



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA



Evolución de las Etimologías en el Bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México

U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Jefatura de la División del
Sistema Universidad Abierta

INFORME ACADÉMICO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS HISPÁNICAS
P R E S E N T A :
MA. VERÓNICA MALDONADO MAGOS

ASESORA: DRA. MARÍA ANDUEZA C.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PARA FOMENTAR EL BRILLO PROPIO
DE LOS DIAMANTES QUE LA VIDA ME PRESTÓ:

José Quinatzin

y

Katia Yetzani

Siglas utilizadas en este documento

SEP: Secretaría de Educación Pública.

UAEM: Universidad Autónoma del Estado de México, abreviatura usada desde su creación, de 1956 a 2002.

UAEMéx.: Universidad Autónoma del Estado de México, abreviatura usada a partir de 2003, para distinguirla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Í N D I C E

Introducción	8
Capítulo primero: Mi centro de trabajo	11
1.1. Datos históricos del plantel Texcoco	
1.2. La relación de la Escuela Preparatoria Texcoco con la Universidad Autónoma del Estado de México	
1.3. La Academia de Lengua y Literatura	
1.4. La sección de Etimologías	
Capítulo Segundo: Las reformas curriculares en el Bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México	20
2.1. Antecedentes históricos del Bachillerato de la UAEMéx.	
2.2. Plan de estudios 1971	
2.3. Plan de estudios 1982	
2.4. Currículum del Bachillerato Universitario 1991	
2.5. Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.	
Capítulo tercero: La asignatura de Etimologías en veintiocho años de trabajo	45
3.1. Los cursos de Etimologías Grecolatinas de 1975 a 1979	
3.1.1. Características generales	
3.1.1.1. Los alumnos	
3.1.1.2. Los profesores	

3.1.2. La asignatura	
3.1.2.1. Los objetivos	
3.1.2.2. Tiempo- espacio	
3.1.2.3. Contenidos	
3.1.2.4. Actividades	
3.1.2.5. Recursos para el aprendizaje	
3.1.2.6. Evaluación	
3.2. Programas de Etimologías comprendidos entre 1980 y1990.....	51
3.2.1. Objetivos generales del curso	
3.2.2. Temática	
3.2.3. Objetivos específicos	
3.2.4. Técnicas didácticas	
3.2.5. Exámenes y evaluaciones	
3.2.6. Bibliografía	
3.3. Programas de Etimologías comprendidos entre 1991 y 2002.....	66
3.3.1. Elementos innovadores en la presentación de los programas	
3.3.2. Objetivos generales	
3.3.3. Temática	
3.3.4. Objetivos por tema	
3.3.5. Actividades de enseñanza-aprendizaje sugeridas	
3.3.6. Recursos para el aprendizaje	
3.3.7. Sistema de evaluación	
3.3.8. Bibliografía	

**Capítulo cuarto: Algunas consideraciones para los cursos de
Etimologías en el marco del *Currículum del
Bachillerato Universitario 2003* de la
UAEMéx. 83**

- 4.1. Ubicación de la asignatura en el *Currículum del
Bachillerato Universitario 2003* de la
UAEMéx.**
- 4.2. Elaboración de los programas de estudio**
- 4.3. Materiales de apoyo**
- 4.4. Formación de docentes**

Conclusiones 95

Bibliografía 102

Anexos 118

**Anexo I. Páginas representativas del *Currículum del Bachillerato
Universitario 1991*.**

**Anexo II. Páginas Representativas del *Currículum del Bachillerato
Universitario 2003*.**

**Anexo III. Páginas representativas del Programa de Etimologías
1979 - 1980.**

**Anexo IV. Páginas representativas del Programa de Etimologías
Grecolatinas de 1981.**

**Anexo V. Páginas representativas del Programa de Etimologías
1982.**

**Anexo VI. Portada del Cuaderno de Ejercicios del Profr. Basilio
Núñez Rogel.**

Anexo VII. Páginas Representativas del Programa de Etimologías 1991.

Anexo VIII. Páginas representativas del Programa de Etimologías 1994.

Anexo IX. Páginas representativas del Programa inédito de Etimologías 1996.

Anexo X. Portada del *Compendio de Programas de Estudio*, 1994.

Anexo XI. Portada de la última presentación del Programa de Estudio de Etimologías de 1997.

Anexo XII. Portada del *Cuaderno de Ejercicios de Etimologías*, 1993.

Anexo XIII. Portada de las ediciones del *Cuaderno de Ejercicios de Etimologías*: 1994 y 1996

Anexo XIV. Portada y páginas representativas de la reimpresión publicada en 2003 del *Cuaderno de Ejercicios de Etimologías*

Anexo XV. Páginas representativas del *Diagnóstico del Bachillerato Universitario*, 2002.

Introducción

La Escuela Preparatoria Texcoco es la institución educativa donde he laborado por espacio de veintiocho años. En ella he impartido las clases de Etimologías, Literatura Hispanoamericana, Literatura Universal y Taller de Lectura y Redacción.

Aun cuando he tenido la oportunidad de trabajar como profesora en otros planteles educativos de diversos niveles escolares -siempre alrededor de las Letras- la mayor experiencia la he obtenido con los estudiantes de preparatoria.

En el caso de esta escuela, es significativa la formación que he adquirido. Aquí gané mi primer sueldo, me hice titular de mis propios grupos, he compartido experiencias académicas con otros docentes, he estudiado cursos pedagógicos. En suma, aquí estoy dejando las aportaciones que la vida me ha permitido.

Es también en este plantel donde surge la inquietud por una continua preparación profesional. Inicialmente soy Profesora de Educación Primaria, pero el espíritu educativo que rige en la Escuela Preparatoria Texcoco me ha impulsado hacia la superación.

Fue así como ingresé a la Universidad de Colima, en sus cursos de verano, para capacitarme como profesora de Lengua y Literatura Hispánicas. No obstante, aunque sabía sólida mi formación pedagógica, el interés por adquirir más conocimientos en mi área disciplinaria, coadyuvó al deseo de estudiar en la Universidad Nacional Autónoma de México para obtener el título de Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas.

En esta búsqueda de mejoramiento docente, la Universidad Nacional Autónoma de México, me ha proporcionado diversos recursos metodológicos para fundamentar los conocimientos que

serán puestos al alcance de mis estudiantes de bachillerato. En gran medida, el Sistema Universidad Abierta me brindó la oportunidad de prepararme disciplinariamente, sin tener que abandonar mi fuente de sustento.

En la modalidad de Informe Académico, pretendo mostrar mi quehacer docente desde la perspectiva de la reflexión, para aportar algunas sugerencias necesarias para el mejoramiento de la enseñanza de la Etimología en el nivel medio superior.

Así entonces, en el primer capítulo se presenta el entorno del plantel educativo en el que laboro. En el segundo capítulo se hace una reseña de las reformas que ha sufrido el *Currículum* del Bachillerato Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México, comprendidas entre 1975 y 2003. Con especial énfasis se aborda la actual propuesta curricular para el Bachillerato Universitario de la UAEMéx., ya que me permitió participar en su diseño y elaboración y en otras actividades resultantes, como son la elaboración de programas en el Núcleo de Formación de Lenguaje y Comunicación e incursionar como instructora en los cursos que apoyan la formación continua de los docentes de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx.

El tercer capítulo se centra en el análisis e informe de los cursos de Etimologías Grecolatinas que impartí en mi Plantel de 1975 a 2003 y que enmarco en el plano institucional, conforme se fueron presentando los cambios curriculares.

El último capítulo muestra un breve análisis comparativo en la enseñanza de la lengua y la literatura entre el *currículum* de 1991 y el actual. Contiene las reflexiones que han surgido en torno a la metodología didáctica propuesta en el nuevo modelo curricular: el enfoque comunicativo en la corriente pedagógica del constructivismo. Asimismo contempla la prospectiva que se sugiere para retomar los cursos de Etimologías en el nuevo modelo curricular del bachillerato de la UAEMéx., ahora con un

enfoque de asignatura optativa en su etapa propedéutica.

Finalmente, cabe aclarar que percibo al fenómeno educativo más allá de una cuestión puramente técnica; lo concibo como un proceso de incesante reflexión, por ende, conlleva hacia la creación constante de estrategias para facilitar a los estudiantes la construcción de nuevos conocimientos que les permitan ser mejores y puedan progresar en su vida e incidir en la apropiación de un mejor entorno. La educación es también un fenómeno social, por lo que no hay reglas únicas que funcionen como recetas de cocina. Cada docente ha de revisar su propio camino y determinar hacia dónde quiere llegar en su trabajo con los estudiantes.

Pretendo dejar testimonio de mis experiencias y de mis aportaciones en un contexto definido: como participante en la elaboración de los Programas de Estudios de Etimologías de la UAEMéx., como autora del *Cuaderno de Ejercicios* correspondiente publicado por la misma Institución, como integrante del Comité Institucional del Currículum para el Bachillerato Universitario y como coautora de los nuevos Programas de Estudio en el Núcleo de Formación de Lenguaje y Comunicación, pero ante todo, como profesora, consciente de que la naturaleza del fenómeno educativo y las implicaciones del quehacer docente rebasan siempre el trabajo en el aula.

Así entonces, este informe apunta hacia los entornos pedagógicos de otros docentes, con la clara intención de revisar nuestro quehacer como profesionales de la educación, capaces de intervenir y de trabajar permanentemente en la formación de nuestros estudiantes.

CAPÍTULO PRIMERO

Mi centro de trabajo

La Escuela Preparatoria Texcoco está ubicada al sur de la localidad del mismo nombre. Ha sido, desde su fundación, el centro educativo del nivel medio superior más importante de la región. De este plantel han egresado los actuales profesionistas que ejercen en esta ciudad, en los distintos ámbitos de preparación académica.

Cuenta ya con cuarenta y seis años de existencia. Sigue gozando de gran prestigio, a pesar de que actualmente se han echado a andar otras escuelas de este nivel, tanto por parte del gobierno del Estado de México, como por la iniciativa privada.

Se ha distinguido por la preocupación de sus profesores por lograr colocar a sus egresados en diversas universidades, principalmente de la ciudad de México, ya que en la región no se contaba con ellas. Fue en 1996 cuando la Universidad Autónoma del Estado de México decidió instaurar la Unidad Académica Profesional de Texcoco para dar cabida a todos los estudiantes que quisieran ingresar a ella.

De ese modo, gran cantidad de personas se ha inscrito en dicha Unidad Académica. No obstante, persiste la inquietud en gran parte de la población estudiantil por lograr ingresar, principalmente, en la Universidad Nacional Autónoma de México y en el Instituto Politécnico Nacional. A nivel nacional, la competencia se ha incrementado de tal manera que es cada vez más difícil ingresar en ellas, por tanto, la preocupación de los docentes que trabajamos en la Escuela Preparatoria Texcoco se ha intensificado.

1.1 Datos históricos del plantel Texcoco

Texcoco fue hasta la década de los cincuentas del siglo pasado, un distrito agrícola-ganadero; la industrialización era incipiente, ya que sólo se contaba con dos fábricas textiles, una más de vidrio soplado y un taller de cerámica artística.

Mucha gente empezó a viajar al Distrito Federal para trabajar en la capital del país, característica que rige actualmente a la mayoría de su población. En aquel entonces, algunos estudiantes se conformaban con estudiar sólo hasta la secundaria, muy pocos eran los que se animaban a continuar con la preparatoria y con la universidad. El reto principal era viajar diariamente a la ciudad de México.

Ante esas circunstancias surgió la Escuela Preparatoria Texcoco, como una iniciativa del Profr. Benjamín Aguilar Talavera, quien realizó los trámites necesarios con ayuda del entonces Presidente Municipal, don Rafael Espinosa. La Universidad Autónoma del Estado de México aprobó en el Consejo Universitario su fundación en la sesión del 23 de enero de 1957.

Fue el dos de marzo del mismo año cuando se iniciaron clases en la Escuela Preparatoria Texcoco, en algunas aulas de la Escuela Secundaria para Trabajadores No. XXVI. En abril de 1959 ya se contaba con edificio propio, aunque era muy pequeño y se encontraba ubicado en la parte oriente del patio que pertenecía al Centro Escolar Netzahualcóyotl, la escuela primaria más importante de la localidad. Ahí permaneció la Escuela hasta marzo de 1974. A partir de esa fecha, ocupa sus actuales instalaciones al sur de la ciudad.

En sus 47 años de existencia, la Escuela Preparatoria Texcoco ha tenido doce directores. En 1957 tenía una población de 60 alumnos, unos cuantos profesores y dos conserjes. Hoy cuenta con 2195 alumnos; 101 profesores y 36 trabajadores

administrativos y de intendencia.

Además de ser la escuela foránea más antigua de la Universidad Autónoma del Estado de México, ha desempeñado un papel básico en la obtención de experiencias similares a lo largo de todo el territorio mexiquense. En ella hay una búsqueda permanente por aplicar mejores prácticas educativas que hagan de sus alumnos, personas comprometidas con sus respectivos proyectos de vida, tanto como con su realidad social.

1.2. La relación de la Escuela Preparatoria Texcoco con la Universidad Autónoma del Estado de México

La Escuela preparatoria Texcoco es dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México. Siempre ha estado vinculada a ella por razones obvias a pesar de que la lejanía física implica constantes desplazamientos a la ciudad de Toluca, en donde se encuentra la administración central de esta institución.

En sus primeros años de vida, la relación se establecía únicamente a través del director del plantel en turno. En gran medida, la eficiencia y el tacto político de los primeros directores permitieron que se asignaran los recursos para desarrollar las labores educativas propias del plantel.

Durante los primeros años de vida de esta escuela, los profesores asumieron sus funciones de manera altruista, ya que no percibían salario alguno y sí, en cambio, colaboraban - además - con la adquisición de materiales para la construcción y mantenimiento del edificio escolar.

Como ocurre en la mayoría de los sueños realizados, la tenacidad ha jugado un papel importante. Ya en la década de 1960-1970 se formó un Consejo Académico con los profesores que laboraban en la escuela. Era este Consejo el que decidía el rumbo a seguir con el aval de la Universidad Autónoma del Estado de México. Entre

las decisiones importantes figuraban la plantilla de profesores, la contratación de trabajadores, la organización escolar, el nombramiento del siguiente director, etcétera.

Al crecer la demanda escolar y contar con instalaciones adecuadas, en la década de 1970 -1980 se nombró un equipo de colaboradores que auxiliaban al director: un Secretario Académico, un Secretario Administrativo y un encargado de Control Escolar. No obstante, los trámites se han seguido realizando ante la administración central en Toluca.

En 1977 se llevó a cabo un movimiento magisterial. En ese entonces, los profesores ya percibían un salario asignado por la Universidad Autónoma del Estado de México, aunque era menor al que recibían los profesores en las preparatorias ubicadas en la ciudad de Toluca. Se obtuvo la homologación de salario.

El director en turno seguía ejerciendo plenamente las funciones ejecutivas en el interior del plantel, mas debía llevar la voz de la comunidad al seno del Consejo Universitario, como a la fecha se sigue haciendo, por ejemplo en el caso del nombramiento para el Rector de nuestra casa de estudios.

A partir de 1984 la Universidad Autónoma del Estado de México empezó a promover la participación de sus profesores, por medio del Consejo General Académico para todas las Escuelas Preparatorias Dependientes e Incorporadas. Se inició el trabajo de las Academias por asignatura. Esporádicamente se convocaba a reunión y se tomaban acuerdos respecto de los contenidos programáticos.

Se propuso realizar la Reforma al Bachillerato. De manera significativa, el plan de estudios presentó cambios que determinarían el rumbo a seguir, especialmente para fortalecer la lengua y la matemática en los distintos bachilleratos que los estudiantes podían elegir para continuar después con sus estudios

de licenciatura.

Los profesores de la Escuela Preparatoria Texcoco se destacaron por su participación en diversas áreas del conocimiento. Sin embargo, las decisiones fueron tomadas casi en bloque por las preparatorias de la ciudad de Toluca.

En la Preparatoria Texcoco ya se habían instrumentado los exámenes de oposición para concursar por la asignación de clases. Internamente se fue perfeccionando este ejercicio y se contaba con una reglamentación que abarcaba diversos rasgos para poder evaluar a los aspirantes.

Este antecedente sirvió para proponer ante la Universidad Autónoma del Estado de México la realización de sus propios concursos de oposición. Para tal efecto, fueron seleccionados diferentes profesores del plantel Texcoco que fungieron como sinodales.

La participación de los profesores en las Academias iba aparejada con la formación docente que la tecnología educativa impulsaba en esa década. Al margen de los cursos que la Universidad decidía implantar para sus trabajadores académicos, en la Preparatoria Texcoco se tenía gran inquietud por mejorar el quehacer de los docentes universitarios.

En 1986 se realizó por iniciativa de los maestros de este plantel, un diplomado en docencia, organizado en ocho bloques teóricos. A partir de ahí se ha considerado la propuesta interna de llevar a la práctica en el aula los conocimientos adquiridos y mejorados con los diversos cursos con que se ha acrecentado la formación pedagógica. Sin embargo, ha sido de manera individual como cada profesor ha instrumentado los cambios que ha considerado pertinentes. Aún queda pendiente el ejercicio colectivo de filmar las experiencias en el aula y buscar la forma de mejorar la práctica docente en conjunto. No se ha dado el seguimiento

práctico que debiera continuar después de los cursos teóricos.

En 1991, la Universidad Autónoma del Estado de México convocó a todos los profesores que ejercían sus labores en preparatoria, para dar marcha a la nueva Reforma del Bachillerato. En esta ocasión, se contaba con más y mejores elementos para llevarla a efecto.

Así, en reuniones de Academia, los mismos docentes fueron quienes fundamentaron el cambio que el *currículum* debía propiciar en favor de un bachillerato único, ya no por especialidad, con la idea de disminuirle obstáculos al estudiante para su ingreso en el nivel superior y, de esta forma, pudiera acceder a cualquier carrera.

Los cambios en los programas de asignatura se llevaron a cabo en el seno de los organismos colegiados que se abocaron a tal finalidad. Del plantel Texcoco hubo amplia participación en diversas academias como las de Antropología, Métodos y Técnicas de Investigación, Matemáticas, Lógica, Geografía, Química, Biología, Física, Taller de Lectura y Redacción, Etimologías, Ecología, etcétera.

En esta Reforma al Bachillerato fue una innovación la de elaborar materiales de apoyo impresos para las diversas asignaturas. A esta tarea se dedicaron los profesores que desearon participar en el nuevo proyecto. Una vez más, hubo gente texcocana trabajando.

En la reciente Reforma al *Currículum* del Bachillerato Universitario de la UAEM, los cambios surgidos se dan a partir de febrero de 2002, cuando se formó el Comité Institucional del Currículum del Bachillerato Universitario con dos o tres profesores de cada plantel que fueron nombrados por los directores respectivos. En el Plantel Texcoco fueron aprobadas por el Consejo de Gobierno los Profesores Atilano Castillo Fragoso, para el área de Filosofía, José Luis Sánchez Rosas, para Computación y Ma. Verónica Maldonado

Magos, para el área de Lengua y Literatura.

La mayor parte de los profesores del Comité Institucional son de Tiempo Completo, algunos son Presidentes de Academia General y muy pocos son de asignatura. A todos ellos se les descargó su horario académico y sólo impartieron clases a un grupo, para poder dedicarse a las actividades propias del Comité. Además de los profesores mencionados, también el personal de la Coordinación General de la Escuela Preparatoria pertenece a este organismo.

La primera acción emprendida por el Comité fue la de convocar a la comunidad universitaria para participar en un Foro de Consulta para el Diagnóstico y la Evaluación del Bachillerato Universitario, efectuado en noviembre de 2001. Ahí se plasmaron las inquietudes respecto a la manera en que se había desarrollado el currículum anterior y en cuanto a la situación educativa en general de nuestro nivel medio superior.

Posteriormente se efectuó en marzo de 2002 una Jornada de Consulta para estudiantes del Bachillerato y en los meses posteriores, se trabajaron diferentes mecanismos como cuestionarios para alumnos, entrevistas a directivos y análisis de investigaciones sobre el tema y sobre las políticas educativas a nivel internacional, nacional y estatal, para recuperar información que integraría el documento de *Diagnóstico del Bachillerato Universitario*, publicado en octubre del mismo año.

Finalmente, el Comité se abocó a la elaboración del Modelo Curricular para el Bachillerato Universitario 2003, el cual se presentó en mayo pasado ante el Consejo Universitario y fue aprobado para hacerlo funcionar a partir del mes de septiembre próximo pasado.

Así pues, la Escuela Preparatoria Texcoco ha tenido una valiosa participación académica. Ante el Consejo General Académico,

varios de nuestros profesores han fungido como presidentes generales de Academia, lo que implica representar a las ocho escuelas preparatorias dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Otros profesores del plantel han participado como instructores o como coordinadores en cursos para profesores de otros planteles. No se puede omitir la presencia en el Consejo Universitario de profesores texcocanos que han representado a los docentes de todas las preparatorias, como Consejeros Profesores Universitarios. Laboralmente, también se ha incidido en la representación, defensa y apoyo magisterial por medio del sindicato correspondiente.

El Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México se ha significado por la relevancia de su trayectoria académica.

1.3 La Academia de Lengua y Literatura

Esta Academia ha funcionado de una manera más sistemática, a partir de la reforma al bachillerato que se dio en 1987, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Está formada por un presidente general, por un secretario general y por un representante de cada plantel de la Escuela Preparatoria. Sin embargo, a la fecha estos puestos son honoríficos, ya que no se les compensa económicamente a quienes los desempeñan, ni se les descarga su horario para dedicarse a ejercer plenamente sus funciones, lo que ha desembocado en una gran inercia del trabajo académico de tipo colegiado.

A pesar de ello, una vez que se toman acuerdos en el seno de la Academia General, el representante de cada plantel convoca a reunión a los profesores de su escuela, para dar a conocer las disposiciones y para organizar el trabajo consecuente.

Esta academia ha participado en las diversas actividades que el Consejo Universitario le ha encomendado, como ha sido la revisión de programas, así como sus modificaciones; la organización de concursos interpreparatorianos (calaveras literarias, poesía, cuento, ensayo, vocabulario etimológico, etcétera); la revisión y aprobación de materiales de apoyo impresos, y otras más.

Particularmente, ha ocurrido en la Escuela Preparatoria Texcoco que no se avisa con oportunidad a las reuniones de Academia General, o bien, que se presentan dificultades para transportarse a la ciudad de Toluca y, entonces, el trabajo se ve entorpecido o retrasado; sin embargo, se ha participado activamente en las tareas que la Academia General ha encomendado.

Capítulo Segundo

Las reformas curriculares en el Bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México

2.1. Antecedentes históricos del Bachillerato de la UAEM

La Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México nació con la creación del Instituto Literario en febrero de 1828, sin embargo, su plan de estudios no se definió sino hasta 1849. La finalidad de dicho Instituto era doble, ya que por una parte pretendía perfeccionar los estudios elementales y, por otra, proporcionar conocimientos que sirvieran como antecedentes de la educación profesional, mediante la educación preparatoria.

Los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, con el sustento positivista que le otorgaron Gabino Barreda y Justo Sierra¹, sirvieron de modelo para la preparatoria del Instituto, y dieron pauta para que, a partir del 15 de diciembre de 1886, el nombre del Instituto fuese el de Instituto Científico y Literario.

Entre 1930 y 1940 se observó la necesidad de crear la Universidad, pues en aquel entonces, el Instituto Literario sólo contaba con tres carreras: Derecho, Medicina y Pedagogía Superior y, en el nivel técnico, existía la posibilidad de ingresar sin bachillerato a la Escuela de Enfermería.²

En 1944, el Instituto adquiere su autonomía y cambia su denominación por la de Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA), que mantiene hasta 1956, cuando se transformó en Universidad Autónoma del Estado de México. En ese entonces, brindaba las carreras de Medicina, Ingeniería, Comercio y

¹ La educación, según Gabino Barreda, tendría que impartirse equilibradamente entre las ciencias naturales y las sociales, pero sin afianzarse en dogmas políticos o religiosos. (Carta de Gabino Barreda al Gobernador del Estado de México, 1870)

² PEÑALOZA, G. I. (1985), "Visión retrospectiva de la Escuela Preparatoria" en *Universidad y Legislación*. No. 9, enero-febrero. México, UAEM.

Administración, Enfermería, Pedagogía Superior, Jurisprudencia y Estudios de Preparatoria considerados como enlace entre la Educación Media y la Educación Superior. El Instituto cumplía su función educativa al formar cuadros especializados de profesionistas, como lo pedía la sociedad mexicana de ese momento.

Oficialmente se le llamó Escuela Preparatoria Integral y su plan de estudios incluía el último año de secundaria y dos más de bachillerato de especialidad para que el estudiante pudiera cursar cualquiera de las profesiones que en esa época se impartían.

El estudiante tenía que definir su vocación al momento de ingresar a la Preparatoria. La orientación de los estudios era propedéutica y aun cuando se buscaba un carácter enciclopédico, se ponía énfasis en preparar a los alumnos en áreas definidas para los estudios que más tarde podrían emprender.

La transformación que se daba y el crecimiento demográfico del Estado de México obligaron a la Universidad a extender la educación media hacia el interior del Estado. En 1957, el Consejo Universitario autorizó la creación de las Escuelas Preparatorias de Texcoco y de Sultepec.

En 1958, el Consejo Universitario aprobó la adopción del plan de estudios de bachillerato único, elaborado originalmente para la Escuela Nacional Preparatoria. Su propósito era proporcionar a los estudiantes una cultura general y una formación básica, sin desatender aspectos de desarrollo físico y de apreciación estética, con actividades paralelas que favorecieran su eventual incorporación al trabajo productivo.

En la década de 1960-1970 se multiplicaron las solicitudes para abrir escuelas preparatorias regionales en Naucalpan, Tlalnepantla, Atlacomulco y Ecatepec.

Es también en esa época cuando se decide dejar de impartir el nivel de secundaria, lo que se realizó paulatinamente en un proceso de desplazamiento que culminó con la implantación del plan de bachillerato de tres años.

Simultáneamente, se efectuó el traslado de la Preparatoria, de la antigua sede del Instituto a un nuevo edificio, construido ex profeso, mismo que ocupa actualmente el Plantel No. 1 “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria. De ese edificio egresaron los últimos alumnos del nivel de estudios de secundaria. En ese entonces se denominó Preparatoria Técnica de Toluca y se impartían estudios de bachillerato integral.

El Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria se trasladó a su edificio en 1963. El diseño curricular contemplaba un plan de estudios organizado por asignaturas de un año, más una orientación técnica que incluía la práctica de actividades que ofrecían al alumno, por primera vez, una formación integral y práctica para la vida (carpintería, máquinas y herramientas, electricidad y herrería, corte y confección, cocina y belleza).

El plan de estudios adoptado en 1964 dividía el bachillerato en dos años comunes y uno de especialidad. Las áreas propedéuticas eran cinco: Disciplinas Sociales, Humanidades Clásicas, Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Químico-Biológicas y Ciencias Económico-Administrativas.

El bachillerato de tres años pretendía lograr una mayor madurez en los alumnos, antes de que optasen por una profesión determinada y, al mismo tiempo, dejar pasar sin tropiezos vocacionales, la etapa de la adolescencia de los estudiantes.

Ese plan de estudios estuvo vigente siete años, aunque al ser modificado en planes posteriores, conservó sus rasgos generales. Los fines educativos que perseguía eran:

- **La formación de una disciplina intelectual que dotara al alumno de espíritu científico.**
- **El desarrollo integral de las facultades del individuo para hacerlo una persona culta.**
- **La formación de una cultura general que le proporcionara una escala de valores.**
- **La integración de una conciencia cívica que definiera los deberes del bachiller frente a su familia, su país y la humanidad.**
- **La preparación especial para cursar una carrera profesional.**

Fue en 1965 cuando se fundó la Escuela Preparatoria de Amecameca, que posteriormente recibiría el nombre de Plantel “Sor Juana Inés de la Cruz”.

En 1969 se suprimieron los talleres de la Escuela Preparatoria “Lic. Adolfo López Mateos” y a partir de entonces la finalidad del bachillerato fue exclusivamente propedéutica para ingresar a una carrera profesional.

2.2. Plan de estudios 1971

En esta época aumentó considerablemente el número de escuelas preparatorias dependientes de la UAEM debido a la gran demanda de ingreso a este nivel educativo. Así, en 1971 se fundó en la ciudad de Toluca el Plantel “Ignacio Ramírez Calzada” (Preparatoria Número 4); en 1972, el Plantel “Nezahualcóyotl” (Preparatoria Número 2), también en Toluca, y el Plantel “Pablo González Casanova” en Tenancingo; en Toluca, en 1973, el Plantel “Cuauhtémoc” (Preparatoria Número 3) y, en 1978 el Plantel “Dr. Ángel María Garibay Kintana” (Preparatoria Número 5).

En 1971, la asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) emitió la recomendación para las universidades de adoptar el plan de bachillerato por semestres y ampliar, a escala general, la duración

del bachillerato de dos a tres años. Pedía también dotar de características propias a la educación media superior, establecer una estructura no enciclopedista, con equilibrio entre las ciencias y las humanidades y cumplir con las funciones tanto propedéutica como terminal.

Su plan de estudios estaba diseñado para tres años, distribuidos en cinco semestres con asignaturas comunes y uno más considerado como especialización. No incluía actividades deportivas ni estéticas. Estuvo vigente durante doce años.

En ese mismo año, dentro de la UAEM se promovió una alternativa de aprendizaje rápido con el Sistema de Bloques, que pretendía trabajar intensivamente con ciertos alumnos para acortar la duración de sus estudios sin demérito de la calidad académica. Este Sistema distribuía el mismo plan de estudios del bachillerato de tres años en bloques de tres asignaturas que se cursaban en doce ciclos de aproximadamente tres meses de duración y suprimía los períodos largos de vacaciones. Posteriormente se redujeron a once ciclos lectivos.

Este proyecto no contó con el acuerdo del Consejo Universitario que lo avalara como un nuevo plan de estudios o como una modalidad del ya existente, sin embargo, pronto se convirtió en el sistema de estudios predominante. Se aplicó en tres escuelas dependientes y en la totalidad de escuelas incorporadas. Gradualmente se fue perdiendo la calidad en la preparación de los estudiantes, pues lo único que perseguían éstos, era terminar en un año menos su preparatoria.

2.3. Plan de estudios 1982

En la década de 1980-1990 los problemas modernos de las universidades en México se empiezan a estudiar a partir de las relaciones Estado-universidad-sociedad: el surgimiento de la profesión académica, la burocratización de las universidades, la

crisis de las profesiones, la masificación estudiantil, los esfuerzos por planear y controlar el crecimiento de las universidades, la relación entre régimen político y políticas educativas, o los conflictos derivados de la politización universitaria (Levy, 1980; Brunner, 1987; Tedesco, 1987).³ La situación política y social de la Universidad Autónoma del Estado de México compartió esa problemática y se dio a la tarea de buscar alternativas de solución.

Una de las medidas tomadas en 1982 fue la de unificar los planes de estudio del bachillerato de tres años y el sistema de bloques que habían coexistido dentro de la UAEM, como respuesta al acuerdo nacional de unificación de la educación preparatoria (Acuerdo de Cocoyoc) y en junio de ese año ocurrió otra reforma al bachillerato que dio lugar a la creación de un bachillerato propedéutico y especializado mediante cinco áreas: Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Químico-Agropecuarias y Ciencias Físico-Matemáticas.

Este bachillerato pretendía proporcionar un carácter eminentemente formativo para el estudiante, de manera que desarrollara la capacidad de aprender por sí mismo y también, que se superara la orientación informativa que había prevalecido. De ese modo, la actitud del estudiante sería responsable y le serviría para identificarse como universitario, apoyado en una formación cultural y humanística.

Las áreas disciplinarias que proponía este Plan de estudios eran: Lenguaje y comunicación, Disciplinas humanísticas, Ciencias formales, Ciencias experimentales, Área propedéutica y Actividades estéticas y cultura física.

Esa reforma se mantuvo vigente de 1982 a 1990. Tuvo el acierto de propiciar la evaluación curricular en 1983 con una encuesta

³ Acosta Silva, Adrián. *Estado, Políticas y universidades en un periodo de transición*, México, Universidad de Guadalajara / FCE, 2000, p. 30

aplicada al personal docente, que desafortunadamente no se volvió a repetir. En 1986 se llevó a cabo una evaluación sumaria del currículum de 1982 por parte de la Coordinación General de la Escuela Preparatoria, pero no se dieron a conocer los resultados.

En ese año se llamó a las diversas Academias, así se dieron las primeras intervenciones de la planta magisterial de la Escuela Preparatoria de la UAEM, lo que ocasionó que en 1987 algunos Programas de Estudio sufrieran modificaciones propuestas por los docentes.

2.4. Currículum del Bachillerato Universitario 1991

En 1991 se presentó un cambio sustancial. Se encomendó al personal de la Coordinación General de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México el diseño del Currículum del Bachillerato Universitario, con asesoría técnica de expertos. Para su elaboración se llevó a cabo una evaluación del Plan de estudios anterior que, a su vez, dio como resultado el diagnóstico con la problemática de esa época.

Se analizaron los objetivos educativos, los contenidos curriculares, las áreas propedéuticas, las actividades de aprendizaje, el material didáctico, los métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, el docente, la evaluación curricular, la investigación educativa y la información sobre los alumnos. La conclusión a que se llegó fue que la mayoría de los problemas “son comunes a la mayoría de programas de educación media superior y que responden a situaciones estructurales, cuyos determinantes son de orden social, económico y político, y que sólo podrán resolverse de fondo cuando tales situaciones cambien”⁴, aunque también se reconoció que se contaba ya con elementos de carácter técnico que podrían atacar los problemas y avanzar en la soluciones de fondo.

⁴ UAEM, *Currículum del Bachillerato Universitario 1991*, p. 16 - 17.

Desde el marco social de la Fundamentación del nuevo *currículum* se vislumbraban las dos modalidades en la estructura del sistema educativo nacional en el nivel medio superior: la educación tecnológica, todavía con tendencia a ser terminal, como era el caso del CONALEP, y la del bachillerato universitario que enfatizaba la formación general de los estudiantes para prepararlos de manera que pudieran continuar con sus estudios superiores. Se optó por la segunda modalidad.

El marco jurídico de la reforma curricular se apoyaba en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley constitutiva de la Universidad Autónoma del Estado de México, por lo que se establecía su capacidad para organizar sus enseñanzas y determinar tanto sus planes como sus programas de manera autónoma.

El marco filosófico planteaba la formación general del ser humano libre, consciente y responsable; buscaba atender su desarrollo armónico; un nacionalismo moderado y solidario con los sucesos internacionales; una democracia como sistema de vida, y una mejor convivencia humana.

En cuanto al marco de planeación, ya se consideraba al Plan Nacional de Desarrollo y atendía al Programa para la Modernización Educativa, de tal manera que pretendía incrementar la cultura científica y tecnológica de sus egresados. Se hablaba ya de intensificar la intervención del servicio de orientación, de buscar el equilibrio de la demanda, reducir la deserción, incrementar los acervos bibliográficos e impulsar la computación y la informática como herramientas básicas.

El marco psicopedagógico de dicho *currículum* no establecía compromiso con alguna corriente psicológica o pedagógica en particular y delegó en los profesores que elaboraron los programas por asignatura, la responsabilidad de elegir los contenidos, organizados en unidades programáticas. También dejaba entrever

la utilidad de trabajar los contenidos por objetivos, pero hacía énfasis en que se debía considerar al alumno como sujeto primordial del proceso educativo.

En cuanto a la formación del estudiante, se pretendía desarrollar en él estructuras conceptuales en el dominio cognoscitivo, una estructura axiológica en el dominio afectivo y estructuras de habilidades, en el psicomotor. Todo ello con la finalidad de brindar una educación de calidad.⁵

Fundamentalmente, el plan de estudios del *currículum* de 1991 contempló la desaparición de los bachilleratos especializados y se estructuró el bachillerato único, con la finalidad de favorecer el tránsito de los egresados a cualquier carrera universitaria. Hubo intenciones novedosas como la de incorporar los Servicios Cocurriculares: Orientación Educativa, Servicio y Asesoría de Cómputo, Educación para la Salud, Educación Física y Educación Artística. También se integró al plan de estudios el Área de Habilidades Cognitivas. El objetivo común de estas innovaciones era el de apoyar la formación integral de los estudiantes. (Ver Anexo I).

2.5. Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.

La elaboración del *Diagnóstico del Bachillerato Universitario*, la Jornada de Consulta para estudiantes del Bachillerato y diferentes mecanismos como cuestionarios para alumnos, entrevistas a directivos y análisis de investigaciones sobre el tema y sobre las políticas educativas a nivel internacional, nacional y estatal, para recuperar información permitieron organizar el Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx. (Ver Anexo II).

La Fundamentación que sostiene este Modelo Curricular expone, en su Marco Social, la necesidad de que el estudiante desarrolle capacidades que le permitan asumir los retos que le presenta la

⁵ UAEMéx, *Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.*, p. 27.

globalización que se ha dejado sentir en todos los ámbitos de la vida.

Para ello, se requiere tener presente que el ser humano vive en la sociedad del conocimiento, por lo que es necesario reconsiderar el impacto de la ciencia y la innovación tecnológica, la diversidad inter y multicultural de la aldea global humana y el replanteamiento de los valores morales y sociales, pues sólo así el estudiante podrá enfrentarse a un mundo cada vez más cambiante y competitivo.

En el contexto nacional educativo, la prioridad es disminuir el rezago estudiantil, para lo cual, las instituciones tendrán que ser vanguardistas en sus enfoques, contenidos, procesos, metodologías y de esta forma quizás eleven la calidad de sus egresados.

En el entorno estatal, los lineamientos a seguir son “el desarrollo de reformas e innovaciones para asegurar la pertinencia de los programas; el fortalecimiento de un administración escolar más eficiente; impulsar la investigación y la evaluación educativas y el mejoramiento de la relación de la educación media superior con el aparato productivo de la entidad”.⁶

Desde el Marco Filosófico de la Fundamentación del Modelo Curricular 2003 se retoman algunos principios establecidos en el Art. 3° Constitucional, como son el laicismo y la democracia, la educación nacional, gratuita, científica y tecnológica. De este mismo artículo se toma el criterio de Autonomía que hace suya la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Este Marco asume como propósito fundamental para el Currículum del Bachillerato Universitario el de “Elevar la calidad de los procesos educativos con la intención de que los alumnos se desarrollen como sujetos activos, reflexivos, críticos, creativos, conscientes de su realidad, para que sean capaces de mejorar sus

⁶*Ibidem*, p. 25.

condiciones de vida respondiendo a las demandas de la sociedad y así contribuir al desarrollo nacional.”⁷

Para lograrlo, hace énfasis en el ejercicio de la libertad de cátedra, entendiéndola como una discusión de ideas y no como capricho o libertinaje académico. Asimismo, se hace alusión al compromiso que tiene la Academia como cuerpo colegiado hacia sus funciones docentes, pero también hacia la investigación, la extensión y la difusión universitaria.

Desde esa óptica, se requiere de una capacitación docente en forma integral, que atienda a las necesidades de formación no sólo disciplinaria, sino también dirigida a los aspectos que faciliten el desarrollo humano: éticos, físicos, psicopedagógicos, etcétera. Sólo así habrá participación en “la divulgación de las manifestaciones del humanismo, la ciencia, la tecnología y la cultura, impulsando las formas de expresión cultural y artística.”⁸

Por supuesto, también implica la evaluación de cómo se conducen las funciones académicas, con la finalidad de corregir y perfeccionar las acciones en las que no se estén alcanzando los propósitos establecidos antes.

Respecto al Marco de Planeación se analizó la educación como fenómeno de índole social, por lo que era necesaria la revisión de las políticas educativas en los diferentes contextos.

En el contexto de la política educativa internacional se revisaron y se retomaron las propuestas emanadas de la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, llevada a cabo en Sintra, Portugal, en 1998⁹:

- 1. Recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo.**

⁷ *Ibidem*, p. 33.

⁸ *Ibidem*, p. 34

⁹ *VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Sintra*. Sintra, Portugal, 9-10 de julio de 1998, www.oei.es/viiiicie.htm.

- 2. Elevar el nivel de calidad en la educación.**
- 3. Generar una permanente capacidad de aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía en los aspectos cognitivo, afectivo y ético.**
- 4. Garantizar el respeto a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación.**
- 5. Fortalecer los procedimientos para evaluar y medir la calidad de la educación.**
- 6. Desarrollar competencias genéricas que le faciliten al estudiante una eficaz adaptación a un mundo laboral cambiante.**
- 7. Fomentar el aprendizaje de las ciencias y la tecnología para favorecer la integración en la sociedad del conocimiento.**
- 8. Favorecer el conocimiento y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.**

En este mismo contexto se consideró también la sugerencia de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el sentido de acceder a los códigos de la modernidad, los cuales constituyen “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna”¹⁰. Su análisis pretende revalorar nuestra propia identidad cultural y asimilar selectivamente los avances globales en la ciencia y la tecnología para poder abordar los códigos de la modernidad a los que se aludió antes.

¹⁰ CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, UNESCO, 1981.

Los códigos modernos fundamentales que plantea la CEPAL son:

- 1. La capacidad para el manejo de operaciones matemáticas básicas.**
- 2. La lectura, la comprensión de textos y la comunicación escrita.**
- 3. La observación, descripción y análisis del entorno.**
- 4. La recepción e interpretación de mensajes en los medios de comunicación modernos y la participación en su diseño.**
- 5. La ejecución de trabajos en grupo.**

Aunado a estos códigos, la CEPAL recomienda tratar temas que le permitan al estudiante comprender al mundo y a la sociedad moderna como son la educación ambiental, la prevención de enfermedades, el uso de drogas, etcétera. Esta temática y los códigos de la modernidad son la base de lo que se considera en diversos *currícula* “educar en, por y para la vida”.

En el caso particular del Modelo 2003 para el Bachillerato Universitario de la UAEMéx., adquieren una dimensión especial, ya que se traducen en ejes transversales que permitirán relacionar inter y multidisciplinariamente las diversas asignaturas, así como establecer la relación directa entre el estudiante y el contexto, tanto nacional como mundial.

Desde la perspectiva de la política educativa nacional, se recurrió al Programa Nacional de Educación para estudiar los objetivos fundamentales del bachillerato:

- 1. Reforzar el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes, de tal manera que adopten valores y actitudes positivas que les permitan vivir adecuadamente en la sociedad.**
- 2. Promover la participación creativa de las nuevas generaciones.**
- 3. Proporcionar una formación sólida, así como habilidades y**

destrezas que le permitan continuar con sus estudios superiores, independientemente de su origen social y de su situación económica.

4. Incorporar enfoques educativos centrados en el aprendizaje y en el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación.¹¹

De acuerdo con el mismo Programa Nacional de educación, el Modelo Curricular 2003 se organiza con dos elementos formativos comunes a los de otros *currícula* que aquél recomienda:

1. La formación humanística, científica y tecnológica avanzada que desarrolle la capacidad de analizar y resolver problemas, de expresarse, de participar en actividades colectivas y de aprendizaje a lo largo de la vida (Componente básico).
2. Lograr los aprendizajes necesarios para acceder, en su caso, a la educación superior (Componente propedéutico).¹²

Aunque dicho Programa establece como elemento común a los diversos *currícula* un tercer elemento, que es el de propiciar una formación profesional que permita al estudiante insertarse en el sector laboral, el Modelo Curricular 2003 para el Bachillerato de la UAEM optó por no adoptar el bachillerato bivalente, ya que se consideró la amplia aceptación de nuestros egresados al nivel superior en diversas instituciones públicas como la UNAM, el IPN, UAM y, en la propia UAEM. También se encontró una seria desventaja en caso de competir con “los más de mil novecientos planteles oficiales de educación tecnológica que hay en el país, con la finalidad de capacitar /.../ en las actividades productivas que demanda el medio laboral de la actualidad”¹³.

¹¹ Gobierno Federal, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001, p. 159, 166-167.

¹² *Ibidem*, p. 174-175.

¹³ Castillo Fragoso, Atilano. “Por un bachillerato propedéutico en la UAEM”, en *Boletín 1. Coordinación General de la Escuela Preparatoria*. Toluca, UAEM. Enero, 2003. p. 37.

Así, la razón de ser de este modelo curricular es preparar al estudiante para realizar estudios superiores y dotarle de las herramientas indispensables para convertirse, primero en un universitario competente, comprometido y responsable, y después en el profesionalista de alta calidad que el país requiere.

En cuanto a la política educativa institucional, el referente es el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la UAEMéx., en el cual se establecen los siguientes puntos para promover la educación media superior:

- **Impulsar y alentar la identidad del estudiante con su yo y su entorno.**
- **Brindar igualdad de oportunidades para acceder a la obtención del conocimiento.**
- **Fortalecer los claustros académicos.**
- **Integrar en cada plantel los cuerpos colegiados que se dediquen a la investigación de problemas sociales, especialmente en el terreno educativo.**
- **Impulsar el desarrollo integral del alumno.**
- **Propiciar la formación pertinente e integral del estudiante.**
- **Reforzar la formación ética, estética, el dominio de un segundo idioma y la práctica del deporte.**
- **Desarrollar la investigación como actividad formativa del estudiante.**
- **Impulsar las diversas manifestaciones de la cultura.**
- **Centra el modelo educativo en el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos, teniendo como base la autonomía en el aprendizaje.**

Estos aspectos dan paso a la reflexión de que se requiere de un modelo curricular flexible que sea capaz de adecuarse permanentemente a las necesidades y exigencias de la sociedad contemporánea y que permita a los estudiantes culminar con sus estudios del nivel medio superior en el tiempo previsto, sin prolongar innecesariamente su permanencia.

En el Marco psicopedagógico y epistemológico y de manera congruente con los fundamentos sociales, filosóficos y políticos mencionados antes, se establece como propósito fundamental “elear la calidad de los procesos educativos en la Escuela Preparatoria de la UAEMéx, con la intención de que los alumnos, considerados como sujetos activos, reflexivos, críticos, creativos y conscientes de su realidad, sean capaces a futuro de mejorar sus condiciones de vida, responder a las demandas de la sociedad y contribuir al desarrollo nacional.”¹⁴

Sin duda, se trata de un propósito ambicioso, puesto que la realidad detectada mediante el Diagnóstico del Bachillerato Universitario muestra una gran cantidad de problemas a resolver en sus diferentes ámbitos. No obstante, conscientes de que a partir de que el Consejo Universitario, como máximo órgano de gobierno de la UAEMéx, autorizó la puesta en marcha del nuevo modelo curricular, entramos a una fase de transición, en la que están empezando a surgir dudas, miedos, obstáculos, en fin, las denominadas resistencias al cambio que han de resolverse paulatinamente en el marco de las nuevas propuestas.

Quizás la resistencia más fuerte se encuentra ante el enfoque holista propuesto en el nuevo modelo curricular, dado que estamos acostumbrados a fragmentar la información, los acontecimientos y los conocimientos. Adoptar como filosofía educativa este enfoque requiere imprescindiblemente tomar como principio la integración del estudiante y del docente para sí y para su entorno, por lo que es necesario reconocer que como seres humanos hemos de encontrar significación en todos los elementos que componen nuestro desarrollo y no solamente en la adquisición de información o de datos aislados.

La propuesta holista en el proceso educativo toma en cuenta las siguientes consideraciones¹⁵:

¹⁴ UAEM, *Opus citate*, p. 39.

¹⁵ *Ibidem*, p. 41.

- **Es necesario establecer una relación humana dinámica, flexible, abierta al cambio y respetuosa de la diversidad.**
- **Se requiere orientar la formación del estudiante en una conciencia crítica aplicable a diferentes contextos y a la vida del estudiante, desde una amplia perspectiva: moral, cultural, ecológica, económica, tecnológica, política, científica y social.**
- **Es indispensable reconocer que todos los seres humanos poseen diversos potenciales que apenas se están empezando a estudiar y a comprender. La inteligencia humana tiene la posibilidad de aprender y desarrollar nuevas habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes, en función de los estilos de pensamiento que el docente ha de respetar.**
- **Los modos de adquirir el conocimiento están fuertemente vinculados con nuestras emociones, sentimientos, actitudes y valores.**
- **La confianza, el autoconcepto, la autoestima y la motivación propia adquieren un papel relevante en el desarrollo personal.**

El Modelo Curricular 2003 del Bachillerato en cuestión pretende sensibilizar y hacer consciente al individuo en cuanto a su potencial para mejorar la comprensión de sí mismo y la relación que sostiene con su entorno inmediato, de tal manera que asuma su compromiso y responsabilidad al actuar.

Para que el estudiante pueda adaptarse dinámicamente a los cambios acelerados del contexto social y pueda responder mejor a los problemas, procesos y demandas que surjan, el nuevo *currículum* plantea desarrollar las siguientes dimensiones¹⁶ mediante el proceso educativo:

¹⁶ UAEMéx., *Op. Cit.* p. 42

- 1. La dimensión científica tecnológica que ha de propiciar el desarrollo de métodos sistemáticos cualitativos y cuantitativos de investigación y del conocimiento, tanto de las ciencias exactas, como las de la naturaleza y las sociales.**
- 2. La dimensión humanística que se refiere a la formación axiológica de los bachilleres (valores, normas y actitudes), la cual pretende desarrollar una actitud crítica sustentada por juicios conscientes y adecuados que el estudiante desarrolle para consolidar el bien colectivo.**
- 3. La dimensión social y para la vida que hace énfasis en que el bachiller se identifique como sujeto histórico social útil, competente y responsable, capaz de incidir en la realidad y transformarla, a partir de la comprensión de la situación política, económica, social y cultural del país. También contempla su desarrollo de habilidades para ir construyendo su proyecto de vida y, más adelante, incursione en el campo profesional y laboral.**
- 4. La dimensión comunicativa que asegure el desarrollo de diversas formas de expresión y de comunicación en el estudiante para externar sus pensamientos y emociones, pero también para analizar e interpretar el cúmulo de información que se genera cotidianamente.**
- 5. La dimensión crítico-intelectual, la cual orientará el desarrollo de las habilidades cognitivas que conduzcan al bachiller a construir sistemática, significativa y autorreguladamente el conocimiento, esto es, a tomar conciencia de su proceso de razonamiento.**

Por otra parte, el Marco psicopedagógico y epistemológico propone el paradigma del socioconstructivismo para llevar a cabo la práctica educativa y se fundamenta al reconocer el carácter social y socializador de la escuela; al considerar que la práctica

docente está siempre en permanente construcción y porque traduce el proceso educativo en aprendizajes significativos apprehendidos por el estudiante a partir de sus conocimientos previos y de la interrelación con la vida cotidiana.

En el proceso constructivista, el profesor “actúa de guía y de mediador entre el alumno y la cultura, y de esa mediación –que adopta formas diversas, como lo exige la diversidad-, depende en gran parte el aprendizaje que se realiza.”¹⁷

Así, el docente deberá buscar, adaptar o crear las estrategias de enseñanza adecuadas para ayudar al alumno a aprender de manera significativa, por lo que tiene que:

- **Partir de las experiencias, significados y conocimientos previos que posee el estudiante para explicar un contenido, fenómeno o situación.**
- **Lograr que el estudiante establezca nuevas relaciones entre los esquemas ya adquiridos y el conocimiento.**
- **Crear en el aula un espacio compartido en el que la reflexión, el análisis y la crítica sean aceptados con la finalidad de que el estudiante construya sus propios esquemas y concepciones.**
- **Considerar a la construcción del conocimiento como proceso dialéctico y sistemático que promueva la interacción entre la persona que aprende y el objeto de conocimiento, de tal forma que pueda construir significados y diversas explicaciones de la realidad.¹⁸**

El *Modelo Curricular 2003* hace hincapié en que el estudiante no sólo aprende de su profesor, sino también de sus compañeros, por lo que se destaca la importancia del aprendizaje cooperativo,

¹⁷ Coll, César y Solé I., “Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica”, en *Psicología y currículum*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 19.

¹⁸ UAEMéx, *op. cit.*, p. 47.

colaborativo y socializado, dado que facilita las relaciones de cooperación entre la comunidad de aprendizaje, así como la actividad y la comunicación entre iguales, lo que propicia la construcción del conocimiento.

También es importante incidir en el logro de la autonomía y autorregulación del individuo, mediante la investigación, la sistematización de la información obtenida, la resolución de problemas y la toma de decisiones, entre otros aspectos.

De esta manera, la construcción del aprendizaje significativo se convierte en la principal intención del proceso educativo. Aprender implica tomar en cuenta lo que se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende.

La teoría del aprendizaje significativo se debe a Ausubel¹⁹ y se entiende como la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos que se han de aprender y los que se encuentran en la estructura cognitiva del sujeto.

La premisa fundamental para construir el aprendizaje significativo es la de partir de lo que el alumno ya sabe. Además, la nueva información debe presentarse en función del tipo de contenido que se esté trabajando, ya sea procedimental, actitudinal o conceptual, así como de las características y del nivel de desarrollo del estudiante.

El aprendizaje significativo se manifiesta a través de comportamientos del alumno que normalmente no se generan en el aprendizaje tradicional: cuestiona sus conocimientos previos; reorganiza sus conocimientos a la luz de nueva información; transfiere esos conocimientos a otras situaciones o contextos; descubre los principios en que se basa ese conocimiento; es consciente de su propio aprendizaje y aplica este proceso

¹⁹ Pérez Gómez, Ángel I. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en *Comprender y transformar la enseñanza*, Barcelona, Morata, 1995, p. 46-48.

(aprender a aprender) a otras experiencias escolares y extraescolares.

En síntesis, el aprendizaje significativo es funcional, ya que permite establecer un puente entre lo que ya conocemos y lo que se está por aprender, para aplicarlo a una situación o contexto diferente.

Se requiere que este tipo de aprendizaje sea reflexivo, es decir, que jerarquice en primer lugar al pensamiento y no a la memorización, ya que, como menciona Perkins, “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento”.²⁰

Desde esta perspectiva, el aprendizaje reflexivo lleva a aprender a aprender, es decir, a apropiarse de las estrategias específicas que desarrollen dicha habilidad, para lo cual es necesario reconocer el estilo personal que se tiene al aprender, ya sea individualmente o en interacción con otras personas; identificar los elementos que promueven el propio aprendizaje y aquellos que lo dificultan, y ser capaz de influir propositivamente para hacer que se den las condiciones y el ambiente propicios para el aprendizaje, así como saber aprender de y en las experiencias que la vida proporciona.

El *Currículo del Bachillerato Universitario 2003* se diseñó considerando como características fundamentales el ser integral, holista, formativo y propedéutico.

Es integral porque parte de la idea de que el ser humano se encuentra en armonía cuando se encuentran en estado de equilibrio las tres esferas que lo constituyen: la mental, la física y la emocional. Este equilibrio se obtiene con el desarrollo cognitivo, afectivo y corporal y constituye la base de cualquier proceso para construir el conocimiento.²¹

²⁰Perkins, David, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 2001, p. 21.

²¹ UAEMéx, *op. cit.*, p. 68

Es holista porque pretende superar los múltiples problemas generados por la especialización excesiva y la fragmentación del conocimiento y se orienta por medio de las cinco dimensiones ya explicadas con anterioridad: científica y tecnológica, humanista, social y para la vida, comunicativa y crítico-intelectual.

Estas dimensiones serán abordadas por cada una de las asignaturas que integran la estructura curricular –haciendo mayor o menor énfasis en función de su naturaleza particular- para fortalecer la adquisición de aprendizajes desde una perspectiva global.²²

Pretende ser formativo, para lo cual acude a Ejes Transversales que intentan responder a la necesidad educativa actual de analizar y discutir problemas comunes a todos los ámbitos sociales que aún no se resuelven a nivel internacional. Conllevan la exigencia de formar en los estudiantes actitudes humanistas que lo guíen al autoconocimiento para poder conocer después a los demás, y así comprender y aceptar las relaciones que se dan en los grupos sociales.²³

También posibilitan el educar para la vida y recuperan simultáneamente el aspecto humano, la visión académica y las necesidades del estudiante.

Los Ejes Transversales que se plantean son: Educación en valores, Educación ambiental, Educación para la salud, Educación sexual, Educación para la paz, Educación para la democracia y Educación del Consumidor. Éstos se podrán verificar en el cambio real de actitudes en los estudiantes, si es que se aplican en la práctica educativa.

El Currículum 2003 se caracteriza también por ser propedéutico, pues su objetivo final es el de preparar al estudiante para su tránsito hacia la educación superior: “Este carácter orienta la

²² *Ibidem*, p. 70.

²³ *Ibidem*, p. 73

toma de decisiones respecto a la selección de asignaturas que integran el mapa curricular, así como el enfoque con el que son abordadas, especialmente en los últimos semestres.”²⁴

Las características antes mencionadas dan origen a una estructura que las incluya. Las asignaturas del Plan de Estudios se organizaron conforme a siete Núcleos de Formación, éstos se conciben como espacios que contribuyen a integrar aquellas asignaturas que analizan el mismo objeto de estudio desde diversas perspectivas. Estos Núcleos son:

1. Matemáticas.
2. Ciencias de la Naturaleza.
3. Ciencias Sociales y Humanidades.
4. Lenguaje y Comunicación.
5. Desarrollo Humano.
6. Metodología e Informática.
7. Integración Multidisciplinaria.²⁵

La estructura curricular comprende tres grandes etapas que articulan la formación del nivel medio superior con la de secundaria y con la del nivel superior. Buscan también facilitar el tránsito entre los diferentes niveles, en términos de impacto emocional y cognitivo para el estudiante. Dichas etapas son:

1. **Introductoria**, que abarca a los dos primeros semestres y se considera como una etapa de adaptación para el estudiante a su nuevo contexto educativo en la que su formación está centrada en el desarrollo de sus habilidades personales, en su autoconocimiento y en un acercamiento inicial con el entorno social y académico.
2. **Básica**, para el tercer y cuarto semestres, en los que el alumno afianzará su cultura general básica y comprenda que el conocimiento es un proceso dinámico en constante

²⁴ *Ibidem*, p. 73.

²⁵ *Ibidem*, p. 74

evolución, de tal manera que pueda explicarse cómo se construyen los descubrimientos, los conceptos y los juicios que produce un sujeto en un tiempo y en un espacio histórico.

3. **Propedéutica, para quinto y sexto semestres. Sus asignaturas pretenden aplicar los conocimientos adquiridos y analizar los contenidos con el acontecer nacional e internacional de nuestro tiempo. Prepara al estudiante en su tránsito hacia la educación superior, por lo que podrá elegir varias asignaturas optativas con enfoque especializado.**

Ahora bien, en función de las etapas antes mencionadas, los cursos se organizaron sincrónicamente en cada semestre, articulando las asignaturas mediante los Ejes Integradores. Tanto éstos como los Transversales vinculan entre sí a las diversas asignaturas, con la intención de evitar la percepción fragmentada de los contenidos disciplinarios. Se ubicaron de acuerdo con “su nivel de complejidad, a los esquemas previos del alumno y a su grado de madurez para abordar contenidos cada vez más abstractos”²⁶, esto es, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido hacia lo desconocido y de lo concreto a lo abstracto.

De esta forma, para el primer semestre el Eje Integrador es el Conocimiento de sí mismo; para el segundo, Conocimiento del entorno y de los procesos sociales; para el tercero, Explicación en torno a cómo se construyen los conocimientos y su vinculación con la realidad; para el cuarto, la Profundización de conocimientos más específicos; para el quinto, la Investigación y comprensión de nuestras responsabilidades ante la realidad nacional e internacional y, para el sexto, las Teorías y temas contemporáneos que contribuyen a estructurar su proyecto profesional: Repercusiones y prospectiva.²⁷

Con esta visión general del *Curriculum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.*, se abordará específicamente el

²⁶ *Ibidem*, p. 66

²⁷ *Ibidem*, p. 79.

Núcleo de Formación de Lenguaje y Comunicación en el capítulo cuarto de este informe, con la intención de establecer un análisis comparativo entre las prácticas educativas anteriores y el nuevo enfoque, particularmente aplicado a la enseñanza de la Etimología Grecolatina, en su nueva modalidad de materia optativa en la etapa propedéutica del bachillerato.

Capítulo Tercero

La asignatura de Etimologías en veintiocho años de trabajo

3.1. Los cursos de Etimologías Grecolatinas de 1975 a 1979

Esta época marca el inicio de mis actividades como docente y la reflexión en torno a ello permite analizar la situación educativa que imperaba en la Escuela Preparatoria Texcoco.

3.1.1. Características generales

Desde esta época muchos de los habitantes de Texcoco se trasladaban diariamente al Distrito Federal para trabajar ahí. Por otra parte, el crecimiento demográfico llevó a la creación de otras instituciones educativas, como la Escuela Normal Núm. 21, fundada en 1975. En el caso concreto de la Escuela Preparatoria Texcoco hubo cambios significativos a raíz de su traslado a las nuevas instalaciones en 1974, ya que se abrieron sus puertas para albergar a la mayor cantidad posible de alumnos, con una consecuente contratación de nuevos profesores y trabajadores.

3.1.1.1. Los alumnos

En esta época, los alumnos de la Escuela Preparatoria Texcoco fluctuaban entre diversas edades. Lo mismo había de quince años como de cuarenta, los primeros predominaban en el turno matutino y los segundos en el vespertino. La escuela contaba con diez grupos, cinco por turno. Cada uno era de sesenta alumnos, aunque debido al incremento de matrícula se llegó a contar con grupos de 115, como resultado de una política de masificación que supuestamente abría las puertas a la mayor cantidad de estudiantes, pero que no contemplaba del todo la calidad educativa, imposible de conseguir con grupos tan numerosos.

Era común que al turno vespertino asistieran personas que trabajaban por la mañana en diferentes sitios; abundaban personas que trabajaban como secretarías en la Escuela Nacional de Agricultura, ahora Universidad Autónoma Chapingo. A ellas les daban permiso para trabajar en las mañanas y estudiar por las tardes. También acudían personas que trabajaban como empleados en oficinas públicas o en bancos y unas cuantas mujeres que querían superarse a pesar de estar ya casadas y de tener hijos.

En general, los alumnos se caracterizaban por su obediencia hacia el profesor y eran muy pocos los que cuestionaban la labor docente. Estaban acostumbrados a los exámenes como única vía para obtener su calificación, pues en ellos plasmaban lo que el profesor les enseñaba. Esto indica que la enseñanza era de carácter repetitivo.

3.1.1.2. Los profesores

Su característica principal era la de ser transmisores de información, pues el método para impartir sus clases consistía únicamente en la exposición verbal y en muchos casos se acostumbraba que dictaran sus apuntes. En cuanto a sus actitudes, en la mayoría de los casos eran represivas, pues estaban acostumbrados a castigar a quien los contradijera o no aceptara su autoridad.

Su figura era contemplada como la imagen del poder y del saber acabado. La palabra del profesor era incuestionable, no quedaba más que aceptar lo que dijera. En general, la mayoría de los profesores se consideraban poseedores de una verdad absoluta y eran ellos quienes determinaban a su libre albedrío los conocimientos que transmitían al alumnado. En suma, se puede decir que los profesores se concretaban a reproducir los conocimientos que ellos poseían con una técnica heredada de sus antiguos maestros. Algunos docentes perfeccionaron su práctica.

No obstante, a mediados de la década 1970-1980, la contratación de nuevos elementos en el profesorado permitió un nuevo enfoque, pues los recién llegados optamos por propiciar el diálogo con nuestros alumnos, aun cuando el principal recurso seguía siendo el del *magister dixit*. No había la suficiente creatividad para instrumentar las clases con dinámicas grupales que involucraran la participación real de los alumnos y no se hablaba todavía del trabajo por equipos.

3.1.2. La asignatura

En 1975, en la asignatura de Etimologías había un profesor que atendía nueve de los diez grupos, el Lic. Asunción Hernández. Se me asignó un grupo de 11:00 a.m. a 12:00 p.m. en el grupo Alfonso Reyes Matutino. Posteriormente, al renunciar el Lic. Hernández en 1976, me fueron asignados cuatro de los cinco grupos en horario de 8:00 a.m. a 12:00 p.m. El grupo de las siete de la mañana se le asignó al Pbro. Filiberto Castillo Calzada, quien además cubrió otros grupos del turno vespertino, igual que el Pbro. Guillermo Oviedo.

En ese entonces se buscaba a los sacerdotes para impartir la asignatura de Etimologías, pues dominaban el griego y el latín, básicos en su formación dentro de los seminarios. Cabe aclarar que en todos los casos, las contrataciones de los docentes eran efectuadas por el director del plantel con el visto bueno del Consejo Técnico, formado por un grupo de profesores que ya tenían mucho tiempo trabajando en la escuela y que, hasta la fecha, se han significado por su labor educativa trascendental para la comunidad texcocana y para esta institución educativa.

3.1.2.1. Los objetivos

Como no existían programas de asignatura, cada profesor impartía su cátedra como quería, realmente sin fijarse más objetivo

educativo que el de terminar su curso, tratando de que el alumno adquiriera la mayor cantidad posible de conocimientos. No había interés por indagar acerca del estado afectivo y emocional del alumno, sino únicamente por incrementar su nivel cognoscitivo.

3.1.2.2. Tiempo - espacio

Fue en 1974 cuando la Escuela Preparatoria Texcoco se trasladó a sus nuevas instalaciones que ocupa a la fecha. El ala poniente fue destinado para los grupos de primer año y consta de ocho aulas distribuidas en dos plantas. Por ambos lados de los salones había cristales transparentes, lo que ocasionaba frecuentes distracciones en los alumnos, además de numerosas e inolvidables bromas estudiantiles.

Los salones privilegiaban el enfoque tradicionalista de la educación. Incluso en la época actual, todavía conservan una plataforma para los profesores, lo que puede traducirse como “símbolo de poder”. Por otra parte, las butacas se encontraban casi siempre alineadas frente a la plataforma del profesor y del pizarrón, lo que impedía el libre movimiento para formar equipos y para desplazarse por el interior del grupo. No hay que olvidar los 115 alumnos por grupo. En algunos salones el mobiliario era insuficiente e incluso había alumnos sentados en el piso.

3.1.2.3. Contenidos

Al no existir programas por asignatura, prácticamente era cada profesor quien determinaba los contenidos. Una práctica generalizada consistía en tomar como base el índice de algún libro especializado en la asignatura. En el caso de las Etimologías Grecolatinas se adoptó el de la Escuela Nacional Preparatoria, como textualmente aparecía en el libro de Tarsicio Herrera y Julio Pimentel. Ése fue el primer programa de la asignatura que conocí y me lo entregaron en una hoja mecanografiada después de mi contratación.

El temario que se desarrolló fue el siguiente:

- 1. Definición de las Etimologías.**
- 2. Finalidad e importancia de su estudio.**
- 3. Elementos morfológicos de las palabras castellanas. (Raíz, tema radical, desinencia, terminación, prefijos y enfixos)**
- 4. La clasificación genealógica de las lenguas.**
- 5. El alfabeto griego y su pronunciación.**
 - a) Los signos ortográficos griegos.**
 - b) La pronunciación griega.**
- 6. Las declinaciones de sustantivos griegos.**
- 7. El alfabeto latino y sus generalidades.**
- 8. Las declinaciones de sustantivos latinos.**
- 9. Los procesos fundamentales del Romanceamiento.**
- 10. Los latinismos.**

3.1.2.4. Actividades

La metodología empleada por los profesores para cubrir la asignatura estaba limitada a su exposición verbal. Generalmente se usaba el dictado como estrategia para reforzar la transmisión de conocimientos. En cuanto a la asignatura de Etimologías se refiere, en mi primer año de trabajo introduje algunos materiales impresos para apoyar el análisis de los temas. No obstante, esa época fue para mí de aprendizaje en cuanto a los conocimientos básicos de la asignatura, aprendidos casi de manera autodidacta.

Para mis alumnos fue novedoso salir de la técnica del dictado, aunque a medio curso me cuestionaron por eso y por hacerlos trabajar ocasionalmente en equipos. Superado ese momento de tensión, el grupo participó más activamente y con mayor convencimiento por encauzar sus propias ideas y no la repetición de lo que dijera la profesora. A partir de entonces, he propiciado su participación oral y la redacción de sus propias notas.

En los años siguientes incrementé los esfuerzos para que mis grupos siguieran trabajando en equipos, de manera especial en el análisis de contenidos y ocasionalmente para exponer algunos temas. Los resultados no fueron satisfactorios, debido a la gran cantidad de alumnos por grupo y quizás a que no se acostumbraban esas prácticas en las demás asignaturas.

También se tomaron en cuenta otras actividades como la investigación, que fue incipiente debido a la escasa bibliografía que se encontraba en la biblioteca, así como la elaboración de apuntes por parte de los estudiantes.

3.1.2.5. Recursos para el aprendizaje

Cada profesor elegía sus recursos, aunque la mayoría empleaba todo aquello que reforzara su verbalismo, como son el gis y el pizarrón. Un elemento fundamental en este tipo de clases era el dictar apuntes que el alumno dócilmente tomaba, incluso sin fines cuantitativos para obtener su calificación. En mi práctica docente, hacer que los alumnos elaboraran sus propias notas permitió una mayor atención hacia las Etimologías.

3.1.2.6. Evaluación

En ese entonces la evaluación generalmente se entendía como sinónimo de calificación y ésta se obtenía de manera numérica solamente. Se aplicaban exámenes escritos y había profesores que basaban la evaluación en la aplicación de exámenes orales, sorteando los temas a desarrollar. Incluso, se llevaban toda la tarde y parte de la noche examinando a cada uno de sus numerosos alumnos. Lo obtenido en el examen era equivalente a la calificación. No había variantes de ninguna otra índole.

En Etimologías incluí como parte de la calificación la revisión de apuntes y el trabajo en equipo. Al tomar en cuenta otras alternativas además del examen se propicia un menor índice de

reprobación. Una modalidad en mi trabajo como docente fue también llevar el registro de todas las actividades llevadas a cabo por los alumnos y entregarlas a la dirección del plantel.

3.2 Programas de Etimologías comprendidos entre 1980 y 1990

En 1979, dos años antes de iniciarse la primer Reforma al Bachillerato de nuestra Universidad, la Sección de Etimologías del Plantel Texcoco tomó la determinación de seguir el Programa que se estaba llevando en el Sistema de Bloques, del Profr. Ricardo Sánchez Perfecto, pues se consideró que estaba mejor estructurado que el simple temario empleado anteriormente por nosotros. (Ver Anexo III)

Este programa fue aplicado en la Escuela Preparatoria Texcoco de 1979 a 1981, a diferencia de los otros planteles, en los que parece ser no se manejó por los profesores, salvo en aquellos casos en que los docentes impartían clases en los dos sistemas: el dependiente y el incorporado.

En este programa se tuvo más cuidado en torno a la metodología didáctica. Empezó a hablarse de objetivos, a sistematizar la presentación de los programas y a considerar la evaluación además de los exámenes.

En febrero de 1981, ya con la Reforma, el Consejo General Académico aprobó otro programa con la aclaración de que tendría que usarse en todas las escuelas preparatorias, tanto dependientes como incorporadas a la UAEM, situación específica de la Reforma al Bachillerato, como parte del acuerdo nacional en el sentido de unificar la educación preparatoria (Acuerdo de Cocoyoc).

Este programa tuvo una primera versión, de la que no se proporciona el dato personal del autor. En ella se incluían introducción y bibliografía, además de un extenso temario a

desarrollar, aunque con las referencias bibliográficas en que se podían localizar los temas.

Al parecer, hubo un retroceso en la sistematización del programa que quizás obedezca a la rapidez con que se echan a andar las reformas en la UAEM, como se señala en la introducción del programa aludido: “[el programa] trata de conservar lo esencial y eliminar lo accidental, más bien por razón del tiempo que por menosprecio del contenido, de los programas anteriores de nuestra Escuela Preparatoria”.²⁸ (Ver Anexo IV)

Sin embargo, uno de los puntos esenciales que se perdieron en esta versión fue el de sugerir las técnicas didácticas para el trabajo docente. Otro cambio notorio fue quitar los vocabularios especializados para cada disciplina, como se constatará en la sección correspondiente al análisis de los contenidos.

Al año siguiente se reelaboró el programa. Esta versión tuvo el acierto de presentar más elementos formales, como el objetivo general del bachillerato, los objetivos del área de Lenguaje y Comunicación, los objetivos del curso, actividades sugeridas para el desarrollo de los temas y bibliografía. No estaba estructurado todavía por unidades didácticas.

Con esta versión se trabajó de 1982 a 1987, año en que se recibieron las primeras intervenciones de las Academias de los distintos planteles para hacer sugerencias o recomendaciones en la forma de llevar a cabo los programas.

En la ciudad de Toluca, la Sección de Etimologías de la Escuela Preparatoria Texcoco presentó, por mi conducto, algunas observaciones al Programa, pero sin carácter oficial. En diferentes planteles de la ciudad de Toluca, los profesores de la asignatura motivo de este informe, se pusieron de acuerdo para trabajar con el *Cuaderno teórico práctico de Etimologías Grecolatinas del*

²⁸ UAEM / Coordinación General Académica de Escuelas Preparatorias.
Programa de Etimologías. Toluca, UAEM/CGAEP, febrero, 1981.

Español, como auxiliar del programa oficial. Ese cuaderno fue elaborado por el Profr. Basilio Núñez Rogel.

En Texcoco preferimos continuar con el programa oficial, pero se dio cauce a las observaciones recogidas. Una ventaja fue que iniciamos la elaboración de nuestras propias prácticas escritas que se reproducían con el mimeógrafo del plantel y resolvían los estudiantes.

En Toluca se limitó la participación de los maestros. La mayor parte de los docentes trabajaba únicamente con el material impreso del Profr. Núñez que reprodujo la Coordinación General de Escuela Preparatoria.

Así se desarrolló el trabajo en esta década 1980 – 1990. La Universidad Autónoma del Estado de México daba sus primeros pasos en la aplicación de la tecnología educativa; la Escuela Preparatoria Texcoco, en 1986, realizó por iniciativa de los maestros de este plantel, un diplomado en docencia, organizado en ocho bloques teóricos, con la finalidad de conocer la teoría educativa que en esos momentos ya se estaba llevando a cabo en las escuelas primarias: la tecnología educativa.

3.2.1. Objetivos generales del curso

El programa de 1979 que adoptó la Sección de Etimologías de la Escuela Preparatoria Texcoco, contaba con una serie de cinco objetivos generales que pretendían incidir en la formación general del estudiante mediante conocimientos básicos de la etimología, de su aplicación en el uso de nuestra lengua y los hábitos que se intentaban formar. Dichos objetivos eran los siguientes:

- 1. Aumento del vocabulario técnico y científico del alumno.**
- 2. Interpretar frases y textos en lenguaje técnico y científico.**
- 3. Redactar frases y textos en lenguaje técnico y científico.**
- 4. Conocimiento del proceso de formación de las palabras**

técnicas.

5. Formación del hábito de consultar un diccionario frente a un tecnicismo.²⁹

En cuanto a la forma de redactar los objetivos, es notorio que aún no se formulaban como lo señalaba la incipiente tecnología educativa que prosperó durante la década 1980-1990; no obstante, estaban claras las intenciones que se pretendían alcanzar al final del curso.

Un acierto es que se habla de la consulta al diccionario como hábito de consulta frente a un tecnicismo, que, en el enfoque constructivista (2003) se retomará como contenido procedimental y actitudinal.

El Programa de 1981 careció de objetivos generales del curso; el de 1982 mencionaba uno de los objetivos generales del bachillerato: “Expresar con claridad y corrección su pensamiento [el del alumno] y comprender de igual manera las expresiones del ajeno”.

También plasmó el Objetivo del Área de Lenguaje y Comunicación: “... afirmar en el alumno la expresión clara y sencilla del pensamiento en forma oral y escrita”.

El haber abordado estos objetivos en la presentación del programa permitían al maestro contextualizar su quehacer docente en el marco de la Reforma al Bachillerato 1981. Debería retomarse explícitamente en los actuales programas, ya que hoy se pierden de vista los propósitos del Bachillerato Universitario, así como los del Núcleo de Formación, antes conocida como área de conocimiento.

En cuanto a los objetivos del curso, se dijo que el alumno podría:

²⁹ UAEM/ Coordinación General Académica de Escuelas Preparatorias, *Programa de Etimologías*, (mimeo sin numerar), 1981.

- 1. Ampliar su campo de comprensión de textos artísticos, científicos y tecnológicos por medio de la capacidad para el análisis etimológico de los tecnicismos de origen latino.**
- 2. Aumentar su capacidad expresiva a través del conocimiento de los mecanismos lingüísticos básicos para la formación del vocabulario.**
- 3. Distinguir con claridad las diferencias que caracterizan a las lenguas vulgar, científica y literaria.**
- 4. Advertir los cambios semánticos que experimentan las palabras en sentido natural y metafórico.**

De estos cuatro objetivos, los dos primeros se pueden considerar como objetivos generales del curso, por su contenido; sin embargo, los dos últimos tendrían que considerarse como objetivos específicos de algunos temas, puesto que no estaba estructurado por unidades.

Respecto al programa de 1979 – 1981, se observa la pérdida de la intención comunicativa, puesto que se hizo a un lado el propósito de analizar etimológicamente a los vocablos como parte de una frase o de un texto. Muchos profesores iniciaron con este programa el análisis de las palabras aisladas, es decir, fuera de contexto. También se omitió la referencia al hábito de investigar en diccionario los tecnicismos detectados en la lectura realizada por el estudiante. Una cuestión novedosa fue la de abordar los mecanismos lingüísticos básicos para la formación de las palabras, aunque parece ser, se quedaba sólo a nivel de concepto y no aplicaba como procedimiento.

Por lo que toca a los programas sucesivos, se tuvo cuidado de evitar las fallas mencionadas en el párrafo anterior y de mantener lo que en ese entonces se consideraba fundamental en la enseñanza de las Etimologías Grecolatinas del Español: la

contextualización de las palabras, tanto en su comprensión dentro de los textos, como en su aplicación al redactar, ya fueran frases o textos.

En 1987, a pesar de que no se hicieron oficiales las propuestas que la Escuela Preparatoria Texcoco consideró oportunas, en el plantel se llevó a cabo la modificación y trabajamos con nuestros objetivos generales para el curso de Etimologías Grecolatinas del Español, los cuales eran que el alumno pudiera:

- 1. Ampliar su campo de comprensión de textos artísticos, científicos y tecnológicos, por medio del desarrollo de su capacidad para el análisis etimológico de los tecnicismos de origen grecolatino.**
- 2. Aumentar su capacidad expresiva mediante el empleo adecuado de los mecanismos lingüísticos básicos para la formación del vocabulario.**
- 3. Elaborar su propio fichero etimológico, con el análisis de por lo menos cien tecnicismos de origen grecolatino, así como las palabras que se deriven o compongan con alguno de sus elementos.**
- 4. Valorar a nuestra lengua como sujeto de evolución histórica, a través de una visión dinámica de la misma.**

Estos objetivos dieron pauta para la elaboración de los programas aplicados en la Reforma al Bachillerato 1991 de la Universidad Autónoma del Estado de México y que se analizarán en el siguiente apartado de este capítulo.

3.2.2. Temática

El Programa del Sistema de Bloques que adoptamos durante 1979 y 1980 fue muy específico en sus temas. Los dos primeros

(Introducción I y II) se remitían a la definición e importancia de las Etimologías, al lenguaje vulgar, técnico y científico, y a la morfología de la palabra.

Enseguida se abordaban partes gramaticales muy elementales, tanto de la etimología latina como de la griega: numerales, prefijos, sufijos, desinencias y compuestos de pronombres y adverbios griegos.

La última parte consistía en el análisis de vocabularios especializados, de acuerdo con los bachilleratos que regían en aquel entonces: ciencias químico-biológicas, ciencias físico-matemáticas, disciplinas sociales, humanidades y disciplinas económico-administrativas.

Este tipo de contenidos correspondía muy bien al enfoque que tenía la Escuela Preparatoria, aunque se presentaba una ligera incongruencia en el hecho de que el curso se impartía en el primer semestre y no en los últimos, dado su carácter netamente propedéutico. No obstante, se aseguraba la adquisición de un vocabulario básico en las diferentes ramas de las ciencias y las humanidades.

Los primeros temas eran solamente de introducción a las Etimologías y no se especializaban en cuestiones gramaticales. El vocabulario de los temas para las diversas disciplinas iba acorde con la necesidad de formar al bachiller de esa época.

Con respecto a los Programas posteriores, el de 1979 no enfatizaba los procesos para llevar a cabo la formación de palabras técnicas, como es el caso de la derivación y de la composición.

El Programa que se llevó a cabo durante 1981, se adentró en el desarrollo de los temas introductorios y se incrementó considerablemente la cantidad de temas. Hubo mayor profundidad

en los temas de las gramáticas, tanto griega como latina y se inició el estudio del romanceamiento del español. Al parecer, entre más temas tuviera el Programa, era mejor la preparación del estudiante en cuanto a lingüística se refería.

Esta misma temática se abordó en el Programa que estuvo vigente de 1982 a 1986 (ver Anexo V). Se impartía primero la etimología griega y posteriormente la latina, cuestión que resultó siempre de mayor impacto ante los estudiantes, por la originalidad de la escritura griega, a diferencia de la escritura latina, cuyo parecido al de nuestra lengua es casi idéntica, en razón de su descendencia directa.

En cuanto a la cantidad de temas, resultaba muy numeroso, ya que se componía de cuarenta, lo cual obligaba a trabajarlos muy rápidamente y cada vez de manera más escueta.

En 1987, el Prof. Basilio Núñez Rogel le dio un carácter más práctico al Programa eliminando los temas relacionados con la evolución lingüística del latín para transformarse en el español (ver Anexo VI). Así entonces, en esta época se trataban las nociones generales acerca del latín, los elementos gramaticales latinos que permitieron la composición y derivación de palabras en español y se incorporó el tema de latinismos existentes en castellano, que resultó de gran utilidad, especialmente para quienes sabían que iban a estudiar Derecho, así como para la comprensión de las abreviaturas más comunes en la metodología de la investigación.

Algunos temas que desaparecieron del Programa durante este periodo fueron los numerales, sufijos, verbos y adverbios latinos. No obstante, el desarrollo de veinticuatro temas –dieciséis menos que en el Programa anterior– era todavía laborioso y difícil en el transcurso de cuatro meses aproximadamente, que es el tiempo efectivo de clases en nuestro semestre escolar.

3.2.3. Objetivos específicos

Durante la década de 1980 – 1990 la corriente conductista de la educación propugnaba el manejo de objetivos con la finalidad de “obtener o desarrollar en los estudiantes: las maneras en que las personas deberán actuar, pensar o sentir como resultado de haber participado en alguna unidad de instrucción”³⁰

La ventaja es que se avanzó en la identificación de algunos aspectos técnicos educativos que antes no se consideraban en algunos espacios educativos, como es el caso de una metodología científica en las operaciones de aprendizaje; por otra parte, la aspiración de querer alcanzar los objetivos planteados habla de una planificación inicial en el proceso de aprendizaje y de que se pretendía obtener evidencias palpables del grado en que los estudiantes aprendían.

La taxonomía propuesta por Bloom que fue empleada en la tecnología educativa, consideraba seis niveles para ordenar los comportamientos: Conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Así, el Programa 1979-1980 no indicaba que los objetivos en cuestión fuesen específicos, es decir, aparecían sólo como “objetivos” y la mayor parte de los que aparecían redactados empleaban los verbos operativos “citar, enunciar, mencionar, identificar”, por lo que se puede afirmar que en conjunto, pretendían solamente cubrir el nivel taxonómico del conocimiento, sin ir más allá de la memorización.

El Programa de 1981 tampoco los enunciaba como específicos y coincidía en el manejo de los verbos del nivel del conocimiento, aunque se buscaba también la aplicación del conocimiento, al pretender que el estudiante redactara frases con las palabras analizadas etimológicamente.

³⁰ Bloom, Benjamín, *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires, El Ateneo, 1974, p. 13.

En el Programa vigente de 1982 a 1986 tampoco se citaban como específicos y hubo una regresión en la redacción, ya que no se continuó con el nivel de aplicación, sino únicamente en el del conocimiento. Otra vez, la mayor parte de los verbos eran: “citar, enumerar, enunciar...”

De 1987 a 1990, en Texcoco iniciamos un cambio en la redacción de nuestros objetivos. Buscamos ir a otros niveles taxonómicos, como los de la comprensión, el de análisis y el de aplicación. Los verbos operativos propuestos eran: Conocer, valorar, analizar, argumentar, realizar, aplicar, etcétera.

En Toluca se llevaba fielmente el cuaderno de trabajo elaborado por el Profr. Basilio Núñez, el cual carecía de objetivos. En la exposición del tema, sin embargo, empleaba sustantivos como “definición” o “enumeración”. En las prácticas que proponía pedía al alumno “citar, relacionar columnas, anotar, elaborar una frase...”; esto es: iba también más allá de la memorización. Resultaba fácil, al decir de varios maestros, usar este material, ya que era muy sencillo. No obstante, refleja cierto conformismo de algunos de los maestros que lo seguían, sin más alternativas en su proceso de enseñanza. Obviamente, no incidían en el proceso transformador del aprendizaje en el estudiante.

3.2.4. Técnicas didácticas

Una valiosa aportación del programa que se trabajó durante 1979 y 1980 fue la sugerencia que contenía acerca de diversas técnicas didácticas para cada tema, entre las que se contaban, en primer lugar, la exposición del maestro y, después, la investigación en diccionarios, el análisis de frases, el análisis de textos y la resolución de prácticas que imprimía la Coordinación de Escuelas Preparatorias Incorporadas a la UAEM.

La exposición del maestro ha sido considerada en la didáctica

tradicional como la manera más directa de transmitir el conocimiento para los estudiantes, no obstante, pensamos que también es importante la investigación que realiza el estudiante, por lo que se ha promovido en todas las épocas del trabajo desempeñado. También se ha incidido en la exposición del tema por parte de los estudiantes, con la supervisión de los docentes, con la finalidad de que desarrollen su capacidad de expresión oral para comunicarse con el resto del grupo y frente a público.

El análisis de frases y textos permite al estudiante aplicar la etimología dentro de un contexto, por lo que la comprensión de vocablos resulta más completa. En la propuesta de este Programa era clara la intención, que se perdió más adelante, por lo menos de manera explícita en los documentos oficiales emitidos por la Coordinación de la Escuela Preparatoria.

En cuanto a la resolución de prácticas impresas, con el programa citado nos dimos cuenta de que la principal dificultad se encontraba en conseguir el material impreso que la Coordinación de Escuelas Preparatorias Incorporadas a la Universidad Autónoma del Estado de México facilitaba a sus escuelas. En nuestro plantel, no incorporado a ese sistema, las condiciones para reproducir el material eran muy precarias, ya que sólo se contaba con un mimeógrafo para toda la escuela. No obstante, se inició la impresión de materiales con los ejercicios que cada profesor consideraba adecuados para sus alumnos.

La aportación económica que recibían las Escuelas Incorporadas por venta de Prácticas, tuvo como consecuencia que la mayoría de maestros se abocaran a ellas como recurso principal para su trabajo docente y, por otra parte, sentó el precedente de esta venta como ingreso económico que a futuro, sería uno de los más fuertes de la Institución, ya no sólo de las escuelas particulares.

El Programa de 1981 no traía explícitamente las técnicas didácticas, sin embargo, la redacción de los objetivos permitía

darse una idea al respecto, entre las actividades propuestas se repetía en la mayor parte de los temas la acción de clasificar, lo que necesariamente obligaba a contar con ejercicios escritos para el alumno. En cuanto a la redacción de frases o textos, se limitó la acción a “encontrar las palabras adecuadas para completar frases”, o bien: “identificar en frases que se le propongan, el significado de las palabras derivadas, mencionadas como ejemplos en este tema.”³¹ A propósito de esta última cuestión, se observa que en general, en los diversos temas, se habla de palabras derivadas, sin tomar en cuenta las compuestas, que en realidad se encuentran en los temas, ya que se habla de palabras derivadas en el caso de aquéllas que se forman con sufijos.

El Programa de 1982 propone actividades específicas para el estudiante, por lo que pretendía fomentar más el trabajo del estudiante, con acciones como “elaborar esquemas”³² o “investigar palabras derivadas.”³³

Se siguió cometiendo el error de hablar de composición, en lugar de derivación: “escribir ejemplos de palabras donde entren en composición los sufijos griegos mencionados en este tema”³⁴, y, en cuestión de redacción, se pedía elaborar frases para aplicar las palabras mencionadas como ejemplos en diversos temas; no obstante, en algunos casos se pedía “redactar o completar frases con las palabras derivadas del griego que les dicte el maestro”, lo que remite a una situación de autoridad por parte del docente.

En los años siguientes, en el Plantel Texcoco se tuvo cuidado de revisar las actividades y se fueron adecuando para dar paso a aquéllas que resultaran más significativas para los estudiantes; incursionamos en una mayor participación del estudiante en su

³¹ UAEM / Coordinación General de Instituciones Educativas Incorporadas. Sistema de Bloques, *Curso de Etimologías 1979 – 1980*. Toluca, 1979, P. 13.

³² UAEM / Escuela Preparatoria, *Programa de Etimologías Greco-latinas*, Toluca, s/f, p. 5.

³³ *Ibidem*, p. 9-12 y 17 a 20.

³⁴ *Ibidem*, p. 19.

propio proceso educativo. Así, se hizo frecuente el ejercicio de la redacción de textos que iban más allá de las simples frases de antaño y también se propició una mayor investigación y participación activa del alumno.

3.2.5. Exámenes y evaluaciones

El Programa de 1979 hacía una distinción entre exámenes y evaluaciones, ya que otorgaba ocho de diez puntos al examen y dos puntos de diez a las evaluaciones; sin embargo, no aclaraba en qué debían consistir estas últimas. Se interpretó como participación, investigación y resolución de prácticas por parte del estudiante. Cabe señalar que la mayor parte del conocimiento se calificaba con exámenes teóricos, diseñados con baterías de reactivos de diversa índole: opción múltiple, relación de columnas, falso-verdadero, canevá³⁵, de preguntas abiertas, etcétera.

Los Programas de 1981 y de 1982 no contenían alusión alguna acerca de la evaluación o de los exámenes, por lo que se siguió trabajando de la misma manera, aunque ya experimentábamos el cambio de porcentajes, tratando de valorar más las actividades realizadas por los alumnos y no sólo la memorización que representaba el examen teórico.

Mediante la disposición de los objetivos específicos, la tecnología educativa era explícita al evaluar conforme a la actividad explícitamente requerida, de ahí que en los años siguientes se hiciera eco de esa recomendación. Por ende, cada vez fue incrementándose la valoración de tareas, investigaciones, participaciones, elaboración de trabajos escritos, exposiciones por parte del alumno, etcétera.

³⁵ Se llama canevá al tipo de examen que deja espacios en blanco para que el alumno complete las ideas o expresiones planteadas por el profesor.

3.2.6. Bibliografía

En el Programa de 1979 se establecía una bibliografía general, cuya referencia se hacía mediante números romanos que indicaban las obras y números arábigos que indicaban la página de las obras en las que se encontraba cada tema.

Los libros recomendados en la bibliografía general eran los de Agustín Mateos, Alfonso Torres Lemus, Esteban Ortega Pedraza, Jesús Díaz de León, J. González Moreno, Manuel García Pérez, Alberto Pulido Silva y Eusebio Castro. Esta bibliografía comprendía publicaciones de 1961 a 1974 y fueron editados por editoriales mexicanas; el de ese último año era el de Esteban Ortega Pedraza que fue publicado por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Se hacía también un listado de nueve diccionarios, entre ellos los de Corominas y de Monlau, el primero editado en Madrid y el segundo, en Buenos Aires. La mayor parte de diccionarios recomendados procedían del extranjero, salvo el de Luis Vázquez Correa, de 1958, publicado en Guadalajara, Jalisco. Las publicaciones iban desde 1946 hasta 1961.

El Programa de 1981 siguió el mismo sistema de numeración romana y árabe, con las mismas claves para cada tema. En cuanto a la bibliografía, se le denominó 'básica' a la obra de Agustín Mateos, en sus dos presentaciones: libro de texto y cuaderno de ejercicios. Además se hizo referencia a una bibliografía adicional, consistente en siete libros más, publicados entre 1961 y 1971 por editoriales mexicanas. Los autores de dichos libros eran Eusebio Castro, Jesús Díaz de León, Demetrio Frangos, Manuel García Pérez, Jesús González Moreno, Alberto Pulido Silva y Friedrich Stolz.

Curiosamente, desapareció de la bibliografía básica el texto de Esteban Ortega Pedraza, quien publicó su trabajo en la editorial

Diana y ya no por medio de la Universidad Autónoma del Estado de México, en dos versiones, libro de texto y cuaderno de ejercicios.

Entre los diccionarios recomendados, se aprecian sólo ediciones extranjeras. A los de Corominas y de Monlau, se sumaron los de Raimundo de Miguel, Roque Barcia, José M. Pavón y O. Steinsel. Fueron publicados entre 1945 y 1969, lo que indica una ligera actualización.

El programa de 1982 también dividió la bibliografía en básica, adicional y diccionarios, sin embargo, se recuperó el trabajo de Ortega Pedraza en su nueva edición y se empleó como parte de la bibliografía básica. Muchos temas de este programa estaban prácticamente apegados a este texto.

Además del libro de Ortega Pedraza, entre los textos básicos, se citan los de Agustín Mateos, Alfonso Torres Lemus y se introduce el de Tarsicio Herrera. Las publicaciones de estos libros son mexicanas, comprendidas entre 1970 y 1980.

La bibliografía adicional recurre a todos los textos citados en programas anteriores, solamente se incorpora el libro de Gabriel Cortés Ávila, de 1981, en publicación independiente, es decir, no avalada por alguna empresa, sino por el autor.

Los diccionarios recomendados fueron exactamente los mismos del programa anterior. Cabe aclarar que siguió manejándose la terminología convencional de números romanos y arábigos empleada en los programas anteriores.

En general, se aprecia el esfuerzo por ir actualizando la bibliografía. En Texcoco, estábamos al tanto de las nuevas publicaciones y se fueron consultando otros libros, como los de los hermanos Gasperin, publicados por la editorial mexicana Trillas.

3.3. Programas de Etimologías comprendidos entre 1991 y 2002

Con la siguiente Reforma al Bachillerato en 1991, las autoridades educativas convocaron nuevamente a dichos representantes para estructurar los nuevos programas. Finalmente, el trabajo fue elaborado por el Profr. Jesús Vázquez González, del Plantel Núm. 1, Lic. Adolfo López Mateos ubicado en Toluca y por mí, en representación del Plantel Texcoco.

En esta ocasión, el programa ya se estructuró formalmente por tres unidades de trabajo, fue aprobado por la Academia General de Lengua y Literatura, se piloteó durante un año en el Plantel Núm. 4, Ignacio Ramírez, de la ciudad de Toluca y posteriormente se aplicó en todos los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM (ver Anexo VII).

En 1994, ante la solicitud de las autoridades educativas, el Programa fue reestructurado. La Sección General de Etimologías se reunió para revisar el documento. El acuerdo primordial fue el de trabajar al inicio del curso el alfabeto griego y el abecedario latino con la intención de facilitar a los estudiantes su aprendizaje. Se me encomendó plasmar en papel la reestructuración (ver Anexo VIII).

En ese entonces todos los Programas de las diversas asignaturas se imprimieron y publicaron en forma de folleto. De manera oficial así permanecen a la fecha.

Sin embargo, en 1996 la Sección General de Etimologías trabajó en un Taller de Revisión al Programa durante una semana. Los profesores coincidimos en que la presentación oficial de nuestro programa obstaculizaba un tanto la organización de los temas. Así entonces, se tornó a las unidades planteadas en 1991, se pulieron los nombres de los temas y se acordó un vocabulario común para ser trabajado con los estudiantes mediante la reelaboración del Cuaderno de Ejercicios (ver Anexo IX).

Estos acuerdos fueron entregados a la Coordinación General de la Escuela Preparatoria de la UAEM, pero ya no fueron dados a conocer a la totalidad de profesores de esta asignatura; tampoco se publicaron ni se hicieron las modificaciones resultantes, aun cuando cada profesor asistente al Taller se quedó con una copia del material trabajado. Es preciso escribir que en esta última reestructuración participaron profesores de diversos planteles. Debió reconocerse su trabajo con la publicación del material elaborado por ellos:

- Plantel Núm. 3, “Cuauhtémoc”: Ma. del Carmen Valdés Vera y Raymundo Pavón Cuellar.
- Plantel Núm. 4, “Ignacio Ramírez”: José Refugio Álvarez Garcés.
- Plantel Núm. 5, “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”: Rocío M. González Carmona.
- Plantel “Pablo González Casanova”, de Tenancingo: José García González.

3.3.1. Elementos innovadores en la presentación de los programas

A partir de la Reforma al Currículum de 1991, los programas de asignatura se han presentado en formatos diseñados por personal de la coordinación General de la Escuela Preparatoria. Se ha buscado, desde entonces, presentar los programas de una manera más sistematizada.

En la presentación se incorporaron nuevos elementos como son:

- a. Una carátula con la información específica del nombre de la asignatura, el grado y fase en que se imparte, la cantidad de créditos que cubre, la clave con la que se

reconoce en el Plan de Estudios, el área curricular a la que pertenece y el total de horas, tanto teóricas como prácticas en que se debía impartir.

- b. Una página en la que se citan las asignaturas antecedentes, consecuentes y simultáneas. También aparecen en ésta los nombres de quienes elaboraron el Programa, si es que hubo algún asesor técnico o disciplinario, la fecha y la instancia académica en que fue aprobado el Programa.**
- c. Una presentación al Programa, elaborada por los autores.**
- d. Las normas que debían tener presentes, tanto los alumnos como los profesores.**
- e. Los conocimientos previos que requería la asignatura.**
- f. Un índice de las unidades que conformaban el Programa.**
- g. En la página de datos de unidad se incluyó el número que le correspondía, su nombre, los requisitos para poder iniciarla, los objetivos de la unidad y la programación por tema, en la cual se definía el tema, los objetivos específicos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, las horas teóricas y las prácticas en que debía trabajarse el tema y la bibliografía en la cual se apoyaba.**
- h. Una bibliografía por unidad.**
- i. El sistema de evaluación.**
- j. Los procesos que debían llevarse a cabo para la**

revisión del programa.

k. Una bibliografía complementaria.

Esta presentación facilitó el trabajo del docente y en 1994 la Universidad Autónoma del Estado de México reunió los Programas de las diversas asignaturas que integraban cada semestre en un *Compendio de Programas de Estudio* que entregó a cada uno de sus profesores de Bachillerato (ver Anexo X).

Posteriormente, en 1997, los Programas se editaron de manera individual, en forma de folletos, que también fueron entregados puntualmente a los Profesores (ver Anexo XI).

3.3.2. Objetivos generales

En el Programa de 1991 fueron cinco los objetivos generales planteados para el desarrollo del curso. El primero de ellos hace alusión a cómo están formadas las palabras que empleamos a lo largo de nuestra vida: “Al finalizar el curso, el alumno distinguirá los elementos morfológicos grecolatinos de las palabras del español”.³⁶

El siguiente objetivo hacía énfasis en la procedencia del español: “[El alumno] conocerá de manera general la lengua latina, como lengua madre del español, así como de su respectiva evolución fonética, morfológica y semántica”. En los programas anteriores, no aparecía esta finalidad en los cursos.

El tercero de los objetivos generales atendía a un aspecto cualitativo: “[El alumno] valorará la riqueza derivativa y compositiva del latín y del griego en la formación del español”.

³⁶ Ma. Verónica Maldonado Magos y Jesús Vázquez González. *Programa de Etimologías*. Toluca, UAEM, 1991, p. 5.

El cuarto iba más a la situación práctica, ya que pedía al alumno “resolver los problemas que le plantee la comprensión de palabras de origen grecolatino, en la lectura de textos”.

El quinto de los objetivos se tomó textualmente de la propuesta que tenía la Preparatoria Texcoco en 1987: “[El alumno] aumentará su capacidad expresiva mediante el empleo del vocabulario de origen grecolatino”.

En la reestructuración de 1994, con la colaboración de varios profesores de la asignatura en dos Talleres que se efectuaron *ex professo*, prácticamente se mantuvieron los mismos objetivos que en la versión anterior, solamente se modificó el que se refería a la lengua latina como madre del español, ya que se argumentó que el curso abarca también a la lengua griega. Se redactó de la siguiente forma:

“Al finalizar el curso, el alumno conocerá de manera general, el sustrato grecolatino de la lengua española”³⁷ (ver Anexo IV).

A partir de 1996, los objetivos generales se mantuvieron iguales.

3.3.3. Temática

La distribución de los temas por unidades proporcionó una mejor organización a los temas del Programa. Así, en la primera unidad: La etimología y su objeto de estudio, los temas desarrollados eran de aspectos generales para el estudio de las etimologías. En 1991, eran seis los temas de la primera unidad; más adelante, a partir de 1994, se aglutinaron en cuatro, pues la “Clasificación de las palabras por su grado de evolución” se incorporó al tema “Tipos de cambio en las palabras y su clasificación evolutiva”. Respecto al tema “Cómo intervienen las palabras en la formación del lenguaje vulgar, literario y científico”, se consideró que era repetitivo, ya

³⁷ Ma. Verónica Maldonado Magos y Jesús Vázquez González, Reestructurado por Ma. Verónica Maldonado Magos, *Programa de Etimologías*, Toluca, UAEM, 1994, p. 5.

que se encontraba también en los contenidos de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción.

En la segunda unidad, la etimología latina, en 1991 se dejaron diez temas y el cambio más notorio fue la pérdida de los latinismos en esta unidad. Se conservaron los temas de los programas anteriores y se agregaron los numerales, verbos, adverbios y sufijos que no estaban en los programas de la década anterior.

En 1994 hubo una situación especial, pues los profesores que participaron en el Taller al que se convocó para la revisión del Programa de Etimologías, acordaron iniciar el semestre con el alfabeto griego y luego con el abecedario latino para aprovechar tanto su conocimiento de las palabras analizadas desde el inicio del trabajo escolar, como su motivación.

Así entonces, la etimología latina: composición y derivación, se trabajó como tercera unidad, pero se fortaleció esta unidad con el tema “Locuciones latinas existentes en el español”, que faltaba en la versión anterior. Ya no se volvió a quitar, aunque en 1996, se determinó volver a trabajarla como segunda.

La tercera unidad, La etimología griega: composición y derivación, constaba en 1991 de ocho temas; en 1994 se agregó el de “Las pseudodesinencias como elementos componentes” y en 1996 se aumentó el tema “Generalidades de la lengua griega”, con la finalidad de precisar algunas nociones gramaticales, como el uso del acento y el del espíritu, así como la importancia de las declinaciones en las lenguas de flexión.

En cuanto a temática se refiere, el Programa de Etimologías llegó a abarcar los temas que se analizan a fondo en la Licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas, en la asignatura de Filología Hispánica, concretamente, el del romanceamiento y el de los cambios fonéticos, morfológicos y semánticos de las palabras. En general, y sin temor a la equivocación, el primero de ellos era un

tema que muchos docentes evitaban, precisamente por el grado de especialización que requería.

3.3.4. Objetivos por tema

Durante la década de 1990 - 2000 se consideró a los objetivos de aprendizaje como factores fundamentales en la planeación didáctica, ya que de ellos dependerían la estructuración del contenido a tratar, el diseño de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, los mecanismos y los criterios de evaluación, en suma, todo el proceso didáctico-pedagógico.

Si bien la teoría de la pedagogía por objetivos establecía que había mayor eficiencia en la medida en que la evaluación respondía a lo establecido por los objetivos, el docente tenía que interpretar esa teoría para aplicarla, no mecánicamente, sino con la idea de adecuarla a la situación en la que intervenía y considerar la complejidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje³⁸.

Por una parte, queda claro que el trabajo del profesor se minimiza en tanto se aboca exclusivamente a formular objetivos, sin llevar a cabo una instrumentación metodológica de su práctica y sin comprender cómo funciona el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, el análisis de las metas que se pretendían alcanzar en el proceso educativo, la precisión y ordenamiento de objetivos permitieron tomar conciencia de la complejidad del fenómeno educativo.

Parte de esa complejidad radica en considerar las condiciones particulares en que se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje, especialmente porque se tienen que buscar las formas que resulten más adecuadas para los estudiantes a quienes va dirigido, lo que muchas veces es difícil de prever, aun conociendo a los sujetos con quienes se trabaja.

³⁸ Gimeno Sacristán J. "Análisis de la pedagogía por objetivos", en *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*, Madrid, Ediciones Morata, 1998, p. 64 -158.

Toda teoría curricular implica una ideología respecto a la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en 1991, el *currículum* que se implantó en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, hizo especial énfasis en la formulación de los objetivos específicos para cada tema, bajo el supuesto de que sería mucho más “objetivo” llevar a cabo la evaluación correspondiente.

En los Programas de Etimologías de 1991 a 2003, los objetivos específicos se construyeron en función de las acciones comprobables que se pretendía realizaran los estudiantes. Así, cada objetivo daba lugar a las actividades de enseñanza-aprendizaje que se consideraban oportunos para la realización de dicho proceso.

Se tuvo cuidado en la formulación de los objetivos específicos, ya que el enfoque técnico del *currículum* era indiscutible: los objetivos tenían que ser explícitos en lo que se quería lograrán los estudiantes. También era importante cuidar el nivel taxonómico, de modo que no se manejara solamente el nivel de conocimiento.

Según Benjamín S. Bloom, en el trabajo por objetivos en educación se tenía que partir de comportamientos sencillos para ir a los más complejos. Su propuesta planteaba los niveles del conocimiento, de la comprensión, de la aplicación, del análisis, de la síntesis y de la evaluación. También establecía el diseño de objetivos para cada uno de los tres dominios del estudiante: el cognoscitivo, el psicomotor y el afectivo.³⁹ No obstante que se conocía la teoría en ese sentido, el Programa de Etimologías, como muchos otros en ese entonces, sólo se enfocaron al aspecto cognoscitivo, dejando de lado las cuestiones psicomotrices y afectivas.

Así entonces, se hizo el intento por abarcar todos los niveles expuestos por Bloom. Por ejemplo, para el nivel de conocimiento,

³⁹ Benjamín S. Bloom, *Op. Cit.* p. 18-19.

se solicitaba “Identificará [el estudiante] los diferentes fenómenos y adaptaciones semánticas”⁴⁰; para el de comprensión: “Enunciará las funciones de cada uno de los elementos morfológicos de las palabras”⁴¹; para el de aplicación: “Clasificará palabras de acuerdo a sus elementos morfológicos”⁴²; para el de síntesis: “Explicará la formación de las palabras a partir de la derivación, de la composición y de la parasíntesis”⁴³. El único nivel que no se logró abarcar fue el de la evaluación, lo que lleva a reflexionar que faltó buscar en los estudiantes la valoración, ya fuese cualitativa o cuantitativa de lo aprendido.

En cada revisión de Programa, se fueron puliendo los objetivos propuestos, así, por ejemplo, en 1991 se propusieron dos objetivos específicos para el tema “El origen de las palabras del español”, en 1996, fueron diez objetivos, en vista de que el tema era muy amplio. Uno de ellos pedía que el alumno diferenciara “la estructura de las lenguas analíticas de la de las lenguas sintéticas”⁴⁴. En la versión de 1991 no se hacía alguna alusión al respecto.

3.3.5. Actividades de enseñanza-aprendizaje sugeridas

En esta época se enriqueció la gama de propuestas para las actividades que emanaban de los temas planteados en los Programas, especialmente a partir de la reestructuración que me correspondió llevar a cabo en 1994 como resultado de los dos talleres en que trabajaron profesores de los diversos Planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

Una de las acciones llevadas a cabo en esos talleres fue precisamente la revisión de “la concordancia y pertinencia entre

⁴⁰ Ma. Verónica Maldonado Magos y Jesús Vázquez González, *Programa de Etimologías*, Toluca, UAEM, 1991, p. 9.

⁴¹ *Ibidem*, p. 11.

⁴² *Idem*.

⁴³ *Idem*.

⁴⁴ UAEM, *Programa de Etimologías*, Toluca, UAEM, no publicado, 1996, p. 6

actividades y objetivos”⁴⁵. Esto incidió en que las actividades se apegaran más a lo propuesto en los objetivos específicos y estos cambios se pudieron apreciar particularmente en las actividades planteadas en el material de apoyo de mi autoría a partir de la edición de 1994, como resultado de las sugerencias hechas por los profesores en los talleres antes citados.⁴⁶

Como ya se hizo mención, cada uno de los objetivos específicos daba origen a las actividades que resultaran congruentes con la intención que se planteaba. Un ejemplo se encuentra en el tema tres de la primera unidad, donde el objetivo específico era que el estudiante identificara “los diferentes tipos de cambios que han tenido las palabras, así como sus principales características”, la actividad sugerida fue la de “comparar textos del español de diversas épocas, para percibir los cambios de las palabras”⁴⁷

En la realización de los ejercicios resultaba interesante para los alumnos el contraste de los textos de diferentes épocas de nuestra lengua y se daba motivo para analizar los tipos de cambios, ya fuesen morfológicos, fonéticos o semánticos.

3.3.6. Recursos para el aprendizaje

María Teresa Serafini analiza los diferentes tipos de profesores y los clasifica en docente-compañero, docente-experimentador y docente-guía. El primero se caracteriza, entre otras cuestiones, por desempeñar sus funciones con tintes de maternalismo o de fraternidad; el segundo, porque se esfuerza para ser el vivo ejemplo de sus alumnos, y, el tercero, básicamente, por preparar bien su clase, de manera que propicie la autonomía de sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje.⁴⁸

⁴⁵ UAEM, *Compendio de Programas de Estudio*, Toluca, UAEM, 1994, p. 129.

⁴⁶ Ma. Verónica Maldonado Magos. *Etimologías. Cuaderno de ejercicios*. Toluca, UAEM, 1994.

⁴⁷ UAEM, *Compendio de Programas de Estudio*, Toluca, UAEM, 1994, p. 12.

⁴⁸ María Teresa Serafini, “Cómo se dicta clase”, en *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 183-200.

Las características que expone Serafini, se vinculan estrechamente con los recursos y las actividades empleadas por el tipo de docente que se desempeñe, de tal manera que en la práctica docente que he desarrollado, he desempeñado las características de los tres tipos de docente. Cabe aclarar que esto ha sido en función del momento, de la clase que se imparte, de los alumnos con quienes he trabajado, de las presiones externas y, en contadas ocasiones, de mi propio factor emocional cuando he pasado por situaciones difíciles en mi vida familiar.

No obstante esa aclaración, al parecer, predomina en mi quehacer el enfoque del docente-guía, en vista de que fomento un trabajo disciplinado, tanto individual, como en equipo. He llegado a valorar las consecuencias de mi proceder y entiendo que ser docente-compañero resulta nocivo para los alumnos desprotegidos y mimados, así como actuar de docente-experimentador para aquellos que no posean sentido crítico.

Respecto a los sentimientos de rebelión, frustración y rabia que se generan en los estudiantes autónomos cuando se ejerce la función del docente-guía, cabe comentar que ha funcionado bien el solicitarles trabajo diferente (con mayor o menor grado de dificultad) al resto de sus compañeros, y procuro dar la debida valoración al trabajo, ya sea individual o en equipo.

En lo que concierne a la forma de trabajar en clase, he llegado a mejorar en la exposición. Reconozco que soy producto del ejemplo de mis profesores y que acudí a este recurso sobre todo cuando había dificultad para que los estudiantes obtuvieran la información necesaria, pero también sé que he ido modificando mi quehacer, de tal modo que ya no sólo dicto clase, sino que también propicio la participación de mis estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Cuando expongo el tema, considero conveniente usar adecuadamente las pausas necesarias para que los estudiantes

armen sus propios apuntes; si se hace necesario insistir en alguna parte del tema para recalcar su importancia o para subsanar alguna distracción, entonces se lleva a efecto.

A los estudiantes les gusta el tono de mi voz, ya que la modulo diferente, según lo requiera la ocasión. A veces, me auxilio del silencio y gradúo el volumen. Suelo dar algunos ejemplos, aunque no en abundancia. Frecuentemente hago analogías con situaciones familiares o que saltan a la vista en los acontecimientos sociales; uso muy poco el pizarrón: sólo para anotar las palabras claves, de manera clara, legible, de buen tamaño y ordenada. Casi no hago preguntas después de la exposición, que, por cierto, jamás abarca los cincuenta minutos de la clase. Eso me permite dar paso a otras actividades, ya sean ejercicios escritos o participaciones orales de los alumnos.

Pocas veces acudo a los recursos audiovisuales, pues no me he dado a la tarea de seleccionar los materiales idóneos para cada tema. Sin embargo, entre los otros recursos, los que mayormente empleo son la lectura dirigida, la selección de palabras claves, la elaboración de esquemas, de resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos, mapas conceptuales o mentales y la solución a pequeños cuestionarios.

Una constante en el desempeño de mi quehacer docente ha sido la intención de acercar a los estudiantes a la lectura, éste es el recurso del que más me he auxiliado. Incluso, en la primera edición del *Cuaderno de Ejercicios*⁴⁹ (Ver Anexo XII) del que soy autora, me di a la tarea de seleccionar, uno o varios textos en los que el estudiante pudiera constatar la contextualización del vocabulario analizado etimológicamente en cada tema.

Curiosamente, ésta fue la razón por la que no tuvo éxito esa edición, ya que los profesores aseguraron el descontento de los estudiantes, por tener que “cargar” con un libro muy grueso y

⁴⁹ Ma. Verónica Maldonado Magos, *Etimologías. Material de apoyo*, Toluca, UAEM, 1993.

pesado. En las siguientes ediciones, desaparecieron las lecturas y sólo se dejaron los ejercicios y algunos textos con información específica en torno a los contenidos del Programa. No obstante, de manera personal, continué apoyando mi labor con lecturas actualizadas. Un recurso valioso fue el suplemento *Los lunes en la ciencia*, del periódico *La Jornada*, que se publicaba cada semana.

También considero como recurso para el aprendizaje al debate dirigido, el que he utilizado especialmente al iniciar cada semestre, para poco a poco llegar a darse en algunos grupos el debate libre. En otros grupos, por sus características propias, no se alcanza este nivel de discusión espontánea, en la que cada individuo sabe si es adecuado participar en determinado momento, sin afectar la participación del resto de sus compañeros.

He impulsado el desarrollo de pequeños proyectos grupales en los que se combina la teoría con alguna otra actividad, como la música, el canto, la danza, el modelado en plastilina, la elaboración de prendas, de adornos, de canciones, de videos, de entrevistas, etcétera. A veces se impulsan las actividades deportivas o ecológicas e incluso, la realización de algunas actividades culinarias, a partir de recetas.

Un recurso que ha llamado la atención de los estudiantes es el uso de la computadora y de la simbología griega, pues se ha trabajado en clase cuando lo ha permitido la programación adecuada. Se ha solicitado la Sala de Cómputo del Plantel para tal efecto, y aunque cada computadora es compartida por dos estudiantes ha resultado un buen ejercicio, así como el de solicitarles algunas tareas por correo electrónico.

Son factores determinantes en la selección de recursos la creatividad y la experiencia obtenida en el trabajo con grupos numerosos. En el momento de la planeación, también hay que pensar en las características tan diferentes que existen entre un grupo y otro, y a pesar de eso, algunas veces se tiene que

improvisar, debido a múltiples factores externos: si se acerca algún “puente escolar”, si hay alguna otra actividad en el plantel, si es época de exámenes, si se trata de la última hora de clases, si el grupo está cansado o desmotivado, en fin, no siempre funcionan los mismos recursos para todos los grupos.

A pesar de ser la autora del *Cuaderno de ejercicios*, sé que no es posible trabajar con ese único recurso ni seguir al pie de la letra lo ahí sugerido, pues resulta bastante monótono para los estudiantes encasillarse en el seguimiento de una sola propuesta. En gran medida, hay que variar constantemente y salirse de la rutina para lograr el acercamiento de los estudiantes con su propio aprendizaje. Esa fue la intención de modificar el *Cuaderno de ejercicios* en cada una de las ediciones publicadas en 1994, 1996 y en 1999 (ver Anexo XIII).

3.3.7. Sistema de evaluación

A partir de 1991, los Programas de Asignatura de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México establecieron la denominación de Sistema de evaluación en su formato oficial.

En ese mismo año, el Programa de Etimologías proponía la composición de la calificación con actividades teóricas y actividades prácticas, cada uno de esos tipos al 50% del valor total. Así quedó establecida en lo sucesivo, el sistema de evaluación para la asignatura de Etimologías.

Se acordó un total de tres exámenes parciales para calificar las actividades prácticas, uno por cada unidad de los contenidos del Programa, asimismo, tres evaluaciones prácticas que tenían la misión de verificar el cumplimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje marcados en el Programa respectivo.

Aun cuando así estaba establecido en el papel, la práctica en los

Planteles de la ciudad de Toluca, desde hace mucho tiempo, ha sido la de llevar a cabo sólo dos exámenes parciales, incluso, suspenden labores para avocarse únicamente a esa actividad.

En el Plantel Texcoco no se suspenden labores durante los periodos de exámenes y se determinó, por acuerdo de la Sección de Etimologías, efectuar los tres exámenes propuestos en el Programa. Sin embargo, poco a poco, se fue imponiendo la práctica oficial de Control Escolar, departamento que argumentó la necesidad de facilitar los trámites para llevar en orden el seguimiento de las calificaciones y darlas a conocer a los padres de familia.

No obstante esa recomendación, de manera personal buscaba la manera de realizar pequeños exámenes frecuentes, de manera que no se acumulara tanta información para los estudiantes. Además, consideraba las estrategias para preparar los exámenes teóricos, a veces, se pedía a los estudiantes que elaboraran sus guías de estudio, en otras ocasiones, elaboraban los exámenes en equipo y de ahí, elegía las partes que se consideraban adecuadas para el examen oficial, también realizaban acordeones con ilustraciones o bien, sugerían técnicas nemotécnicas para ayudar a recordar los significados de las raíces grecolatinas.

Una novedad en el terreno de la evaluación fue poner a consideración de los estudiantes de cada grupo los porcentajes propuestos para asignar la calificación. Generalmente, se determinaba seguir con la propuesta sugerida por la Academia del Plantel, pero al darse cuenta del esfuerzo que implicaba el desarrollo de las diversas actividades, en ocasiones, los estudiantes llegaban a solicitar cambios en los porcentajes. Hubo ocasiones en que se redujo el valor del 50% del examen teórico al 40%, pues consideraban de mayor peso las actividades como la investigación, la resolución de ejercicios, la elaboración de trabajos, etcétera.

La gran deficiencia en el sistema de evaluación fue que no se llevó a cabo algún seguimiento de lo que hacía cada profesor y cada Academia en los diferentes Planteles de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Esta situación provocó en gran medida, que algunos profesores fuesen arbitrarios con las calificaciones asignadas a los estudiantes. Por supuesto, tendrán que tomarse medidas al respecto, para evitar que ese tipo de prácticas continúen.

3.3.8. Bibliografía

En 1991 se conservó la denominación de bibliografía básica, se cambió la de 'adicional' por 'complementaria' y se mantuvo el rubro de diccionarios. Respecto a la primera, se incrementó la cantidad de textos de cuatro a siete, ya que se agregaron los libros de los hermanos Gasperín, de la editorial Trillas: *Etimologías, Módulo I*, *Etimologías, Módulo II* y también se hizo necesario incluir un libro que facilitara el cambio de nomenclatura entre la gramática tradicional que manejaban todavía algunos profesores y la gramática estructural que se enseñaba desde la década de 1970 en el nivel básico a los estudiantes, se optó por el texto de Manuel Ortuño Martínez, *Teoría y práctica de la lingüística moderna*, también de editorial Trillas.

La bibliografía complementaria se incrementó de ocho textos a diecinueve. Se incluyeron los cuadernos de ejercicios de diversos autores, libros especializados en griego y latín y la obra de Martín Alonso, *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, de editorial Aguilar.

Respecto a los diccionarios se mantuvieron los ya indicados en los Programas anteriores, es decir, de Barcia, de Corominas y de De Miguel.

Fue hasta la revisión de 1996, no publicada por la Coordinación General de la Escuela Preparatoria de la UAEM, que se redujo la bibliografía básica a tres autores: Mateos, Herrera y Ortega.

La bibliografía complementaria creció de diecinueve libros a veinticinco. Otra vez se anexaron textos especializados para el estudio del griego y del latín, así como algunos que fueron publicados por Universidades Públicas.

En cuanto a los diccionarios, se agregó el del Fraile Agustín Blánquez, el de Corominas en su nueva versión abreviada, el de uso común de Ramón García Pelayo y el de Sebastián Yarza F. Resultaron siete recomendaciones, en lugar de las tres que se habían mantenido intactas durante tantos años. Faltaron obras por mencionar que no estuvieron a nuestro alcance.

Capítulo cuarto

Algunas consideraciones para los cursos de Etimologías en el marco del *Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.*

4.1. Ubicación de la asignatura en el *Currículum del Bachillerato Universitario 2003* de la UAEMéx.

Para comprender la ubicación de cualquier asignatura dentro del Plan de Estudios del *Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.* es necesario considerar primero el ideario pedagógico que lo sustenta y que retoma de la UNESCO como bases de la educación para asegurar el acceso a los códigos de la modernidad⁵⁰.

En primer lugar, se pretende que el estudiante tome conciencia y haga suyos los valores morales para dar sentido a los diferentes objetos de estudio con los que trabajará. De muy poco servirá toda la información que pueda adquirir y procesar, si no la orienta hacia el servicio de la humanidad. Toda la situación mundial de nuestra época tiene que ver con los principios que impulsan a la gente a actuar, y no siempre ha sido en sentido benéfico, así, entonces, uno de los principales postulados en educación es que el estudiante aprenda a ser.

Otro principio básico en educación es aprender a pensar, de tal manera que el estudiante elija la opción más adecuada para solucionar cualquier tipo de problema, para ello tendrá que desarrollar sistemáticamente su pensamiento y ser creativo. Además, sus habilidades en este sentido le permitirán reflexionar en cuanto a la forma en que aprende; esto es, a darse cuenta de cuáles son las estrategias de aprendizaje que mejor le funcionan.

⁵⁰ CEPAL / UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, UNESCO, 1981, p. 141.

Está muy vinculado con el principio anterior el de aprender a aprender, con la finalidad de razonar acerca de los propios procesos que se llevan a cabo para tomar decisiones. Mediante el manejo de la metacognición el estudiante ha de consolidar su autonomía.

Todos estos principios no tendrían razón de ser si se aplicaran solamente de manera individual, por ende, los otros dos principios educativos se proyectan hacia la colectividad y son, primero, el de aprender a convivir mediante un aprendizaje socializado y cooperativo que permita al estudiante dar muestras de su respeto ante la diversidad existente en la sociedad de nuestros días, por lo que ha de manifestar constantemente una actitud de empatía hacia sus compañeros y congéneres.

El siguiente postulado también es de carácter colectivo y se trata de aprender a aplicar lo aprendido o aprender a hacer, por lo que es indispensable proporcionar al estudiante múltiples oportunidades en las que pueda transferir sus aprendizajes a la vida cotidiana, lo cual se pretende lograr por medio de un verdadero trabajo en equipo interdisciplinario y multidisciplinario.

En suma, la educación ha de propiciar que el estudiante sepa hacer, pueda hacer, quiera hacer y sepa convivir⁵¹

Con este ideario pedagógico se fijaron las bases para organizar diacrónica y sincrónicamente las asignaturas del *Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.*, y se propusieron diversos ejes transversales, integradores y problemáticos como elementos desencadenantes que permitieran establecer la relación de los aprendizajes escolares con la vida y con la realidad.

⁵¹ Dr. Thomas Miklos, "Competencias profesionales", en *Coloquio sobre innovaciones curriculares*, Conferencia magistral del 9 de diciembre de 2003. Toluca. UAEM. (Memoria por publicarse)

Así, el Plan de estudios del *Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.* ubica a las Etimologías como parte de su abanico de asignaturas optativas para cursar en la etapa propedéutica, lo que quiere decir que dependiendo del área de estudio a la que se dirigirá el estudiante, elegirá aquéllas que complementen su formación en el bachillerato.

Con las asignaturas de la etapa propedéutica se pretende que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos y analice los contenidos con el acontecer nacional e internacional de nuestro tiempo. Su finalidad es la de preparar al estudiante en su tránsito hacia la educación superior, por lo que podrá elegir “varias asignaturas optativas, con enfoque especializado, que le permitirán explorar los distintos núcleos profesionales y fortalecer su elección de carrera”.⁵²

La asignatura de Etimologías está ubicada concretamente en el quinto semestre del nuevo modelo curricular y su Eje Integrador es: “Investigación y comprensión de nuestras responsabilidades ante la realidad nacional e internacional”⁵³.

Las Etimologías han de contribuir, junto con las demás asignaturas del mismo semestre, a incidir en la consecución de ese Eje Integrador; por ende, no debe quedar como asignatura aislada, ya que precisamente, en los dos últimos semestres del bachillerato se pretende articular las asignaturas desde un enfoque multidisciplinario.

La multidisciplinariedad implicará la planeación de proyectos conjuntos que logren articular esfuerzos para el adecuado desempeño del estudiante, quien desarrollará los contenidos y llevará a cabo las estrategias planeadas para analizar los temas contemporáneos, de tal forma que aplique sus conocimientos en la realización de los proyectos antes mencionados y pueda

⁵² UAEMéx., *Currículum del Bachillerato Universitario 2003*, Toluca, UAEMéx., 2003, p. 78.

⁵³ *Ibidem*, p. 79.

establecer una vinculación con el núcleo profesional al que aspira ingresar.

Por otra parte, las Etimologías se asumen en el Núcleo de Formación de Lenguaje y Comunicación y algunos de sus contenidos se abordan en las cuatro asignaturas que son: Comunicación Oral y Escrita, en el primer semestre; Estrategias lingüísticas para el estudio, en el segundo; Lectura de textos informativos y científicos, en el tercero, y Lectura de textos literarios, en el cuarto. Sin embargo, ha de pedirse a los maestros de todas las asignaturas que motiven al estudiante a buscar la etimología del vocabulario al que se vayan enfrentando.

El *Currículum 2003* propugna el desarrollo de habilidades en el estudiante, así entonces, no se busca que memorice los significados de las raíces etimológicas, sino más bien que encuentre significado pleno en las raíces utilizadas en la formación del vocabulario, tanto cotidiano como en el científico y tecnológico y de esta forma pueda aplicar las palabras a diferentes contextos.

Esta recomendación proporciona elementos para asegurar que la función de las Etimologías en la vida del estudiante sea de amplia significatividad y lo lleve a la sistematización del análisis etimológico de las palabras, para que así pueda fortalecer su pensamiento y adquirir estrategias de aprendizaje que lo lleven a mejorar su labor estudiantil, de manera que se desempeñe en un marco colaborativo con sus compañeros y, finalmente, sea un mejor individuo.

Por otra parte, se requiere del docente un mayor compromiso y una mayor participación, pues el trabajo que implica el desempeño de los postulados educativos contemporáneos, así como la asunción del nuevo modelo curricular, obligan al trato socializado. No se podrá llevar a cabo la Interdisciplinariedad ni la multidisciplinariedad si el docente insiste en trabajar

aisladamente.

4.2. Elaboración de los programas de estudio

La ubicación de la asignatura de Etimologías en el quinto semestre como materia optativa, conlleva la necesidad de elaborar diferentes programas, según el área profesional a la que se vaya a dedicar el estudiante, pero siempre se ha de tener presente que se requiere del enlace entre las diversas asignaturas para responder a los diferentes proyectos que se integren.

Así, podrían establecerse diversos Programas: de Etimologías Médicas y Químico-Biológicas; de Etimologías Jurídicas; de Etimologías para las Disciplinas Sociales; Etimologías para las Bellas Artes; de Etimologías Económico-administrativas; y el de Etimologías para las Ciencias Físico-Matemáticas.

Las Etimologías son las herramientas con las cuales se accede al mundo de las ideas y no hay lenguaje si no existen las palabras, ya que éstas son unidades morfosemánticas independientes que forman parte de campos semánticos complejos. La comprensión de su significado y de su estructura dependen de la etimología que encierran, de ahí la importancia de mantener en el *Currículum* esta asignatura.

Respecto a la metodología a seguir en las disciplinas del núcleo de Lenguaje y Comunicación, se está trabajando con el enfoque comunicativo funcional, lo que implica llevar los contenidos a la aplicación de diferentes usos que funcionen en los distintos contextos en que se desenvuelve el estudiante, por ende, se ha de trabajar también según la tipología textual del discurso, es decir, hay que considerar si se trata de un discurso narrativo, descriptivo o expositivo-argumentativo.

Por otra parte, en lo que se refiere a la metodología didáctico-pedagógica a seguir, el *Currículum 2003* adopta al constructivismo

como sustento, por ello, el estudiante ha de trabajar en la construcción de sus conocimientos y el docente ha de actuar como mediador y guía para que el primero logre su finalidad primordial.

La estructura de los Programas en el nuevo *Curriculum* está diseñada a partir de cuatro módulos, los que permiten retomar los temas iniciales, si se hace necesario, para tener presente en todo momento la temática considerada.

En cada módulo se indica su nombre correspondiente, el tiempo disponible para su desarrollo, los ejes transversales que lo apoyan, las competencias académicas básicas que se pretende desarrollar en los estudiantes; se hace una presentación breve para cada módulo, así como la exposición de los propósitos a lograr. Se exponen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que lo integran, el eje problematizador que dará la base para desarrollar los contenidos, la sugerencia de un proceso de intervención pedagógica (estrategias para la enseñanza y el aprendizaje), las sesiones previstas para desarrollar el módulo, las estrategias para articular el conocimiento con el entorno, las estrategias para favorecer la metacognición, los recursos para el aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y la bibliografía, tanto básica para el alumno, como complementaria para el apoyo del docente.

Además, cada programa fija los criterios para llevar a cabo una evaluación holística, los criterios para acreditar el curso y la bibliografía general.

Hasta este momento, con un semestre de trabajo del *Curriculum 2003*, se ha llevado a cabo la elaboración de Programas todavía por Núcleo de Formación y está por empezarse a trabajar el enfoque interdisciplinario en cada Plantel, lo que traerá consigo una serie de cuestiones innovadoras para los docentes en esta nueva forma de trabajo colegiado.

Se sugiere que en cada Plantel los docentes que han venido impartiendo la asignatura de Etimologías se aboquen a la elaboración de los Programas correspondientes al nuevo modelo curricular, de tal forma que posteriormente se puedan intercambiar puntos de vista acerca del trabajo obtenido. La principal dificultad radicará en hacer los contactos necesarios con docentes de las otras asignaturas que integran al quinto semestre, para poder darle enfoque multidisciplinario y proponer los proyectos que se desarrollarán en el entorno social de cada comunidad.

4.3. Materiales de apoyo

En el *Curriculum del Bachillerato Universitario 1991* se hicieron materiales impresos para apoyar a cada una de las asignaturas que conformaban en Plan de Estudios. En el caso de las Etimologías, el *Cuaderno de Ejercicios* que se elaboró fue de manera individual, ya que al inicio del proyecto había varios profesores interesados en su elaboración, pero al paso del tiempo fueron desistiendo.

Este material se trabajó en todos los Planteles de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México tanto dependientes como incorporados, aunque no se llevó a cabo un seguimiento de cuántos profesores lo habían trabajado con sus alumnos, ni en qué medida fue útil y provechoso.

También fue aplicado en las Escuelas Preparatorias incorporadas al subsistema de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México, ya que retomaron el Plan de Estudios de la UAEM y, por ende, su Plan y Programas de Estudio.

En el *Curriculum del Bachillerato Universitario 2003* se pretende que los materiales de apoyo sean elaborados por un equipo de trabajo integrado por diversos profesores de cada asignatura de

los distintos Planteles. Incluso, existe por parte de la Coordinación General de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx, el ofrecimiento de publicar varios materiales, si es que reúnen las condiciones marcadas por el constructivismo, avaladas por un Consejo de Publicaciones.

Obviamente, el reto se dificulta ante esta exigencia de trabajo colectivo. No obstante, es importante avalar con hechos lo que está predicando el nuevo modelo curricular, no se puede hablar de respeto a la diversidad si no se predica con el ejemplo del trabajo colegiado.

Además, la época actual requiere de otros materiales no contemplados en décadas pasadas. Es urgente acceder a la tecnología, mediante el uso y manejo de la computación, así como de los valiosos recursos que ofrece, como son los diversos paquetes de Microsoft y el empleo adecuado de Internet.

No se puede olvidar en cuestión de materiales de apoyo para el aprendizaje, que se está trabajando con alumnos que tienen diversas características, que en algunos predomina el estilo visual, en otros el auditivo y, en otros más, el kinestésico. Los nuevos materiales han de estar diseñados pensando en abarcar estos estilos de aprendizaje.

Aunado a ese requisito, hay que tener presente los enfoques interdisciplinario y multidisciplinario con los que se intenta llegar a aplicar los conocimientos al contexto del estudiante. Es tiempo de que el docente deje de aislarse en su asignatura y aprenda a establecer las redes necesarias para interrelacionarse con otras áreas del saber humano.

Por esa razón, habrá de diseñarse no sólo material enfocado a la asignatura particular que el docente trabaje, sino, además, instrumentar materiales en los que plasme estrategias de aprendizaje, de metacognición, de evaluación y de enlace con las

otras disciplinas y con la realidad circundante.

También será conveniente estudiar los materiales que se trabajan actualmente en otras instituciones educativas, por ejemplo los publicados por la Secretaría de Educación Pública, que tienen también el enfoque constructivista o los que están dando a conocer diversas universidades públicas y privadas.

En realidad, el docente tendrá que ser un investigador de su propia práctica, mediante el desempeño y sistematización de su trabajo y de los resultados obtenidos. Por supuesto, esto implica un mayor trabajo, pero es el momento oportuno para dar a conocer todos sus esfuerzos, así como de intercambiar sus experiencias con las de otros compañeros, con la intención de mejorar su labor académica en beneficio de los estudiantes.

Obviamente, la Universidad Autónoma del Estado de México tendrá que reconocer y avalar el trabajo de sus docentes con mejores condiciones laborales que las que en este momento imperan.

4.4. Formación de docentes

El *Currículo del Bachillerato Universitario 2003* de la UAEMéx. necesita de sus docentes un compromiso firme que los lleve a obtener más y mejores recursos para desempeñarse en su quehacer académico, de tal manera que asuman los postulados del constructivismo con la finalidad de contribuir en la formación holística del estudiante.

En este compromiso, lo primero, y quizás lo difícil en algunos casos, el docente ha de considerarse como un guía en la construcción de aprendizajes, ya no como el dueño absoluto del saber, sino como una persona que facilita el aprendizaje para sus estudiantes; después, ha de predicar con el ejemplo de socializar su desempeño con otros docentes de la misma Academia, pero

también con los de otras e, incluso, con los de otros planteles e instituciones.

En general, existe el temor a equivocarse. El nuevo *currículum* permite el error cuando con ello se aprende. Para eso se auxilia de la metacognición, que ha de servir tanto para profesores como para estudiantes. Se tiene que propiciar un conjunto de estrategias que les ayude a reconocerse en sus nuevas funciones y a elevar el prestigio social del docente universitario.

Por esa razón, se requiere que, mediante el constructivismo, el docente haga suya la teoría de esta escuela pedagógica. Ya no surte efecto el curso de antaño, en el que el asesor disciplinario dictaba su cátedra. Ahora, los profesores están queriendo experimentar en vivo las implicaciones teóricas de esta escuela. También los intercambios entre docentes de uno a otro Plantel y de una a otra comunidad permitirán alcanzar una mejor comprensión de ella, por ello propongo que se establezcan foros continuos para dar cabida a la libre expresión e intercambio de experiencias académicas.

Hay una variedad impresionante de prácticas que ejercen los maestros en su quehacer académico y que no conocen los demás. Cada uno de los docentes tiene en su experiencia un acervo considerable de estrategias que han funcionado para que los estudiantes construyan su propio aprendizaje, pues una buena parte de maestros ha evolucionado conforme al devenir de la educación.

Una vez que se tengan firmes las nociones del constructivismo, entonces se requerirá que el docente del Núcleo de Lenguaje y Comunicación experimente el enfoque comunicativo funcional. Y hace falta practicar el manejo discursivo. Da pena reconocer que muchas ocasiones, el profesor de lengua española, no escribe para publicar. Entonces, se hace necesario propiciar publicaciones en las que participen todos los docentes del

bachillerato universitario.

Es necesaria la práctica constante y cotidiana de leer y escribir por parte de los docentes. En la medida en que se haga posible esta práctica, se podrá animar a nuestros estudiantes a hacer lo mismo. La escritura ha quedado relegada solamente para la elaboración de trabajos escolares, que poco o nada han tenido que ver con el entorno del estudiante y que no se ha dado a conocer a su comunidad.

Regresando a la formación de docentes, es indispensable que los profesores de Etimologías se involucren en los cursos disciplinarios que está brindando la Universidad Autónoma del Estado de México para el manejo adecuado de su nuevo *Curriculum del Bachillerato*. Por esa razón es conveniente y oportuno efectuar el Diplomado para la enseñanza de la Etimología, que algunos profesores han propuesto a las autoridades para cubrir además de los aspectos didáctico-pedagógicos antes mencionados, el sustento lingüístico del griego y del latín que muchos docentes desconocen.

También sería adecuado que se buscara la bibliografía nueva alrededor de las Etimologías. Seguramente, otras instituciones y otros países tienen materiales que podrían ayudarnos en nuestro quehacer constructivista.

Otra inquietud en los docentes es la forma en que se lleva a efecto la evaluación holística en el constructivismo. Se han dado varias conferencias al respecto, pero no se tiene al momento la suficiente claridad como para abordarla eficientemente. Cada Plantel y cada docente está experimentando las nuevas tendencias. Desde evaluar, además de los contenidos conceptuales, que siempre se han considerado, los conocimientos procedimentales y actitudinales que antes no se tomaban en cuenta, hasta indagar las nuevas formas de evaluar, como lo es el uso del portafolio escolar.

Con el *Currículum del Bachillerato Universitario 2003* se intenta dejar atrás la idea de calificar. No obstante, es un asunto complicado para llevar a cabo en los grupos tan numerosos que se tienen, ya que cada uno es de cincuenta o más alumnos. Al dar paso a los contenidos procedimentales y actitudinales se tienen que valorar algunos aspectos un tanto subjetivamente, por eso es recomendable llevar un registro personal de los avances que va alcanzando cada estudiante, así como de las autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones que se vayan realizando.

Es la Coordinación General de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx. quien ha de propiciar estas actividades para fortalecer su claustro académico y es a ella a quien van dirigidas estas consideraciones que hoy se plasman, con la intención de que se lleven a cabo en su Programa de Formación y Capacitación de Docentes, que por cierto, debiera de ser continuo y no solamente en los periodos intersemestrales.

Conclusiones

Uno de los grandes retos contemporáneos es repensar la educación como generadora y transmisora del conocimiento. La reflexión tiene que ser colectiva en cuanto a los desafíos que el desarrollo acelerado impone a la sociedad mexicana en un contexto de apertura y globalización, como un elemento más de un todo en constante movimiento y transformación.

Dicho contexto obliga a estar al día. En acontecimientos sociales, en el devenir político, en el desarrollo científico y tecnológico, en cuestiones económicas, en las nuevas tendencias educativas, etcétera. Obliga también a asumir una postura ideológica que permita reconocer los cambios inminentes, sus causas y sus consecuencias, sobre todo, para seguir avanzando en favor de una mejor humanidad.

El papel que desempeña el docente en nuestros días va más allá de la transmisión de conocimientos. Se tiene que rebasar la idea de saturar al estudiante con información; es menester que sepa elegir otras herramientas, no únicamente la memorización, para llevar a cabo su aprendizaje. Educar, hoy día, es enseñar a pensar, a tener elementos para aprehender el conocimiento. Educar es enseñar a tener criterio propio.

El docente, entonces, no puede ni debe olvidar que está trabajando en la formación de seres humanos. Luego entonces, él mismo ha de continuar con su propia formación. Desde este espacio, hago un llamado a mis compañeros en la docencia para que hagamos nuestras propias reflexiones de manera sistemática y emprendamos las acciones pertinentes y necesarias que nos conduzcan a romper con la inercia que sigue imperando en algunos de nosotros.

Así, se hablará en adelante del docente “que oriente la educación hacia un verdadero proceso de formación, lo que implica la

educación en valores, la relación familiar, el medio social, su cultura y su propia acción como educador. Aquél que asuma una conciencia crítica que le permita reconocerse a sí mismo y a los otros... un profesor comprometido con su propia práctica...”⁵⁴

Y es este maestro quien habrá de buscar los espacios en que coincidan las intenciones: en él, de enseñar; y en el estudiante, de aprender. En este docente, sus acciones se traducirán en los aprendizajes que obtengan sus estudiantes, por ello han de trabajar juntos con las diversas formas para adquirirlos.

Entre otras, la del manejo de las emociones, pues ha sido ésta una de las razones por las cuales se han trastocado los valores del ser humano: antes se buscaba la perfección del ser, ahora la del tener; antes se fomentaba la sana convivencia, hoy, se actúa generalmente en provecho propio.

Han sido siglos de educar haciendo a un lado las emociones y es tiempo de aprender a vivir con ellas, mediante el desarrollo, no sólo del razonamiento lógico, sino también de las experiencias y saberes que emanan de la ciencia y de la cultura, de las experiencias de otras personas y, especialmente, de las actitudes y valores que deseamos fomentar para nosotros y para nuestros estudiantes.

Tiene razón Guevara Niebla cuando señala que nuestro futuro como nación está comprometido con la empresa de “introducir en los planes de estudio la formación moral y revitalizar la educación cívica.” Además de las conductas antisociales, de la corrupción, de la falta de respeto a la ley, existen ahora otros “hechos nuevos y recurrentes como actos colectivos de violencia política, linchamientos, fenómenos de pérdida de identidad con la comunidad nacional y de criminalidad infantil, etcétera.”⁵⁵

⁵⁴ Virginia Castillo Jiménez. *La Constitución del Profesor como sujeto ético: Un análisis desde la perspectiva de la Educación Media Superior*, Tesis de Maestría en Pedagogía, UPN, México, 2003, p. 3

⁵⁵ Gilberto Guevara Niebla. “Debate sobre el laicismo”, en *Proceso*, No. 1418, México, 4 de enero de 2004, p. 57.

Ante situaciones como las antes planteadas no se puede seguir manteniendo la inercia. El docente comprometido con su quehacer educativo ejerce su trabajo como una virtud y asume su solidaridad con los demás porque sabe que el individuo sólo existe como parte de un grupo y cada grupo construye sus propias reglas para la conducta moral.

Sin embargo, el trabajo directo con los seres humanos es quizás el más difícil. Haber participado durante más de dos años en la construcción del *Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx.*, abrió mis horizontes y pude comprender que en teoría, ningún currículum educativo pretende perjudicar al ser humano, pero son inevitables las múltiples interpretaciones que se le dan.

A pesar de haberse llevado a cabo un concienzudo diagnóstico del currículum anterior (Ver Anexo XIV), los integrantes del Comité para la elaboración del actual, tuvimos que tomar decisiones radicales. Es el caso de continuar con un currículum diseñado por asignaturas, cuando las tendencias educativas recomiendan en esta época el trabajo por módulos, dada la situación social imperante.

Elaborarlo por asignaturas nos permitió asegurar los derechos laborales de los docentes en primera instancia. Aunque todo cambio genera angustias, se está viendo ya en la aplicación del nuevo modelo curricular, la sana intención de las autoridades universitarias por respaldar a su claustro docente.

Pese a esa intención, los maestros presentan mucha resistencia, pues también es cierto que quienes no tenían su definitividad, en estos momentos se encuentran en una situación incierta, en tanto se generan y legislan otras figuras académicas, como son las de tutores, las de asesores docentes y las de coordinadores de grado.

Si verdaderamente la Universidad Autónoma del Estado de México considera que la fortaleza de una institución de educación radica en su claustro académico, entonces tendrá no solamente que asegurar laboralmente a sus integrantes, sino también brindarles reconocimientos dignos por el desempeño de su labor en una trayectoria íntegra. Y también cuidarse mucho de premiar a quienes no lo merecen. Las expectativas de muchos maestros radican ahí. Y son justas.

No sabemos a ciencia cierta las implicaciones que traerá consigo la aplicación del nuevo modelo curricular, pero existe la confianza de que al ser un proyecto propio, estamos dispuestos a trabajar para conseguir una mejor formación en nuestros estudiantes, lo cual se verá con su ingreso y desempeño en las instituciones de educación superior.

Por ello, resulta inevitable la evaluación curricular. Tendrá que rendirse cuentas a la comunidad de los resultados obtenidos, pero hay que dejar bien claro que todos seremos evaluados, desde las autoridades universitarias, hasta los trabajadores administrativos, pues todos somos corresponsables del triunfo o del fracaso.

Específicamente en lo concerniente al Núcleo de Lenguaje y Comunicación, la propuesta del nuevo modelo curricular es la de actualizar nuestro enfoque metodológico, ya que es evidente la falta de secuencia entre las materias que se cursan en secundaria y las de preparatoria. Se propone para ello, adoptar el enfoque comunicativo funcional, ya que permitirá a la educación del nivel medio superior articularse con la educación básica, en vista de que tanto en primaria, como en secundaria ya se está trabajando con esta metodología.

Es pertinente recordar que es una prioridad la comprensión del conocimiento y la formación crítica del estudiante por sobre el aprendizaje pasivo y mecánico de la información, esto implica

brindar una visión global del conocimiento, no fragmentado como se hacía en los modelos curriculares anteriores. Por esta razón se requiere del estudio integral de la lengua castellana, sin fragmentaciones.

La asignatura de Etimologías Grecolatinas se impartirá en quinto semestre del bachillerato como asignatura optativa y se abocará metodológicamente al enfoque comunicativo funcional, por ende, habrá de partir de lecturas completas para no ver aisladamente las raíces de palabras descontextualizadas y poder aplicarlas posteriormente a nuevos y diferentes contextos socioculturales.

La tradición de las Etimologías en la UAEMéx. no debe desaparecer, al contrario, tendrá que fortalecerse a partir de su revaloración como base de la Filología Hispánica: no hay lenguaje si no existen las palabras. Y la comprensión, tanto de su significado como de su estructura, depende de la etimología que encierran.

El claustro de docentes de Etimologías de la UAEMéx. ha de luchar energicamente para recuperar la esencia de la asignatura, que en primera instancia y acorde con los cambios curriculares, es formar la conciencia humana.

Es necesario retomar a los autores clásicos, como Aristóteles y Platón para reafirmar la necesidad de emplear las palabras y así acceder al mundo de las ideas; es indispensable replantear la mitología grecolatina en función de sus aportaciones a las diversas disciplinas: Psicología, Derecho, Medicina, Biología, Química, etcétera.

Se ha de trabajar el abanico de oportunidades que presenta el cambio de modelo curricular. Surgen líneas de investigación respecto a los porcentajes de alumnos que logran ser aceptados en las diversas carreras universitarias para fundamentar con esas estadísticas la permanencia de las Etimologías en el quinto

semestre de bachillerato; hay que actualizar el vocabulario científico con los neologismos que adoptan las diversas disciplinas; se puede promover un curso optativo de Literatura Grecolatina, ya que el bachillerato representa la última oportunidad del estudiante para leer y hacerse de una cultura general; otra alternativa es crear un taller de etimología náhuatl para analizar topónimos y palabras comunes de nuestro país. La única vía para que los docentes dignifiquemos nuestra labor es la de emprender el quehacer académico de manera comprometida.

Así, el *Currículum del Bachillerato Universitario 2003* plantea como labor del docente que imparta las asignaturas del Núcleo de Lenguaje y Comunicación lograr que sus estudiantes empleen la lengua española como producto del ser humano para vivir mejor en sociedad, por ende, han de desarrollar su conciencia lingüística. Para ello, las Etimologías serán un instrumento valioso que les ayude a traducir y comprender los textos, tanto coloquiales, como técnicos y científicos, además de proporcionarles seguridad en el uso y manejo de un vocabulario propio del estudiante universitario.

Tendrá entonces que desarrollar las cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. Es vital que el estudiante sepa expresarse oralmente y por escrito. Y es necesario también que tenga presente en todo momento que la lectura es la llave mágica del conocimiento.

La lectura supone capacidad de conocer, de abrir la mente, de cuestionar las propias ideas, de ser más universal y de aumentar el caudal de expresión y de ideas, entre otros atributos.

En el actual *currículum* también se hace énfasis en hacer uso de la metacognición, es decir, en la reflexión personal acerca de las estrategias empleadas para adquirir los conocimientos. La lectura y la redacción serán factores decisivos para que aquélla llegue a ser un recurso efectivo.

Los pasos a seguir serán los que diseñe el docente para su propia práctica, pero estos han de ser producto de la reflexión y de su compromiso. La invitación que se hace es desarrollar sistemáticamente el trabajo académico e intercambiar las experiencias entre docentes.

El trabajo académico se inicia con la planeación de acciones diseñadas para que el alumno construya sus conocimientos, lo cual implica, desde el constructivismo, presentarle conflictos cognitivos, desarrollar sus estrategias de aprendizaje para encontrar soluciones, guiarlo para que consulte, investigue y construya conceptos, para que haga generalizaciones y aplique sus conocimientos a nuevas situaciones. Significa también evaluar los aprendizajes y promover el análisis del proceso para generar estrategias metacognitivas, entre otras cuestiones. Es un trabajo serio y formal que sin lugar a dudas, permitirá la redimensión de la educación en este momento histórico que nos ha tocado vivir.

Sin duda, es el momento oportuno de demostrar con nuestro trabajo que los docentes sí somos agentes de cambio y que estamos luchando por transformar la realidad social sin desechar aquella tradición que nos ha colocado en donde estamos. Por eso retomo las palabras de Sócrates:

“No es la vía recta hacia la virtud cambiar placeres por placeres, temores por temores y lo grande por lo pequeño, como quien cambia una moneda: la moneda legal es la sabiduría, con la cual todo se cambia, todo se compra y todo se vende: la fortaleza, la templanza, la justicia. En una palabra, la verdadera virtud es inseparable de la sabiduría.”⁵⁶

⁵⁶ Platón, “Fedón”, en *Diálogos Socráticos*, México, Cumbre, 1980, p. 105-106.
[Los Clásicos]

Bibliografía

- ACOSTA** Silva, Adrián, *Estado, Políticas y universidades en un periodo de transición, México, Universidad de Guadalajara / FCE, 2000.*
- ALONSO**, Catalina M., et. al., *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* Bilbao, Mensajero, 1999.
- ANDUEZA**, María, *Dinámica de grupo en educación (Partes 1 y 2),* México, ANUIES, 1975.
- ANTÚNEZ**, Celso, *Manual de dinámicas de grupo, de sensibilización y lúdico-pedagógicas,* Buenos Aires, Lumen, 1992.
- ARGUDÍN**, Yolanda y María Luna, *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior,* México, Plaza y Valdés-Universidad Iberoamericana, 2001.
- ARJONA** Iglesias, Marina, et. al. *Juegos Literarios y Lingüísticos para preparatorianos.* Manual de Lengua y Literatura Españolas, México, Edere, 2001.
- ARREOLA**, Juan José, *La palabra educación.* México, SEP, [Septsetentas, 90], 1973.
- BAR**, G., *Perfil y competencias docentes en el contexto institucional educativo,* <http://www.oei.org.co/de/gb.htm>, 2002.
- BAZÁN**, José, Alejandro de la Mora y Javier Olmedo, *Manual de didáctica del lenguaje,* México, UNAM / ANUIES, 1973.
- BAZÁN** Levy, J. J. et. al. *Educación Media Superior. Aportes.* México, UNAM, 2001.

- BERISTÁIN, Helena, *Didáctica de la lengua*, México, UNAM, s/f.**
- BLAIR, Glenn, *Cómo es el adolescente y cómo educarlo*, Buenos Aires, Paidós, 1965.**
- BLOOM, Benjamín, *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires, El Ateneo, 1974.**
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo, “Psicopatología del vínculo profesor-alumno. El maestro como agente socializante”, en Glasman, Raquel, (Comp.), *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP/ El caballito, 1986.**
- BONILLA Pedroza, Oralia, “La lectura y la adolescencia en la escuela secundaria”, en *Itzmaná*, Órgano de difusión cultural de las unidades UPN en el Distrito Federal, México, UPN, Núm. 7, 1994.**
- BOMBINI, Gustavo, *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.**
- BOWER, Gordon, *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas, 1989.**
- BRUNER, J., *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Colección Temas de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, Paidós. 1995.**
- CAMPILLO Herrera, Remedios, et. al., *Enfoque comunicativo III. Seminario de Producción de Paquetes Didácticos. Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental*, UNAM/CCH, 2000.**

- CAMPS, Anna (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, GRAÓ, 2001, [Biblioteca de textos, 162].**
- CARNEY, T. H., *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata, 1990.**
- CARRASCO Altamirano, Alma, Gilberto Aranda C. y Francisca Trujillo C., (Comp.), *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura. Memoria*, México, SEP, 2002.**
- CASSANY, Daniel, et. al, *Enseñar lengua*, Barcelona, GRAÓ, 2000, [Serie Lengua, 117]**
- *La cocina de la escritura. Barcelona, Anagrama, 1999. [Argumentos]***
- CASARINI, Ratto Martha *Teoría y diseño curricular*. México, Trillas, 1989.**
- CASTAÑÓN, R. y Seco, R.M., *La educación media superior en México: Una invitación a la reflexión*. [Reflexión y Análisis]. México, Limusa-Noriega Editores, 2000.**
- CASTILLO Jiménez, Virginia, *La constitución del profesor como sujeto ético: Un análisis desde la perspectiva de la Educación Media Superior*, Tesis de Maestría en Pedagogía. UPN, México, 2003.**
- CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, UNESCO, 1981.**
- *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, UNESCO, 1981.**

COLL, César, “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”, en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós educador, 1997.

----- ***Los contenidos de la reforma*. México, Santillana, 1992.**

COLL, César y Solé I., “Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica”, en *Psicología y currículum*, Barcelona, Paidós, 1991.

CREME, Phyllis y Mary R. Lea, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa, 2000.

CHEHAYBAR y Kuri, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos)*, México, UNAM/CISE, 1989.

DE ALBA, Alicia, *Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo*. México, UNAM, 1991.

DE ANDA M., L. et. al. *El perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*. México, SEP y Gobierno del Estado de Chiapas, 1994.

DELORS, J., “La educación encierra un tesoro”, en *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, México, UNESCO, 1997.

DÍAZ Barriga, Ángel, *Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar*, México, UNAM/CISE, 1980.

----- ***Didáctica y currículum*, México, Trillas/ANUIES, 1987.**

----- ***El proceso de comprensión de lectura de textos académicos*, México, Trillas/ANUIES, 1990.**

DÍAZ BARRIGA Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc. Graw-Hill, 1998.

ECO, Humberto, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y Procedimientos de estudio, investigación y estructura*. Barcelona, Gedisa, 1997.

FONTÁN Jubero, Pedro, “El papel del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos”, en Molina, Alicia (Comp.), *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP/El Caballito, 1985.

FREINET, C., *La educación por el trabajo*, México, FCE, 1974.

GARDNER, H., *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, Paidós, 2000.

GIMENO Sacristán, J. “Análisis de la pedagogía por objetivos”, en *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*, Madrid, Morata, 1988.

----- *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Barcelona, Morata, 1998.

GINOTT, Haim G. *Maestro-alumno*, México, Pax-México, 1972.

GIRY, Marcel, *Aprender a razonar. Aprender a pensar*. México, Siglo veintiuno editores, 2002.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO, Plan de Desarrollo del Gobierno del Estado de México 2000 - 2005. México, GobEdomex., 2000.

GOBIERNO FEDERAL, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.

GÓMEZ Saavedra, Romeo, et. al., *Conceptos básicos de teoría y Práctica pedagógica*, México, SEP/Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1983. [Cuadernos, 6].

GONZÁLEZ Urrutia, Alicia C., et. al., *Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica*, México, SEP / Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1984. [Cuadernos, 7].

GRACIDA Juárez, Ysabel (Coord.), *Leer y escribir. Actos de descubrimiento*. México, Edere, 2002.

GRACIDA Juárez, Isabel y A. Berta Galindo Hernández (Coord.), *Comprensión y producción de textos. Un acto comunicativo*. México, Edere, 2000.

GRIJELMO, Alex, *Defensa apasionada del idioma español*, México, Taurus, 2002.

GRONLUND, Norman E., *Medición y evaluación en la enseñanza*, México, Pax-México, 1973.

GUEVARA Niebla, Gilberto, "Debate sobre el laicismo", en *Proceso*, No. 1418, México, 4 de enero de 2004.

GUTIÉRREZ Sáenz, Raúl, *Introducción a la didáctica*, México, Esfinge, 1999.

JUIF, P. y L. Legrand, *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, Madrid, Narcea, 1984.

KEMP, Jerrold E., *Planificación y producción de materiales audiovisuales*, México, Representaciones y servicios de

ingeniería, 1973.

LOMAS, Carlos y Andrés Osoro, “Enseñar lengua”, en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.

LOZANO, Lucero, *Didáctica de la lengua española y la literatura*, México, Porrúa, 1983.

MARCHAND, Max, *La afectividad del educador*, Buenos Aires, Kapelusz, 1960.

MARTÍNEZ Montes, Guadalupe T., M. Antonieta López Villalba e Ysabel Gracida Juárez, *Del texto y sus contextos*, México, Edere, 2002.

MC. KENZIE, Norman, Michael Eraut y Hywel C. Jones, *La enseñanza y el aprendizaje (tomos I y II)*, México, SEP, 1974. [Sepsetentas, 137 y 138].

MICHEL, Guillermo, *Aprender a aprender*, México, Trillas, 1978.

MORÁN Oviedo, Porfirio, “La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas” , en *Perfiles educativos*, México, UNAM/CISE, s/f.

----- “Instrumentación didáctica” en *Fundamentación de la didáctica*, Vol. I, México, Gernika, 2001.

----- *La docencia como actividad profesional*, México, Gernika, 1999.

NAISBITT, John, *Macrotendencias*, México, Eduvisión, 1985.

NOVAK, J., *Aprendiendo a aprender*, México, Trillas, 1987.

- PANSZA González, Margarita, "Sociedad-educación-didáctica" en *Fundamentación de la didáctica*, Vol. I, México, Gernika, 2001.**
- PÉREZ, Arenas D., *Educación Media Superior en el Estado de México. Análisis curricular*. México, ICEM, 2002.**
- PÉREZ Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid, Akal, s/a.**
- *Comprender y transformar la enseñanza*, Barcelona, Morata, 1995.**
- PÉREZ Gómez, J. *La evaluación didáctica. Modelos contemporáneos de evaluación*, en Gimeno Sacristán, J. y A., Madrid, Morata, 1985.**
- PÉREZ, Juárez, E. C., "Problemática general de la didáctica" en *Fundamentación de la didáctica*, Vol. I, México, Gernika, 2001.**
- PERKINS, David, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 2001.**
- PIPKIN EBON, Mabel. *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 1998.**
- POZO, J. I. y Gómez C., M. A., *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, Morata, 2001.**
- POZO, Juan Ignacio y Carlos Monereo (Coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, Aula XXI, Santillana, 1999.**
- PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, 1973.**

PERKINS, David, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 2001.

PLATÓN, “Fedón”, en *Diálogos Socráticos*, México, Cumbre, 1980, [Los Clásicos]

RAMOS Alcalá, B. O., “La mundialización económica y la educación” en *Revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Vol. 1, No. 0, agosto de 1999, México, UAS, 1999.

REYZÁBAL, M.V. y Sáenz, A.I., *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid, Escuela Española, 1999.

RUFINELLI, Jorge, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas/ ANUIES, 1995.

RUIZ Iglesias, Magalys, *Didáctica del enfoque comunicativo*, México, IPN, 1999.

SAAVEDRA Morales, Rosalinda, *Enseñanza del español en la escuela normal. Informe académico*. México, UNAM, 1997.

SÁNCHEZ de Roveló, Aurora, et. al., *Didáctica de la lectura oral y silenciosa*, Oaxaca, Oasis, 1980.

SARTORI, G., *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México, Taurus-Alfaguara, 2002.

SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.

SERAFINI, María Teresa, “Cómo se dicta clase”, en *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*, Barcelona, Paidós, 1991.

- SCHMELKES, S.,** “Calidad de la educación y gestión escolar” en *Gestión Escolar, Programa para la transformación y el fortalecimiento de las Escuelas Normales*. México, SEP, 1996.
- SEP,** Diario Oficial de la Federación: “Ley General de Educación” en *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, SEP/DOCUMENTOS, 1993.
- SEP-Gobierno Federal,** *Plan y Programas de Estudio de Secundaria*. México, SEP, 2000.
- STENHOUSE, L.,** *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1987.
- STUFFEMAN D. y Shinkfield, A.,** *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia- Editorial-Paidós, 1989.
- STUFFLEBEAM y Shinkfield,** *Evaluación sistemática. Temas de Educación*, México, Paidós, 1989.
- TABA, Hilda,** *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1976.
- TORRES, Jurjo,** *El currículo oculto*, Madrid, Morata, 1998.
- TREPAT, C. A. et. al.,** *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, GRAÓ, 1998.
- UNAM, Centro de Didáctica,** *Manual de Didáctica General (Curso introductorio)*, México, ANUIES, 1972.
- UNESCO,** *El devenir de la educación*, México, SEP, 1974. [Sepsetentas, 167, 168 y 169].

VALENCIA, Jorge, “¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?”, en *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996.

VIII CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, *Declaración de Sintra*. Sintra, Portugal, 9-10 de julio de 1998. www.oei.es/viiicie.htm.

W. de Camilloni, Alicia, et. al., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, 1997.

WEIL, Pierre, *Relaciones humanas entre los niños, sus padres y sus maestros*, Buenos Aires, Kapelusz, 1986.

YUS Ramos, Rafael, *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*, Barcelona, GRAÓ, 1998. [Serie Transversalidad, 106].

ZABALA Vidiella, Antoni, “El constructivismo: concepción sobre cómo se producen los procesos de aprendizaje” en *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona, GRAÓ, 1999.

ZABALZA, Miguel A., *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea, s/a.

ZORRILLA Alcalá, Juan F., “Sociología de la interacción en el aula. Factores y consideraciones para el nivel medio superior”, en Rueda Beltrán, Mario y Miguel Ángel Campos (Coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM/DGAPA/CISE, 1992.

ZARZAR Charur, Carlos, *Habilidades básicas para la docencia: una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora*, México, Patria, 1998.

TEXTOS BÁSICOS DE ETIMOLOGÍAS

MATEOS M., Agustín, *Etimologías grecolatinas del español*, México, Esfinge, 1990.

HERRERA Z. Tarsicio y Julio Pimentel, *Etimologías grecolatinas del español*, México, Porrúa, 1979.

ORTEGA Pedraza, Esteban, *Etimologías. Lenguaje culto y científico*. México, Diana, 1989.

TEXTOS COMPLEMENTARIOS PARA EL ESTUDIO DE LAS ETIMOLOGÍAS

ALONSO, Martín, *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, México, Aguilar, 1977.

ALTIERI Megale, Ángelo, *Gramática latina*, México, Esfinge, 1975.

CASTRO, Eusebio, *Tratado de etimologías grecolatinas de la lengua española (Manual)*, México, 1967.

CRESCIONI de Negrees, Gladis, "Vocabulario culto", en *Enciclopedia práctica de la lengua. Cómo aumentar su vocabulario*, México, Cumbre, 1980.

DE GASPERÍN, Roberto R. y Gino R. de Gasperín, *Etimologías. Módulo 1.*, México, Trillas, 1983.

DE GASPERÍN, Gino R. y Roberto R. de Gasperín, *Etimologías. Módulo 2*, México, Trillas, 1983.

DÍAZ Garza, Enrique, *Taller de redacción. (Unidades V-VIII)*, México, ITESM-CEMPAE, 1980.

- DIAS y Días, Manuel C., *Antología del latín vulgar*. Madrid, Gredos, 1962.**
- DÍAZ DE LEÓN, Jesús, *Curso de raíces griegas*, México, Porrúa, 1961.**
- FRANGOS, Demetrio, *Gramática griega*, México, Esfinge, 1968.**
- GARCÍA Pérez, Manuel, *Tratado elemental de etimologías grecolatinas-castellanas y latina*, México, SEP, 1963.**
- GONZÁLEZ Moreno, J., *Etimologías del español*, México, Patria, 1971.**
- HERNÁNDEZ E. y F. Restrepo, *Llave del griego*, España, Herder, 1959.**
- HERRERA Z., Tarsicio y Julio Pimentel, *Etimología general y etimología médica. Cuaderno de trabajo*. México, Porrúa, 1975.**
- MATEOS M. Agustín, *Cuaderno de etimologías grecolatinas del español*, México, Esfinge, 1975.**
- ORTEGA Pedraza, Esteban, *Etimologías. Cuaderno de prácticas*, México, Diana, 1980.**
- PENAGOS, Luis, *Gramática griega*, Santander, Sal Terrae, 1973.**
- *Gramática latina*, Santander, Sal Terrae, 1974.**
- PULIDO Silva, Alberto, *Etimologías grecolatinas del español*. México, UNAM, 1966. [Textos universitarios].**
- RODRÍGUEZ E. Mauro, *Presencia del griego en el español*, México, Limusa, 1990.**

----- *Presencia del latín en el español*, México, Limusa, 1990.

STOLZ, Friedrich, *Historia de la lengua latina*, México, UTEHA, 1961.

TORRES Lemus, Alfonso, *Apuntes de Etimologías*, México, Porrúa, 1971.

VACA Pulido, Juan, *Etimologías. Un enfoque lingüístico*. México, Compañía editorial continental, 1982.

DICCIONARIOS

BARCIA, Roque, *Diccionario general etimológico de la lengua española*, Buenos Aires, Editorial1945.

BLÁNQUEZ, Agustín, *Diccionario latino-español*, Barcelona, Sopena, 1975. (Tres tomos)

COROMINAS, Joan, *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 1945.

----- *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 1967.

DE MIGUEL, Raymundo, *Diccionario latino español etimológico*, Madrid, Editorial1952.

GARCÍA Pelayo, Ramón (Coord.), *Pequeño Larousse ilustrado*, México, Larousse, 1989.

YARZA F. Sebastián, *Diccionario griego español*, Barcelona, Sopena, 1972.

DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

ANUIES/DIDEPA, *Curso taller sobre currículo flexible*. Mimeo. México, UAEM, 2000.

CASTILLO Fragoso, Atilano, “Por un bachillerato propedéutico en la UAEM”, en *Boletín 1. Coordinación General de la Escuela Preparatoria*. Toluca, UAEM. Enero 2003.

MALDONADO Magos, Ma. Verónica y Jesús Vázquez González, *Programa de Etimologías*, Toluca, UAEM, 1991.

MALDONADO Magos Ma. Verónica y Jesús Vázquez González, Reestructurado por Ma. Verónica Maldonado Magos, *Programa de Etimologías*, Toluca, UAEM, 1994.

MALDONADO Magos Ma. Verónica, *Etimologías. Cuaderno de Ejercicios*, Toluca, UAEM, 2003.

----- *Etimologías. Material de apoyo*, Toluca, UAEM, 1993.

MIKLOS, Thomas, “Competencias profesionales”, en *Coloquio sobre innovaciones curriculares*, Conferencia magistral del 9 de diciembre de 2003. Toluca, UAEM, memoria por publicarse.

PEÑALOZA, G. I., “Visión Retrospectiva de la Escuela Preparatoria”, en *Universidad y Legislación*. No. 9, enero-febrero, Toluca, UAEM.

RIVERA Ferreiro, Lucía (Comp.), *Manejo de programas y material didáctico*, Toluca, UAEM/CUDEPA, 1999.

ROJAS Rangel, Teresa de Jesús (Comp.), *Introducción al ejercicio de la docencia*, Toluca, UAEM/CUDEPA, 1999.

- TOLEDO** Hermosillo, Ma. Eugenia (Comp.), *Aspectos didácticos de la docencia*, Toluca, UAEM/CUDEPA, 1999.
- UAEM / Coordinación General de Instituciones Educativas Incorporadas. Sistema de Bloques, Curso de Etimologías 1979-1980.** Toluca, 1979.
- UAEM, Compendio de Programas de Estudio, Toluca, UAEM, 1994.**
- UAEM, Currículum del Bachillerato Universitario 1991.** Toluca, UAEM, 1991.
- UAEM / Escuela Preparatoria, Programa de Etimologías Greco-latinas, Toluca, (s/f), 1982.**
- UAEM, Programa de Etimologías, Toluca, UAEM, no publicado, 1996.**
- UAEM, Reglamento de la Escuela Preparatoria de la UAEM.** Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1983.
- UAEM, Legislación Universitaria.** Toluca, UAEM. 1992.
- UAEM, Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1992, 2001.**
- UAEM/CGEP, Diagnóstico del Bachillerato Universitario 1991.** México, UAEM, 2002.
- UAEMéx., Currículum del Bachillerato Universitario 2003 de la UAEMéx., Toluca, 2003.**

ANEXOS

Aclaración: Debido a la extensión de los documentos completos se optó por hacer una selección de páginas representativas. En la Biblioteca de la Escuela Preparatoria Texcoco y en la Coordinación General de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx. se quedará una antología con los programas de estudio analizados en este Informe Académico.

**Anexo I. Páginas representativas del *Currículum del
Bachillerato Universitario 1991.***



Universidad Autónoma
del Estado de México

Curriculum
del
Bachillerato
Universitario
1991



Universidad Autónoma del Estado de México
UAEM

COORDINADORES DE AREA:

LENGUAJE Y COMUNICACION:

Lucía Mejía Velázquez
Silvia García Anzaldo

C. SOCIALES Y HUMANIDADES:

Aurelio R. Díaz Díaz
Elizabeth Rocha Suárez
Silvia Domínguez Núñez

MATEMATICAS:

Manuel Gutiérrez Romero
Melania Núñez Armas

C. NAT. Y EXPERIMENTALES

Dora E. Espinoza Angulo
Rosario Pérez Ugalde

FORMAC. COMPLEMENTARIA

Elvia Silva Beltrán

EQUIPO TECNICO

PROCESAMIENTO DE INFORMAC.

Rafael L. Contreras Navarro
Virginia R. Mtez. Hernández

PROGRAMA DE DIFUSION

Margarita Neyra González
Miguel A. Velázquez Díaz

RESPONSABLES POR DISCIPLINA

LENGUAJE Y COMUNICACION

Bonifacio Medina Pérez
Daniel Vargas Esquivel
Gerardo Meza García
Jorge de la Vega Membrillo
Martha Domínguez Arizamendi
Raúl Beltrán Pedroza
Verónica Maldonado Lagos

C. SOCIALES Y HUMANIDADES

Carolina Serrano Barquín
Fernando Díaz Reynoso
Fidel Moreno Alpizar
Gabriel Buendía Arriaga
Joaquín Hernández González
José L. Huescas Velázquez
José L. Rosales Valdés
Leonardo Curiel Rentería
Lidia Silva Flores
Pedro Cruz Ortíz
Rubén García Clark
Virginia Castillo Jiménez

MATEMATICAS

Adolfo López Suárez
Ciro Vega González

Joel Núñez Salazar
Juan M. Fernández Gomeztagle
Lorenzo Contreras Garduño
Octavio Rodríguez Moreno
Roberto Trujillo Cabrera

C. NAT. Y EXPERIMENTALES

Arturo Laguna Tovar
Clara Muciño Hidalgo
Fernando Carreto Bernal
Georgina Mendoza Novo
Griselda Mercado Sánchez
Irma Patiño Vieyra
Jiménez Rodríguez Julieta
Juan Villavicencio Vázquez
Lidia Flores Terán
Luis A. Guadarrama Rico
Luis Guadarrama Medina
María Eugenia Soto Garduño
Orestes Pérez Villalva
Ramiro Jiménez Tello
Raúl González Pérez
Socorro Reyna Sáenz
Víctor Sánchez González

FORMAC. COMPLEMENTARIA

C. de Servs. Univ. de Salud
Coord. de Orient. Educativa
Dir. de Dif. Cult. y Ext. U.
Dir. de Educación Física
Fac. Ciencias de la Conducta
Facultad de Humanidades

ASESORES DISCIPLINARIOS

LENGUAJE Y COMUNICACION

Gerardo Meza García
Luz Ma. García de Ferado
Ricardo Arellano Castro

DISCIPLINAS HUMANISTICAS

Alicia M. Tinoco García
Florencia Arias Martínez
Gerardo Rodríguez Casas
José B. Bernal Suárez
Miguel A. Flores Gutiérrez

CIENCIAS FORMALES

Fernando Ongay
Gabriel Gutiérrez
Ismael Arcos Quezada
Lilian Espinoza de los M.
Rafael Castillón Jardón

CIENCIAS EXPERIMENTALES

Alberto Vilchis Marín
José L. Coronado Ramírez
Ulises Aguilera Reyes
Xóchitl Aguilar Miguel

PRESENTACION

En el mundo se observa, cada vez con mayor claridad, la tendencia a integrar ciclos educativos. Incluso en sistemas radicalmente liberales, ahora se busca unidad y coherencia curricular. México no es la excepción, como parte fundamental de su proceso de modernización, ha reformulado el modelo de la educación básica, que ahora consolida los niveles de preescolar, primaria y secundaria como una unidad curricular.

El bachillerato universitario, por su carácter no especializado, en realidad viene a constituir la culminación de la educación general. De este modo, su vinculación con la secundaria no sólo se vuelve evidente, también deviene indisociable.

En este contexto, ante los profundos cambios que están realizándose en la educación básica, y ante la exigencia de mantenerse al ritmo del avance social, la Universidad Autónoma del Estado de México sometió a su bachillerato a una profunda revisión y evaluación. De ella surgió un nuevo modelo curricular, mismo que fue aprobado por el Consejo Universitario para comenzar a operar en una etapa inicial en 1991 y, a partir de 1992, ya en forma generalizada, en la totalidad de sus planteles. En este documento se presenta dicho curriculum.

En su primer capítulo se presenta la evaluación que se realizó del curriculum anterior y el diagnóstico resultante, que resume su problemática. En el segundo se presenta la fundamentación del nuevo

modelo, en los ámbitos social, jurídico, filosófico, de planeación y psicopedagógico. En el Capítulo 3 que viene a ser la parte central del documento se presenta el nuevo modelo curricular. El Capítulo 4 contiene el programa para instrumentar la implantación del curriculum, que especifica los proyectos a desarrollar y, para cada uno, su objetivo, los productos a obtener, el responsable, los participantes y la fecha de entrega. Se agregan dos apéndices: el primero contiene una descripción resumida de la metodología aplicada a la reforma curricular; y el segundo, un glosario que precisa el sentido en que se utilizan los términos técnicos que resultó indispensable incluir en el discurso.

Más que un documento técnico, que pudiera resultar de interés sólo para especialistas en curriculum, se ha tratado de presentar un documento operativo y conceptualmente claro, que permita a todos los miembros de la comunidad universitaria comprender la propuesta educativa que hace el nuevo modelo curricular.

•

Nuestra universidad cuenta con una larga tradición académica, es una institución más que sesquicentenaria. Desde el nacimiento de la Escuela Nacional Preparatoria, hace un siglo, su bachillerato ha ocupado una posición de vanguardia en la educación mexicana. Por él han pasado pensadores de la talla de Ignacio Ramírez y de su discípulo, Ignacio Manuel Altamirano. El cambio curricular que ahora se emprende, habrá de coadyuvar a refrendar el prestigio de nuestra institución.

De ninguna manera es una improvisación la decisión de introducir el nuevo modelo curricular en el bachillerato. Es producto de un largo, acucioso e intenso proceso de evaluación y diagnóstico del curriculum anterior y de un análisis participativo, informado y responsable de la nueva realidad que está viviendo nuestro país y el mundo.

Con la participación crítica y con el concurso comprometido de la comunidad universitaria, es razonable esperar que el cambio habrá de redundar en un incremento de la calidad de la educación que imparte nuestra institución.

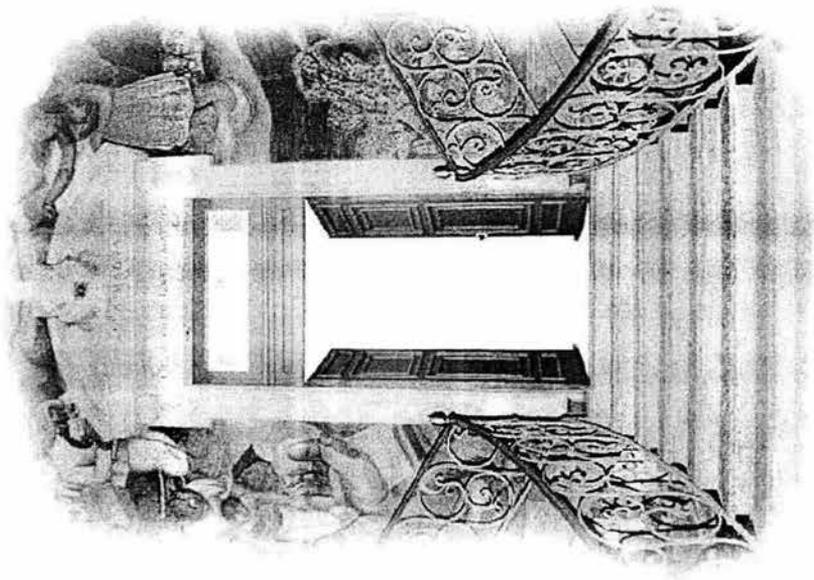
Septiembre de 1991.

**Anexo II. Páginas Representativas del *Currículum del
Bachillerato Universitario 2003***



Universidad Autónoma del Estado de México

UAEM





Universidad Autónoma del Estado de México

UAEM

CURRÍCULUM DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

2003

SECRETARÍA DE DOCENCIA
COORDINACIÓN GENERAL DE LA ESCUELA PREPARATORIA

MODELO CURRICULAR

COORDINACIÓN GENERAL

Juan Laredo Santín

COORDINACIÓN EDITORIAL

Sara Griselda Sánchez Mercado

DISEÑO EDITORIAL

Claudia Gabriela Velez Chaves/erria

1ª edición, 2003
ISBN en trámite

© Derechos reservados, 2003.
Universidad Autónoma del Estado
de México.
Av. Instituto Literario 100 Ote.
Toluca, Estado de México. C.P.
50000.
Impreso y hecho en México.
Printed and made in Mexico.

COMITÉ INSTITUCIONAL DEL CURRÍCULUM DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

DR. RAFAEL LÓPEZ CASTAÑARES
Rector

M. EN A. E. MARICRUZ MORENO ZAGAL
Secretaría de Docencia

ING. JUAN LAREDO SANTÍN
Coordinador General de la Escuela Preparatoria

M. EN C. E. LAURA ÁLVAREZ MANILLA DE LA PEÑA
Asesora del Proyecto

COORDINACIÓN GENERAL DE LA ESCUELA PREPARATORIA

Sara Griselda Sánchez Mercado
María del Rocio García de León Pastrana

Germaín García Rivas Garduño
Cristina Ma. Gpe. García Rendón Arteaga

Blanca Gpe. Avarado Bravo

Juan Carlos Ayala Valdiés
María Teresa Osorio Avalos

Rubén Gutiérrez Gómez
Ana María Castro Medrano

Lilia Ponce Amezcua

María Esthela Delgado Moya
Graciela Gómez Martínez

María Verónica López García
Arcelia Rodríguez García

Ma. Elena Basilda Contreras
Virginia Pilar Panchi Vanegas

PLANTEL LIC. ADOLFO LOPEZ MATEOS

Quím. H. Rogelio Trujillo López

Ma. del Socorro Ramos Gutiérrez

Gloria Becerra Arizmendi

Orestes Pérez Villalva

PLANTEL IGNACIO RAMÍREZ CALZADA

Arq. Víctor Manuel Pineda Velázquez

Félix Nateras Esrada

Raúl Beltrán Piedroza

Tayde Isela Montes Reyes

PLANTEL SOR JUANA INES DE LA CRUZ

Biol. Noé Zuniga González

Noé Jacobo Fraz Coveau

José González Tonices

Gustavo Guzmán González

PLANTEL NEZAHUALCOYOTL KINTANA

Ing. Carlos G. Vega Vargas

Mireya Espinosa Nava

Luis Jesús Guadarrama Medina

Antonio Romero Acevedo

PLANTEL DR. ÁNGEL MA. GARIBAY KINTANA

Ing. José Francisco Mendoza Florio

Ma. Isabel Quinto Rodríguez

Ma. Eugenia Rivera Romero

Julieta Jiménez Rodríguez

PLANTEL CUAUHTEMOC

Quím. Josafat Munguía Cedillo

José Jaime Castro Reséndiz

Elizabeth López Correa

Héctor Tapia Torres

PLANTEL TEXCOCO

L. en Psic. Daniel Vargas Esquivel

Ma. Verónica Maldonado Magos

Atlano Castillo Fragoso

José Luis Mateo Sánchez Rosas

FACULTAD DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA

L. en Enf. Victoria Maldonado González

Edith Guadalupe Martínez Morales

**Anexo III. Páginas representativas del Programa de
Etimologías 1979 - 1980**

1979

1980

INTRODUCCION.

El Programa de Etimologías está elaborado con los siguientes criterios.

1.- Programa para el aprendizaje de los tecnicismos.- Los programas de Etimologías, elaborados con indudable capacidad y fruto de una larga experiencia, ordinariamente tratan de ser un cuerpo muy elemental de Lengua Latina y Griega. Quien conoce ambas lenguas advertirá que no es posible lograr en poco tiempo ni siquiera nociones muy elementales teniendo en cuenta la complejidad y la riqueza de las Lenguas

Clásicas.

El presente programa estudia ambas lenguas en un apretado resumen sino como origen de los numerosos tecnicismos usados en la Ciencia y en la Tecnología derivados del Latín y del Griego; por lo cual prescindiré del estudio de las partes de la Gramática Griega y Latina para centrarse en palabras claves de las cuales se han derivado o entran en composición de numerosos tecnicismos.

Nadie pone en duda el tradicional valor formativo de la Lengua Latina y Griega; lo que nosotros negamos no es valor intrínseco ni su valor para aquellos que lo necesitan, sino su valor absoluto para todas las ciencias. En otras palabras usamos de los determinados vocablos latinos y griegos en la medida que lo requiera la comprensión de los textos redactados en lenguaje técnico y científico.

Me.

2.- Programa menos teórico y más práctico.- El programa que presentamos carece totalmente de teoría. Sabemos que la teoría es el fundamento y la base de toda ciencia; la ciencia es la aplicación y la formación de la teoría. Sin embargo sin restarle importancia a la teoría, sino al contrario, sabiendo que la ciencia de las Etimologías tiene y bien fundamentada, solamente recoge sus frutos para aplicarla inmediatamente a la práctica; de manera que el alumno gradualmente vaya aprendiendo la teoría a través de numerosos ejercicios que se aplicarán en diversas actividades prácticas de las cuales se obtendrán los objetivos del curso.

3.- Programa que se extiende a todas las asignaturas.- Ordinariamente el contenido de los programas de etimologías se reduce al campo específico de las Humanidades Clásicas: Filosofía, Literatura, Historia etc. Por lo cual los alumnos que no piensan especializarse en dichas materias no le dan ninguna importancia a las etimologías.

El presente programa pretende extender su contenido a todas las asignaturas: Ciencias Químico-Biológicas, Humanidades Clásicas y Bellas Artes= Ciencias Físico-Matemáticas, Disciplinas Sociales, Humanidades Clásicas y Bellas Artes= Disciplinas Económico-Administrativas; con esta perspectiva se trata de motivar al alumno al estudio serio de las Etimologías que encontrará un campo de aplicación en sus futuros estudios profesionales.

OBJETIVOS Y PROGRAMA

- 1.- Objetivos generales del Curso de Etimologías:
 - 1) Aumento del vocabulario técnico y científico del alumno.
 - 2) Interpretar frases y textos escritos en lenguaje técnico y científico.
 - 3) Redactar frases y textos en lenguaje técnico y científico.
 - 4) Conocimiento del proceso de formación de las palabras técnicas.
 - 5) Formación del hábito de consultar un diccionario frente a un técnico.
- 2.- Técnicas didácticas. - Las técnicas didácticas utilizadas en este programa son = las siguientes, bajo la clave:
 - EX = Exposición del material.
 - ID = Investigación en el laboratorio.
 - AF = Análisis de frases.
 - AT = Análisis de textos.
 - FE = Fracciones de Etimologías.
- 3.- Evaluación y Evaluaciones.

Cada sesión valdrá 8 puntos sobre 10

Las evaluaciones valdrán 2 puntos sobre 10

3.- Bibliografía General.- Durante el curso se utilizarán básicamente las siguientes obras, (Los números romanos indican la obra, los números arábigos indican la página de la obra mencionada en la siguiente bibliografía):

 - I. Lateo, M. Agustín. Etimologías Grecolatinas del Español. 4a. Ed. Esquinge, México 1970.
 - II. Torres, Alfonso. Filología Segunda = Curso. Apuntes de Etimologías. 8a. Ed. Porrúa = México. 1971.
- III. Ortega Pedraza, Esteban. Etimologías. Lenguaje técnico y científico. U.A.E.M. Toluca, = 1974.
- IV.- Díaz de León, Jesús. Curso de Raíces Griegas 37a Ed. Antigua Librería Robredo. Porrúa, = México, 1961.

- V. Sembriles Lorenzo J. Etimologías del Español. 7a. Ed. Patria, México. 1971.
 - VI.- García Flores, Manuel. Tratado Elemental de Etimología Grecolatina. Esquinge y Patria. México. 1966.
 - VII. Palma Silveira, Alberto. Etimologías Grecolatinas del Español. Textos Universitarios, México. 1966.
 - VIII.- Castro, Eusebio. Manual de Etimología Grecolatina de las Lenguas Españolas. México.
- D I C C I O N A R I O S
- 1.- García Roque. Diccionario General Etimológico de la Lengua Española.
 - 2.- Corominas, Juan. Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana. Madrid, 1955.
 - 3.- Raimundo de Miguel. Diccionario Latino Español Etimológico. Madrid, 1952.
 - 4.- Monlau, Pedro Felipe. Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Buenos Aires, 1946.
 - 5.- García de Diego Vicente. Diccionario Etimológico Español e Hispano. Madrid, 1952.
 - 6.- Mendizábal S.J., Rufo. Diccionario Griego-Español Ilustrado. Razón y Fe. Madrid. 1942.
 - 7.- Favón S. de Urbina José. Diccionario Manual Griego-Español. 4a Ed. Bibliografía, Barcelona 1969.
 - 8.- Vázquez Correa Luis. Etimologías Griegas. Lenguaje Técnico y Científico. Tomo I. 2a. Ed. Guadalajara, Jal. 1958.
 - 9.- Vázquez Correa Luis. Epítome de Etimologías Latinas. Font, Guadalajara Jal. 1961.

ANEXO AL PROGRAMA DE ETIMOLOGIAS 1979 - 1980

COORDINACION GRAL. DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCOLOMBIANAS A LA U...E.S.

COLABORADOR: prof. RICARDO PERFECTO SAN- CHEZ.

Consciente de que ningún programa es perfecto pero si perfectible, se han realizado algunas modificaciones al programa anterior, tomando en cuenta las aportaciones de los maestros de esta asignatura. La premura del tiempo nos impele a hacer las siguientes advertencias generales, para una mayor comprensión del presente programa.

DETALLES.

- 1) En vista de que hay que ganar tiempo al tiempo y si menoscabo el contenido de la materia, se han suprimido los temas referentes a las actividades para el aprendizaje de las Etimologías, ya que el maestro podrá explicarlas por partes a través del desarrollo de los temas del programa, donde explícitamente están contenidos.
- 2) Los vocabularios en griego se han suprimido dentro del programa, básicamente por dos motivos; en primer lugar, porque no es objetivo de este curso el que los alumnos escriban en griego; y en segundo término, porque no se dispone del tiempo suficiente para su transcripción en los programas.
- 3) Se han suprimido los casos genitivos esporádicos tanto del vocabulario griego como del latino con el fin de unificar su presentación; sin embargo conviene que el maestro, al exponer sus alfabetos respectivos explique a los alumnos la diferencia entre lenguas sintéticas y analíticas e igualmente, los conceptos de declinar y la identificación de las distintas declinaciones.
- 4) El maestro podrá recurrir a los libros de Etimologías, lenguaje Técnico y Científico del Profesor Esteban Ortega Pedraza.

de.

**Anexo IV. Páginas representativas del Programa de
Etimologías Grecolatinas de 1981**

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO
COORDINACION GENERAL ACADEMICA DE ESCUELAS PREPARATORIAS

20
Lectura

3^o
Lectura

Enunc. ~~del~~ ~~programa~~
Adjetivos
Neologismos
Numerales
Pronombres y Adverbios
Verbos
Prefijos ~~masculinos~~
Prefijos ~~grupos~~
Sufijos
Derivaciones

PROGRAMA
DE
ETIMOLOGIAS

Uno mas Uno
Uno y mas de Uno
— La f. de las Pal. —

APROBADO POR EL CONSEJO GENERAL ACADEMICO PARA TODAS LAS ESCUELAS PREPARATORIAS DEPENDIENTES E INCORPORADAS A LA U.A.E.M. FEBRERO 1981.

PROGRAMA DE ETIMOLOGÍAS.

INTRODUCCIÓN

El programa de Etimologías presenta las siguientes características:

1. Programa unificado. Se pretende que, armonizando tanto las preparatorias del sistema de Bloques como las Preparatorias del sistema de Bloques tengan programas unificados.

El Programa de etimologías se presentaba marcadamente dividido en docenas. El presente programa salvaguarda tales divergencias reconciliando ambas tendencias para presentar una única nomenclatura.

2.- Programa teórico y práctico a la vez.

El programa de etimologías del sistema de semestres se le tildaba de demasiado teórico y tendiente casi exclusivamente a la lingüística y la filología y el programa de etimologías del sistema de bloques se le tildaba, no de práctico sino de pragmático, tendiente casi exclusivamente a la glosología.

El presente programa de etimologías, al tomar los valores de cada uno de los programas anteriores, tratando de armonizar lo teórico con lo práctico, evita de los puntos negativos advertidos por los maestros de cada uno de los dos sistemas.

3.- Programa que continúa los anteriores. El presente programa de Etimologías no pretende romper con los programas anteriores sino que es una continuación de ellos, que a través de numerosos cambios, más bien accidentales, y que en el caso del sistema de bloques se estaba convirtiendo en un cambio substancial, tienen fuentes comunes y todos ellos se remontan al Programa de Etimología Grecolatina del Español de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Autónoma de México.

El presente programa trata de conservar lo esencial y eliminar lo accesorio, más bien por razón del tiempo, por menosprecio del contenido, de los programas anteriores de nuestras Escuelas Preparatorias.

BIBLIOGRAFÍA

1.- Bibliografía básica: Durante el curso se utilizarán las cuatro siguientes obras básicas. Los números romanos indican la obra; los números arábigos indican las páginas de la obra de acuerdo a la edición de la obra mencionada en la siguiente bibliografía:

1. Mateos M., Agustín. Cuaderno de Etimologías Grecolatinas del Español. 7a. ed, Esfinge, México, 1975.
2. I. Mateos M., Agustín. Etimologías Grecolatinas del Español. 4a. ed., Esfinge, México, 1970.

2. Bibliografía adicional:

- Castro, Eusebio. Manual de Etimología Greco-Latina de la Lengua - Española.
México, 1967.
- Díaz de León, Jesús. Curso de Rafces Griegas. 37a. ed., México, Porrúa, 1961. *
- Frangos, Demetrio. Gramática Griega. México, 1963. *
- García Pérez, Manuel. Tratado Elemental de Etimología Greco-Latina Castellana y Latina. México, SEP, 1963. *
- González Moreno, Jesús. Etimologías del Español. 7a. ed., México Patria, 1971.
- Pulido Silva, Alberto. Etimología Grecolatina del Español. México, Textos Universitarios, 1966. *
- Stolz, Friedrich. Historia de la Lengua Latina. México, UTEHA, 1961. *

3. Diccionarios:

- Barcia, Roque. Diccionario General Etimológico de la Lengua Española. Buenos Aires, 1945.
- Corominas, Joan. Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua -- Castellana. 2a ed., Madrid, 1955
- De Miguel, Raimundo. Diccionario Latino Español-Etimológico. Madrid, 1952.
- García de Diego, Vicente. Gramática Histórica Española. Madrid, 1951. *
- Monlau, Pedro Felipe. Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Buenos Aires, 1946.
- Pabon S. de Urbina, José M. Diccionario Manual Griego-Español. 4a. ed., Barcelona Bibliografica 1969.
- Steinsel, O. Diccionario Latino-Español. Madrid, Compañía Bibliográfica Española, 1958.

Matutino

- 7-8 - Samuel Ramos
8-9 - José Vasconcelos
9-10 - Sor Juana Inés de la Cruz

Vespertino

- 4-5 - José Revueltas
5-6 - Sor Juana Inés de la Cruz
6-7 - Antonio Caso
7-8 - Rosario Castellanos
8-9 - Alfonso Reyes. -

II. Torres Lemus, Alfonso. Filología. Segundo Curso. Apuntes de Etimologías. 8a. ed., Porrúa, México, 1971.

III. Herrera Z., Tarsicio y Pimentel A., Julio. Etimología. Greco-latina del Español. 5a. ed., Porrúa México, 1974.

IV. Ortega Pedraza, Esteban. Etimologías. Lenguaje culto y científico. Diana, México, 1980.

3. Herrera Z., Tarsicio y Pimentel A., Julio, Etimología General y Etimología Médica. Cuaderno de Trabajo.

3a. ed., Porrúa, México, 1975.

4. Ortega Pedraza, Esteban. Etimologías. Cuaderno de Prácticas. Diana, México, 1980.

Cada una de las obras anteriores van acompañadas de sus respectivos Cuadernos de Prácticas, publicados por las mismas editoriales en ediciones separadas de los libros de texto:

**Anexo V. Páginas representativas del Programa de
Etimologías 1982**

1982

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO
ESCUELA PREPARATORIA

PROGRAMA DE ETIMOLOGIAS GREGO-LATINAS

INTRODUCCION:

La nueva orientación de la Escuela Preparatoria pone el acento sobre el carácter formativo de los estudios, más que en la información de tipo enciclopédico que el alumno pueda captar a través de los diferentes cursos y asignaturas que integran el currículo.

El área de lenguaje y comunicación se propone específicamente desarrollar la capacidad expresiva del educando a través del ejercicio de una serie de habilidades y destrezas para la comprensión y buen uso de la lengua oral y escrita. De esta manera, el egresado será un individuo capaz de comunicarse eficazmente con el mundo que lo rodea.

El curso de Etimologías Grecolatinas se encuentra en estrecha correlación con los Talleres de Lectura I y II, el Taller de Redacción y los cursos de Técnicas de la Investigación I y II.

Protege, además, dar apoyo a otras asignaturas del plan de estudios en lo que se refiere a la comprensión del lenguaje, especialmente técnico, que morfológicamente se nutre de las raíces lingüísticas de los idiomas clásicos.

3

En virtud de ello, el programa que aquí se presenta incluye un amplio repertorio de temas lexicológicos que, sólidamente apoyados en la concepción científica de la Etimología, proporcionarán al alumno las claves necesarias para comprender los mecanismos básicos

de la formación del vocabulario. Se considerará en primer término las Etimologías Latinas y posteriormente las griegas con el propósito de establecer en éstas un índice creciente de dificultad.

El programa parte de un proyecto que recibió la aprobación del Consejo General Académico de Escuelas Preparatorias en el mes de febrero de 1981.

OBJETIVO GENERAL DEL BACHILLERATO;

" Expresar con claridad y corrección su pensamiento y comprender de igual manera las expresiones del ajeno".

OBJETIVO DEL AREA DE LENGUAJE Y COMUNICACION:

- Esta área de conocimiento, se orienta a afirmar en el alumno la expresión clara y sensible del pensamiento en forma oral y escrita. La actividad en los talleres y el manejo de metodología de estudio e investigación, impulsarán el auto-aprendizaje continuo, desarrollando el gusto por la lectura de textos científicos y literarios.

OBJETIVOS DE CURSO:

El alumno podrá:

- 1.- Ampliar su campo de comprensión de textos artísticos, científicos

cos y tecnológicos por medio de la capacidad para el análisis étimo
lógico de los tecnicismos de origen grocolatino.

2.- Aumentar su capacidad expresiva a través del conocimiento de los me-
canismos lingüísticos básicos para la formación del vocabulario.

3.- Distinguir con claridad las diferencias que caracterizan a los lon-
guas vulgar, científico y literario.

4.- Advertir los cambios semánticos que experimentan las palabras en -
sentido natural y sentido metafórico.

1^a
Jol.

XEB "Musico infantil"

15:30

XEB Centli, 8:30 Sábado

UNIVERSIDAD DE COAHUILA DE ZARAGOZA - Facultad de Filosofía y Letras - Departamento de Lengua y Literatura - Escuela de Letras - Asignatura de Etimología Griega y Latina - Examen Final

OBJETIVOS	TEMAS	ACTIVIDADES	EVALUACION
<p>TEMA I: LAS ETIMOLOGIAS: GENERALIDADES (2 HORAS).</p> <p>El alumno podrá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Citar la etimología de la palabra etimología. 2.- Enunciar la definición de etimología. 3.- Razonar la utilidad del estudio de las etimologías. 4.- Establecer la relación de las ciencias con las lenguas clásicas. 	<p>1.- Origen de la palabra "etimología".</p> <p>2.- Definición de "etimología".</p> <p>3.- Importancia y utilidad de su estudio (mínimo cinco razones).</p> <p>4.- Uso del griego y latín en las ciencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Raíces griegas. 4.2. Clasificaciones latinas: <ul style="list-style-type: none"> 4.2.1. Anatomía. 4.2.2. Botánica. 4.2.3. Zoología. 	<p>Elaboración de un listado que incluya 5 actividades científicas que empleen tecnicismos de origen grecolatino.</p> <p>- Análisis etimológico de las materias cursadas en bachillerato, mínimo, las del 1º sem. (Listado).</p>	<p>I 13-15 II 23-26 III 13-19 IV 25-32</p>
<p>TEMA II: CRITERIO PARA LA CLASIFICACION DE LAS LENGUAS (2 HORAS).</p> <p>El alumno podrá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Distinguir la clasificación morfológica de la clasificación genealógica a través de semejanzas y diferencias. 2.- Identificar las características propias de las lenguas monosilábicas, aglutinantes y de flexión, y dar ejemplos. 	<p>1.- Clasificación de las lenguas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Clasificación morfológica: <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1. Lenguas monosilábicas: chino, tibetano, birmano, vietnamita. 1.1.2. Lenguas aglutinantes: <ul style="list-style-type: none"> 1.1.2.1. En Europa. 1.1.2.2. En Asia. 1.1.2.3. En América: Nahuatl, otomí, tarasco, zapoteco, maya, etc. <p>Surfijos raíces en la toponimia mexicana: PAN, PA = en TIAN = lugar.</p>	<p>1.- Clasificar en un esquema las lenguas pertenecientes a las monosilábicas, aglutinantes y de flexión.</p> <p>2.- Ubicar en un mapa los lugares geográficos donde se hablan en las lenguas que se le propongan.</p> <p>3.- Hacer un mapa de México con toponimos de origen náhuatl.</p> <p>4.- Recabar palabras de lenguas monosilábicas, aglutinantes y de flexión.</p>	<p>I 20-22 II 139-140 148-152 III 71-72 IV 33-40 Surfijos náhuatl en: Al-</p>

**Anexo VI. Portada del Cuaderno de Ejercicios del
Profr. Basilio Núñez Rogel**

CUADERNO
TEORICO - PRACTICO DE
ETIMOLOGIAS
GRECO - LATINAS DEL
ESPAÑOL

Escuela Preparatoria

(Auxiliar del Programa Oficial)

Prof. Basilio Núñez Rogel

PRESENTACION

Entre los profesores que imparten el curso de Etimologías Grecolatinas del Español en la Escuela Preparatoria, se ha generalizado la idea de hacerlo más práctico, más ágil y más formativo para los alumnos que transitan por el bachillerato.

Se reconoce que el estudio de las Etimologías está en la base del conocimiento científico de la lengua, y que sus aportaciones contribuyen a desarrollar la comprensión y la diversificación del vocabulario como instrumentos indispensables para mejorar la capacidad expresiva del estudiante.

Sin embargo, el curso de Etimologías Grecolatinas del Español no debe limitarse a la sola erudición y al análisis descriptivo de los mecanismos de la formación del lenguaje, sino que debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de aplicar una y otra vez el conocimiento adquirido hasta que finalmente puedan hacerlo suyo.

Este es el propósito que apoya la publicación del trabajo elaborado por el Profr. Basilio Núñez Rogel, que tuvo su origen en la Escuela Preparatoria No. 1, que ganó la aceptación de otros planteles y que ahora se ofrece como apoyo didáctico a todos los profesores y alumnos de la Escuela Preparatoria.

Toluca, Méx., Septiembre de 1988

*Profr. Inocente Peñalzo García
Coordinador General de Escuelas
Preparatorias*

**Anexo VII. Páginas Representativas del Programa de
Etimologías 1991**

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO

ESCUELA PREPARATORIA

CURRICULO DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO 1991

PROGRAMA DE ESTUDIO

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:

ETIMOLOGIAS

GRADO:
PRIMERO

FASE:
PRIMER SEMESTRE

CLAVE:
116

CREDITOS:
8

AREA CURRICULAR A LA QUE PERTENECE:
LENGUAJE Y COMUNICACION

TIPO DE ASIGNATURA:
OBLIGATORIA

TOTAL DE HORAS:
74

HORAS TEORICAS:
33

HORAS PRACTICAS:
41

ASIGNATURAS ANTECEDENTES: <p>Ninguna</p>	ASIGNATURAS CONSECUCENTES: <p>Ninguna</p>	ASIGNATURAS SIMULTANEAS <ul style="list-style-type: none"> - Taller de Lectura y Redacción I - Métodos y Técnicas de Investigación I - Álgebra I - Lógica - Antropología.
ELABORO: <p>Ma. Verónica Maldonado Magos Jesús Vázquez González</p>	APROBO: <p>Academia General</p>	FECHA:
ASESOR TECNICO:		ASESOR DISCIPLINARIO:

PRESENTACION

“La palabra es el hombre mismo . Estamos hechos de palabras” .
Octavio Paz.

El presente programa pretende, en primera instancia, apoyarse en el principio didáctico de que el alumno no es un ser receptivo, al que se le tendría que atribuir de información; es en cambio, un ser, un sujeto que puede y debe participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque de este programa parte de una realidad indiscutible: la palabra como unidad morfosemántica independiente y como parte de campos semánticos complejos. Resulta entonces primordial arrancar de textos, especialmente si éstos son una realidad en el alumno y los encuentra en las materias que estructuran la curricula de la Escuela Preparatoria, así como en las demás ciencias o en las noticias que proporcionan los periódicos y hasta en el mismo lenguaje coloquial.

Por otra parte, el programa en cuestión tiende a articular coherentemente los temas comprendidos en tres unidades. Aún cuando en el uso de nuestra lengua los elementos grecolatinos se presentan indistintamente como parte de textos íntegros, no fragmentaría ni selectivamente se optó por una tendencia didáctica en las tres unidades.

Por último, la ejecución de este programa, relativamente amplio, implica el uso simultáneo de un cuaderno de prácticas, por lo cual se ha estructurado a las Etimologías como un curso-taller, es decir, un curso teórico-práctico, cuya finalidad es alcanzar la concertación del trabajo académico entre docentes y alumnos.

PARA EL ALUMNO:

- 1] Cubrir las disposiciones contempladas en el Reglamento de la Escuela Preparatoria de la UAEM.
- 2] Participar activamente en las clases.
- 3] Realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje descritas en el programa.
- 4] Elaborar durante el curso, su propio diccionario etimológico, seleccionando los vocablos de todos los materiales escritos que están a su alcance, analizándolos morfológica y semánticamente.

PARA EL PROFESOR:

- 1] Cubrir las disposiciones contempladas en el Reglamento de la Escuela Preparatoria de la UAEM.
- 2] Desarrollar íntegramente el curso.
- 3] Dar a conocer a los alumnos el programa.
- 4] Proporcionar a los alumnos la información necesaria de los contenidos del curso.
- 5] Proporcionar a los alumnos la bibliografía requerida para el desarrollo de los contenidos del curso.
- 6] Proporcionar los materiales de apoyo que se requieran para el buen funcionamiento del curso.
- 7] Asesorar a los alumnos para la elaboración de su diccionario etimológico.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

(REQUISITOS)

Ninguno

OBJETIVOS GENERALES

Al finalizar el curso el alumno:

1. Distinguirá los elementos morfológicos grecolatinos de las palabras del español.
2. Conocerá de manera general la lengua latina, como lengua madre del español, así como de su respectiva evolución fonética morfológica y semántica.
3. Valorará la riqueza derivativa y compositiva del latín y del griego en la formación del español.
4. Resolverá los problemas que le planteen la comprensión de palabras de origen grecolatino, en la lectura de textos.
5. Aumentará su capacidad expresiva mediante el empleo del vocabulario de origen grecolatino.

INDICE DE UNIDADES

I. LA ETIMOLOGIA Y SU OBJETO DE ESTUDIO

II. ETIMOLOGIA LATINA: COMPOSICION Y DERIVACION.

III. ETIMOLOGIA GRIEGA: COMPOSICION Y DERIVACION.

DATOS DE UNIDAD

NUMERO DE LA UNIDAD: I

NOMBRE DE LA UNIDAD:
LA ETIMOLOGIA Y SU OBJETO DE ESTUDIO

REQUISITOS:
NINGUNO

OBJETIVOS DE LA UNIDAD:

AL TERMINO DE ESTA UNIDAD EL ALUMNO PODRA:

1. Determinar a la palabra como objeto de estudio de la Etimología.
2. Conocer el origen, los tipos de evolución y la estructura de las palabras que integran nuestra lengua.
3. Valorar la importancia de la lengua española dentro del marco lingüístico universal.

PROGRAMACION POR TEMA

TEMA	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DE E-A	IIS, T.-P	BIB.
1. DEFINICION DE LA ETIMOLOGIA	- Establecerá una diferenciación entre la definición nominal y la definición real de las Etimologías.	- Investigar y analizar diferentes definiciones de Etimología.	2	MA IIE OR CO
2. Definición real de Etimología.	- Explicará la importancia del estudio de la Etimología, con base en su aplicación.	- Discutir en pequeños grupos sobre la importancia de la Etimología.		
3. Importancia del estudio de esta disciplina y su aplicación.				

**Anexo VIII. Páginas representativas del Programa de
Etimologías 1994**

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO

ESCUELA PREPARATORIA

CURRICULO DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO 1991

PROGRAMA DE ESTUDIO

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:

ETIMOLOGIAS

1994

GRADO:
PRIMERO

FASE:
PRIMER SEMESTRE

CLAVE:
116

CREDITOS:
8

AREA CURRICULAR A LA QUE PERTENECE:
LENGUAJE Y COMUNICACION

TIPO DE ASIGNATURA:
OBLIGATORIA

TOTAL DE HORAS:
75

HORAS TEORICAS:
32

HORAS PRACTICAS:
43

ASIGNATURAS ANTECEDENTES:

Ninguna.

ASIGNATURAS CONSECUENTES:

Ninguna .

ASIGNATURAS SIMULTÁNEAS

- Taller de Lectura y Redacción I.
- Métodos y Técnicas de Investigación I.
- Álgebra I.
- Lógica.
- Antropología.

ELABORO:

Ma. Verónica Maldonado Magos.
Jesús Vázquez González.

REESTRUCTURO:

Ma. Verónica Maldonado Magos.

APROBO:

Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria.

FECHA:

Julio, 1994.

Edición automatizada:

Angélica Rocío Díaz Armeaga.

ASESOR TÉCNICO:

ASESOR DISCIPLINARIO:

PRESENTACIÓN

La reestructuración del programa de Etimologías es producto de dos talleres realizados con profesores de la asignatura de diversos planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

El primero de ellos se llevó a cabo en la Preparatoria No. 1, del 31 de enero al 4 de febrero; el segundo, en la Preparatoria No. 3, del 28 de febrero al 4 de marzo; ambos en 1994.

Se plantean a continuación los acuerdos obtenidos en los talleres ya mencionados:

1. Se recomienda iniciar el curso con el conocimiento del alfabeto griego y del abecedario latino, ya que se requiere de su uso en las definiciones etimológicas, además de considerarlo factor motivante en el ánimo del alumno. Por tal ~~razón~~ ^{razón}, éstos formarán la primera unidad y se practicarán de manera constante hasta la segunda unidad.
2. La segunda unidad se redujo de seis temas, a cuatro.
3. Se invirtió el orden de las dos últimas unidades, de tal modo que la tercera corresponda al griego y la cuarta, al latín. El criterio adoptado fue el cronológico, en cuanto a la aparición de las dos culturas clásicas.
4. En la temática, se retomaron los sustantivos griegos y latinos, así como las locuciones latinas.
5. El orden de los temas en las dos últimas unidades se estableció conforme a la experiencia de los profesores, quienes aseguran que el aprendizaje en los alumnos se facilita tratando primero los sustantivos, luego los prefijos, sufijos, pseudodesinencias y adjetivos. se hará necesario insistir con los alumnos en el tipo de palabras que se forman, ya sean compuestas o derivadas.
6. Se revisó la concordancia y pertinencia entre actividades y objetivos.

Finalmente, se hace notar que este programa es perfectible y que se logrará la excelencia en la medida en que los profesores se involucren directamente en las revisiones que se proponen al término del semestre en que se imparte la asignatura.

NORMAS

Para el alumno:

1. Cubrir las disposiciones contempladas en el Reglamento de la Escuela Preparatoria de la UAEM.
2. Participar activamente en las clases.
3. Realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje descritas en el programa.
4. Elaborar durante el curso, su propio diccionario etimológico, seleccionando los vocablos de todos los materiales escritos que están a su alcance, analizándolos morfológica y semánticamente.

Para el profesor:

1. Cubrir las disposiciones contempladas en el Reglamento de la Escuela Preparatoria de la UAEM.
2. Desarrollar íntegramente el curso.
3. Dar a conocer a los alumnos el programa.
4. Proporcionar a los alumnos la información necesaria de los contenidos del curso.
5. Proporcionar a los alumnos la bibliografía requerida para el desarrollo de los contenidos del curso.
6. Proporcionar los materiales de apoyo que se requieran para el buen funcionamiento del curso.
7. Asesorar a los alumnos para la elaboración de su diccionario etimológico.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

(REQUISITOS)

- Manejo de diccionario.
- Nociones básicas de los elementos morfológicos de las palabras: lexemas y gramemas.
- Conceptos básicos de las categorías gramaticales: sustantivos, verbos y adjetivos.

OBJETIVOS GENERALES

Al finalizar el curso, el alumno:

1. Distinguirá los elementos morfológicos grecolatinos de las palabras del español.
2. Conocerá de manera general, el sustrato grecolatino de la lengua española.
3. Valorará la riqueza derivativa y compositiva, tanto del griego como del latín, en la formación del español.
4. Resolverá los problemas que le planteen la comprensión de palabras de origen grecolatino, en la lectura de textos.
5. Aumentará su capacidad expresiva mediante el empleo del vocabulario de origen grecolatino.

INDICE DE UNIDADES

NO. DE UNIDAD	NOMBRE DE UNIDAD
I.	ALFABETO GRIEGO Y ABECEDARIO LATINO.
II.	LA ETIMOLOGIA Y SU OBJETO DE ESTUDIO.
III.	ETIMOLOGIA GRIEGA.
IV.	ETIMOLOGIA LATINA.

DATOS DE UNIDAD

NUMERO DE LA UNIDAD: I.

**NOMBRE DE LA UNIDAD:
EL ALFABETO GRIEGO Y EL ABECEDARIO LATINO.**

**REQUISITOS:
NINGUNO.**

OBJETIVOS DE LA UNIDAD:

Al término de esta unidad, el alumno podrá:

1. Valorar la importancia del alfabeto griego y del abecedario latino.
2. Escribir palabras griegas.
3. Leer palabras y textos breves de las dos lenguas clásicas.

PROGRAMACION POR TEMA

T E M A	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DE E-A	HS. T. P	BIB.
I. EL ALFABETO GRIEGO. 1. Importancia y utilidad de la lengua griega. 2. Las letras griegas. 3. Clasificación de vocales.	- Explicará la importancia y utilidad de la lengua griega. - Identificará el nombre y la forma de cada grafía griega, mayúscula y minúscula. - Clasificará las vocales por su cantidad, por la sonoridad y por la emisión de voz.	- Investigar la utilidad del alfabeto griego en las diferentes áreas de la ciencia. - Practicar los trazos de la escritura griega.	2 3	HE: pp. 4 21- 24 MA: pp. 142- 157

**Anexo IX. Páginas representativas del Programa
Inédito de Etimologías 1996**

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO
ESCUELA PREPARATORIA
CURRICULUM DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO 1991

PROGRAMA DE ESTUDIO

CLAVE
116

ASIGNATURA
ETIMOLOGIAS

GRADO
PRIMERO

FASE
PRIMER SEMESTRE

TOTAL DE HORAS
65

HORAS TEORICAS
41

HORAS PRACTICAS
24

VALOR CREDITICIO

AREA CURRICULAR
LENGUAJE Y COMUNICACION

APROBACION
CONSEJO ACADEMICO
SESION DEL

TIPO DE ASIGNATURA
OBLIGATORIA

CONSEJO DE GOBIERNO
SESION DEL

ASESORIA DISCIPLINARIA

ASESORIA CURRICULAR

ULTIMA ACTUALIZACION

1996



COORDINACION GENERAL
DE LA
ESCUELA PREPARATORIA

Recib.
270499
CMM

ELABORACION

MA. VERONICA MALDONADO MAGOS
ESCUELA PREPARATORIA "TEXCOCO"

COLABORARON:

MA. DEL CARMEN VALDES VERA Y RAYMUNDO PAVON CUELLAR
PLANTEL No. 3 "CUAUHTEMOC"
JOSE REFUGIO ALVAREZ GARCES.
PLANTEL No. 4 "IGNACIO RAMIREZ"
ROCIO M. GONZALEZ CARMONA
PLANTEL No. 5 "DR. ANGEL MA. GARIBAY KINTANA"
JOSE GARCIA GONZALEZ
PLANTEL "PABLO GONZALEZ CASANOVA"

ANTECEDENTES SERIALES

NINGUNO

ASIGNATURAS SIMULTANEAS

TALLER DE LECTURA Y REDACCION I.

LOGICA.

METODOS Y TECNICAS DE INVESTIGACION.

ANTROPOLOGIA.

ALGEBRA I.

COMPUTACION

CONSEQUENTES SERIALES

NINGUNO

APRENDIZAJES PREVIOS QUE REQUIERE LA ASIGNATURA

Manejo de diccionario.

Nociones básicas de los elementos morfológicos de las palabras: lexemas y gramemas.

Conceptos básicos de las categorías gramaticales: sustantivos, verbos y adjetivos.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Al finalizar el curso, el alumno:

1. Adquirirá la capacidad para analizar etimológicamente palabras de origen grecolatino.
2. Aumentará su capacidad expresiva a través del vocabulario de procedencia grecolatina:
3. Aplicará las técnicas básicas para la formación de palabras.
4. Valorará la riqueza derivativa y compositiva, tanto del griego como del latín, en la formación del español.
5. Concebirá a nuestra lengua como sujeto en permanente evolución.
6. Elaborará su propio diccionario etimológico.

ESTRUCTURA DEL CURSO

No. DE UNIDAD	NOMBRE DE UNIDAD
I	La Etimología como ciencia.
II	La Etimología latina.
III	La Etimología griega.

NORMAS DEL CURSO

Para el alumno:

1. Cubrir las disposiciones contempladas en el Reglamento de la Escuela Preparatoria de la UAEM.
2. Participar activamente en las clases.
3. Realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje descritas en el programa.

Para el profesor:

1. Cubrir las disposiciones contempladas en el Reglamento de la Escuela Preparatoria de la UAEM.
2. Desarrollar íntegramente el curso.
3. Dar a conocer a los alumnos el programa.
4. Proporcionar a los alumnos la información necesaria de los contenidos del curso.
5. Proporcionar a los alumnos la bibliografía requerida para el desarrollo de los contenidos del curso.
6. Proporcionar los materiales de apoyo que se requieran para el buen funcionamiento del curso.
7. Asesorar a los alumnos para la elaboración de su diccionario etimológico.

UNIDAD I: LA ETIMOLOGIA COMO CIENCIA

OBJETIVOS DE UNIDAD:

Al término de esta unidad, el alumno podrá:

1. Comprender el origen y elementos^{los} morfológicos que componen las palabras que forman nuestra lengua y su enlace con las diferentes ciencias, técnicas y artes.

2. Percibir la utilidad del estudio de la Etimología.

TEMA I: DEFINICION E IMPORTANCIA DE LA ETIMOLOGIA.

OBJETIVOS:

El alumno:

1. Citara la diferencia entre la definicion etimológica y la definicion esencial de la Etimología.

2. Señalará con precisión cual es el objeto de estudio de la Etimología.

3. Explicará la importancia y la utilidad de las Etimologías.

4. Establecerá la relación de las ciencias con las lenguas clásicas.

TIEMPO ESTIMADO PARA DESARROLLAR EL TEMA:

HORAS TEORICAS: 1

HORAS PRACTICAS: 1

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

1. Investigar la definición estrictamente etimológica de la palabra Etimología.

2. Investigar definiciones esenciales de la Etimología.

3. Realizar un estudio comparativo entre la definición etimológica y las esenciales.

4. Analizar el objeto de estudio de las disciplinas lingüísticas, y de manera especial, el de la Etimología.

5. Comentar la utilidad que proporciona el estudio de las Etimologías.

6. Armar un acróstico sobre la importancia y utilidad de las Etimologías.

7. Elaborar listas de términos usados en las ciencias que se formen a partir del latín y del griego.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- Mateos M. Agustín. *Etimologías grecolatinas del español*. 13a. ed., Esfinge. México, 1989. p.13-15.
- Herrera Z., Tarsicio y Julio Pimentel. *Etimologías grecolatinas del español*. 9a. ed., Porrúa, México, 1979. p. 13-16.
- Ortega Pedraza, Esteban. *Etimologías. Lenguaje culto y científico*. 8a. impr., Diana, México, 1989. p. 25-32.

TEMA II: CRITERIOS PARA LA CLASIFICACION DE LAS LENGUAS.

OBJETIVOS:

El alumno:

1. Expresará el concepto de criterio genealógico.
2. Citará el concepto de familia lingüística indoeuropea.
3. Distinguirá la genealogía del español, concretamente a partir de las ramas griega e itálica.
4. Analizará las causas que originaron la diversificación del latín vulgar en las lenguas romances: cronológica, etnológica y social.
5. Enunciará el concepto de lenguas romances.
6. Identificará las principales lenguas romances.
7. Explicará las circunstancias históricas y culturales que motivaron la contribución lexicológica de otras lenguas en la formación del español.
8. Mencionará algunas palabras de cada una de las lenguas que han contribuido lexicológicamente en la formación del español.
9. Formulará el concepto de criterio morfológico y su correspondiente clasificación.
10. Diferenciara la estructura de las lenguas analíticas de la de las lenguas sintéticas.

TIEMPO ESTIMADO PARA DESARROLLAR EL TEMA:

HORAS TEORICAS: 3

HORAS PRACTICAS: 1

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

1. Investigar y discutir en clase sobre el concepto de criterio genealógico.
2. Realizar una lectura acerca de las lenguas habladas en la Grecia Antigua.
3. Investigar y comentar las causas que originaron la diversificación del latín vulgar en las lenguas romances.

TIEMPO ESTIMADO PARA DESARROLLAR EL TEMA:

HORAS TEORICAS: 1

HORAS PRACTICAS: 1

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

1. Comparar textos del español de diversas épocas, para percibir los cambios de las palabras.
2. Apreciar en listas de palabras los grados de evolución que han tenido.
3. Definir cada uno de los grados de evolución de las palabras.
4. Establecer la evolución de diferentes palabras y su aplicación a través de la sinonimia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Mateos M., Agustín. Op. Cit. p.p. 15-17 y 40-42.

Herrera Z., Tarsicio y Julio Pimentel. Op. Cit. p.p. 29-30 y 97-99.

Ortega Pedraza, Esteban. Op. Cit. p.p. 79-84.

TEMA IV: LA MORFOLOGIA DE LAS PALABRAS.

OBJETIVOS:

El alumno:

1. Enunciará las funciones de cada uno de los elementos morfológicos de las palabras.
2. Identificará los elementos morfológicos de las palabras.
3. Clasificará palabras de acuerdo a sus elementos morfológicos.
4. Explicará la formación de las palabras a partir de la derivación, de la composición y de la parasíntesis.

TIEMPO ESTIMADO PARA DESARROLLAR EL TEMA:

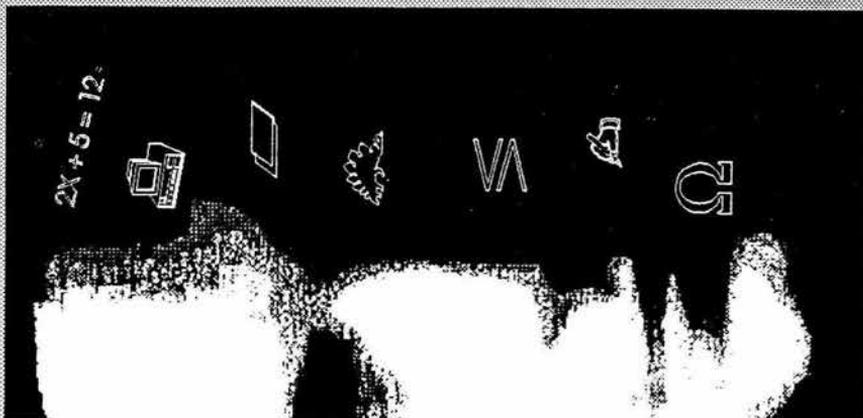
HORAS TEORICAS: 2

HORAS PRACTICAS: 1

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

1. Efectuar una lectura sobre el tema en cuestión.
2. Clasificar palabras agrupándolas en familias.
3. Localizar en un listado de palabras, sus elementos morfológicos.
4. Clasificar las diferencias estructurales, en un listado de palabras.
5. Elaborar listas de palabras de acuerdo a su clasificación morfológica.
6. Resolver ejercicio de canevá sobre cómo se forman nuevas palabras, a partir de la derivación, de la composición y de la parasíntesis.
7. Formar palabras derivadas, compuestas y parasintéticas, a partir de algunos elementos dados.

Anexo X. Portada del *Compendio de Programas de Estudio, 1994*



COMPENDIO DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

PRIMER SEMESTRE

**Anexo XI. Portada de la última presentación del Programa de
Estudio de Etimologías de 1997**



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO

ESCUELA PREPARATORIA

CURRICULUM DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO 1991

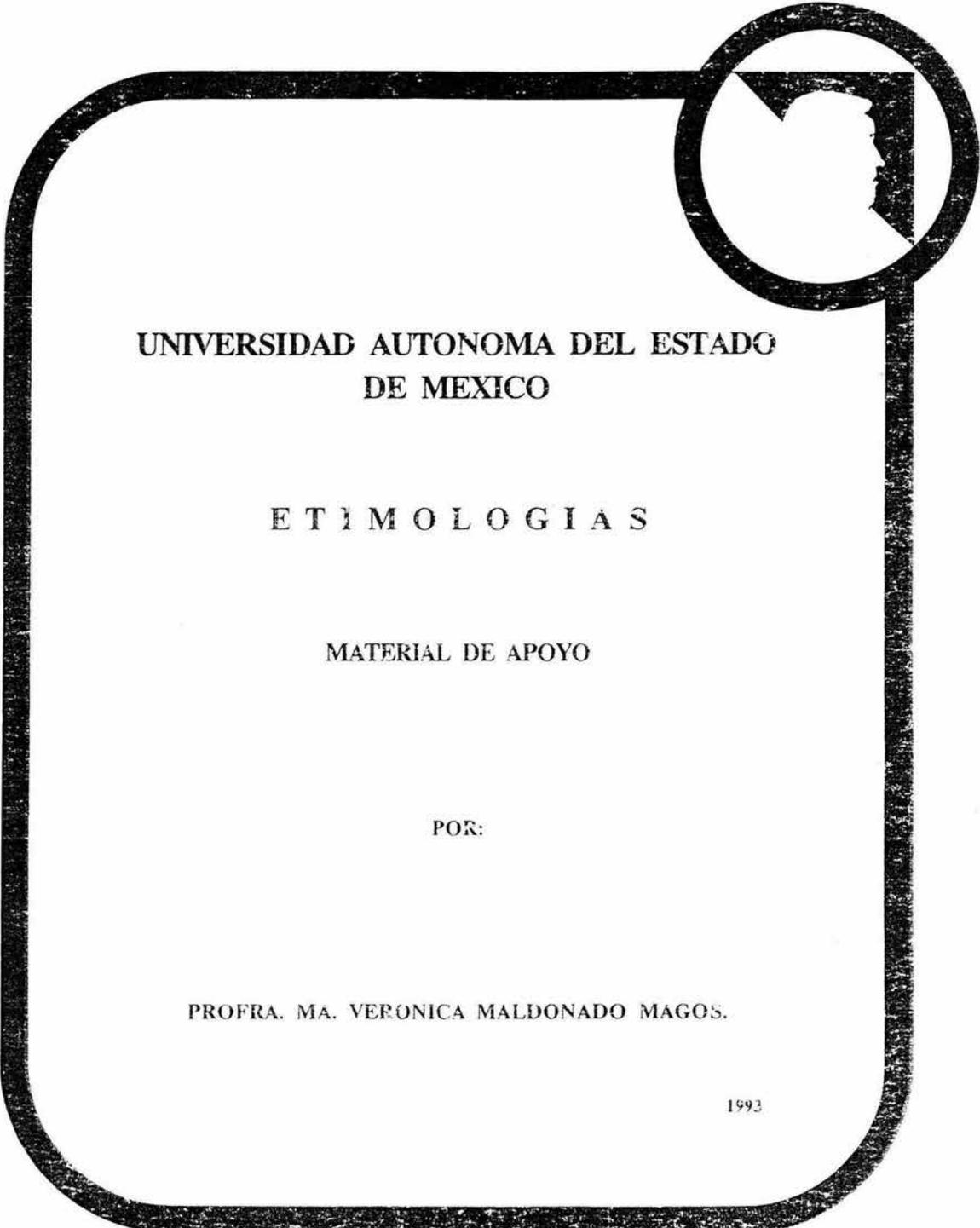
PROGRAMA DE ESTUDIO

PRIMER SEMESTRE

ETIMOLOGIAS

1997

Anexo XII. Portada y presentación del *Cuaderno de Ejercicios de Etimologías*, 1993



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO
DE MEXICO

ETIMOLOGIAS

MATERIAL DE APOYO

POR:

PROFRA. MA. VERÓNICA MALDONADO MAGOS.

1993

PRESENTACION

Ya casi en los umbrales del año dos mil, el mundo atraviesa por un camino sinuoso y ascendente flanqueado por abismos de vértigo, producto de los grandes y graves problemas que aquejan al hombre de hoy. Ante esta situación, una de las fuerzas motrices que impulsan al ser humano hacia la cima del éxito es la educación integral, uno de cuyos ejes principales es el aprendizaje transformador. Para intentar alcanzarlo, se requiere que la enseñanza esté acorde con el mismo; y, para ello es necesario modernizar el proceso educativo.

Una valiosa aportación en esta línea es el Material de Apoyo para Etimologías, elaborado hábilmente por la Profra. Ma. Verónica Maldonado Magos, ya que logra romper con el esquema tradicional de la enseñanza de las Etimologías, rescatando las ventajas del pasado inmediato en cuanto a la práctica docente de esta asignatura del nivel medio superior y aportando una serie de elementos nuevos coherentes con la Reforma del Bachillerato en la Universidad Autónoma del Estado de México.

El análisis, más que una lectura del Material, nos permitió descubrir un conjunto de características que avalan nuestra afirmación anterior. Entre ellas, cabe destacar las siguientes: un intento para que los alumnos se apropien el conocimiento; fomento de trabajo individual y en equipo, y de investigación en el sentido más amplio del término; reforzamiento del aprendizaje en el aula; inducción hacia la crítica constructiva; integración práctica con asignaturas afines tales como las de Redacción y Literatura, y señalamiento de espacios para la creatividad del alumno.

Otro de los aciertos de este Material, en cuanto al fondo, radica en el hecho de que la autora recurre a la información de connotados expertos en Etimologías y en Letras Hispánicas. Bástenos indicar a manera de ejemplo, a Pablo Neruda, Rosario Castellanos y Octavio Paz en el campo de la Literatura; y a Juan Vaca, Raúl de Gasparin y Tarsicio Herrera en el de Etimologías.

La pulcritud y claridad con relación a la forma hacen de esta obra un recurso de suma importancia para propiciar un aprendizaje transformador.

DR. RICARDO PERFECTO SANCHEZ.
DIRECTOR DEL CENTRO DE INVESTIGACION
EDUCATIVA Y DESARROLLO DEL PERSONAL ACADEMICO
DE LA U.A.E.M.

**Anexo XIII. Portada y presentación de las ediciones del
Cuaderno de Ejercicios de Etimologías
de 1994 y 1996**

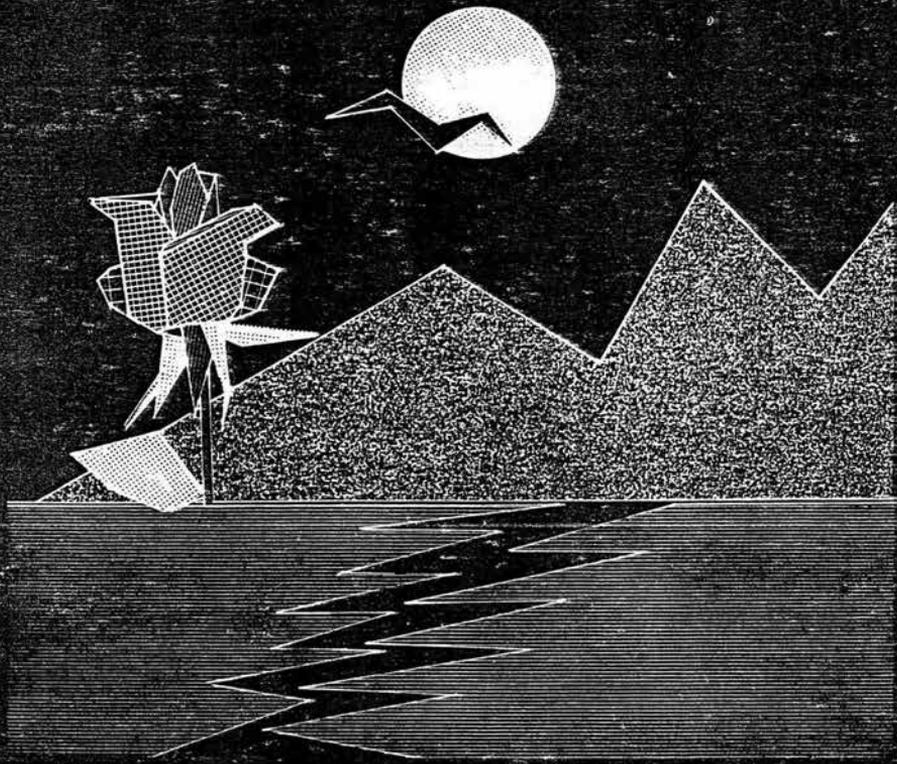


Universidad Autónoma del Estado de México
UAEM



ETIMOLOGIAS

Cuaderno de ejercicios



Ma. Verónica Maldonado Magos

177

COORDINADOR EDITORIAL:

Virginia Pilar Panchi Vanegas

RESPONSABLE DE EDICIÓN:

Héctor A. Fernández Rojas

SUPERVISIÓN TÉCNICA:

Georgio Chousni García

DISEÑO DE PORTADA:

José Luis Cano Ramírez.

Etimología:

1a. edición, 1992

1a. reimpresión, 1993

2a. edición corregida, 1994

1ª reimpresión 1995

DR © 1992, Universidad Autónoma del Estado de México
Av. Instituto Literario No. 100 Ote., Toluca, Estado de México. C.P. 50000

Impreso y hecho en México

Printed and made in México

ISBN 968-835-165-2

PRESENTACIÓN

*Para creer se necesita la fe;
para saber, la información;
para conocer, vivir.*

Tienes en tus manos una rosa, un ave, un pedazo de océano, o como dice Borges cuando se refiere al libro: "una extensión de la imaginación".

El presente cuaderno de ejercicios (aunque tal vez sonrías cuando te diga que es una rosa), pretende ser útil tanto en la práctica etimológica como en el desarrollo de habilidades que conduzcan hacia un aprendizaje significativo.

Sé que este anhelo representará anexas nuevas espinas al tallo de mi incipiente rosa, pero también fortalecerá la raíz que me sostiene: servir a mis alumnos.

Para ellos está elaborado este cuaderno, concebido como una alternativa más que les permita exteriorizar su pensamiento e ir más allá de la memorización.

Por tanto, espero no cause sorpresa el uso de diversas estrategias, ni el que me haya salido de la uniformidad en los ejercicios y en la forma de desarrollar los temas, con la intención de no caer en la monotonía y, sí, en cambio, disfrutar de la riqueza que se encuentra cuando jugamos seriamente con las palabras. Para completar este juego será necesario que cada profesor recurra después del análisis de la palabra aislada, a su aplicación en ejercicios de lectura y redacción.

Esta flor inicialmente monologada también aspira a convertirse en rosal de nutriente savia que dialogue con alumnos y profesores estudiosos de la Etimología. Por ello, les invito a participar con sus observaciones, sugerencias y aportaciones para mejorar el material propuesto, a través de la correvisión periódica.

A todos aquellos que han permitido se haga posible esta publicación, expreso mi más sincero reconocimiento. Agradezco a los profesores de los diversos planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM por su asistencia y participación en las sesiones de trabajo de febrero y marzo de 1994; al Lic. Pedro Cruz Ortiz, por su colaboración; a las autoridades universitarias por su apoyo; y, a mi núcleo familiar por el impulso con que me ha proyectado hacia la superación.



Universidad Autónoma del Estado de México
UAEM



ETIMOLOGÍAS

CUADERNO DE EJERCICIOS



Ma. Verónica Maldonado Magos

180

COORDINADOR EDITORIAL:

Virginia Pilar Panchí Vanegas

SUPERVISIÓN TÉCNICA:

Sergio Chousal García

DISEÑO DE PORTADA:

José Luis Cano Ramírez.

Comisión Dictaminadora
Academia General de
Lenguaje y Comunicación

1ª edición, 1992
1ª reimpresión, 1993
2ª edición corregida, 1994
1ª reimpresión 1995
3ª edición corregida, 1996

DR © 1992, Universidad Autónoma del Estado de México
Av. Instituto Literario No. 100 Ote., Toluca, Estado de México. C.P. 50000

Impreso y hecho en México
Printed and made in México
ISBN

A MANERA DE PRESENTACIÓN

A Katia Yetzani
y
a José Quinatzin.

A ustedes, los préstamos que la vida me concedió un ratito para poder llamarlos por siempre hijos míos, quiero decirles por qué escribí este libro.

La respuesta es fácil: porque es un buen motivo para mostrar mi intención de servir.

Quiero servir a los estudiantes de bachillerato. Les ofrezco una nueva posibilidad que les permita despertar o intensificar su deseo por aprender y por aprehender firmes conocimientos etimológicos.

Anhelo también servir a mis compañeros en el ejercicio de la docencia. Porque concibo a la educación como al principal reto que me obliga a generar herramientas del pensamiento; en ocasiones, a enseñar a pensar; a disponer de todos los elementos y de todos los recursos para que mis alumnos adquieran aprendizajes significativos. Basta ya de brindarles la memorización como única defensa para asimilar todo el cúmulo de información que se les proporciona.

Este cuaderno de ejercicios es una posibilidad que ofrece alternativas.

Por otra parte, es importante que vean expresado mi agradecimiento, mi reconocimiento y mi admiración hacia tantas y tantas personas que con su colaboración me han conducido a ver cristalizado el cuaderno de ejercicios de Etimologías. Finalmente, como muchas otras cosas en la vida, éste es el resultado de un esfuerzo común.

Los quiere mucho

Mamá



**ANEXO XIV. Portada y páginas representativas de la
reimpresión publicada en 2003 del
*Cuaderno de Ejercicios de Etimologías***



Universidad Autónoma del Estado de México
UAEM

A O Y O C ETIMOLOGÍAS

Cuaderno de Ejercicios

Escuela Preparatoria
2003

Ma. Verónica Maldonado Magos

COORDINADOR GENERAL:

Juan Laredo Santín

COORDINADOR EDITORIAL:

Sara Griselda Sánchez Mercado

DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES:

TRIADA. Hugo A. Ortiz López, Luis García Flores, Irma Bastida Herrera,

Fernando Arellano

COMISIÓN DICTAMINADORA:

Academia General de Lenguaje y Comunicación

Etimologías

Cuaderno de Ejercicios

El contenido del material es responsabilidad de la autora

1ª edición, 1992

1ª reimpresión, 1993

2ª edición, 1994

1ª reimpresión, 1995

3ª edición, 1996

1ª reimpresión, 1997

2ª reimpresión, 1998

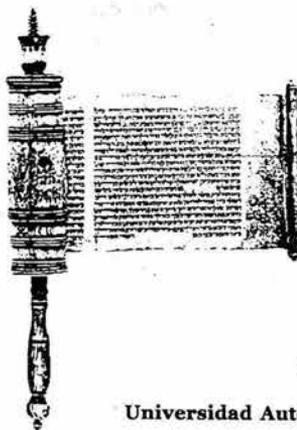
4ª edición, 1999

a reimpresión corregida, 2000

2a reimpresión, 2001

3ª reimpresión, 2002

4ª reimpresión, 2003



DR © 1992, Derechos Reservados

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario N° 100 Ote., Toluca, Estado de México. C.P.

50000

Impreso y hecho en México
Printed and made in México

La presente reestructuración del *Cuaderno de Ejercicios de Etimologías* forma parte del proyecto que la Coordinación General de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México ha emprendido con el objetivo de apoyar a la tarea del docente durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

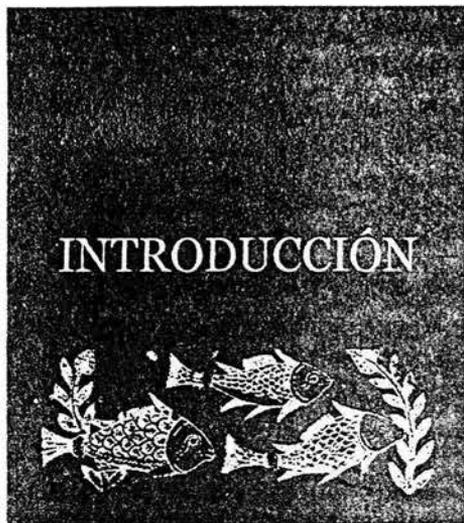
Se han mantenido las tres unidades del programa y el vocabulario que propuso la Seccional de Etimologías de la UAEM, durante las arduas sesiones de los talleres llevados a cabo en 1994, en los que participaron profesores de nuestros diversos planteles. Se hace necesario que dichos talleres vuelvan a realizarse, como se manifestó en aquel entonces, en el mes de febrero de cada año, para evaluar los resultados obtenidos, tanto en la aplicación del programa como en la del material de apoyo.

Cabe mencionar que en esta reestructuración, la mayor parte de cambios se realizó en la primera unidad: se incrementaron lecturas que pretenden hacer más sencilla la adquisición del conocimiento. También se actualizó el tema tres, correspondiente a los tipos de cambios en las palabras, en él se encuentra incluido ahora el cambio lexical, llamado así por los lingüistas de nuestro tiempo, y que en las ediciones pasadas prolongaba el tema del criterio genealógico para la clasificación de las lenguas.

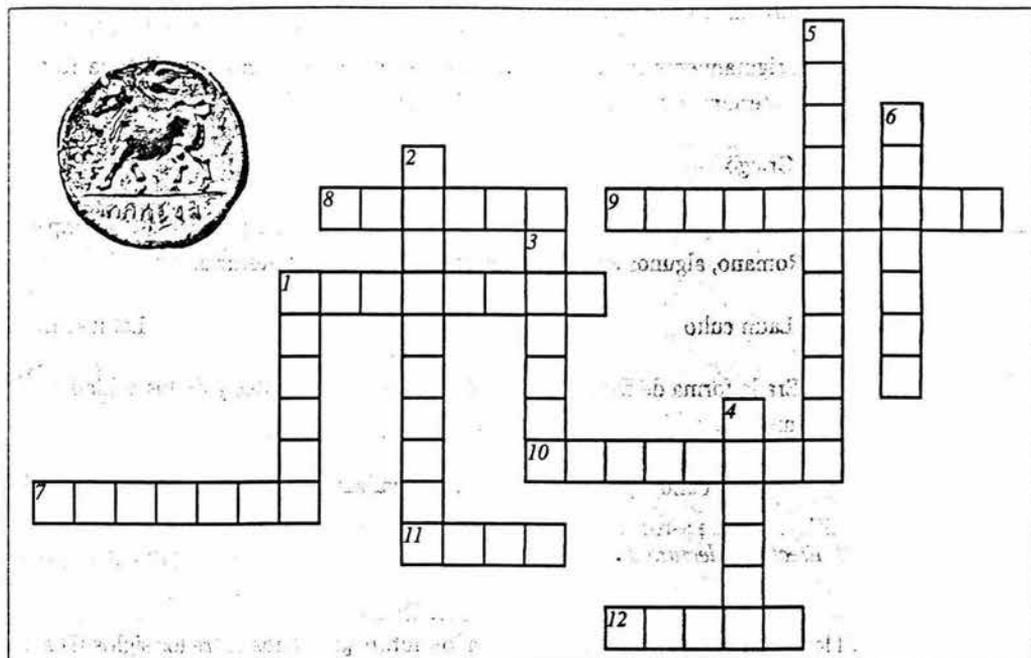
Por supuesto, el principal reto que se nos presenta como docentes es el del corto tiempo asignado a los temas. No obstante, se ha comprobado en el ejercicio cotidiano que es posible cubrir totalmente el programa. Para eso se requiere del ejercicio extraclase por parte del alumno y del profesor, así como de la selección de actividades a realizar.

Respecto a esas actividades, es menester hacer válidas todas aquellas que en experiencias anteriores tuvieron buenos resultados y además, ejercer la libertad de cátedra en el sentido de propiciar otras alternativas además del presente material. El profesor no puede ni debe cerrar otras posibilidades, como son los adelantos tecnológicos que consiguen hacer más activa, interesante y atractiva su labor frente a los alumnos.

Es oportuno señalar la importancia de que el estudiante perciba la relación que hay entre nuestra lengua y el mundo en el que vive. Nada mejor que ir de la palabra al contexto. La etimología no es un mero catálogo de palabras aisladas. Esta razón debe obligarnos a acudir a los textos para poder cumplir cabalmente con la misión de lograr que el aprendizaje sea verdaderamente significativo y opere cambios en todos los sujetos involucrados en su proceso.



II. Resuelve las siguientes palabras cruzadas:



VERTICALES

1. Autor de la *Iliada* y la *Odisea*, textos del dialecto jónico antiguo.
2. Es considerado como Padre de la Medicina, sus escritos representan al jónico moderno.
3. Capital de la región griega en donde usó el dialecto ático.
4. Filósofo griego, cuya doctrina gira alrededor de la «teoría de las ideas». Autor de los *Diálogos*, entre los que destacan *La República* y *El Banquete*.
5. Nacido en Estagira, fue discípulo de Platón. Sus textos corresponden al ático moderno. Es autor de *Lógica* y *Metafísica*.
6. Es conocido como el Poeta de las Olimpíadas, por sus odas escritas en dialecto dórico.

HORIZONTALES

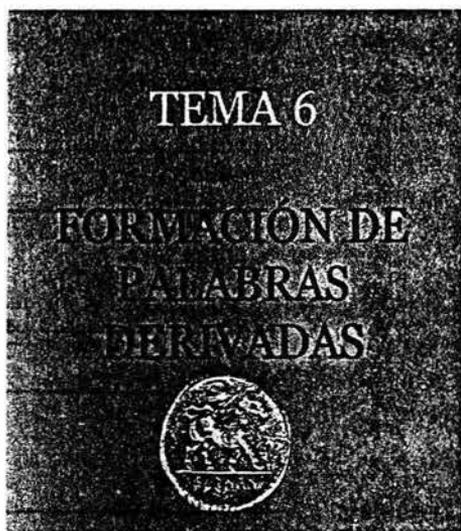
1. Es reconocido como el Padre de la Historia, sus escritos representan al jónico moderno.
7. Uno de los tres grandes trágicos griegos. De sus obras destaca *Prometeo Encadenado*.
8. Personaje principal de *La Odisea*.
9. Es el más famoso de los oradores griegos que se expresaban en ático moderno.
10. Gran trágico griego, autor de *Edipo Rey* y *Antígona*, plasmados en ático antiguo.
11. Poeta griega nacida en Lesbos, es conocida como La Décima Musa, practicó el dialecto eólico o aqueo.
12. Es el otro nombre del dialecto común.

Ejercicio 1: Sufijos latinos

I. Encierra con un círculo los sufijos de las últimas palabras de cada verso:



HOY POR HOY
M.V.M.M.



Estando de ti enamorada,
paseo y remo en órbita lunar.

Me sorpendo siempre ensimismada,
¡ay! no sé si lo podré asimilar.

Si tuvieras el alma bondadosa,
serías tú de mi cuerpo, único heredero,
así como de mi ánima escrupulosa
y de mi corazón romántico y hechicero.

Acaso toda mi absurda quimera sea imposible;
tal vez no logre en ti reproducir esta sensación,
que, estoy segura, doquier es amor inconfundible.

Me basta hoy con no sentirme instrumento,
con no aceptar la arena de tu castillo,
ni sentirme de tu pasión, sólo un condimento.

IV. Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿En qué lugares se usa la balanza actualmente?

2. ¿Quiénes pagaban tributo a los aztecas?

3. En Geometría, ¿qué es un cuadrante?

4. Forma un quinteto con los nombres de tus artistas favoritos

5. ¿Cuál ha sido el semestre más agradable en tu vida escolar y por qué?

6. ¿Por qué se le llama septiembre a ese mes?

7. ¿Te gustaría llegar a ser un octogenario? ¿por qué?

8. ¿Qué se acostumbra en nuestro país durante el novenario dedicado a algún difunto?

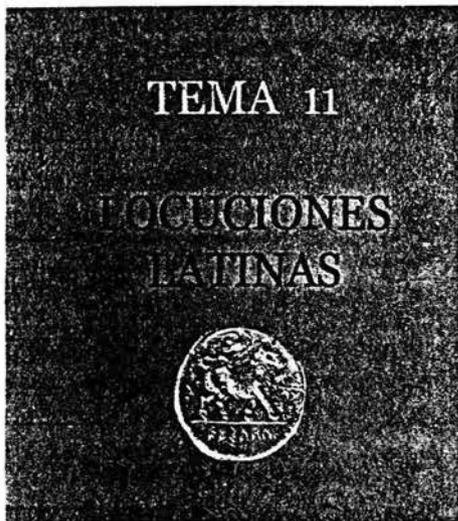
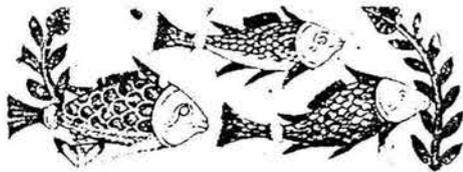
9. ¿Qué meta en tu vida te has propuesto alcanzar durante este decenio?

10. ¿Cuál es el instrumento que permite realizar la medición en centígrados?

11. Para ti, ¿cuál ha sido el milenio posterior a Cristo más importante en la historia del ser humano y por qué?

Ejercicio único:

1. *Observa las siguientes locuciones. Al final, escribe la idea que tengas de lo que son las locuciones. Posteriormente, investiga su concepto exacto:*



CASTELLANAS

- Andar a la greña
- En un abrir y cerrar de ojos
- Hecho un mar de lágrimas
- Quedarse para vestir santos
- Que no tiene dónde caerse muerto

INGLESAS

- And company: ...y compañía
- Forever!: para siempre
- High life: sociedad elegante
- That is the question: esta es la cuestión
- To be or not to be: ser o no ser

FRANCESAS

- Au revoir: hasta la vista
- A votre santé: a vuestra salud
- Dernier cri: último grito o moda
- Enfant gate: niño mimado

ITALIANAS

- A tempo: con medida
- Chi lo sa?: ¿quién sabe?
- Mezza voce: a media voz
- Dolce far niente: agradable ociosidad

Escribe la idea que te formaste respecto a lo que es una locución:

Concepto investigado: _____

V. Practica tu lectura oral con el siguiente texto:

EL CERVATILLO Y SU MADRE²

Esopo

Νεβρὸς δῆποτε πρὸς τὴν ἔλαφον εἶπε
 «σὺ τῶ μεγέθει μείζων κυνὸς τυγχάνεις
 καὶ ταχυτάτη καὶ ὀξεῖα πρὸς δρόμον,
 κέρατα δὲ πρὸς ἀμυναν κατέχεις
 καὶ τί ᾧ μῆτερ, οὕτω φοβῆ τοὺς κύνας;»

Ἡ δὲ πρὸς αὐτὸν ἔφη γελῶσα οὕτως
 «ὅτι μὲν ἐγὼ ταῦτα ἅπαντα ἔχω, εὖ οἶδα
 σαφῶς καὶ γινώσκω, ᾧ τέκνον ἐπὶ δὲ
 κυνὸς ὑλακῆς ἀκούσῶ, σκοτοῦμαι καὶ πρὸς
 φυγὴν τρέπομαι»

Ο μῦθος δηλοῖ, ὅτι τοὺς ἀνθρώπους
 τοὺς φύσει δειλοὺς οὐδεμία παραίνεσις
 ἀνθρώπου ἐπιρρώννυσιν.

Traducción

Un cervatillo dijo cierto día a la cierva:
 «tú eres en el tamaño mayor que un perro y
 más ligera y más ágil para correr, tienes
 además cuernos para tu defensa; ¿por qué,
 pues, oh madre, tanto temes a los perros?»

Y ella riéndose, le habló de esta manera:
 «que yo tengo todas estas cosas bien lo
 sé ciertamente y lo conozco, oh hijo, pero
 cuando oigo los ladridos de un perro, se
 me enturbia la vista y echo a correr»

Esta fábula muestra que a los hombres
 naturalmente tímidos, ninguna exhortación
 humana los hace valientes

Ejercicio optativo: Sustantivos griegos en vocabulario de las disciplinas sociales

I. Escribe el significado de los sustantivos que se repiten en las dos palabras proporcionadas:

1. Quiromancia, cartomancia: _____
2. Sofisma, sofista: _____
3. Filantropía, filatelia: _____
4. Isogloso, políglota: _____
5. Heterodoxia, ortodoxo: _____
6. Oligarquía, anarquía: _____
7. Epígrafe, autógrafo: _____
8. Mecánica, mecanismo: _____
9. Aeronauta, náutica: _____
10. Cosmopolita, metropolitano: _____
11. Antropoide, misántropo: _____
12. Bigamia, monogamia: _____
13. Demagogia, democracia: _____
14. Aeródromo, hipódromo: _____
15. Politeísmo, teogonía: _____

II. Elige la o las opciones que consideres oportunas. Anota una señal frente a la selección realizada:

1. Se le considera como un microcosmo.
Dios
Hombre
Planeta
2. ¿Quién domina en su práctica usual el monólogo?
El actor
La secretaria
El profesor

3. Ejemplo de una pantomima
 - La actuación de los payasos en el circo
 - Una operación quirúrgica
 - La democracia en México

4. Figura educativa que practica la autonomía.
 - La escuela primaria
 - La academia de estudios para secretarias
 - La universidad

5. En este evento se practicó la filoxenia.
 - La última olimpiada
 - El movimiento del EZLN
 - La selección de alumnos y profesores consejeros de la UAEM

6. Se consideran como problemas crónicos en nuestro país.
 - La inflación económica
 - El analfabetismo
 - Las epidemias de tosferina

7. En estos personajes encontramos generalmente la filocrisia:
 - Los pordioseros
 - Los estudiantes de preparatoria
 - Los comerciantes

8. En estas actividades se emplea el método científico.
 - La búsqueda de la vacuna contra el SIDA
 - El rescate de ruinas arqueológicas
 - La creación de la poesía

9. Es un excelente bibliotecario aquel que:
 - Conoce la ubicación de los libros
 - Maneja hábilmente los ficheros de libros
 - Atiende con respeto y cortesía a los usuarios

10. Son auténticos demiurgos:
 - Los políticos
 - Los burócratas
 - Los artesanos

III. Utiliza la palabra técnica que corresponda a la definición que se te da entre paréntesis:

1. El (*persona que en un suceso cualquiera tiene la parte principal, primer actor en las representaciones teatrales*) _____ en el proceso enseñanza—aprendizaje eres tú.
2. Mi amigo padecía (*anormalidad consistente en ver duplicados los objetos*) _____, especialmente cuando tenía sus rachas de dipsómano.
3. *La Orestiada* es la (*conjunto de tres obras literarias o musicales*) _____ más importante del teatro antiguo clásico.
4. La palabra *amor* es (*palabra de cuatro letras*) _____
5. El (*parte de la Biblia que comprende los cinco primeros libros del Antiguo Testamento*) _____ está formado por el Génesis, el Éxodo, el Levítico, los Números y el Deuteronomio.
6. La *Iliada* y *La Odisea* de Homero están compuestas en (*versos de seis medidas o pies*) _____
7. El brillante se talló en forma de (*poliedro de siete caras*) _____
8. Compraré un vestido con dibujos de (*polígono de ocho ángulos*) _____
9. En el Museo de Historia Natural hay ejemplares representativos de (*plantas de nueve semillas*) _____
10. Giovanni Boccaccio, autor italiano prerrenacentista escribió una obra titulada (*diez días*) _____
11. Los accidentes aéreos generalmente producen (*acontecimientos en que es crecido el número de víctimas*) _____
12. Es incorrecta la pronunciación esdrújula en la palabra (*cien gramos*) _____
13. La maratón es una carrera de cuarenta y dos (*mil metros*) _____
14. En las noches claras y serenas, con el cielo despejado, todavía se puede observar una (*cantidad muy grande*) _____ de estrellas.
15. El símbolo del (*medida de diez mil metros*) _____ es Mm.

Anexo XV. Páginas representativas del *Diagnóstico del Bachillerato Universitario, 2002*



Universidad Autónoma del Estado de México

UAEM

DIAGNÓSTICO

DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

SECRETARÍA DE DOCENCIA

COORDINACIÓN GENERAL DE LA ESCUELA PREPARATORIA

2002

DIAGNÓSTICO

DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

COORDINACIÓN GENERAL
Juan Laredo Santín

COORDINACIÓN EDITORIAL
Sara Griselda Sánchez Mercado

DISEÑO EDITORIAL
Claudia Gabriela Vélez Chavarría

GRÁFICAS Y TABLAS
Miguel Ángel Conzueto Endeje
Alejandro García Romero

1ª edición, 2002
ISBN en trámite

© Derechos reservados, 2002.
Universidad Autónoma del Estado
de México.
Av. Instituto Literario 100 Ote.
Toluca, Estado de México. C.P.
50000.
Impreso y hecho en México.
Printed and made in Mexico.

COMITÉ INSTITUCIONAL DEL CURRÍCULUM DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

DR. RAFAEL LÓPEZ CASTAÑARES
Rector

LC. MARICRUZ MORENO ZAGAL
Secretaria de Docencia

ING. JUAN LAREDO SANTÍN
Coordinador General de la Escuela Preparatoria

M. EN C. E. LAURA ÁLVAREZ MANILLA DE LA PEÑA
Asesora del Proyecto

COORDINACIÓN GENERAL DE LA ESCUELA PREPARATORIA

Sara Griselda Sánchez Mercado	Graciela Gómez Martínez
María del Rocío García de León Pastrana	María Verónica López García
Germán García Rivas Garduño	Juan Carlos Ayala Valdés
Cristina Ma. Gpe. García Rendón Arteaga	María Teresa Osorio Ávalos
María Esthela Delgado Maya	Rubén Gutiérrez Gómez
Ana María Castro Medrano	

PLANTEL LIC. ADOLFO LÓPEZ MATEOS

Ma. del Socorro Ramos Gutiérrez
Gloria Becerril Arizmendi
Orestes Pérez Villalva

PLANTEL NEZAHUALCÓYOTL

Mireya Espinosa Nava
José Luis Guadarrama Medina
Antonio Romero Acevedo

PLANTEL CUAUHTÉMOC

José Jaime Castro Reséndiz
Elizabeth López Correa
Héctor Tapia Torres

PLANTEL IGNACIO RAMÍREZ CALZADA

Félix Nateras Estrada
Raúl Beltrán Pedroza

PLANTEL DR. ÁNGEL MA. GARIBAY KINTANA

Ma. Isabel Quinto Rodríguez
Ma. Eugenia Rivera Romero
Sergio Martínez Cruz

PLANTEL TEXCOCO

Ma. Verónica Maldonado Magos
Atilano Castillo Fragosó
José Luis Sánchez Rosas

PLANTEL SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

Noé Jacobo Faz Govea
José González Torices
Gustavo Guzmán González

PLANTEL DR. PABLO GONZÁLEZ CASANOVA

Irene Castillo Hernández
Faustino Andrés Chávez Suárez

FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA

Edith Guadalupe Martínez Morales

OTRAS DEPENDENCIAS

Ma. Guadalupe Parra Dávila
Blanca Gpe. Alvarado Bravo
Julio César Méndez Hernández