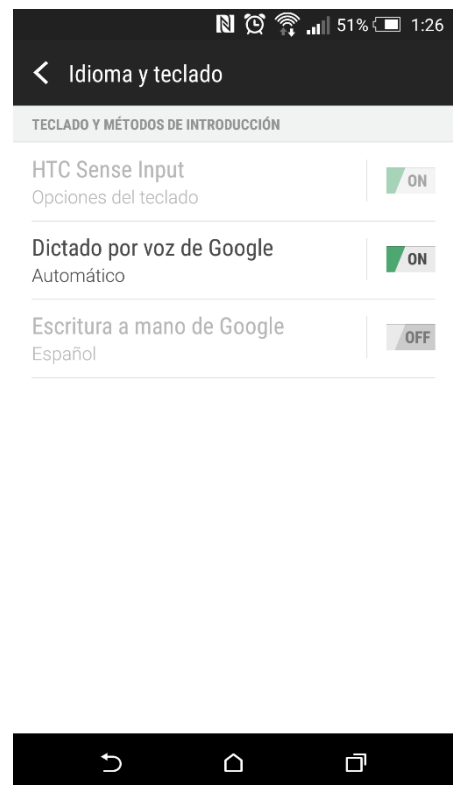
⁴⁴ La Imagen 1 refleja una prueba de escritura en Whatsapp en un iPhone.

⁴⁵ GOOGLE INC. (2015).

Paso 1



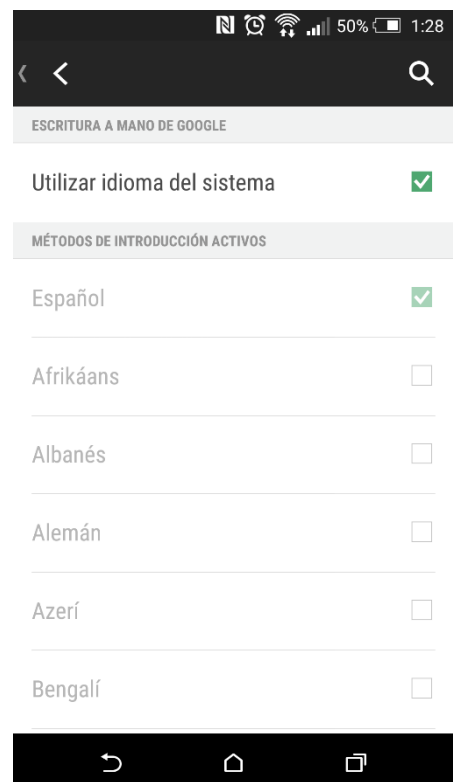
Paso 2



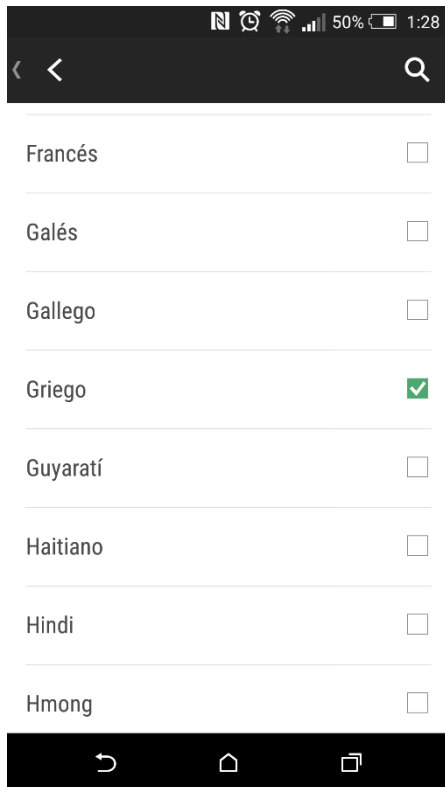
Paso 3



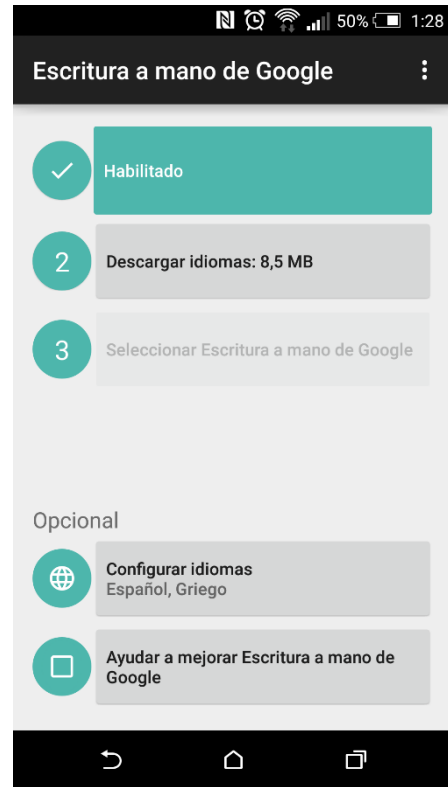
Paso 4



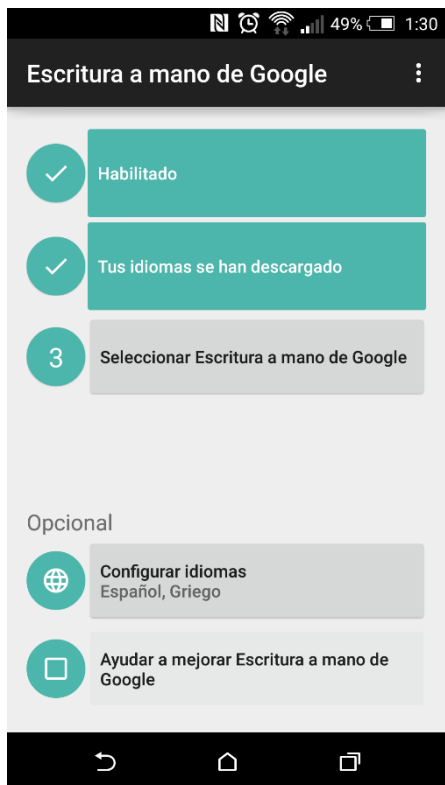
Paso 5



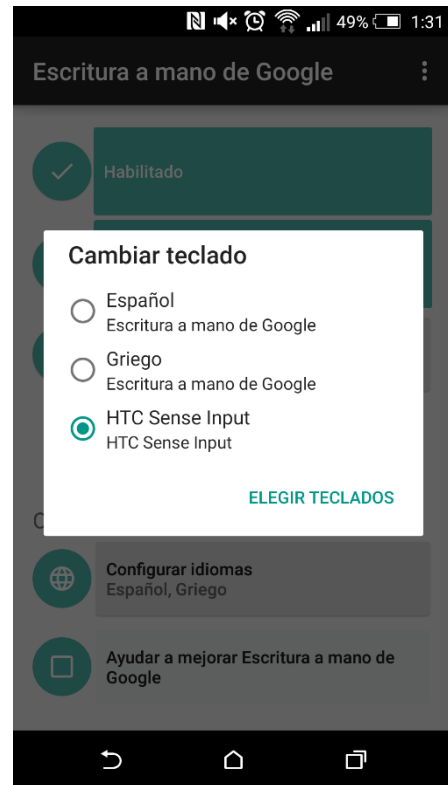
Paso 6



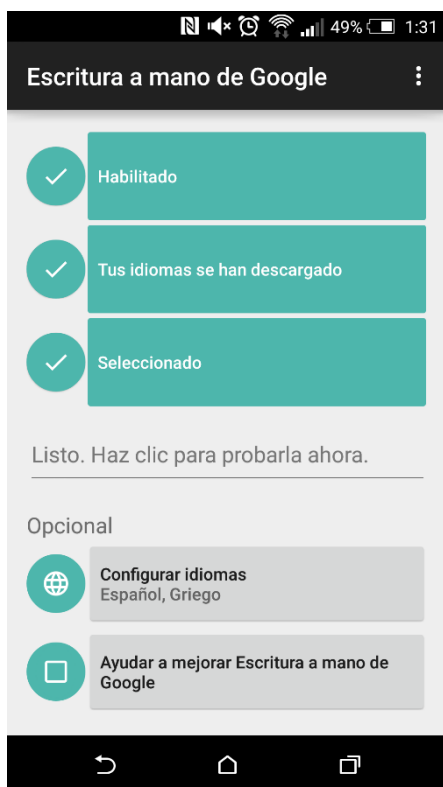
Paso 7



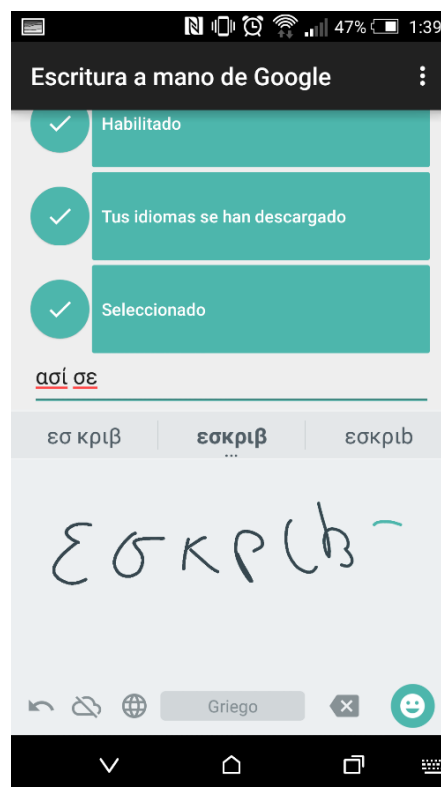
Paso 8



Paso 9



Paso 10⁴⁶



Así pues, estas son las aplicaciones que podemos usar para escribir en griego en Whatsapp. La ventaja de *MyScript Stylus* y de *Escritura a mano de Google* frente a otras aplicaciones es que cubren una de las carencias que se podían achacar a este método: la ausencia de la práctica de la escritura manual por parte de los alumnos. Por otra parte añaden, desde mi punto de vista, más facilidades a la hora de trabajar que el teclado convencional, ya que los alumnos no pierden tiempo situando las letras griegas en él y realizan ejercicios de escritura con total naturalidad. Con ello, pues, se unen los elementos tradicionales – la escritura – e innovadores – el *Smartphone* – y se hace ver al alumno que éste puede ser muy útil también para su aprendizaje, al mismo tiempo que, incorporándolo a la clase, no hacemos más que adaptar el entorno que nos rodea al aula.

Un último apunte sobre las aplicaciones que vamos a utilizar es que también cubren otras de las cuestiones que debemos tratar en la enseñanza del alfabeto griego: la lectura y la pronunciación, importantísimas para nuestra especialidad⁴⁷ y cuya práctica puede llevarse a cabo a través de la propia aplicación de Whatsapp, ya que ésta ofrece la posibilidad de grabar mensajes de voz. Con ella podemos realizar ejercicios de lectura con los alumnos y evaluar si se han familiarizado o no con la fonética del griego. Sobre ello se hablará más adelante.

⁴⁶ La prueba de escritura se ha realizado desde la propia aplicación, pero se puede usar en cualquier otra al tratarse de un teclado del sistema.

⁴⁷ CARBONELL MARTÍNEZ (2012), 42-43.

En las imágenes siguientes⁴⁸ se puede observar cómo para enviar un mensaje de voz. Tan sólo es necesario mantener pulsado el icono del micrófono, que aparece en el margen inferior derecho dentro de la aplicación Whatsapp.

Imagen 1



Imagen 2



Habiendo dedicado un tiempo ya a configurar nuestro *Smartphone*, veamos, pues, la propuesta de transcripción de las letras griegas que hago para usar con este método y qué criterios se han seguido en ella.

⁴⁸ Las imágenes se corresponden a un teléfono Android.

PROPUESTA DE TRANSCRIPCIÓN

Es evidente que no se pueden emplear las letras griegas para escribir en español sin establecer antes unos criterios que nos permitan reflejar la realidad fonética de nuestra lengua y a la vez ponerla en relación con la fonética griega. Estos criterios tienen como objetivo fijar un sistema de transcripción que sea sencillo de manejar por parte del alumno, pero que a la vez respete de la forma más exacta posible las normas fonéticas del griego clásico, uno de los objetivos básicos de nuestra asignatura según la Ley:

“La materia Griego en la etapa de Bachillerato tiene como primera finalidad introducir al alumnado en el conocimiento de la lengua griega antigua en sus aspectos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos...”⁴⁹.

El problema que surge de intentar simplificar dicho sistema es que supone un cierto grado de imperfección, pero que, no obstante, no tiene por qué desanimarnos, pues tenemos como ejemplo las propuestas de transcripción – aunque destinadas, por motivos económicos, a escribir el griego, no el español – de grandes expertos en la materia.

Tales son los casos de André Martinet, que, atendiendo a la comodidad práctica de su propuesta, deja a un lado la perfección⁵⁰; de Fernández Galiano, cuyas propuestas de transcripción complementan a la de Martinet y también presentan, de acuerdo con él, ciertas deficiencias y problemas⁵¹; o de Alsina y Miralles, con quienes Fernández Galiano no está muy de acuerdo⁵². Por otro lado, debemos fijarnos, y con más razón, en la propuesta de transcripción del español al griego que ofrece la filóloga argentina Adriana Ida Saba, pues resulta muy útil para desarrollar nuestra idea, ya que ofrece múltiples ejemplos de pronunciación⁵³.

Es importante aclarar que nuestra propuesta no pretende ser, en absoluto, canónica o sentar cátedra en el mundo de la filología clásica – tampoco Fernández Galiano pretende dar “una colección de normas legislativas”⁵⁴ –, sino que su finalidad es que se pueda aplicar en el aula y que nuestros alumnos puedan desenvolverse con ella sin ningún problema desde un principio, respetando, eso sí, en la medida de lo posible los principios fonéticos del griego y de su transcripción al español. Además, aunque el teclado que va a emplear el alumno sólo permite trabajar con el griego moderno, lo que supone ya una reducción de los signos diacríticos con respecto al clásico, como ya se ha explicado, hemos intentado simplificarlo aún más y trabajar sólo con los elementos justos y necesarios, para evitar que el alumno se encuentre a disgusto o se pierda utilizando éste método. Ello es, nuevamente, un reflejo de que esta propuesta está destinada

⁴⁹ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 32664, 138.

⁵⁰ MARTINET (1953) y FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 124 y 127.

⁵¹ FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 133; FERNÁNDEZ GALIANO (1968); FERNÁNDEZ GALIANO (1968), “Sobre el sistema de transliteración...”, 3-5 y FERNÁNDEZ GALIANO (1969).

⁵² ALSINA Y MIRALLES (1965), 411-412 y FERNÁNDEZ GALIANO (1968), “Sobre el sistema de transliteración...”, 3-5.

⁵³ IDA SABA (1982).

⁵⁴ FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 24, § 17.

exclusivamente al beneficio de los alumnos, por ello prima la sencillez y la utilidad sobre la exactitud⁵⁵.

Por otra parte, como nuestra intención, ya se ha dicho, es representar con esos caracteres griegos el sistema fonológico del español, ha sido irremediamente necesario hacer algunas modificaciones y cambios, por lo que se han producido, como cada vez que se intenta adaptar el alfabeto de una lengua a otra⁵⁶, ciertos desajustes. Así pues, nos hemos visto obligados a incumplir algunas normas del griego clásico – como por ejemplo que en final de palabra sólo pueden aparecer las consonantes ν , ρ , σ , ψ o ξ ⁵⁷ –, las cuales, si nuestro objetivo era escribir palabras españolas, no podían mantenerse.

Ha habido también, al contrario de lo que opina Fernández Galiano⁵⁸, ocasiones en las que se ha echado mano del sistema fonético del griego moderno para poder conseguir una mejor adaptación al sistema español, algo en parte comprensible si tenemos en cuenta que se trata de dos lenguas que, a pesar de la distancia, son muy similares en cuanto a su sistema vocálico y consonántico⁵⁹; a su vez, el hecho de que el griego moderno no haya pasado por el tamiz del latín para su transcripción nos ha dado una mayor libertad a la hora de trabajar⁶⁰. Otra ventaja de recurrir al griego moderno es que podemos adelantar algunos de los contenidos del primer bloque de la asignatura de Griego II de 2.º de Bachillerato que tratan de la evolución del griego clásico al moderno⁶¹.

En fin, antes de pasar a hablar de la propuesta en sí, considero que hay que dejar claro que hemos decidido realizar un ejercicio de transcripción⁶², entendiendo por ésta “la reproducción de los sonidos de la lengua original empleando exclusivamente grafemas propios de la lengua receptora”⁶³ con fines, además, didácticos. Este procedimiento es más complejo que el de transliteración, que permite una mayor tolerancia y que supone simplemente sustituir las letras de una lengua por los caracteres de la otra en el caso en que no se puedan usar los de la primera⁶⁴.

Así pues, presento a continuación mi propuesta de transcripción para usar el español con caracteres griegos. En ella, he seguido las recomendaciones de Bádenas de la Peña, por lo que he analizado el sistema gráfico del español y lo he relacionado con su

⁵⁵ Al igual que sucede con algunas de las propuestas de BÁDENAS DE LA PEÑA (1984). FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 134, al contrario, prescinde de la practicidad y la estética en favor del automatismo y la reversibilidad en su propuesta al recurrir a todo tipo de signos tipográficos, algo a lo que el primero se opone. Cf. BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 272-273.

⁵⁶ Como ocurrió en el caso del latín con el alfabeto griego (PUENTES ROMAY ([1996], 4 y BÁDENAS DE LA PEÑA [1984], 273) o incluso con el propio griego moderno, cuyo sistema de escritura no se adecuaba a la perfección a su sistema fonológico. Cf. BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 275.

⁵⁷ BERENGUER AMENÓS (2005), 26, § 31.

⁵⁸ “No sería adecuado dar a las letras de la transcripción sus valores españoles, pero tampoco adoptar la fonética del griego moderno”. Cf. FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 23, § 15.

⁵⁹ BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 274 y ss.; CONTOSSOPOULOS (1977) e IDA SABA (1982), 73 y 78.

⁶⁰ BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 274.

⁶¹ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 32670, 144.

⁶² Las palabras griegas se pueden dejar tal cual, transliterarlas, transcribirlas o traducirlas. Cf. FERNÁNDEZ GALIANO (1968), 277 y FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 19, § 1.

⁶³ BENÍTEZ-BURRACO (2008), 58.

⁶⁴ FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 125 y FERNÁNDEZ GALIANO (1968), 277 y 285. Igualmente son válidas las definiciones que ofrece BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 273-274.

fonología, al mismo tiempo que he estudiado sus homólogos en la lengua de salida, en este caso, el griego⁶⁵.

*Sistema de correspondencias*⁶⁶

Español	Griego
A	α
B	β
C	κ/θ
D	δ
E	ε/η
F	φ
G	γ/χ
H	ή
I	ι
J	χ
K	κ
L/LL	λ/λλ
M	μ
N	ν (γ)
Ñ	νι
O	ο/ω
P	π
Q	κ
R/RR	ρ/ρρ
S	σ/ς
T	τ
U	ου
V	β
W	β
X	ξ
Y	ι/υ
Z	ζ
CH	ξ
PS/ BS	ψ

Como puede verse, hay ciertas correspondencias unívocas – tal es el caso de *A, B, D, F, H, I, J, K, L, M, Ñ, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Z, CH, LL, PS/BS* y *RR* – que no presentan mayores problemas a la hora de su adaptación. No ocurre lo mismo con el resto

⁶⁵ BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 275. No sabemos con exactitud cuál era la pronunciación del griego clásico, sino que nos guiamos por lo establecido por Erasmo de Rotterdam en el siglo XVI. Cf. BERENGUER AMENÓS (2005), 16, § 7.

⁶⁶ FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 135 incluye en su propuesta la Ϝ (digamma) y la ϝ (koppa), pues se trata de un método para ser empleado en revistas de divulgación científica, nosotros las excluiremos del nuestro, ya que estos caracteres no tienen cabida en el aprendizaje inicial del griego.

– *C, E, G, N, O, Y* – que se podrán escribir con dos letras distintas⁶⁷ dependiendo del contexto fonético en el que se encuentren, por lo que pueden llevar a confusiones. Ha sido inevitable, además, tener que recurrir a la homografía, pues, de lo contrario, o bien hubieran quedado letras sin su correspondiente griego y por lo tanto no se podrían usar, o bien, de tenerlo, éste no se correspondería con la realidad fonética ni gráfica⁶⁸. Como esta situación puede causar problemas, veamos en detalle el porqué de esta propuesta de transcripción:

1. *A* se transcribirá como α sin mayores complicaciones. El único problema que puede surgir es la distinción entre $\bar{\alpha}$ y $\check{\alpha}$. Dado que ni el griego moderno ni el español diferencian entre vocales largas y breves – no es un rasgo distintivo⁶⁹ –, éstas se usarán indistintamente.
2. *B* encuentra su correspondiente griego en β .
3. *C* es una de las transcripciones que presentan dos posibilidades. Por un lado usaremos κ cuando se trate de la oclusiva velar sorda /k/ y por el otro utilizaremos θ para la fricativa interdental sorda /θ/⁷⁰, pero sólo para representar *ce* y *ci*. Para *za*, *zo* y *zu* recurriremos a la ζ ⁷¹, como se verá más adelante. Descartamos por completo la equivalencia $\theta = th$ derivada del latín⁷², dado que no existe ese sonido en español. Seguimos así los ejemplos *casa* > κάσα, *cómico* > κόμικο o *cetno* > θέτρο⁷³.
4. *D* no presenta problemas en ser transcrita con δ .
5. *E* también puede tener dos grafías, ϵ y η . Al igual que $\bar{\alpha}$ y $\check{\alpha}$, se usarán ambas indistintamente, aunque personalmente defiende que las vocales largas se coloquen siempre al final, vayan o no seguidas de consonante, para familiarizar al alumno con, por ejemplo, las formas de los dativos de la 1.^a declinación – en alfa impura –, o con algunas formas verbales como las terceras personas de los tiempos de subjuntivo – presente, aoristo y perfecto –, que acaban en η . Sin embargo, el profesor podrá colocar las vocales largas donde crea conveniente en sus ejercicios; por ejemplo, puede situarlas también en posición inicial, intervocálica o interconsonántica y cubrir de esta manera los posibles contextos en los que los alumnos pueden encontrarse estas vocales. Tenemos, pues, como ejemplo Don Quijote > δόν Κιχότη⁷⁴.

⁶⁷ Similar a lo que ocurre en latín con los fonemas /k/, /i/ y /j/. Cf. PUENTES ROMAY (1996), 4.

⁶⁸ Fernández Galiano, que evita usar más de una letra para cada transcripción, se justifica diciendo que tampoco hay un intento por mantener la semejanza en la pronunciación o en la forma entre el signo griego y el de la lengua de salida. Cf. FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 134 - 135.

⁶⁹ RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 35, § 5 y BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 275. Tampoco el latín las distinguía en su escritura. Cf. PUENTES ROMAY (1996), 4.

⁷⁰ FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 38, § 89 y ALSINA Y MIRALLES (1965), 412, n. al pie, prefieren sólo κ .

⁷¹ BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 278 defiende $\theta\alpha$, $\theta\omicron$, $\theta\omega$, $\theta\upsilon$ para *za*, *zo*, *zu*, al igual que FERNÁNDEZ GALIANO (1968), 291.

⁷² En origen, la θ era oclusiva dental sorda aspirada. Cf. FERNÁNDEZ GALIANO (1969) 23, § 14; RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 29, 1.2.6. y BERENGUER AMENÓS (2005), 15, § 6. En griego moderno equivale a /θ/. Cf. MORENO CABRERA (2005), 201.

⁷³ IDA SABA (1982), 73.

⁷⁴ IDA SABA (1982), 76.

6. *F* tiene como transcripción φ⁷⁵, dada la inexistencia en español del sonido *ph* que ésta dio en latín⁷⁶.
7. *G* también recibe dos equivalencias, γ y χ⁷⁷. La primera de ellas equivale al fonema oclusivo velar sonoro /g/ (ga, gue, gui, go, gu)⁷⁸, mientras que el segundo equivale al fonema fricativo velar sordo /x/. Descartamos la equivalencia χ = kh⁷⁹, pues no existe tal sonido en español. Tomemos como ejemplos *gata* > γάτα, *glosario* > γλοσάριο, *genealogía* > γενεαλογία y *gigante* > χιγάντε⁸⁰.
8. *H* no tiene como equivalente ninguna letra griega, por lo que habrá que adaptarla⁸¹ y la transcribiremos con el signo ´, que hará las veces del espíritu áspero. Recordemos que, por la ausencia de espíritus, esto sólo se utilizará en el teclado de los alumnos, pues el profesor puede representar el espíritu áspero perfectamente con *Keyman*. El signo ´ nos servirá tanto para representar la *h* inicial como la intercalada; aunque esto pueda parecer extraño, defendemos esta transcripción porque se asemeja a signos ortográficos como la coronis o el apóstrofo, por lo que se familiariza al alumno con ellos. Por otra parte, el número de palabras con *h* intercalada es bastante reducido, y quizá la que más vayamos a usar en el aula sea *ahora* > ά´ορα⁸².
9. *I* se transcribirá como ι. Descartamos la transcripción por η debido al itacismo del griego moderno, como se aprecia en *Uruguay* > Ουρουγουάη⁸³. El único problema que encontramos es que los alumnos no pueden, como ya se ha visto, representar la iota suscrita, suprimida en el griego moderno; sin embargo el profesor sí que podrá representarla, para lo que recomendamos que lo haga con las vocales largas de final de palabra, de las que hemos hablado en el punto 5. Para evitar confusiones descartamos del todo utilizar una iota adscrita para representarla, como viene siendo tradicional⁸⁴.
10. *J* se transcribe por χ, representando, al igual que dijimos en el punto 7, el fonema /x/⁸⁵. Descartamos las tradicionales oclusivas velares sordas aspiradas *ch* y *kh*⁸⁶ porque para la primera proponemos otra transcripción y la segunda no existe en

⁷⁵ En griego moderno, φ equivale gráficamente a *f*. Cf. BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 277.

⁷⁶ La φ es oclusiva labial sorda aspirada. Cf. FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 23, § 14 y RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 29, 1.2.6. La propuesta de MARTINET (1953), 156, § 17, también es *ph*.

⁷⁷ FERNÁNDEZ GALIANO (1965), 132; FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 37, § 83 y MONERO CABRERA (2005), 201 defienden γ para ambas pronunciaciones de *g*. No así IDA SABA (1982), 74

⁷⁸ BERENGUER AMENÓS (2005), 15, § 6.

⁷⁹ RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 29, 1.2.6

⁸⁰ IDA SABA (1982), 74.

⁸¹ En este caso no nos sirven los ejemplos de, *alcohol* > αλκόλ o *hueso* > ούεσο que proporciona IDA SABA (1982), 74.

⁸² BENÍTEZ-BURRACO (2008), 58 -59.

⁸³ ALSINA Y MIRALLES (1965), 412, n. al pie; IDA SABA (1982), 77 y BERENGUER AMENÓS (2005), 28, § 34.

⁸⁴ FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 129 y 132 y MARTINET (1953), 158, § 25.

⁸⁵ FERNÁNDEZ GALIANO (1968), 286, IDA SABA (1982), 74 y BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 281-282.

⁸⁶ FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 20, § 5-6 y 23, § 14; MARTINET (1953), 156, § 18 y RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 29, 1.2.6. Se propuso incluso la transcripción de χ por *h*. Cf. BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 282 y FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 136.

- español. Así tenemos los ejemplos *jornada* > χορνάδα, *juego* > χουέγο, *jirafa* > χιράφα, *jeroglífico* > χερογλίφικο⁸⁷.
11. *K* también se transcribirá con la κ, lo que puede acarrear confusiones con lo explicado en el punto 3. Al tratarse del mismo sonido /k/ que el que representa la *c* hemos decidido mantener la misma grafía. Además, las palabras con *k* no son muy abundantes, por lo que el problema será menor en este caso.
 12. *L* se transcribirá por λ sin ningún tipo de confusión. A su vez, el dígrafo *LL* encuentra su correspondiente en λλ, por mucho que la pronunciación griega se haga como dos eles y no como *ll*⁸⁸ o se tienda, o bien a simplificarla, o bien a representarla con el grupo λ+ι (yod), como en *Valladolid* > Βαλιαδολίδ o *llamada* > λιαμάδα; no así en el topónimo helenizado *Sevilla* > Σεβίλλη⁸⁹. Consideramos que simplificamos el sistema y reducimos dificultades si mantenemos el dígrafo como en español.
 13. *M* tiene como correspondiente unívoco la μ.
 14. *N* se transcribirá por ν sin ningún problema y en la mayoría de los casos. No obstante, podrá transcribirse por γ en el caso de que se encuentre seguida de otra gutural (γ, κ, χ, ξ), porque estos grupos representan el sonido /n/⁹⁰. Además, la mayoría de las palabras que presentan estos grupos consonánticos son de origen griego (*angustia*, *ángel*, *angina*...) y su forma original los incluye. Así, para el grupo *-ng-* utilizaremos *-γγ-* (*angustia* > ἀγγουστια) y *-γχ-* (*angina* > ἀγγινα), para *-nc-* y *-nqu-* usaremos *-γκ-* (*ancla* > ἀγκλα; *anquilosado* > ἀγκιλοσαδω), siguiendo lo expuesto en el punto 3 para la κ y, como se verá, en el punto 18 para la *q*⁹¹.
 15. *Ñ* se transcribirá por el dígrafo νι⁹², al no existir tal fonema en griego. De ahí los ejemplos *niña* > νίνια, *pequeño* > πεκένιο y *español* > εσπανιόλ⁹³. Nos ha parecido más acertado para la transcripción seguir la norma del griego moderno que proponer nosotros, por ejemplo, νυ.
 16. *O* puede transcribirse indistintamente por ο y por ω, pues se le aplican los mismos principios vistos en el punto 5 para la *e*. En este caso, la ω en final de palabra ayudará a los alumnos a familiarizarse con los dativos de la 2.^a declinación y también con las primeras personas del singular de los tiempos activos de presente y futuro del verbo. Por ejemplo, mientras que Ida Saba transcribe *cómico* como κόμικο, nosotros lo haríamos preferentemente como κόμικω⁹⁴.
 17. *P* se transcribirá unívocamente por π.

⁸⁷ IDA SABA (1982), 74.

⁸⁸ RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 29, 1.2.7

⁸⁹ FERNÁNDEZ GALIANO (1968), 290; FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 42, § 113 e IDA SABA (1982), 73-77.

⁹⁰ BERENGUER AMENÓS (2005), 16, § 7 y RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 29, 1.2.5.

⁹¹ FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 20, § 5-6 y 41, § 107-109 defiende γχ para *nc* o *nqu*, lo cual atenta contra las normas que antes hemos expuesto.

⁹² FERNÁNDEZ GALIANO (1968), 290 e IDA SABA (1982), 74.

⁹³ IDA SABA (1982), 74-75.

⁹⁴ IDA SABA (1982), 73.

18. *Q* se transcribirá como κ, dado que el fonema que representa, /k/, es el mismo que para *c* y para *k*⁹⁵. Hemos elegido no representar la *u* para reflejar que un mismo sonido se representa siempre con la misma letra⁹⁶, simplificando así el sistema para los alumnos. Descartamos, pues, transcribirla con χ, como se ha hecho tradicionalmente⁹⁷, pues ya la empleamos para el fonema /x/ (ver puntos 7 y 10). Así por ejemplo *pequeño* > πεκένιο ο, de nuevo, *Don Quijote* > δόν Κιχότη⁹⁸.
19. *R* se transcribirá unívocamente por ρ. La dificultad más común que presenta este grafema es que los estudiantes lo confunden muy a menudo con nuestra *p*, incluso tecleando uno se suele confundir dada la semejanza entre ambas⁹⁹. No vemos utilidad en representarla con la aspiración (ρ̇), dado que no existe en español el fonema /rh/¹⁰⁰. En cuanto al dígrafo *RR*, seguiremos lo expuesto en el punto 12 y lo representaremos como ρρ, teniendo en cuenta además, que su pronunciación es la misma que en español (/r/), como en *Tarragona* > Ταρραγόνα (sin embargo, *jarra* > χάρρα y *Pizarro* > Πιθάρο)¹⁰¹.
20. *S* tendrá como correspondiente σ en todas las posiciones menos en final de palabra, donde será ζ, tal y como sucede en griego¹⁰².
21. *T* se transcribirá de manera unívoca por τ.
22. *U* no tiene correspondencia como tal en griego, sino que se representa con el dígrafo ου¹⁰³. Así tenemos *guante* > γουάντε y *juego* > χουέγο. Igualmente el fonema /u/ se encuentra en los diptongos griegos αυ, ευ, ηυ y ωυ¹⁰⁴.
23. *V* se transcribirá unívocamente por β, puesto que en castellano, tanto *b* como *v* representan el fonema /b/ y en griego moderno es esa su equivalencia. Por ejemplo: *un vaso de vino* > ούν βάσο δέ βίνο, *Cervantes* > Θερβάντες, *Valencia* > Βαλένθια y *Sevilla* > Σεβίλλη¹⁰⁵. Descartamos el uso de υ intervocálica¹⁰⁶ como *v* para simplificar el sistema y evitar la multiplicidad de valores de υ y la confusión con los diptongos. Por ejemplo, λουεγο se pronunciaría /lobego/ y representaría un inexistente *lovego en lugar del correcto *luego*, incumpliendo lo dicho en el punto anterior.
24. *W* se transcribirá igualmente por β al no encontrar un correspondiente como tal en griego. Con ello simplificamos el sistema y además, al ser la *w* una letra con muy

⁹⁵ Al igual que ocurría en latín. Cf. PUENTES ROMAY (1996), 4.

⁹⁶ Los griegos, por ejemplo, transcribían la labiovelar *k^w* con κν. Cf. MARTÍN FERREIRA (2007), 121 y VÄÄNÄNEN (2003), 79, § 58.

⁹⁷ FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 39, § 100; MARTÍN SÁNCHEZ (1978), 27, § 2 y TORRES QUESADA (2007).

⁹⁸ IDA SABA (1982), 74 y 76.

⁹⁹ GUZMÁN TIRADO Y HERRADOR DEL PINO (2002), 417-419.

¹⁰⁰ FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 20, § 7.

¹⁰¹ FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 43, § 121; RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 29, 1.2.7 e IDA SABA (1982), 74 y 76.

¹⁰² BERENGUER AMENÓS (2005), 15, § 6.

¹⁰³ En origen ου representaba una *o* larga cerrada, en contraste con la ω, que era larga abierta. Cf. MARTÍN FERREIRA (2007), 121, n.72.

¹⁰⁴ RODRÍGUEZ ADRADOS Y FRESNEDA (1979), 29, 1.2.2; IDA SABA (1982), 74, y BERENGUER AMENÓS (2005), 16, § 7.

¹⁰⁵ FERNÁNDEZ GALIANO (1968), 290 e IDA SABA (1982), 73-77.

¹⁰⁶ ALSINA Y MIRALLES (1965), 412, n. al pie; FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 36, § 81 y BERENGUER AMENÓS (2005), 28, § 34

escasa presencia en español – y menos en un contexto escolar –, el problema de su transcripción es menor.

25. *X* tiene como correspondiente unívoco la ξ .
26. *Y* encuentra dos posibles transcripciones, ι e υ . La primera opción responderá a la *y* vocálica, mientras que la segunda representará la *y* consonántica (*ya* > $\upsilon\alpha$)¹⁰⁷, con lo que se evitan también las confusiones con los diptongos tratadas en los puntos 22 y 23, por ejemplo *ayer* > $\alpha\epsilon\rho$ y no $\alpha\upsilon\rho$ (/auer/), *voy* > $\beta\omicron\iota$ y no $\beta\upsilon\upsilon$ (/bu/), *muy* > $\mu\omicron\upsilon\iota$ y no $\mu\omicron\upsilon$ (/mu/). La υ dio en latín y que derivó en una pronunciación /i/¹⁰⁸, por ello nosotros decidimos usarla con su transcripción original.
27. *Z* se transcribirá unívocamente por ζ . Recordemos que el sonido /θ/ se transcribía como θ , pero, como se vio en el punto 3, *ce* y *ci* se representaban con θ , mientras que *za*, *zo*, y *zu* se hará con ζ . El problema que encontramos con esta letra es que no tiene un equivalente en nuestra lengua y ni siquiera sabemos a ciencia cierta cuál era su pronunciación¹⁰⁹. La transcripción como *z* la defienden Martinet, Alsina y Miralles, Fernández Galiano y Berenguer Amenós, mientras que Bádenas de la Peña la rechaza, aun siendo la aceptada internacionalmente¹¹⁰. Nosotros, por nuestra parte, hemos decidido transcribirla como *z* pues, además de su amplia aceptación, consideramos que la grafía mayúscula, *Z*, ayuda a los alumnos a identificarla con nuestra *z*; por otro lado, es la única posibilidad de usar esta grafía en nuestro método y por ello nos ha parecido oportuno darle ese valor. Así pues, los ejemplos *zapato* > $\theta\alpha\pi\acute{\alpha}\tau\omicron$, *zona* > $\theta\acute{\omicron}\nu\alpha$ y *zumo* > $\theta\omicron\upsilon\acute{\omicron}\mu\omicron$ de Ida Saba¹¹¹ los transcribiríamos como $\zeta\alpha\pi\acute{\alpha}\tau\omicron$, $\zeta\acute{\omicron}\nu\alpha$ y $\zeta\omicron\upsilon\acute{\omicron}\mu\omicron$ respectivamente.
28. *CH* se transcribirá como ξ . Puede que esta decisión sea sorprendente y cause rechazo, pero nos tomamos aquí una pequeña libertad¹¹² que se explica por lo que podríamos llamar “vulgarismo tecnológico”, y es que los adolescentes tienen como costumbre usar la *x* para representar la consonante africada postalveolar sorda en sus mensajes rápidos. Consideramos que esta opción es mejor que emplear la χ , que representa el sonido /x/ y para la que obviamos las transcripciones *ch* o *kh*, como se explicó en el punto 10. Tampoco encontramos

¹⁰⁷ La υ consonántica era la antigua digamma (F). Cf. MARTÍN SÁNCHEZ (1978), 33, § 3.1.

¹⁰⁸ ALSINA Y MIRALLES (1965), 412, n. al pie; FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 28, § 32-33; VÄÄNÄNEN (2003), 79, § 58; BERENGUER AMENÓS (2005), 15, § 6; MORENO CABRERA (2005), 201; TORRES QUESADA (2007). Sin embargo, también se da como transcripción *u* (MARTINET [1953], 157, § 22 y FERNÁNDEZ GALIANO [1968], 286) o incluso *j* por consonantización en posición inicial (FERNÁNDEZ GALIANO [1969], 33, § 65).

¹⁰⁹ FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 23, § 14 y BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 278. CAMPBELL (1997), 64 y LO (2012) dan el sonido /zd/ y MORENO CABRERA (2005), 201 la transcribe como *zd* y *z*.

¹¹⁰ MARTINET (1953), 155, § 13; ALSINA Y MIRALLES (1965), 412, n. al pie; FERNÁNDEZ GALIANO (1968), 286; FERNÁNDEZ GALIANO (1969), 37, § 85-86; BERENGUER AMENÓS (2005), 15, § 6 y BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 279.

¹¹¹ IDA SABA (1982), 74,

¹¹² “Nuestras normas oscilarán, por lo tanto, de manera constante entre lo que pudiéramos llamar ‘ortodoxia’ del sistema elegido y las libertades que, casi siempre con dudas, toleraremos ante las situaciones ya creadas en el habla vulgar”. Cf. FERNÁNDEZ GALIANO (1969) 24, § 18. Recordemos que en FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 134 tampoco se hacen esfuerzos por respetar las semejanzas entre la pronunciación y la forma de los signos de las lenguas de entrada y salida.

útil la transcripción por τσ del griego moderno, ya que añade complejidad al sistema. Así pues, *chaleco* no dará τσαλέκο, sino ξαλεκο¹¹³.

29. *PS/BS* se transcribirán por ψ. Esta transcripción ha sido necesaria para dar cabida a la letra ψ griega, que de otra forma hubiera quedado excluida del método, pues no se le podía dar otro equivalente. Las palabras con *ps* son griegas (*psicólogo, psiquiatría...*); sin embargo, también incorporamos el grupo labial + silbante *bs* en la transcripción¹¹⁴, que cuenta con mayor representación en español (*absorto, ábside, obseso, abstracto, absurdo...*).

Esta es, pues, la propuesta de transcripción que hago; no es perfecta desde el punto de vista ortodoxo, ni mucho menos, pero creo que sí resulta útil para los alumnos en cuanto que abarca todas las letras griegas y respeta en la medida de lo posible la transcripción establecida tradicionalmente. Está claro que no siempre ha podido ser esto así, por lo que se ha intentado reflejar ésta lo mejor posible, recurriendo, como se ha visto, a propuestas anteriores o a usos actuales que puedan hacer más familiar el alfabeto a los discentes. Veamos a continuación unos pequeños apuntes sobre los signos diacríticos del griego.

Espíritus, acentos y signos de puntuación

Ya se ha hablado de los problemas para utilizar espíritus y acentos con el teclado griego de Whatsapp; pues bien, las pautas que se seguirán para su representación son muy simples, puesto que sólo el profesor podrá hacerlo, mientras que el alumno deberá centrarse en transcribirlos.

El docente representará los espíritus de la manera tradicional, colocados sobre las vocales minúsculas iniciales, a la izquierda de las mayúsculas¹¹⁵ y también en los diptongos. El espíritu se representará siempre: áspero para las palabras que empiecen por *h* y suave para el resto (*alma* > ἄλμα; *hora* > ὄρα), a lo que hay que añadir también, como hemos dicho, el uso del espíritu áspero para representar la *h* intercalada. El profesor puede colocar en su teclado el espíritu sobre la vocal correspondiente a la perfección (*ahora* > ἀόρα), pero el alumno, ante la imposibilidad de representarlo en el suyo, lo hará colocando siempre el signo ´ a la izquierda de las vocales, sean mayúsculas o minúsculas, incluso en posición interior (*hora* > ´ορα, *ahora* > α´ορα). El espíritu suave no lo escribirá para evitar confusiones con el áspero ante la ausencia de signos para representar ambos:

¹¹³ IDA SABA (1982), 74 y BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 280.

¹¹⁴ MASJUÁN RAULÍ (1944), 4, § 3; BERENGUER AMENÓS (2005), 26, § 30 y TORRES QUESADA (2007).

¹¹⁵ BERENGUER AMENÓS (2005), 18, § 14.

DENOMINACIÓN	SIGNO GRIEGO	TRANSCRIPCIÓN	TRANSCRIPCIÓN
Espíritu áspero	◌´	◌´	Indica una ligera aspiración y se transcribe como una <i>h</i> inicial.
Espíritu suave	◌,	◌◊	No altera en nada la pronunciación ni se transcribe.

Para los acentos encontramos un problema en el teclado del alumno, que no puede representar más que el acento agudo; por lo tanto, el grave y el circunflejo tendrán que trabajarse de manera pasiva, pues sólo el profesor puede escribirlos. Además, como se trata de representar palabras españolas, no tienen aquí cabida las normas de acentuación del griego clásico, que marcan el tono, sino que se respetarán las españolas, que indican intensidad¹¹⁶; por ejemplo, para evitar complicaciones, los acentos que vayan sobre los diptongos no irán en la segunda vocal como se hace en griego, sino que, como se ha dicho, se colocarán según las normas ortográficas españolas: *náusea* > *νάυσεα*, no *ναύσεα*. No obstante, el tutor sí que deberá seguir las normas de uso del acento grave en sílaba final no seguida de puntuación y del circunflejo sobre vocal larga¹¹⁷ (*así pues* > *ἄσι ποιης*, *podrás* > *ποδρᾶς*).

Su colocación en inicio de palabra sigue las mismas reglas que las ya dichas para los espíritus; es decir, irán sobre las minúsculas y a la izquierda de las mayúsculas¹¹⁸ y, en el caso de encontrarse ambos sobre una misma vocal, el espíritu se coloca a la izquierda y el acento a la derecha, ya sea agudo o grave. Si el acento es circunflejo, éste se coloca sobre el espíritu¹¹⁹:

ESPÍRITU SUAVE + ACENTO AGUDO	◌´	ESPÍRITU ÁSPERO + ACENTO GRAVE	◌◊
ESPÍRITU SUAVE + ACENTO GRAVE	◌,	ESPÍRITU SUAVE + ACENTO CIRCUNFLEJO	◌◊
ESPÍRITU ÁSPERO + ACENTO AGUDO	◌´	ESPÍRITU ÁSPERO + ACENTO CIRCUNFLEJO	◌◊

En el caso del alumno, la única combinación disponible es la de espíritu áspero y acento agudo en inicio de palabra; por ejemplo nosotros transcribiremos *hélice* como *ἑλιθη*, mientras que ellos lo harán como *ῆλιθη*. Una ventaja que proporciona el teclado

¹¹⁶ Al igual que el acento griego, que es intensivo y móvil. Cf. BÁDENAS DE LA PEÑA (1984), 282.

¹¹⁷ BERENGUER AMENÓS (2005), 17-18, § 13.

¹¹⁸ MARTINET (1953), 159-160, § 27 rechaza la opción de anteponer los acentos a las mayúsculas.

¹¹⁹ BERENGUER AMENÓS (2005), 18, § 14.

de Whatsapp es que para representar el acento en la vocal inicial sólo hay que dejar pulsada la tecla de la letra en cuestión (Imagen 1), pero, como se va a utilizar el método de escritura a mano, basta simplemente con dibujarlo y la aplicación lo reconocerá sin problemas (Imágenes 2, 3 y 4). Las vocales mayúsculas iniciales ya incorporan el acento colocado a su izquierda, mientras que las minúsculas iniciales lo llevan sobre ellas. El espíritu – sólo áspero, recordemos – se colocará a la izquierda y se indicará mediante el signo ´ (Imagen 5):

Imagen 1

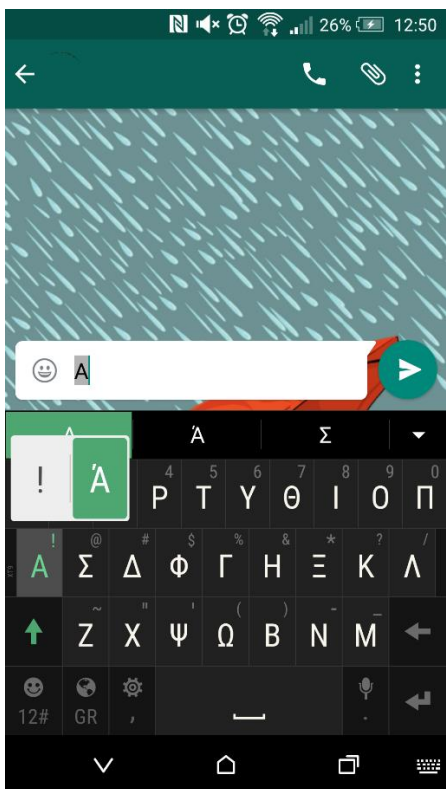


Imagen 2

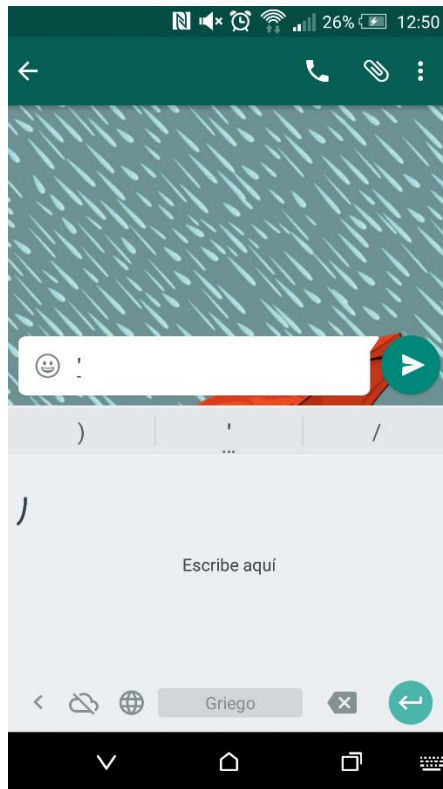


Imagen 3

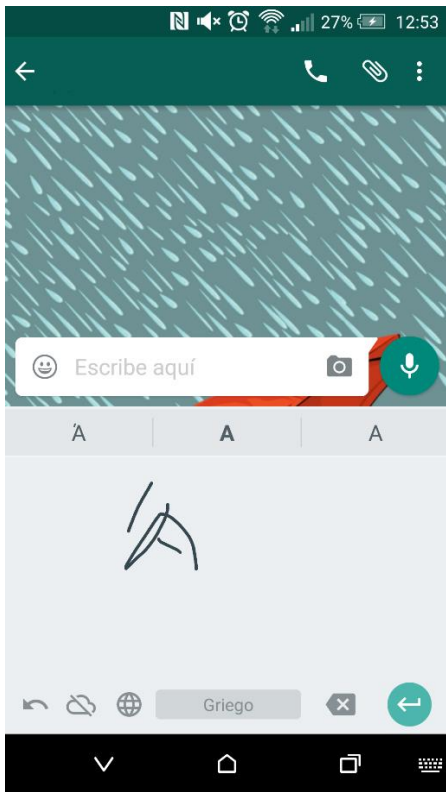


Imagen 4

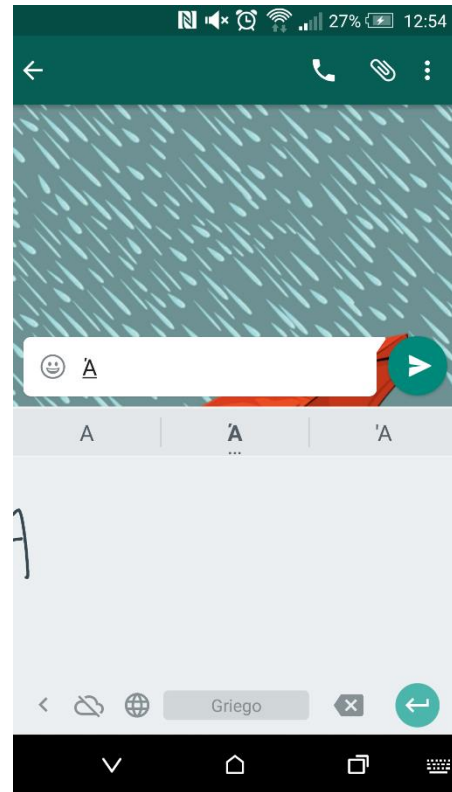
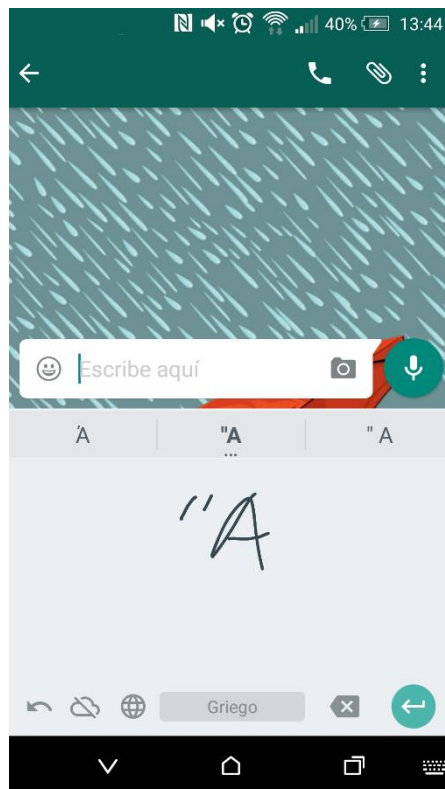


Imagen 5



Sobre los signos ortográficos griegos del apóstrofo, la coronis o la diéresis ya se han dicho algunas palabras en el punto 8 de nuestra propuesta de transcripción. Consideramos conveniente prescindir de ellos, pues no tienen cabida a la hora de representar nuestra lengua y lo único que harían sería añadir signos y confusión a un método que pretende ser simple y fácil de usar, por lo tanto, habrá que advertir a los alumnos de su existencia y practicarlos con textos griegos originales¹²⁰ en el aula. El único indicio que podría haber de una coronis o un apóstrofo, como ya se ha dicho, es el signo ´ que usaremos para representar la *h* intercalada.

En lo tocante a los signos de puntuación, no se presentan cambios. El punto y la coma seguirán teniendo el mismo valor que en español, mientras que el punto alto y el punto y coma recibirán el mismo valor que en griego, es decir, punto y coma o dos puntos en el caso del primero y signo de interrogación para el segundo¹²¹:

NOMBRE	SIGNO GRIEGO	TRANSCRIPCIÓN	SIGNO LATINO
Punto alto	•	•	; o ∴
Interrogación (sólo a final de frase)	;	;	?

Así pues, consideramos que dejando los signos de puntuación como en griego los alumnos se acostumbrarán más a ellos y no se sorprenderán cuando aparezcan, aunque bien es cierto que quizá no sean de tanta utilidad para nuestro método en cuanto que se usan en textos más complejos, los cuales se trabajarán más adelante en clase. No obstante, el signo de interrogación sí puede ser el más utilizado si se tiene en cuenta que en algunos de los ejercicios el profesor puede formular preguntas del tipo *κουάντας λετρας τιενη ἐλ ἄλφαβητω γριεγω;* (*¿Cuántas letras tiene el alfabeto griego?*).

¹²⁰ BERENGUER AMENÓS (2005), 16, § 8-10. FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 129-130 prescinde de la diéresis.

¹²¹ BERENGUER AMENÓS (2005), 16-17, § 11. FERNÁNDEZ GALIANO (1956), 131 conserva el punto bajo y la coma, pero cambia el punto y coma y el punto alto por el signo de interrogación y el punto y coma, respectivamente, al igual que MARTINET (1953), 160, § 28.

EJERCICIOS

Este método, pues, está destinado, ya se ha dicho, a la práctica continua del alfabeto griego por parte de los alumnos para que vayan cogiendo soltura con él y así facilitar sus enseñanzas futuras, y es que la práctica es básica si se quiere aprender cualquier lengua:

“En cuanto a los aspectos lingüísticos, ha de tenerse presente que el griego es una lengua, y que el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, sea moderna o clásica, requiere ejercicios prácticos desde el primer momento”¹²².

Por lo tanto, conocidas ya las reglas gramaticales del griego – vistas en clase – y las normas que se van a seguir en este método, los ejercicios que se pretenden realizar con él deberán tener una ordenación progresiva, de menor a mayor dificultad, tal y como se hace en el aula.

Convendría en un primer momento comprobar si los alumnos han comprendido la fonética del griego, de manera que se les puede preguntar por las correspondencias entre las letras griegas y las españolas y qué fonemas representan. Por ejemplo, el profesor escribe en el grupo una letra española – *f*, sin ir más lejos – y los alumnos tienen que escribir su equivalente griego – φ – y su sonido – /f/¹²³ – o al revés, preguntarles por una letra griega y cuál es el equivalente español (Imágenes 1-4). Se les puede pedir también que relacionen las mayúsculas con las minúsculas o que escriban el nombre de las letras griegas – α , β , γ , etc. – o su propio nombre en griego (Imágenes 5-8); obviamente, esto se hará tanto en minúsculas como en mayúsculas, dependiendo de cuándo lo exija el profesor.

El fin, pues, de estos primeros ejercicios es conseguir que los alumnos identifiquen las letras griegas con sus respectivos sonidos, ya que “el nombre de las letras les ayuda a adjudicarles sonidos”¹²⁴; de este modo se evitan situaciones como las que he encontrado: llamar “uve doble” a la ω , “uve” a la ν o “el tridente” a la ψ lo cual hace imposible identificar una letra con su sonido correspondiente y dificulta sobremanera el aprendizaje.

Sin embargo, en estos ejercicios iniciales las preguntas las escribirá el docente con el abecedario español hasta que vea que los alumnos ya dominan las letras. Es en este punto cuando puede empezar a preguntar usando el alfabeto griego para así “sumergirlos” en él, pues tienen que transcribir las letras griegas continuamente y, además, contestar con ellas para saber qué se les está pidiendo (Imágenes 9-11).

De igual manera, e intentaremos poner especial empeño en ello, se aplicará el método de transcripción inversa, teniendo en cuenta, por supuesto, las reglas de transcripción que se han explicado previamente; se les darán palabras en español y las

¹²² ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 32664, 138.

¹²³ Obviamente, no seremos estrictos en la representación fonética, porque el teclado no permite reflejarla bien. Por ejemplo, para \tilde{n} admitiremos tal cual el sonido */ñ/, ya que no se puede representar /ɲ/. Para la ζ admitimos tanto /z/ como /ds/.

¹²⁴ UNKUCH WEEK (2012), 43.

tendrán que transcribir al griego, de nuevo, tanto en mayúsculas como en minúsculas (Imágenes 12 y 13). Veamos a continuación algunos ejemplos¹²⁵:

Imagen 1



Imagen 2

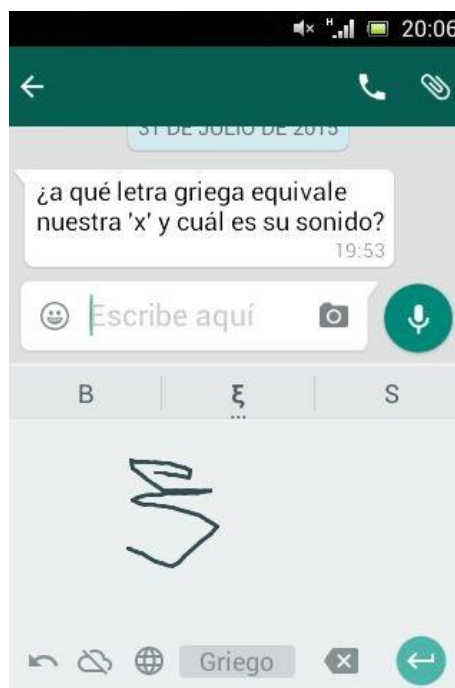


Imagen 3



Imagen 4



¹²⁵ Como dije anteriormente, incorporo algunos de los ejercicios que he llevado a cabo con mi alumno para aportar pruebas de cómo se desarrolla la práctica de este método. Es evidente que no puede reflejar cómo sería su uso en una clase con varias personas, pero es, creemos, una muestra válida para apoyar esta propuesta.

Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8¹²⁶



¹²⁶ Como puede observarse, tanto en esta imagen como en la anterior mi alumno se equivoca al escribir el nombre de la omega, que es ω μέγα. Lo achaco a que no es consciente de que el nombre de cada letra incluye la propia letra y a que la identifica con w y no con una o .

Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11

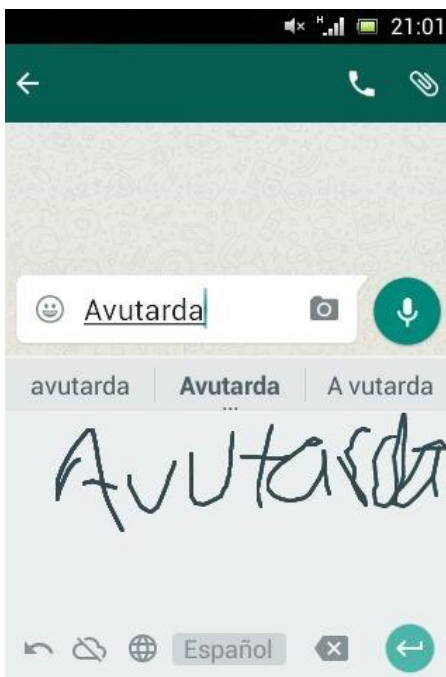
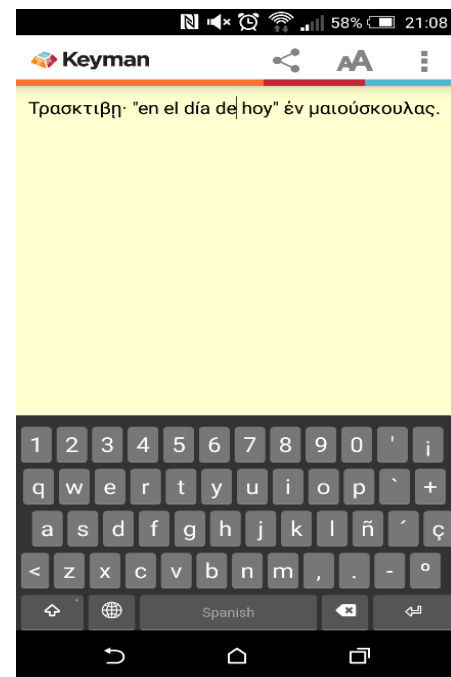
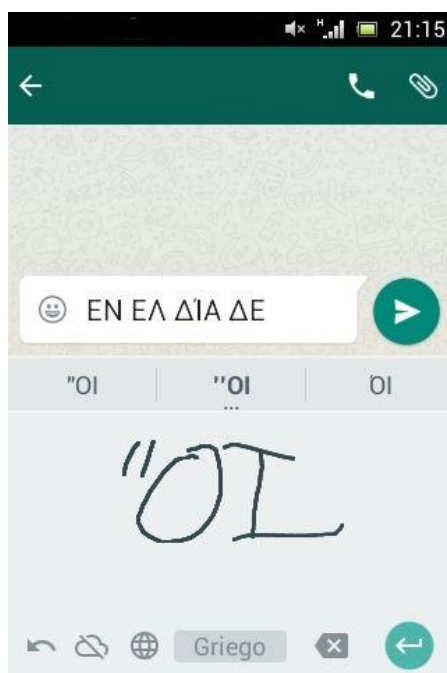


Imagen 12¹²⁷



¹²⁷ Obsérvese la enorme dificultad que supone escribir español con los caracteres griegos, pues en este ejercicio que propuse escribo τρασκοτιβη (**trascibe*) en lugar de τρανοκριβη (*transcribe*).

Imagen 13



Como puede verse, los ejemplos siguen un orden de dificultad ascendente; en este caso sirvieron para que mi alumno fuera acostumbrándose poco a poco al alfabeto griego y, lo que considero más importante, para que fuera ganando confianza y seguridad en sí mismo a la hora de enfrentarse a las letras griegas, llegando a disfrutar realmente de leer un texto en griego al ver que ya no se atascaba continuamente en su lectura.

Estos ejercicios sobre los que se ha hablado pueden – de hecho, deben – ser complementados con otros de pronunciación, para tocar así todos los puntos importantes que atañen al aprendizaje del griego, pues no se concibe el estudio de una lengua sin practicar su fonética y, dado que la aplicación Whatsapp permite que la trabajemos, debemos sacar partido de ello igualmente.

Además de la lectura de frases y textos en clase, se pueden realizar ejercicios de pronunciación desde esta aplicación mediante el envío de mensajes de voz; así, el profesor puede por ejemplo mandar leer una frase o una palabra que él haya escrito – podría usarse incluso con los ejercicios que acabamos de mostrar – o hacer dictados a través de la aplicación¹²⁸ y comprobar si los alumnos han aprendido bien la fonética griega y si responden bien o no a esta metodología¹²⁹.

No nos olvidamos, por cierto, de aquellos alumnos que pudieran carecer de *Smartphone*, pues también tendrán la posibilidad de practicar con el alfabeto y de ser evaluados. Simplemente harán lo mismo que sus compañeros, pero en lugar de usar un

¹²⁸ CARBONELL MARTÍNEZ (2012), 43.

¹²⁹ La lectura y la pronunciación son realmente importantes para detectar problemas de confusión entre grafías semejantes en dos lenguas distintas. En el caso del griego y el español, ya se ha hablado de la ρ y su confusión con nuestra p , pero también se pueden confundir ν con v , γ con y , H con h , χ con x o incluso, como le ocurría a mi alumno, ω con w . Cf. GUZMÁN TIRADO Y HERRADOR DEL PINO (2002), 417.

dispositivo móvil, podrá adaptarse la metodología a sus necesidades y hacer que sean los propios alumnos quienes planteen a sus compañeros ejercicios similares a los arriba expuestos, para que estos los resuelvan en casa con los medios que tengan a su alcance y los expongan al día siguiente en clase; de tal manera que, aun careciendo de *Smartphone*, sigan integrados en la dinámica del aula haciendo ejercicios y compartiendo su experiencia con sus compañeros. Así pues, se vela por que cada alumno tenga la oportunidad de aprender y de integrarse en el grupo.

EVALUACIÓN

La elección de emplear o no esta metodología en clase dependerá, por supuesto, del docente. Ahora bien, si queremos aplicarla, deberemos establecer unos criterios de evaluación para hacer de éste un método serio, es decir, para evitar que utilizar el *Smartphone* en clase se convierta en un ejercicio fútil que no aporta beneficio alguno a los estudiantes porque no se lo toman en serio; se trata, recordemos, de enseñar de una forma interactiva y amena y de incorporar de forma natural el uso de estos dispositivos al aula, no de un juego carente de objetivos.

Así pues, todos los contenidos que se hayan visto, los ejercicios que formule el profesor a través de la aplicación y también las respuestas de los alumnos son susceptibles de ser evaluados. Tomemos como guía los criterios de evaluación de la Ley de Educación actual:

“2. Leer textos griegos breves, transcribir sus términos a la lengua materna y reconocer el reflejo del alfabeto griego en el abecedario latino propio de las lenguas modernas. Utilizar con corrección los signos ortográficos y de puntuación. 3. Conocer las nociones de fonética y fonología imprescindibles para la comprensión de las estructuras morfológicas básicas”¹³⁰.

Estos criterios son muy semejantes en la nueva Ley Educativa en trámite; sin embargo, el nuevo texto incorpora, además, qué estándares de aprendizaje son evaluables. Ambos apartados se incluyen en el primer curso de griego y, dentro de éste, en el bloque 2, llamado *Sistema de lengua griega: elementos básicos*. Veamos en primer lugar los criterios de evaluación propuestos y a continuación dichos estándares de aprendizaje evaluables:

“Criterios de evaluación. 2. Conocer el origen del alfabeto griego, su influencia y relación con otros alfabetos usados en la actualidad. 3. Conocer los caracteres del alfabeto griego, escribirlos y leerlos con la pronunciación correcta. 4. Conocer y aplicar las normas de transcripción de términos griegos en la lengua propia”¹³¹.

“Estándares de aprendizaje evaluables. 2.2. Explica el origen del alfabeto de diferentes lenguas partiendo del alfabeto griego, explicando su evolución y señalando las adaptaciones que se producen en cada una de ellas. 3.1. Identifica y nombra correctamente los caracteres que forman el alfabeto griego, escribiéndolos y leyéndolos correctamente. 4.1. Conoce las normas de transcripción y las aplica con corrección en la transcripción de términos griegos en la lengua propia”¹³².

¹³⁰ DECRETO 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 11370.

¹³¹ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 32665, 139.

¹³² *Íbid.*

Como puede verse, dentro del marco legal tienen cabida todas las cuestiones que se pueden trabajar con la metodología que aquí proponemos: lectura, escritura y pronunciación correctas de los caracteres griegos, aplicación de normas de transcripción, relación e influencia del alfabeto griego con respecto a los alfabetos y abecedarios de las lenguas modernas, uso de signos ortográficos y de puntuación, etc.; por lo tanto, a partir de estos criterios debemos pensar en cómo vamos a evaluar a nuestros alumnos. Desde aquí recomendamos que se valore principalmente la participación del alumno en el grupo, la colaboración con sus compañeros, la ayuda en la resolución de dudas y, por supuesto, el nivel de aprendizaje adquirido.

Hay que tener en cuenta que los ejercicios que proponemos forman parte del trabajo personal del alumno, por ello quizá su peso en la nota final no sea tan grande como el de otros apartados. Por ejemplo, si nuestra evaluación se divide en un 50% del examen o exámenes, un 30% de los trabajos y las exposiciones y un 20% del trabajo, el esfuerzo y la actitud personal, este método queda en un segundo plano si lo comparamos con el peso que tienen las dos primeras partes; por lo tanto, se recomienda igualar el peso de los trabajos y las exposiciones con el del trabajo personal, pues, al fin y al cabo, lo que aquí se propone tiene su parte de exposición, ya que las respuestas se dan ante toda la clase, aunque no de manera presencial.

Así pues, recomendamos repartir ese 50% restante en partes iguales entre los trabajos y las exposiciones por un lado y el esfuerzo personal por el otro, o, también, incluir lo practicado con este método en el primer grupo. Otra opción perfectamente plausible es que esta metodología tenga su propio apartado de evaluación, de manera que sirva como nota adicional a la obtenida con los apartados citados; es decir, que sea una especie de nota “a mayores” que recompense el trabajo de los alumnos. Todo ello, está claro, dependerá de cada profesor y del criterio que quiera aplicar.

Por otro lado, aunque las cuestiones que se tratan forman parte de los primeros bloques de contenidos de la primera evaluación, ello no implica que esta metodología se tenga que cortar de raíz una vez se haya superado dicha evaluación. Personalmente creo que es más recomendable seguir utilizándola durante todo el curso para mantener un mismo sistema de enseñanza y no variarlo de trimestre en trimestre, lo que puede desconcertar a los alumnos. No obstante, está claro que su peso no será el mismo, dado que las cuestiones principales serán otras – declinaciones, verbos, preposiciones, etc –, pero sí puede seguir contando como un ejercicio opcional que mejore la nota final; es decir, que se puede seguir evaluando el nivel de dominio del alfabeto griego de los alumnos a la vez que se trabaja, por ejemplo, la tercera declinación. Ello nos sirve, además, para seguir haciendo que los alumnos practiquen con el alfabeto y no olviden en ningún momento esos principios básicos del aprendizaje del griego. En resumen, práctica y más práctica, eso sí, activa¹³³.

¹³³ Por supuesto, todos estos criterios son aplicables a aquellos alumnos que no dispongan de *Smartphone* pues, como ya se dijo, se aplicarán medidas alternativas para que su aprendizaje no diste del de sus compañeros.

CONCLUSIONES

A tenor de lo dicho, creo que ha quedado patente por qué es necesario renovar nuestras metodologías cuando se trata de educar a las nuevas generaciones, esas que ya son nativas digitales y que no conciben su vida sin la tecnología. Si queremos tener cabida en un mundo que proporciona a los alumnos algo novedoso prácticamente cada día, ya sea información, datos, imágenes o conocimientos, nos vemos forzados a estimularlos continuamente, y muchas veces la falta de innovación en las aulas y la aplicación de metodologías anacrónicas han hecho que éstos no encuentren atractivos las clases ni se vean motivados por aprender. Complementar, pues, las doctrinas tradicionales con la innovación de las nuevas tecnologías para transmitir conocimientos se ha vuelto algo indispensable en el ámbito de la docencia.

La dificultad de nuestra materia y, digámoslo, el aura de tradicionalidad que la envuelve no hacen de ella la asignatura predilecta de los jóvenes, pero ello no tiene por qué suponer un obstáculo, sino que debemos verlo como una oportunidad para esforzarnos por mejorar las enseñanzas que les transmitimos a nuestros alumnos y para utilizar las tecnologías como complemento a nuestra metodología, o lo que es lo mismo: demostrar que las lenguas clásicas no se han quedado ancladas en el pasado, sino que siguen innovando continuamente.

El hecho de que los grupos que suelen cursar griego en el instituto sean pequeños nos permite aplicar un método como el que aquí se ha propuesto, del cual, creemos, ha quedado demostrado que puede adaptarse perfectamente al desarrollo normal de las clases y emplearse para la enseñanza del alfabeto griego, aunque no sin ciertas complicaciones que, salvo pequeñas excepciones, han recibido la solución más óptima posible. Espero, pues, que este método ayude a los alumnos, los estimule y les facilite el proceso de aprendizaje de las letras griegas para que puedan desenvolverse con ellas con total naturalidad.

Aunque los recursos sobre los que se ha hablado a lo largo del trabajo ya empleaban las TIC para la enseñanza del alfabeto griego, el método que propongo es innovador porque se lleva a cabo con una aplicación de mensajería instantánea y desde un *Smartphone*. Esto implica, a diferencia del ordenador, para el que están ideados esos otros recursos, total disponibilidad y comunicación inmediata, lo que se traduce en un beneficio a la hora de solventar problemas, organizar actividades, o aclarar dudas¹³⁴; es decir, se trabaja en una especie de aula virtual con disponibilidad permanente.

Este método permite, además, hacer algo que no se podía con aquellos recursos para ordenador: utilizar la escritura manual – aun empleando un medio digital – y practicar la pronunciación gracias a los mensajes de audio, pues dichos recursos informáticos a los que he aludido sólo permitían escuchar el sonido de las letras, pero no que el alumno los produjera. De esta forma, esta herramienta permite que el alumno

¹³⁴ ORGANISTA-SANDOVAL ET AL. (2013)

trabaje de manera activa y continua todos los puntos clave de la enseñanza del alfabeto: lectura, escritura y pronunciación, lo que es básico para un buen aprendizaje.

Como se ha podido observar, los beneficios que aporta este método al aprendizaje son enormes, pues empleando un dispositivo móvil en el desarrollo de las clases se logran grandes avances, tales como incorporar al aula un aspecto cotidiano de la realidad social del momento como es el uso del *Smartphone* y hacer ver a los alumnos que es una herramienta también válida para el estudio. Al mismo tiempo, aplicando una metodología de aprendizaje colaborativo se consigue que los alumnos participen, que cooperen con sus compañeros para solucionar los problemas y que obtengan unos conocimientos motivadores y significativos, o lo que es lo mismo, útiles, así como que se conviertan en el sujeto activo del proceso de enseñanza¹³⁵, beneficios que también se reflejan en la Ley de Educación:

“[El aprendizaje colaborativo] convierte al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje, desarrolla sus competencias y habilidades interpersonales, y, les permite adquirir un aprendizaje significativo. [...] Gracias al trabajo colaborativo, el alumnado interioriza un modelo de trabajar y estudiar que pueden aplicar en distintos ámbitos de su vida, y promueven la cultura del esfuerzo, como ejemplo de los principios metodológicos de la etapa de Bachillerato”¹³⁶.

Por otra parte, también se ha pensado en aquellos alumnos que no dispongan de *Smartphone* y se han dado soluciones para mantenerlos al mismo nivel que sus compañeros, de manera que se facilita la inclusión e integración de cada alumno en el entorno del aula, defendiendo así los principios de la atención a la diversidad.

La propuesta de transcripción que se ha hecho contribuye a que los alumnos tomen una conciencia fundamental de la distinción entre el nivel fonético y el nivel gráfico de una lengua, al orden ortográfico y, dado que fue pensada para escribir español con caracteres griegos, a evitar la confusión entre letras, pues la práctica de la transcripción inversa mejora el conocimiento del alfabeto propio y también del alfabeto griego¹³⁷. De este modo se trabajan, apoyan y afianzan al mismo tiempo conceptos que forman parte de los contenidos de la asignatura de Lengua y Literatura, es decir, se pone en práctica la interdisciplinariedad con otras áreas.

Este método, con todo, requiere de gran dedicación por parte del docente para no incurrir en errores que pudieran confundir a los alumnos; por lo tanto, es su deber dominar a la perfección el sistema de escritura del griego y las reglas de transcripción que se siguen en él. Esto lo he podido comprobar de primera mano con mi alumno, que se mostró sorprendido y encantado de usar esta metodología y que, por lo que pude apreciar, desde que empezamos a trabajar con esta herramienta mejoró sus conocimientos del alfabeto

¹³⁵ ALABARCE Y REPISO (2012); CRESPO MARTÍ (2005), 3-3.1 y YUBERO (2010), 1.

¹³⁶ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, 32664, 138.

¹³⁷ “En Griego, como en cualquier otra especialidad, lo que buscan y a lo que aspiran los educandos es un saber sólido y práctico, que tenga una repercusión inmediata en sus vidas”. Cf. LISI Y BERETERBIDE (1996), 75.

griego y su habilidad a la hora de leer los textos que después tenía que traducir; un avance, pues, muy importante en sus conocimientos.

Dejo, como dije y ya para concluir, abierta la puerta a sugerencias y críticas, con el objetivo de perfeccionar este método para proporcionar a los discentes la mejor experiencia de aprendizaje posible, porque, no lo olvidemos, son ellos el centro de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- AGER, S. (2015) "Greek", *Omniglot, the online encyclopedia of writing systems and languages*. Disponible en <http://www.omniglot.com/writing/greek.htm>. Consultado el 23/05/2015.
- ALABARCE, A. Y REPISO, R. (2012), "El uso de *Smartphones*" con fines pedagógicos, una experiencia desde Finlandia, *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*. Accesible en: <https://revistacomunicar.wordpress.com/2012/07/31/el-uso-de-smartphones-con-fines-pedagogicos-una-experiencia-desde-finlandia/>. Consultado el 21/07/2015.
- "Alfabeto Griego Interactivo" (s. f.), del sitio Web de Wikisaber. Accesible en http://www.wikisaber.es/Contenidos/LObjects/02_alfabeto_griego_interactivo/index.html. Consultado el 19/05/2015.
- "Alphabet and Fonts", (2013), *Greek Language and Linguistics*. Accesible en <http://www.greek-language.com/Alphabet.html>. Consultado el 20/05/2015.
- ALSINA, J. Y MIRALLES, C. (1965), "Bosquejo histórico de la literatura griega moderna", *Estudios Clásicos* 46, 411-437.
- "Ancient Greek Alphabet" (2015), del Sitio Web de The TES. Accesible en <https://www.tes.co.uk/teaching-resource/ancient-greek-alphabet-6219853>. Consultado el 23/05/2015.
- BÁDENAS DE LA PEÑA, P. (1984), "La transcripción del griego moderno al español", *Revista Española de Lingüística*, 14, 2, 271-290.
- BENÍTEZ-BURRACO, A. (2008), "La romanización del alfabeto cirílico: el caso del ruso y del español", *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación de Soria*, 10, 55-82.
- BERENGUER AMENÓS, J. (2005), *Gramática Griega*, 37.ª ed., reimpr., Barcelona.
- CAMPBELL G. L. (1997), *Handbook of scripts and alphabets*, Londres.
- CARBONELL MARTÍNEZ, S. (2012), "La práctica oral en l'aula de grec antic", *Methods* 1, 39-46.
- CAUNEDO, S. (ed.) (2008), *Griego, I Bachillerato*, Madrid.
- CONTOSOPOULOS, N. G. (1977) "Parallèles phonétiques entre le grec moderne et les langues ibériques", en M. Alvar (ed.), *Actas del V Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos del Mediterráneo*, Madrid, 501-508.
- CRESPO MARTÍ, J. (2005), "Diseño de recursos multimedia para uso didáctico", *II Jornadas Escuela y TIC*, Valencia. Accesible en http://ute.uv.es/escolatic/comunicaciones/23_EscolaTIC.pdf. Consultado el 19/05/2015.
- DE HOZ BRAVO, J.J. (2009), "La escritura grieco-ibérica", en *Huellas Griegas en la Contestania Ibérica*, Olcina, M. y Ramón, J. J. (eds.), Alicante (MARQ), 30-41.

- DECRETO 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, *Boletín Oficial de Castilla y León*, 111, Valladolid, 11 de junio de 2008, 11369-11370. Accesible en <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-42-2008-5-junio-establece-curriculo-bachillerato-co>. Consultado el 20/06/2015.
- DÍEZ PLAZA, C.L. (2011), “Propuesta de un sistema gráfico estandarizado para su utilización en la enseñanza del árabe dialectal argelino (*dariya*) como lengua extranjera”, *Publicaciones del Instituto Cervantes*. Accesible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/07_diez.pdf. Consultado el 19/05/2015.
- “El alfabeto griego” (s. f.), *Griego 1.º. La lengua griega*, del Sitio Web del Ministerio de Educación. Accesible en <http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/griego/esg112ca6.php>. Consultado el 19/05/2015.
- “Escribir en Griego en Windows manejando el Word” (sin fecha), *WikiDidáctica*, del Sitio Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Accesible en http://recursos.tic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Escribir_en_Griego_en_Windows_manejando_el_Word. Consultado el 20/05/2015.
- FERIA GARCÍA, M. C. (2000), “Los moriscos y el uso de la aljamía”, *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos* 8, 299-324. Accesible en <http://revistas.uca.es/index.php/aam/article/viewFile/859/725>. Consultado el 15/06/2015.
- FERNÁNDEZ GALIANO, M. (1956), “Sobre un proyecto de transliteración del griego clásico”, en U.E. Paoli (ed.), *Antídoron Hugoni Henrico Paoli oblatum*, Génova, 124-136.
- FERNÁNDEZ GALIANO, M. (1968), “Sobre el sistema de transliteración de nombres griegos utilizado en este número”, *Estudios Clásicos* 53, 3-5.
- FERNÁNDEZ GALIANO, M. (1968), “Sobre la transliteración del griego y el ruso”, *Filología Moderna* 31-32, 277-292.
- FERNÁNDEZ GALIANO, M. (1969), *La transcripción castellana de los nombres propios griegos*, Madrid.
- GARASSINI, M.ª E. Y PADRÓN VALERY, C. (2004), “Experiencias de uso de las TICs en la Educación Preescolar en Venezuela”, *Anales de la Universidad Metropolitana* 4, 1, Caracas, 221-239.
- GARCÍA MATEOS, C. (2004), *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*, Madrid.
- GOOGLE INC. (2015), *Escritura a mano de Google*. Accesible en <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.handwriting.ime&hl=es>. Consultado el 26/07/2015.
- GUZMÁN TIRADO, R. Y HERRADOR DEL PINO, M. (2002), “La enseñanza del español a rusohablantes”, en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 415-423.

- HARALAMBOUS, Y. (1999), "From Unicode to Typography, a Case Study: the Greek Script", *14th International Unicode Conference*. Accesible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.30.4076&rep=rep1&type=pdf>. Consultado el 20/05/2015.
- HARALAMBOUS, Y. (2002), *Keeping Greek Typography Alive*. Accesible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.184.3809>. Consultado el 20/05/2015.
- IDA SABA, A. (1982) "Ἐσφαλμένη ἰσπανικῶν ὀνομάτων (τοπωνυμίων καὶ ἀνθρωπωνυμίων) στὴ σύγχρονη ἑλληνικὴ γλῶσσα", *Onomata* 7, Atenas, 72-78.
- "Introducing Ancient Greek" (s. f.), del Sitio Web de The Open University. Accesible en <http://www.open.ac.uk/Arts/greek/#>. Consultado el 24/05/2015.
- "Learn to Write the Ancient Greek Alphabet" (2015), *Nativlang*. Accesible en <http://www.nativlang.com/greek-language/ancient-greek-writing.php>. Consultado el 23/05/2015.
- LEONIDAS, G. (2002), "A primer on Greek type design", en John D. Berry (ed.), *Language, Culture, Type: International Type Design in the Age of Unicode*, Nueva York, N.Y., 76-90.
- LISI Y BERETERBIDE, F. L. (1996), "La retroversión como método didáctico", en F.L. Lisi y Bereterbide et al. (eds.), *Didáctica del Griego y de la Cultura Clásica, IX Jornadas de Filología Griega*, Madrid, 65-82.
- LO, L. (2012), "Greek", *Ancient Scripts*. Disponible en <http://www.ancientscripts.com/greek.html>. Consultado el 23/05/2015.
- LÓPEZ, M. (2003), *Greek Classical Keyboard*, del Sitio Web de Tavultesoft. Accesible en <http://www.tavultesoft.com/greek/>. Consultado el 26/07/2015.
- MARCOS GARCÍA, J.J. (2005), "La escritura de las lenguas antiguas con ordenador: problemática y soluciones. Análisis particular del griego clásico. El sistema Unicode", *Estudios Clásicos* 127, 89-113.
- MARCOS GARCÍA, J-J. (2014), *Tipografía del griego clásico: Análisis e historia desde la invención de la imprenta hasta la era digital*, Madrid.
- MARTÍN FERREIRA, A.I. (2007), "Emptio Puellae Ravennae facta (Estudio y traducción de la tablilla editada por Cavenaile, CPL nº 193)", *Cuadernos de filología clásica. Estudios latinos* 27, 2, 107-128.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.ª Á. (1978), *Griego: B.U.P. 3.ª Curso*, Madrid.
- MARTINET, A. (1953), "A Project of Transliteration of Classical Greek", *Word*, IX, 152-161.
- MASJUÁN RAULÍ, J. (1944), *Elementos de Griego. I, Gramática*, Madrid.
- MASJUÁN RAULÍ, J. (1945), *Elementos de Griego. II, Ejercicios*, Madrid.
- MORENO CABRERA, J. C. (2005), *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*, Madrid.

- MYSCRIPT (2015), *MyScript Stylus*. Accesible en https://play.google.com/store/apps/details?id=com.visionobjects.stylusmobile.v3_2_store&hl=es y en <https://itunes.apple.com/es/app/myscript-stylus-handwriting/id931394264?mt=8>. Consultado el 26/07/2015.
- OBANDO SUÁREZ, M.^a R. (2014), “Propuesta de curso para la enseñanza del kichwa en carreras vinculadas a la práctica rural”, *Revista Publicando*1, 59-71.
- ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, Valladolid, 8 de mayo de 2015, 32663-32672. Accesible en <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>. Consultado el 20/06/2015.
- ORGANISTA-SANDOVAL, J., MCANALLY SALAS, L. Y LAVIGNE, G. (2013), “El teléfono inteligente (*Smartphone*) como herramienta pedagógica”, *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 5, 1. Accesible en <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/372/311>. Consultado el 20/07/2015.
- OVANDO, A. (2014) “Repaso del Alfabeto Griego”, *Helleniká. Recursos de Griego Antiguo*. Accesible en <https://griegoantiguo.wordpress.com/2014/09/18/repaso-del-alfabeto-griego-2/>. Consultado el 19/05/2015.
- OVANDO, A. (2015) “Escribir en griego”, *UtiliTICs para Clásicas*. Accesible en <https://sites.google.com/site/utilitics2011/griego#TOC-Escribir-con-dispositivos-moviles>. Consultado el 26/07/2015.
- PUNTES ROMAY J. A. (1996), “Sobre la grafía y la enseñanza de la escritura en la Antigüedad, en J. Bartolomé et al. (eds.), *Historia y Métodos en la Enseñanza de las Lenguas Clásicas, I Encuentro científico y Pedagógico*, Vitoria, 3-11.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. Y MARTÍNEZ-FRESNEDA, M.^a E. (1979), *Griego 3.º BUP*, Madrid.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J. M.^a Y VAQUERO IBARRA, J. I. (1995), *Onómata. Ejercicios de transcripción de nombres griegos*, Madrid.
- TAVULTESOFT PTY LTD (2015), *Keyman Free*. Accesible en <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tavultesoft.kmafree> y en <https://itunes.apple.com/us/app/keyman-free/id721595078?mt=8>. Consultado el 26/07/2015.
- TORRES QUESADA, G. J. (2007), “El alfabeto griego. Transcripción y transliteración”, *Aulós, Portal de Griego del I.E.S. El Valle, de Jaén*. Accesible en http://www.iessalvadorserrano.es/vieja/dp803/web%20GRIEGO/GRIEGO/transcripcion_transliteracion.htm. Consultado el 20/06/2015.
- UNKUCH WEEK, R.C. (2012), *Guía didáctica para la enseñanza del alfabeto shuar en el segundo año de Educación General Básica de la escuela “29 de Junio” de la parroquia Chiguaza, cantón Huamboya durante el año lectivo 2011-2012*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador). Accesible en <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2159/12/UPS-CT002407.pdf>. Consultado el 20/05/2015.
- VÄÄNÄNEN, V. (2003), *Introducción al latín vulgar*, trad. esp. M. Carrión, 3.^a ed., Madrid.

- VILLAPLANA, X (2007), *Alfabeto griego*, del Sitio Web de Slideshare. Accesible en <http://www.slideshare.net/xavillaplana/00-alfabeto-griego>. Consultado el 26/07/2015.
- VILORIA, C. (2005), *Ejercicios de griego*. Accesible en <http://perso.wanadoo.es/diegopraves1/Griego/#alfabeto>. Consultado el 19/05/2015.
- VILORIA, C. (2008), “Griego 1: El Alfabeto Griego”, *Magister dixit*. Accesible en <http://latinpraves.blogspot.com.es/2008/09/griego-1-el-alfabeto-griego.html>. Consultado el 19/05/2015.
- YEHEZKEL, A. (2013), *Toque Alfabeto Griego*, del Sitio Web de iTunes. Accesible en <https://itunes.apple.com/us/app/toque-alfabeto-griego/id625971898?l=es&mt=8>. Consultado el 18/07/2015.
- YUBERO, J. M. (2010), “Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador”, *CiDd: II Congrés Internacional de Didactiquès 2010*. Accesible en <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2793>. Consultado el 20/06/2015.