



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
LETRAS CLÁSICAS

ENSEÑANZA DEL GRIEGO CLÁSICO EN EL BACHILLERATO A TRAVÉS DE LA
TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS

TESIS

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO: LETRAS CLÁSICAS

PRESENTA: YADIRA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

TUTOR: DR. JOSÉ MOLINA AYALA

IIFL UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2019



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.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre y hermanos quienes son mis compañeros de vida.

A Roberto porque siempre me recordó cuál era el propósito de esta tesis.

Al Dr. José Molina Ayala por su paciencia y constante apoyo.

A la Dra. Martha Diana Bosco quien con el ejemplo y desde el aula me enseñó el impacto e importancia de la docencia.

Al Dr. Eduardo Fernández por sus constantes observaciones y acompañamiento.

A la Mtra. Paula López a quien le debo la construcción del material didáctico empleado en este trabajo además de su oportuna intervención en cuestiones administrativas.

A la Mtra. Michelle Ordoñez a quien tengo como ejemplo de claridad y pertinencia.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente, pues este lugar no sólo me dio educación y trabajo sino también los mejores momentos de mi vida, Institución a la que doy mis más grandes agradecimientos y que con este trabajo reitero mi compromiso con el CCH.

INTRODUCCIÓN	3
CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	5
CRÍTICA AL PROGRAMA DE ESTUDIO DE GRIEGO I-II	8
CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL	17
EL CONSTRUCTIVISMO	17
TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS	25
ENFOQUE COMUNICATIVO	38
COMPETENCIA COMUNICATIVA	43
SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS	45
CAPÍTULO II. AORISTO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR	53
CONTENIDOS GRAMATICALES	53
TIEMPO Y ASPECTO VERBAL EN AORISTO	55
ESOPO	62
VITA AESOPI	67
CAPÍTULO III. PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL GRIEGO CLÁSICO A TRAVÉS DE LA TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS	70
UNA FÁBULA DE ESOPO A TRAVÉS DE LA TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS	71
SOBRE LA EVALUACIÓN	83
IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA Y RESULTADOS OBTENIDOS	88
CONCLUSIONES	94
BIBLIOGRAFÍA	97
APÉNDICE I. MAPA CURRICULAR DEL CCH	101
APÉNDICE II. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	102
APÉNDICE III. EVIDENCIAS	111
APÉNDICE IV. CUADERNO DE TRABAJO	121

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende aplicar lo estudiado a lo largo de cuatro semestres en el programa de posgrado Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de Letras Clásicas y particularmente en Griego clásico; se busca demostrar lo aprendido tanto en la parte disciplinar como en la parte didáctico-pedagógica. Así pues, es preciso iniciar con la identificación de la problemática a desarrollar.

La MADEMS busca dotar de herramientas didáctico-pedagógicas y disciplinares al docente de Educación Media Superior (EMS), por ello, esta propuesta pretende focalizar una de las problemáticas más comunes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Griego clásico en el bachillerato que es el trabajo de aspectos gramaticales presentes en los programas de la EMS como el aoristo.

Para iniciar es preciso mencionar que la enseñanza está relacionada con las representaciones, es decir, con las formas de reproducir la realidad que el docente tiene respecto a qué significa la enseñanza. Los profesores noveles tienden a desarrollar de manera intuitiva las clases a partir de la representación más cercana con la que cuentan; en muchas ocasiones, la representación más cercana es la educación superior que recibieron, sin embargo, la aplicación de enfoques, métodos y estrategias de enseñanza de la licenciatura está pensada para un grupo poblacional con características que difieren de la EMS.

El interés personal para la realización del presente trabajo surgió cuando inicié mi carrera en la docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Oriente, en el año 2013, con apenas un año de haber terminado la licenciatura. Las primeras clases que impartí reproducían los modelos de mis maestros de la facultad, pues era la representación del proceso de enseñanza y aprendizaje más cercana a mi experiencia; sin embargo, no reparaba en los propósitos del Modelo Educativo del CCH ni en la contribución de mi materia al perfil de egreso de un bachillerato tanto propedéutico como general.

La anterior desarticulación entre mi práctica docente y los propósitos de enseñanza para la EMS me animó a cursar la MADEMS con el fin de comprender cómo concretar las fuentes

de la enseñanza, los enfoques, métodos y estrategias en el aula teniendo en cuenta las características de los alumnos del CCH.

Es importante resaltar aquí que no se trata de polarizar las teorías, los métodos, los enfoques o las estrategias que se emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no existe una fórmula infalible para conseguir los propósitos que se pretenden en la educación formal, pues en dicho proceso intervienen distintas variables donde los docentes no siempre tienen la facultad de cambiarlas.

El trabajo que aquí se expone empleó el marco de referencia teórico Socio-constructivismo trabajado por Vigotsky así como la perspectiva didáctica Enfoque Comunicativo a través de la metodología de la Tipología de los contenidos. La labor docente se caracteriza por la toma intencionada de decisiones encaminada a la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello más adelante se justificará el porqué se tomaron como referencia los enfoques, método y teorías antes mencionados.

En cuanto a la intervención didáctica, ésta tiene lugar en un contexto específico que debe ser caracterizado y, con base en sus necesidades, plantear soluciones a partir de marcos teóricos que concuerden con los propósitos de la institución educativa; es importante mencionar que la tesis que aquí se desarrolla propone la realización de una aproximación teórica a un problema y la posterior implementación de una propuesta didáctica como posible solución.

El acercamiento teórico se desarrolló tanto en el primer capítulo, MARCO REFERENCIAL, como en el segundo, DESARROLLO DE ASPECTOS DISCIPLINARES. El primer capítulo se ocupa de la teoría psicopedagógica, del enfoque disciplinar y de la metodología de enseñanza a seguir. El segundo desarrolla el tema: *Verbos en aoristo de indicativo de la voz activa*, de la segunda unidad de la asignatura Griego II del Programa de estudio de la Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), teniendo como perspectiva el estado de la cuestión, para terminar con la evaluación de una propuesta didáctica desarrollada para la enseñanza del aoristo; finalmente, en este capítulo se presenta un esbozo biográfico de Esopo, autor empleado en dicha intervención. El tercer y último capítulo se centra en la planeación, implementación y evaluación de una propuesta didáctica desarrollada a partir de los capítulos

antes mencionados. Para ello se creó un Cuaderno de trabajo que se ofrece como apéndice junto con las Rúbricas de evaluación empleadas en la práctica docente.

Ahora bien, volviendo al tema disciplinar del estudio de la gramática, el enfoque comunicativo exige la enseñanza lenguas a partir de la oralidad; en consecuencia, el uso de la gramática en la enseñanza se reduce, si se compara con el enfoque tradicional. Lo anterior resulta problemático, ya que el Programa de estudio de Griego del CCH plantea la traducción de textos como aprendizaje, lo cual requiere de la enseñanza de aspectos gramaticales por encima del uso oral de la lengua, y por lo tanto, se sugiere la problemática de adecuar los elementos estructurales del enfoque comunicativo tanto a las necesidades de la Institución donde se llevó a cabo la intervención didáctica como a las necesidades particulares del grupo de alumnos donde se implementó dicha intervención.

CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El presente apartado es un bosquejo del tema, ya que la contextualización de una intervención didáctica es amplia, pues implica variables internas, propias de la institución, como externas, ya sea particulares de la población estudiantil, características de las zonas aledañas al plantel, entre otras variables. Sin embargo, es importante mencionar algunas de las características del Modelo Educativo del CCH que lo vinculan al constructivismo.

El Modelo Educativo del CCH hace evidente el carácter intencionado y estratégico de la docencia, ya que se espera que el alumno construya su autonomía congruente a su edad (aprender a aprender); desarrolle habilidades que le permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio (aprender a hacer) y adquiera los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y éticos (aprender a ser). En este sentido, se pretende que los egresados de este subsistema¹ de EMS sean ciudadanos autónomos, sujetos y creadores de cultura.

¹ En la página del CCH se menciona la misión del Modelo Educativo de la institución de la siguiente manera: “Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.” <https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>. 21/01/2019; 2:05 pm.

El concepto de cultura básica científica humanista propone combatir el vicio del enciclopedismo tal como se presentó en la Gaceta Amarilla donde se anunciaba la creación del CCH, así también, en el Plan de Estudios de 1996 se habla de la cultura básica en los siguientes términos: *“se propone contribuir a que el alumno adquiriera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas”*².

Por lo que se refiere al curso-taller, es oportuno especificar este concepto planteado en el Programa Indicativo Institucional. Encabo Fernández define este término de la siguiente manera: *“Es un planteamiento, un medio, en definitiva, una estrategia. Desde la semántica del término podemos entender que dentro del mismo se recoge una intención creadora, el intento por construir algo, por elaborarlo”*.³

En este sentido, en el taller de Griego se promueve el desarrollo de competencias comunicativas a través de herramientas lingüísticas, pues el enfoque propuesto, enfoque comunicativo textual, exhorta al docente a situar al alumno en secuencias discursivas presentes tanto en castellano como en griego a partir del trabajo en el aula donde el alumno pueda manipular su propio proceso de aprendizaje.

Los alumnos que ingresaron en el periodo 2017-1 al CCH son, en su mayoría, alumnos con promedios terminales de secundaria de 8.6 a 8.77; particularmente el plantel Oriente donde se llevaron a cabo las prácticas contó con alumnos con promedio de 8.75 y con calificación promedio en el examen de selección de 7.88 (alrededor de 96 aciertos).

En este concurso, el CCH recibió a 18, 727 alumnos de los cuales el plantel Oriente contó con el 21% de éstos, el porcentaje más alto de los cinco planteles, es decir, 3 926 alumnos divididos en dos turnos. Desde el periodo 2015-16, la asignación de turnos se da de forma aleatoria y no con base en el promedio de egreso de secundaria.

Conviene subrayar que la asignación aleatoria de turno pretende igualar las características académicas de los grupos de los turnos vespertino y matutino; también responde

² DGCCH (2012) pág. 8.

³ Encabo Fernández, Eduardo (2007) pág. 101.

a la deserción y rezago académico, anteriormente mayor en el turno vespertino; probablemente esta decisión contribuyó a la regularización del vespertino.

Los alumnos del CCH cuentan con programas, presentes en los cinco planteles para prevenir el rezago escolar como el Programa Institucional de Asesorías (PIA); el Programa de Recursamiento Inmediato (RI) para alumnos que han reprobado desde el primer semestre, y el Programa de Asesorías en Línea (PAL).

Los alumnos que se encuentran con posibilidades de egresar cuentan con el Programa de Apoyo al Egreso (PAE), el cual se ofrece a alumnos que tengan reprobadas de una a seis asignaturas a partir del tercer año y siguientes.

En cuanto al seguimiento a alumnos regulares, se cuenta con el Programa Institucional de Tutorías (PIT) que pretende acompañar al estudiante desde su ingreso hasta el término de sus estudios de bachillerato con un profesor a cargo de un grupo; este docente se encarga de entablar un diálogo permanente entre la institución, padres de familia y el alumno.

Muchos son los programas institucionales que faltan por presentat como el Departamento de Idiomas, Opciones Técnicas, Programa de Apoyo y Seguimiento a Becarios, Sistemas de Laboratorios para el desarrollo y la innovación, etc. todos pensados con el fin de crear un ambiente estimulante y seguro para los alumnos. Sin embargo, no son suficientes para las demandas y necesidades de los estudiantes, ya que las variables externas a la institución afectan su desempeño académico. El grueso de la población del plantel Oriente proviene de delegaciones como Iztapalapa, Iztacalco, Venustiano Carranza y municipios del Estado de México como Nezahualcóyotl y Chimalhuacán. Dichas zonas se caracterizan por su marginación, entendida como la falta de acceso a la educación, residencia inadecuada, percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas. Así pues, los habitantes que no cuentan con los ingresos suficientes para cubrir sus necesidades de alimentación, salud, vestido, vivienda, transporte y educación se consideran en estado de pobreza, donde la delegación Iztapalapa es la más castigada de las antes mencionadas.

Éste es el contexto de los estudiantes del CCH plantel Oriente: por un lado, una institución que les ofrece un panorama abierto a la cultura, las artes y las ciencias; por otro, una zona que se caracteriza por la inseguridad, no sólo en cuanto a robos a mano armada bien conocidos en la periferia del CCH-Oriente sino también inseguridad social, pues los alumnos pertenecen a esa estadística antes presentada: pobreza y marginación.

CRÍTICA AL PROGRAMA DE ESTUDIO DE GRIEGO I-II

La autocrítica de la labor docente para el mejoramiento de la práctica en el aula es uno de los propósitos de la profesionalización del profesorado; sin embargo, no es el único en términos prácticos. La búsqueda de mejores condiciones laborales lleva a los docentes a la promoción de profesores de asignatura; dicha promoción exige demostrar el conocimiento del Modelo Educativo del CCH así como del Programa de Estudios de la materia que se imparte a través de la entrega por escrito de la crítica al Programa Indicativo.

En este sentido, se tomaron como referencia los lineamientos⁴ para realizar la crítica al programa de estudios según los criterios para presentar pruebas de definitividad en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En este trabajo se han abordado temáticas como el contexto de la práctica docente de manera separada así como el enfoque disciplinar y didáctico planteado en el Programa indicativo como parte del primer capítulo, por ello y para no ser redundante sólo se realizará un esbozo de la crítica al programa de estudios de Griego I-II, pues, como ya se mencionó, muchos de los elementos que integran la crítica de acuerdo con los lineamientos del CCH se encuentran a lo largo del presente trabajo.

El subsistema de Educación Media Superior CCH, es un bachillerato de carácter general y propedéutico, lo que implica la posibilidad de acceder a la Educación Superior al ser preparatorio para la vida intelectual profesional además de ofrecer Opciones Técnicas que acredita a los estudiantes como técnicos a nivel bachillerato a aquellos que así lo soliciten.

Así pues, el primer rubro a exponer es el conocimiento del Modelo Educativo del Colegio como un bachillerato de Cultura Básica; en este sentido, el CCH es un subsistema de

⁴Cfr. <http://www.cchazc.unam.mx/wp-content/uploads/2015/02/05LINEAMIENTOSASIGNATURA-2004.pdf>
05/11/18; 14:25.

Educación Media Superior que se fundó teniendo como base los principios epistemológicos ya mencionados: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser con la finalidad de resolver la problemática de la falta de vinculación entre las facultades y escuelas con la EMS para impulsar nuevos caminos en la enseñanza de las humanidades y las ciencias de manera inter-disciplinar e inter-escolar.

La base del Colegio es su Modelo Educativo ya que es una respuesta al enciclopedismo y a la enseñanza unidireccional donde el alumno recibe el conocimiento del profesor; así pues, la cultura básica *pretende que la formación a lograr se concrete en aprendizajes que les permitan a los alumnos saber informarse, saber estudiar y seguir aprendiendo*⁵, en este sentido, el conocimiento es una labor inacabada y en constante reestructuración.

Lo anterior incide en las características que deben trabajar el profesor y el alumno, pues a este último le corresponde ser sujeto de su aprendizaje, de su formación y de su cultura, en otras palabras, trabajar por la autonomía del alumno, mientras el profesor hará las veces de promotor y guía.

El modelo Educativo del CCH sirve como referencia para el profesorado, pues *es una guía institucional que delimita las formas de enseñanza y aprendizaje esperados*⁶ donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se da a partir de las experiencias del aprendizaje de los alumnos; aquí es importante señalar que la planeación didáctica es fundamental para lograr tales experiencias en los alumnos, además de resaltar el carácter intencionado de la labor docente. Asimismo, no hay que olvidar que el Modelo Educativo señala un plan de acción a llevar a cabo tanto por alumnos como por profesores ya sea de manera individual o grupal dentro de los cuatro ejes que conforman cada una de las áreas del colegio: dos métodos (método histórico y método científico) y dos lenguajes (matemático y el español como lengua materna además de una lengua extranjera) todo ello con el fin de conseguir que el alumno adopte una postura reflexiva y colegiada como guía de la acción.

⁵ Dirección general del CCH (2007) pág. 3.

⁶ Ibidem, pág. 5.

En cuanto a la materia de griego, ésta es de carácter optativo y se imparte en los últimos dos semestres del Plan de Estudios del Colegio con una carga de 64 horas por semestre distribuidas en dos sesiones de dos horas cada una a la semana. Cada semestre cuenta con tres unidades; así, el primer semestre tiene como unidades: introducción al estudio de la lengua griega, gramática textual de la secuencia descriptiva y gramática textual de la secuencia explicativa, mientras el segundo semestre cuenta con las siguientes unidades: gramática textual de la secuencia instructiva, gramática textual de la secuencia narrativa y gramática textual de la secuencia dialogal.

Griego pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, de tal suerte que el enfoque disciplinar es el enfoque comunicativo,⁷ mientras el enfoque didáctico es el curso-taller. El enfoque disciplinar, enfoque comunicativo, permite al Griego experimentar más allá del enfoque tradicional o gramatical, ya que el centro de la atención no lo tendrá el análisis morfosintáctico *per se*, sino el diálogo que el alumno pueda establecer con el texto de tal suerte que realmente se dé la situación comunicativa.

La aparición del enfoque comunicativo es relativamente nueva para el CCH, pues el programa vigente de Griego se implementó en el 2017; antes de este programa, el enfoque para abordar la materia era el lingüístico-cultural donde se argumenta la estrecha relación entre lengua y cultura siendo el texto el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al enfoque comunicativo, éste marca la diferencia entre lengua y habla, en los siguientes términos: la lengua es la abstracción de sujetos ideales (competencia lingüística) mientras el habla obedece a las necesidades de cada individuo en una situación comunicativa concreta⁸ (actuación), es decir, el propósito es comunicar un mensaje y que éste sea comprendido a cabalidad.

En cambio, el Programa Indicativo de Griego del CCH parece no marcar la diferencia entre lengua y habla ya que señala lo siguiente en el apartado que trata el enfoque comunicativo: *Del enfoque comunicativo, se rescata la necesidad de que, para efecto de un aprendizaje más*

⁷ El enfoque comunicativo se abordó más a fondo en el capítulo I del presente trabajo.

⁸ Dirección general del CCH (2007) pág. 45.

*sólido de una lengua, se diseñen actividades para el cultivo de las habilidades lingüísticas: escuchar, leer, hablar y escribir.*⁹ Sin embargo, el desarrollo de las unidades en cuanto a los aprendizajes, las temáticas y las estrategias sugeridas no incluye las habilidades lingüísticas: *escuchar, leer, hablar y escribir.*

Así pues, la enseñanza del Griego en el CCH se encuentra entre el enfoque comunicativo, puesto que así lo marca su Programa indicativo, y la enseñanza gramatical ya que las estrategias sugeridas en dicho programa atienden la corrección gramatical sobre las habilidades lingüísticas antes mencionadas. A continuación se presentan las estrategias sugeridas en el Programa Indicativo para el primer aprendizaje de la unidad II de Griego II:

Tabla 1. Desarrollo de unidades en el Programa Indicativo de Griego I-II.

Aprendizaje	Temática	Estrategias sugeridas
Identifica el aoristo de indicativo, de voz activa, en oraciones declarativas en textos griegos, para comprender la estructura narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos con aoristo de indicativo de la voz activa. 	<p>En plenaria, los alumnos y el docente analizarán ejemplos de textos narrativos en español, y señalarán conectores discursivos temporales y conjunciones ilativas que conocen, con el fin de comprender la estructura de la secuencia narrativa, antes de aplicarla a los textos griegos.</p> <p>Con el auxilio del docente, los alumnos en parejas identificarán los elementos de la oración declarativa y los verbos en aoristo de indicativo en textos griegos.</p>

En este sentido, la implementación del habla oral está presente sólo en la parte de la lengua materna mientras la enseñanza del Griego se restringe a lo que se consideraría lengua. Así pues, desde el Programa de estudios, el propósito no es enseñar la lengua griega con el afán de hablar

⁹ https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/GRIEGO_I_II.pdf pág. 7. 20/01/19: 4:17 pm.

griego clásico, sin embargo, según las interpretaciones que pueden aplicarse a dicho enfoque, han surgido numerosos materiales didácticos que apelan a la enseñanza del Griego de manera más natural. Un ejemplo de estos materiales es el texto didáctico *Diálogos* de Santiago Carbonell.

El tránsito del método gramatical o también llamado tradicional al enfoque comunicativo textual supone un enorme reto para los docentes, ya que éstos deben, primero, documentarse en la metodología de enseñanza adecuada para el enfoque comunicativo y, segundo, perfeccionar el dominio de la lengua griega; aunado a lo anterior, aparece la variable del tiempo, pues posterior a la entrada en vigor del nuevo Programa indicativo, surgieron cursos para la implementación del enfoque comunicativo textual.

De acuerdo con el programa vigente, la contribución de Griego al perfil del egresado considera el carácter propedéutico de la materia ya que se pretende la comprensión de textos griegos para introducir a los alumnos en el estudio de una carrera universitaria; también considera el carácter general del bachillerato en el sentido de que pretende trasladar al español los aprendizajes desarrollados en Griego. A continuación se presenta la contribución del Griego al perfil del egresado¹⁰ de acuerdo con el Programa indicativo:

- Comprenda e interprete textos significativos escritos en lengua griega para desarrollar sus habilidades lingüísticas, con el fin de ampliar su comportamiento verbal en su propia lengua y facilitar el aprendizaje de otras lenguas extranjeras (vivas).
- Infiera el significado y sentido de la terminología de origen griego, presente en todas las materias y en lenguas extranjeras que se cursan en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, y en los futuros estudios profesionales.
- Amplíe su horizonte cultural al investigar, en fuentes documentales diversas, los valores y su trascendencia en la conformación del pensamiento occidental.

¹⁰ https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/GRIEGO_I_II.pdf pág. 10. 27/01/19; 13:11.

Una propuesta para trabajar la habilidad oral de la materia, es la lectura en voz alta del griego como una herramienta que puede ofrecer múltiples beneficios ya que el alumno identificaría el vínculo entre los fonemas y su representación gráfica, cuestión presente en todas las lenguas escritas y que podría trasladarse a otros problemas como la escritura en español: como ejemplo presento el error ortográfico común entre los estudiantes del CCH plantel oriente donde confunden la escritura de las palabras con *g*, *gu*.

En cuanto a los aprendizajes planteados en el Programa Indicativo, éstos tienen tres ejes: el eje léxico, el cultural y el gramatical; así pues, los aprendizajes de la primera unidad de Griego se centran en el aprendizaje del alfabeto griego y su correspondencia fonética con el fin de iniciar al alumno en la lectura y transcripción de textos en griego así como la ubicación espacial y temporal de la Grecia clásica. Lo anterior es la contextualización de la materia de estudio para el alumno que le servirá para el resto del curso; sin embargo, el tiempo destinado a esta unidad se limita a 16 horas mientras el resto de las unidades de Griego I cuentan con 24.

El tiempo no sería un problema si las actividades sugeridas en el Programa de estudios fueran más significativas y apelaran a la experiencia de aprendizaje del alumno ya que en el programa de estudios se presenta como actividad del primer aprendizaje, la lectura de un texto griego sin la introducción a la lectura en griego. En este sentido, propongo implementar estrategias que introduzcan al estudiante a la lectura del griego a partir de ejercicios intermedios entre la lectura en español.

En cuanto a los propósitos generales de la materia y las temáticas abordadas, el programa de estudio señala que el alumno: *Apreciará los valores de la cultura griega antigua a partir de la lectura y comentario de obras y temas clásicos, para percatarse de la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad.*¹¹ Sin embargo, considero que para que el alumno pueda apreciar la relevancia histórica de la cultura griega antigua es necesario que vincule con su contexto inmediato aquello que dicen los textos.

Lo anterior resulta una tarea difícil en el sentido de la distancia temporal y geográfica que nos separa; no obstante, los textos clásicos merecen este nombre precisamente por tratar

¹¹ Tomado de: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/GRIEGO_I_II.pdf el 21/11/18: 9:55.

temas universales para el hombre independientemente del tiempo y del espacio, claro está que deberán realizarse adecuaciones, por ejemplo la muerte de un hermano genera emociones parecidas tanto la *Antígona* de Sófocles como en un adolescente del siglo XXI.

En resumen, es necesario vincular las temáticas del programa de estudio con los conocimientos previos del alumno, de manera que aquello que trabaje en clase le diga algo al alumno, algo de su entorno y que le afecta a él directamente, de tal manera que realmente se dé un aprendizaje significativo.

Asimismo, la importancia de los propósitos de aprendizaje en cuanto a los contenidos gramaticales puede justificarse desde la continuidad dentro de la propia materia así como desde el perfil de egreso del CCH, ya que, por un lado, la asignatura de Griego II pretende que el alumno pueda entablar un diálogo con un texto, ya sea didáctico u original.

La evaluación es un proceso continuo que arroja información sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y que no sólo evalúa al alumno sino también, los materiales, las estrategias de enseñanza y al propio profesor. En este sentido, la evaluación que se presenta en el programa operativo de Griego es sucinto en el sentido de que aborda sólo los contenidos declarativos y procedimentales sin proporcionar criterios o herramientas de evaluación ya que se enlistan acciones que el alumno debe realizar como si se tratará de los propósitos de la unidad.

A continuación se presenta la evaluación que se sugiere en el programa de estudio para la unidad II de Griego I: Unidad 2. Gramática textual de la secuencia descriptiva.

Evaluación

- Comprender textos griegos, originales o didácticos, de nivel básico.
- Analizar las oraciones atributivas y predicativas en textos griegos.
- Identificar palabras españolas, derivadas del griego, en textos de divulgación científica y humanística.
- Redactar un texto español de tres a cuatro párrafos con el léxico de origen griego del ámbito histórico.

- Exponer, en esquemas o reportes de investigación, los principales periodos históricos de la Grecia clásica.
- Describir una obra de arte de las vistas en clase.

Así también se ofrecen los propósitos señalados para dicha unidad, donde se podrá apreciar que no existe propiamente una propuesta de evaluación sino repetición de los propósitos esperados.

Propósitos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- Identificará la morfología de nombres en los casos: nominativo y genitivo; del verbo εἶμι en presente y pretérito imperfecto; y los elementos constitutivos de las oraciones atributiva y predicativa en textos griegos, originales o didácticos, para comprenderlos.
- Inferirá el significado de palabras españolas procedentes de vocablos griegos, centrándose en aquellas que sean del léxico textual, con la finalidad de incrementar su vocabulario personal.
- Reconocerá algunos eventos históricos y obras de arte relevantes sobre escultura y arquitectura de la Grecia Antigua en textos y organizadores gráficos, con el fin de apreciar su importancia y trascendencia en la cultura actual.

Así pues, los contenidos actitudinales presentes tanto en la descripción del Modelo Educativo como en el Programa Indicativo de la materia no aparecen en el desarrollo de la evaluación ni en los propósitos generales, aunque éstos sean relevantes, ya que el perfil del egresado señala lo siguiente:

La reforma curricular que concluyó con el Plan de Estudios Actualizado de 1996 hizo explícito el perfil del egresado, al quedar asentados de manera formal tanto los conocimientos, actitudes, valores, destrezas y habilidades genéricas, así como disciplinares; que se esperaba que el alumno obtuviera al concluir sus estudios¹².

La inclusión de habilidades genéricas como las actitudes y los valores están presentes en el perfil de egreso del CCH y en los programas de estudios de Griego; sin embargo, no alcanzo a

¹² Tomado de:

<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PUNTO%201%20PERFIL%20DEL%20EGRESADO%20DE%20LA%20ENCCH.pdf> 21/11/18: 10:42.

apreciar la puesta en práctica en las propuestas de evaluación ni en las estrategias sugeridas en el programa indicativo de Griego; es importante resaltar lo anterior, ya que el programa de estudios debe brindar las pautas al profesor en la práctica docente y en el modelo educativo; sin embargo, dichas pautas están en papel pero no en la práctica; esto ocasiona que la implementación del Modelo Educativo del CCH pocas veces sea llevado a cabo.

La labor docente es una práctica de constante reflexión y mejora, es decir, de constante evaluación, por ello, aquí se sugiere implementar, tanto en las estrategias de enseñanza como en la evaluación, la implementación de contenidos actitudinales no con el afán de apropiarse del lugar que merecen los contenidos declarativos y procedimentales sino con el propósito de integrar los contenidos disciplinares a la vida del alumno de tal manera que éste sea capaz de apreciar los valores de la cultura griega antigua a través del diálogo que el alumno establezca con el texto; claro está que necesitará conocimientos de gramática, de cultura griega y de léxico, sin embargo, éstos serán un vehículo para apropiarse de la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad.

CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL

EL CONSTRUCTIVISMO

Existe un punto en la labor del docente en el cual éste se pregunta, cuál es la función de la educación escolar. La búsqueda de respuestas nos conduce a diversos marcos de referencia que brinden luz al respecto, en este caso, el marco de referencia es el constructivismo y por ello se abordará en el presente capítulo donde se describirán las características fundamentales de dicho marco así como su impacto en la práctica docente.

Se sitúa al constructivismo como parte de la escuela de Ginebra, pues adopta su postura epistemológica, constructiva e interaccionista, es decir, el sujeto que aprende es activo puesto que construye su propio aprendizaje con ayuda de los demás agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre los estudiosos más representativos de dicha escuela se encuentra por parte de la lingüística, Ferdinand de Saussure, y por parte de la biología, Piaget, de quien se adoptó la dimensión teórica para este marco de referencia.

Piaget y sus seguidores consideran al sujeto que aprende como un ser activo que participa en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos o contenidos; así, se tiene que el constructivismo es de naturaleza activa y constructiva a diferencia de otro modelo y marco de referencia practicado con asiduidad, aunque tal vez no de manera consciente conocido como conductismo donde el alumno recibe información y el aprendizaje se reduce a acumulación de datos sin relación entre ellos.

Es importante aquí preguntar, qué significa que el alumno sea activo y participe en su proceso de aprendizaje, Mauri dice que *Un alumno es activo cuando pregunta, observa, reflexiona hasta lograr una representación personal sobre la manera de contar, leer, saltar un obstáculo, cuando revisa el procedimiento a seguir con el objeto de lograr el éxito en lo que se propone.*¹³

Para que el aprendizaje se dé de manera adecuada es necesario que ocurra un cambio dentro de los esquemas mentales del alumno, dicho cambio se denomina conflicto cognitivo, es decir, el desequilibrio del alumno para su posterior reorganización y adaptación de los

¹³ Maqueo, Ana María (2004) pág. 62.

contenidos a aprender. Así se tiene que *se relaciona la nueva información con la ya existente -organizada en esquemas y estructuras-; el aprendizaje no se da como un proceso de acumulación asociativa, como afirmaban los conductistas.*¹⁴

El constructivismo abona e integra aportaciones de la teoría psicopedagógica sociocultural de Vigotsky; tal marco pretende no ser una receta, sino un conjunto de principios que buscan la autonomía del docente en el sentido de que pueda diagnosticar y establecer juicios sobre su propia práctica docente, es decir, ser un docente autocrítico y reflexivo.

En cuanto a la actividad de los alumnos, ésta es cultural porque los contenidos mismos son el resultado de un proceso cultural y porque los instrumentos para adquirir dichos contenidos también son culturales ya sea la escritura, la lectura así como la intervención de los otros que apoyan al alumno a construir su conocimiento.

Este enfoque no es exclusivo ni excluyente y su valor radica en la constante autocrítica por parte del profesor que se sirve de este enfoque, pues le permite plantear preguntas, animar la búsqueda de sus respuestas y brindar criterios para profundizar en estas preguntas.

Así pues, se entiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje es dinámico en el que intervienen el marco institucional, individual y social. Solé y Coll dicen al respecto *necesitamos teorías que no opongan, cultura, enseñanza y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que la integren en una explicación articulada.*¹⁵

Desde la postura constructivista, se considera al alumno como un ser completo y en proceso de desarrollo; por ello, la educación escolar debe atender también necesidades no sólo disciplinares sino también de formación entre ellas la atención a la diversidad. Es importante definir la función formadora de la educación escolar en términos de promoción y desarrollo de la actividad mental constructiva del alumno.

Este marco referencial presenta una concepción específica de la dimensión del alumno, del docente y del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el alumno no aprende al realizar una copia de la realidad sino a partir de la integración de algún contenido nuevo a sus propios intereses y conocimientos previos. En términos de Piaget, los esquemas mentales del alumno

¹⁴ Ibidem, pág. 63.

¹⁵ Coll, César (2007) pág. 11.

son *la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de su realidad.*¹⁶

Como ya se ha mencionado, es la cultura la que confiere de significado a los símbolos y signos respecto a sus referentes por ello resulta claro que la función docente es una labor social y cultural, pues *la construcción del currículo es un hecho de naturaleza social y un proceso histórico, de forma que toda definición de un cuerpo de conocimientos a enseñar presupone, inevitablemente, una determinada visión del mundo.*¹⁷

Los esquemas mentales se construyen de manera simbólica, pues no son la copia de la realidad; en otros términos, no se tiene en la mente la cosa real sino la idea o representación de aquello que se ha aprendido. También estos esquemas de conocimiento se construyen con la intervención de las actitudes y valores del que aprende, es decir, con toda la dimensión del alumno.

De ahí que con base en la tipología de los contenidos se retome este enfoque y divida los contenidos a trabajar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tres categorías que se profundizarán más adelante, a saber, contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, dado que para construir esquemas mentales es necesaria la intervención del alumno de manera integral y ello incluye la parte actitudinal.

Aquí, pues, aparece un término fundamental para el constructivismo: aprendizaje significativo, que se define como el proceso donde el alumno modifica lo que ya conocía según una interpretación personal del nuevo contenido. Lo anterior resulta de suma importancia, ya que abandona lo que el pedagogo Paulo Freire llamó educación bancaria, es decir, la acumulación de nuevos conocimientos sin integración significativa en el alumno, así pues, lo que se busca desde el constructivismo es *la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización.*¹⁸

Parecería que el alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje no suena innovador, sin embargo, lo valioso del constructivismo es integrar al alumno en todos los

¹⁶ Ibidem. 52.

¹⁷ García, Eduardo (1997) pág. 15.

¹⁸ Ibid.

aspectos de la práctica educativa de manera consciente y regulada, pues queda claro que la labor docente es fundamentalmente intencionada.

Así también se relativiza respecto al grado de adquisición de contenidos nuevos por parte del alumno, pues la integración a los esquemas mentales del alumno nunca es cuestión de todo o nada; en este sentido, el aprendizaje siempre es perfectible al ser un proceso de continua búsqueda de la autonomía del alumno donde el profesor sirve de ayuda y acompañamiento.

Un elemento importante para la práctica docente desde el enfoque constructivista es la metacognición, entendida como la capacidad que tienen los alumnos para aprender a aprender, ya que el alumno no sólo aprenderá los contenidos disciplinares sino también identificarán cuáles son las estrategias que ayudan al alumno a aprender.

La construcción de contenidos, como ya se ha mencionado, equivale a una elaboración personal del objeto de aprendizaje que supone la reorganización de sus esquemas mentales a partir del desequilibrio introducido por la intervención de nuevos conocimientos, en este sentido, el alumno aprende los contenidos y aprende que es capaz de aprender.

Así, el estudiante se hace consciente del proceso de aprendizaje y será capaz de aplicarlo en diferentes situaciones. Los esquemas de conocimiento se construyen a partir de una variedad de hechos o sucesos; experiencias o anécdotas; conceptos y explicaciones sobre la realidad: esta manera de clasificar los conocimientos se conoce como tipología de los contenidos donde los contenidos disciplinares, contenidos declarativos, están integrados por hechos o sucesos factuales y por conceptos que requieren mayor grado de atención por parte del alumno.

Se denominan contenidos procedimentales a aquellos que son compartidos con otras disciplinas, es decir, que no sólo competen a una parcela específica del conocimiento humano, un ejemplo puede ser la lectura. Los contenidos actitudinales son normas, actitudes o valores con los que el alumno se acerca al proceso de enseñanza y aprendizaje, de lo que se tratará más adelante con mayor profundidad.

Un punto importante al respecto, tiene que ver con la postura o autoconcepto que el docente tiene sobre su propia labor, de tal manera que, desde el constructivismo, al docente no únicamente le compete presentar, en su rol de experto, los nuevos contenidos sino también los procesos necesarios para la adquisición de éstos.

En este sentido, el docente es el encargado de enseñar cómo se aprende; cuestión que parece dejada de lado quizá por la obviedad que resulta para el docente experto en el tema, pues, en el caso de la enseñanza del griego, se espera que el docente domine estrategias que posibiliten al alumno la comprensión y traducción de textos de un nivel moderado como la lectura exploratoria para identificar palabras relacionadas con el español y que le permitan deducir su significado sin necesidad de recurrir al diccionario; tratar que el alumno entienda la unidad de sentido de determinado texto o la lectura en voz alta entre otras estrategias sin recurrir a la traducción palabra por palabra, pero muchas veces, estas estrategias se quedan como un bien exclusivo del docente.

Lo anterior se resume como la enseñanza de las estrategias de aprendizaje que se estima deviene en la autonomía del alumno, ya que, y a diferencia del conductismo donde el alumno aprende exclusivamente imitando, en el constructivismo el alumno adquiere estrategias para aplicarlas en momentos y situaciones diferentes independientemente si trata de una clase de griego, francés o inglés, pues aprendió a relacionarse con lenguas desde el plano de la lectura y la gramática no exclusivamente y, sin subestimar el valor del lenguaje oral, a repetir diálogos propuestos en situaciones específicas como sucede en la enseñanza de las lenguas modernas.

Entendido el aprendizaje como un proceso de construcción e integración de lo construido por parte del alumno, cabe señalar que esta actividad necesita cimientos sobre los cuales iniciar su construcción, a estas bases se les conoce como conocimientos previos así se tiene que *gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido.*¹⁹

Según lo anterior, es posible decir que siempre existen conocimientos previos desde los cuales puede construirse nuevo conocimiento, en este sentido, se trabaja desde y para los conocimientos que tienen y generan, construyen y organizan los alumnos, de tal manera que el conocimiento cotidiano sirva para su enriquecimiento y complejización.

Desde la perspectiva de la enseñanza, los conocimientos previos o también llamados esquemas de conocimientos previos desempeñan un rol importante, ya que dan la pauta para la

¹⁹ García, Eduardo (1997) pág. 50.

planeación didáctica, pues indican la profundidad con la cual se abordarán los temas y saber si es necesario afianzar algunos contenidos previos, así pues, puede decirse que los conocimientos previos son parte también de la evaluación.

Este tipo de evaluación se llama evaluación diagnóstica y de acuerdo con su definición sirve para reflexionar en torno a sus alcances; además revela las condiciones y apunta la dirección hacia dónde realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues *El alumnado al iniciar todo proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con esa gran variedad de esquemas de conocimiento. Pero los distintos alumnos y alumnas presentan diferencias respecto de la cantidad, pertinencia, organización y coherencia de esos esquemas en relación con la realidad a la que hacen referencia.*²⁰

Los conocimientos previos tienen especial importancia porque son los soportes sobre los cuales se seguirá aprendiendo y son relevantes para el presente trabajo ya que, desde el enfoque constructivista, se subraya su contenido conceptual, procedimental y actitudinal tanto las relaciones entre ellas como su funcionalidad.

Los conocimientos previos ayudan a dotar de significado al nuevo conocimiento siendo una herramienta tanto para el profesor como para el alumno en su proceso de autonomía a través de la metacognición. Por ello, *los conocimientos que el alumno posee no son un obstáculo para el aprendizaje, sino el requisito indispensable para él - los alumnos y alumnas no aprenden a pesar de sus conocimientos previos, sino a través de ellos-*²¹

El conflicto cognitivo es un momento en el proceso de aprendizaje donde el alumno cuestiona lo que sabe, conocimientos previos, respecto al nuevo contenido que pretende aprender, así se tiene que uno de los principales propósitos de los docentes es fomentar el cambio de los esquemas mentales, pues toda modificación obliga a los alumnos a reorganizar dichos esquemas.

El desequilibrio causado por el contacto con lo ya sabido respecto a lo nuevo debe re-equilibrarse a través de la intervención del docente, pero también es importante advertir que el docente debe provocar el choque cognitivo a partir de la selección de material estimulante para el alumno.

²⁰ Luchetti, Elena (1998), pág. 28.

²¹ Coll, César (2007) pág. 80.

Una constante en el marco referencial del constructivismo es la intervención del medio en el que se desarrolla el alumno para la construcción de su conocimiento; por ello, y para ser más precisos el término conflicto cognitivo debe calificarse como conflicto cognitivo socio-cultural, pues en el proceso de aprendizaje el alumno se encontrará con puntos de vista distintos a los suyos donde no sólo intentará resolver un problema disciplinar sino también un problema entre pares.

Al igual que los conocimientos previos, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) pretende conocer la diversidad de alumnos presentes en el aula de tal manera que el docente pueda tomar decisiones fundadas en las características de su alumnado, en este sentido, se adecuan los contenidos de aprendizaje al nivel real de los alumnos.

El psicólogo soviético L. S. Vigotsky postula la teoría psicopedagógica conocida como enfoque sociocultural, y con ésta la aportación a la didáctica del concepto ZDP que se define como *la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en la tarea.*²²

Es, pues, tarea del profesor prever los espacios y materiales que gradúen las intervenciones del docente de manera que las ayudas mengüen hasta permitir que el alumno pueda realizar tareas por él mismo que antes podía cumplir sólo con ayuda, de esta manera se trabaja no sólo la parte disciplinar sino también la parte formativa del alumno al acompañarlo en la adquisición de su autonomía. En el proceso para ayudar al alumno en la adquisición de su autonomía intervienen elementos propios de la práctica docente como son la planeación, la observación y la actuación diversificada.

Es importante resaltar que la planeación didáctica debe tomar en cuenta los datos arrojados por una evaluación diagnóstica, pues a través de ésta es posible identificar las distancias entre los objetivos planteados por el Programa Institucional y los esquemas mentales de los alumnos, así pues, se presentarán retos acordes al nivel real de los discentes.

²² Ibidem 104.

Si la distancia entre el nivel real y los objetivos de aprendizaje es demasiado extensa, es decir, requiere esquemas mentales que aún no han madurado, producirá en los alumnos desmotivación; el efecto es el mismo si la distancia está por debajo o muy cerca del nivel real de desarrollo donde no presentará ningún reto para el alumno que caerá en el tedio.

La Zona de Desarrollo Próximo es uno de los fundamentos del constructivismo que permite al docente conocer cuál es el nivel real de desarrollo del alumno y a su vez ofrece información sobre el nivel potencial del alumno; además, aquí es más evidente el carácter social de la educación escolar, pues exige la guía de un colaborador más capaz que no necesariamente debe ser el docente.

Así pues, el nivel real de desarrollo corresponde a lo que el alumno ya sabe hacer. Podemos entender aquí que se trata de los esquemas mentales que ya han sido construidos y que a su vez servirán de plataforma para nuevos conocimientos; sin embargo, éstos no crecerán únicamente con las herramientas del alumno, sino con la intervención social; en otras palabras, la construcción de conocimientos es un fenómeno individual en el sentido en que nadie aprende por el alumno, pero a su vez es una construcción social debido a la colaboración o acompañamiento no sólo del profesor sino también de sus compañeros.

En este sentido, la ZDP son las estructuras que todavía no han madurado (...), pero que podrían madurar gracias a la intervención de un adulto o un par.²³ Entonces, cuando maduran estas estructuras se convierten en los esquemas mentales que a su vez darán paso a nuevos conocimientos, y la madurez tendrá lugar sólo a partir de la socialización de los contenidos.

El proceso de enseñanza es una situación externa respecto al alumno que es quien aprende y quien, desde la concepción constructivista, es un personaje activo; en estos términos, el profesor es una ayuda para la comprensión de la realidad y la actuación en ésta, por ello, puede afirmarse que la escuela tiene responsabilidad social.

Es importante resaltar la responsabilidad social de los centros de enseñanza, pues es a partir de la interacción con los otros que el alumno puede exigirse a aprender acompañado de

²³ Coll, César (2007) pág. 35.

los apoyos y soportes que también le brindan tanto sus compañeros como sus profesores; el grado de profundización en el aprendizaje está relacionado con la calidad de la intervención docente así como con la manipulación y socialización de los contenidos que el alumno haga.

Según lo planteado hasta el momento puede pensarse que el cumplimiento de los propósitos de la educación es tarea exclusiva del docente y del alumno, sin embargo, es indispensable mencionar que existen variables externas que intervienen en la práctica educativa, pues la educación formal modela parte de una postura epistemológica adoptada por los centros de enseñanza de manera explícita o implícita así como por posturas políticas, sociales y culturales de aquellos que toman las decisiones en cuestiones de educación.

Por ello, es importante que los docentes se asuman como agentes de cambio y que justifiquen su labor a partir de marcos de referencia y teorías psicopedagógicas que los faciliten para la actuación efectiva en el aula, y así, tal vez, lo más relevante del constructivismo sea que el docente adopte las actitudes que pretende enseñar a sus alumnos (autonomía y constante reflexión) como propias.

TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS

La educación tiene como función enseñar todas las dimensiones relevantes del conocimiento y para ello la tipología de los contenidos puede ayudar a dimensionar la educación en categorías; así pues, al especificar los contenidos que se trabajan se hace evidente el papel que se le otorga a la educación, y en el caso de la tipología de los contenidos se entiende a la educación como sociocultural.

A través de la tipología de los contenidos, el docente será capaz de crear propuestas didácticas que se adecuen a la teoría psicopedagógica sociocultural enmarcada en el enfoque constructivista, ya que se plantea que los contenidos van más allá de lo referencial (datos aislados y fechas), pues abarcan también procesos y actitudes. Es precisamente en las actitudes donde se advierte la postura sociocultural de la docencia, pues al incluirse en los contenidos actitudinales normas, valores y actitudes queda manifiesto que la apropiación de dichos

contenidos sólo puede llevarse a cabo mediante la interacción con los otros que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la tipología de los contenidos no es una receta infalible ni una carta operativa que llenar en tres columnas. El objetivo es visualizar los tópicos de enseñanza en tres dimensiones y observar su pertinencia según los propósitos de enseñanza y aprendizaje dictados por la interpretación del Programa Indicativo. Así pues, no todos los tópicos de enseñanza podrán cubrir de igual manera la dimensión declarativa, procesual y actitudinal.

No se trata de forzar los tópicos de enseñanza y aprendizaje para que encajen en una clasificación tripartita ni de considerar que fuera de esta clasificación se transgrede la tipología de los contenidos; lo que se pretende es mostrar que los contenidos tienen más de una dimensión y de acuerdo con la naturaleza de cada contenido, se ponderará una dimensión u otra.

En este sentido, el docente no se verá sancionado por no trabajar un aspecto desde la dimensión actitudinal si dicho tópico no se presta para tal empresa, lo anterior cobra sentido cuando se advierte que la tipología de los contenidos formó parte de la reforma educativa española del 2006 ²⁴, sin embargo, la pronta aplicación sin la formación docente contribuyó a que los profesores inventaran contenidos donde no los había y cayeron en excesos como considerar la confianza en el uso de la calculadora como parte de los contenidos actitudinales.

Cuando el docente novato se ve ante la incertidumbre de qué enseñar, es fácil aceptar sin reflexionar o interpretar aquello que marca el Programa Institucional. Es importante advertir que el presente trabajo no pretende instar a abandonar aquello que una institución considera relevante para el desarrollo de sus alumnos; por el contrario, se pretende explorar en la literatura para ofrecer a los alumnos una educación cimentada en la constante reflexión y autocrítica.

Así pues, se considera que todo aquello que es susceptible de ser aprendido puede considerarse contenido de aprendizaje; sin embargo, no todo el conocimiento de una disciplina se encuentra presente en la educación de nivel superior, de lo contrario sería una acumulación de datos sin un propósito fuera de la propia acumulación.

²⁴ Bolívar Boitía, Antonio (1992) pág. 15.

En este sentido, César Coll define los contenidos curriculares como *una selección de formas o saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización.*²⁵ Como se puede advertir sólo los contenidos que se consideran fundamentales para el desarrollo de los alumnos deben figurar dentro del currículum de la educación formal. En el mismo tono, Medina Rivilla²⁶ señala la importancia del conocimiento didáctico para la adecuada selección de contenidos coherentes con las necesidades y expectativas de todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entonces los contenidos específicos son importantes como un fin en sí mismos y como un medio para el desarrollo de las capacidades de los alumnos, donde el profesor debe enseñar todo aquello que compete aprender al alumno incluido aquí también los procesos a través de los cuales el estudiante podrá crear estrategias para aprender de manera autónoma.

Es importante mencionar que el profesor debe hacer explícitos los procesos a través de los cuales se llega a la solución de problemas en el aula, pues generalmente se deja de lado el trabajo de los procesos y valores que conlleva toda actividad de aprendizaje; por ello, presentar los contenidos por tipologías obliga al docente a cubrir de manera holística los contenidos específicos de cierta asignatura no sólo de manera factual (datos y conceptos) sino también incluyendo el cómo se aprende (procedimientos) y el para qué se aprende (actitudes).

Antes se mencionó que los contenidos pertinentes para el aula de clases son aquellos que ayudan al alumno a su desarrollo; sin embargo, ¿quién decide qué es importante dentro de la parcela del conocimiento de una materia, si todo aquello susceptible de ser enseñado es incluido?

Para buscar respuestas es importante señalar que aquí se hace más evidente el carácter social de la enseñanza, pues *la escuela, como institución socializadora, propicia la construcción de algunos conocimientos, se encarga de la producción-reproducción-distribución de algunas de las ideas presentes en nuestra cultura.*²⁷

²⁵ Coll, César (1992) pág. 13.

²⁶ Cfr. Medina Rivilla, Antonio (2009) pág. 32.

²⁷ García, Eduardo (1992) pág. 13.

Generalmente, cuando se habla de contenidos es común identificarlos como específicos, es decir, propios de una disciplina, sin embargo, desde la tipología de los contenidos, éstos son los saberes que los alumnos deben asimilar para su desarrollo y socialización. En palabras de César Coll *la distinción entre varios tipos de contenidos en el currículo es una herramienta metodológica necesaria para entender la diversidad de los aprendizajes escolares. Sin embargo, ello no implica que los diversos tipos de contenido se traten por separado en el currículo.*²⁸

Lo anterior no quiere decir que se encuentren divorciados los contenidos específicos de la tipología de los contenidos, por el contrario, pues se sabe que las personas despliegan una intensa actividad constructiva cuando realizan actividades específicas. Esto se refiere al contexto en el que los alumnos crean sus aprendizajes; un ejemplo sería el aprendizaje de categorías gramaticales que devendría en un problema abstracto si no se llevara a cabo a través de una lengua específica con un texto específico como en las clases de griego.

No obstante, si todo lo que es susceptible de ser aprendido es incluido, ¿qué enseñar en la educación formal? A ello responden las necesidades de la sociedad donde se desarrolla el aprendiz ya que algunos de los contenidos están presentes en el día a día del alumno, pero con un grado de profundización menor o, mejor dicho, de manera inconsciente. Ahí es donde interviene la educación formal para complejizar y ampliar los conocimientos de los alumnos.

Los contenidos desarrollados durante la instrucción formal se clasifican en tres apartados: contenidos declarativos factuales y conceptuales; contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, por el momento se abordarán los contenidos declarativos. Así los primeros son contenidos específicos, propios de una disciplina, mientras los procesos y las actividades son pertinentes a más de un campo del conocimiento y a los tres se les confiere el mismo valor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, *ello no supone restar relevancia educativa a los otros tipos de contenidos -procedimientos y actitudes-, sino precisamente señalar que estos últimos tienden a ser más generales - o transversales entre materias- que los hechos y conceptos.*²⁹

²⁸ Coll, César (1992) pág. 24.

²⁹ Ibidem, pág. 26.

Cada contenido tiene particularidades respecto a su enseñanza; por ello, la necesidad de agruparlos, por ejemplo, en los contenidos de tipo declarativos factuales, interviene la memoria, así pues, las estrategias de enseñanza y aprendizaje estarán orientadas al trabajo memorístico, que deben ser recordados o reconocidos de manera literal.

Mucho se ha denostado el aprendizaje memorístico como el origen de todos los males en la educación y particularmente en nuestro país donde las Reformas Educativas a nivel Básico y Medio Superior pretenden extirpar la memoria del proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, desde el enfoque de la tipología de los contenidos se busca atender con igual relevancia a cada uno de ellos como elementos fundamentales para la construcción integral de conocimientos.

En este sentido, los contenidos como las terminaciones de las declinaciones en griego o las terminaciones verbales los considero declarativos factuales, pues deben recordarse de manera literal así como el número telefónico de algún amigo o familiar, ya que de aprenderlo de manera alternativa perdería su utilidad y comprometería la manipulación de contenidos conceptuales o procedimentales.

Con esto queda expuesto que los contenidos declarativos factuales y conceptuales están vinculados de manera que los datos aislados y literales cobren sentido a partir de la intervención de conceptos. En el ejemplo anterior, el concepto que da sentido a las terminaciones de la declinación es propiamente el concepto de declinación, es decir a partir del concepto de la declinación los datos o hechos cobran sentido.

Sin embargo, es importante diferenciar los contenidos factuales de los conceptuales aunque se encuentren íntimamente relacionados ya que puede conducir al alumno a tratar de memorizar conceptos como si fueran datos aislados, o, por el contrario, buscar comprender datos que carecen de significado para el nivel escolar y la profundidad con la cual serán estudiados.

Así pues y continuando con el ejemplo anterior, un experto en filología clásica puede explicar el porqué de las terminaciones en las declinaciones y puede exponerlas a un grupo de estudiantes de licenciatura; sin embargo, esa información está de más para los fines del

bachillerato porque los alumnos carecen de los contenidos necesarios para interpretar dicho conocimiento, es decir, no tienen conocimientos previos para anclar los nuevos contenidos.

Los contenidos declarativos conceptuales son como su nombre indica, conceptos de que el alumno debe disponer para poder interpretar los contenidos declarativos factuales. En palabras de Juan Ignacio Pozo, *los conceptos nos permiten organizar la realidad y poder predecirla*.³⁰ Es importante poner atención a la frase *organizar la realidad*, ya que se ha dicho que los contenidos declarativos factuales son datos aislados que deben aprenderse de manera literal para acceder a otro tipo de conocimientos más elaborados como los contenidos conceptuales. Así pues, se tiene que los conceptos ayudan al alumno a jerarquizar o a crear una red de contenidos.

La distinción entre varios contenidos en el currículum es una herramienta metodológica que ayuda al docente a entender la complejidad de los aprendizajes escolares que no supone restar relevancia educativa a otros tipos de contenidos, pues partimos de la idea de que se trata de tres tipos de contenidos que se hallan íntimamente relacionados.

A diferencia de los contenidos declarativos factuales, los contenidos conceptuales no pueden medirse de manera polarizada entre todo y nada sino en diversos niveles de aprendizaje; por ello, es importante también evaluar con base en niveles de apropiación de los contenidos conceptuales así como con base en niveles de exigencias distintos de acuerdo con el nivel escolar donde se aborden dichos contenidos.

El aprendizaje es el producto de la información nueva interpretada a partir de lo que ya se sabe; por ello, el tránsito de los contenidos declarativos factuales a los conceptuales exige del estudiante la activación de sus conocimientos previos. De ahí que se diga que *aprender significados es cambiar mis ideas como consecuencia de su interacción con la nueva información*.³¹

No basta parafrasear lo visto en clase, en todo caso, la paráfrasis sería apenas un escalón en la escalera del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es necesario que el alumno se apropie de los contenidos. Entonces, cuando se pretende enseñar las terminaciones de la primera declinación griega como contenidos factuales que ayudarán a construir contenidos conceptuales

³⁰ Coll, César (1992) pág. 22.

³¹ Coll, César (1992) pág. 35.

(por ejemplo, cuando se les asigna un valor sintáctico como el nominativo corresponde en español al sujeto de la oración), si el alumno no recuerda la terminación, éste adecuará sus recuerdos factuales a la oración que se le presente y, a menos que el azar lo asista, errará tanto en el contenido factual (la terminación) como en su significado (la función sintáctica). César Coll dice que la memoria no es reproductiva sino constructiva, que adapta sus recuerdos de manera que correspondan con el contexto que se le presenta³².

El aprendizaje de conceptos es un proceso, como menciona César Coll³³, basado en el cambio y evolución de los conocimientos previos, así pues, es importante mencionar, de acuerdo con este autor, cómo surge el aprendizaje de conceptos: se tienen pues; las concepciones espontáneas a partir de procesos sensoriales y perceptivos frecuentes en las ciencias naturales; concepciones transmitidas socialmente que están en el entorno del alumno frecuentes en la ciencias sociales; y, finalmente, concepciones analógicas que surgen cuando el contenido de aprendizaje parece sin conexión con el dominio de la vida del estudiante que podría ser el caso del aprendizaje del griego donde es fundamental realizar analogías con español, pues son materias muy alejadas de la realidad social y perceptiva del alumno.

En cuanto al cambio y evolución de conceptos no se busca sustituir unos por otros como si se tratará de desaprender, pues, como ya se mencionó, los conocimientos previos del alumno no son un obstáculo sino un vehículo para aprender, se pretende un cambio de estructura de una concepción implícita a una explícita y consciente. Es aquí donde el choque cognitivo se hace presente y los materiales y contenidos deben enfrentar a los alumnos con lo que ya saben para replantear dichos conocimientos.

En la evaluación de conceptos no es necesario aislarlos del resto de los contenidos ni en la evaluación ni en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo relevante es no olvidar que la evaluación debe guiarse por criterios propios para cada tipo de contenido ya que la evaluación de los contenidos factuales es tajante entre lo que el alumno conoce o no, ya sea un dato o una fecha, mientras que los contenidos conceptuales se evalúan a través de matices que escapan al tajante lo sé o no lo sé.

³² Coll, César (2007) pág. 78

³³ Ibidem, pág. 91.

Por ello, es importante que el proceso de la evaluación y del aprendizaje sea coherente uno con otro, es decir, que se evalúe lo que se practicó durante las sesiones de clase; con ello no se quiere decir que se repitan los ejercicios o los textos trabajados, sino que si se trabajó el concepto se evalúe el dominio de éste y no el proceso que se desprende de dicho concepto; del mismo modo, si durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno emplea la declinación, pero en la evaluación se le solicita la definición del concepto es probable que el alumno no pueda definirla aunque sí pueda emplearla. Con frecuencia, no podemos definir conceptos elementales como silla o ventana por absurdo que parezca, sin embargo, dominamos su uso en la práctica. Es por esto que algunos especialistas consideran que es conveniente evaluar los contenidos conceptuales en la práctica de las actividades de aprendizaje.

Los contenidos procedimentales no son exclusivos de una disciplina, es decir, son útiles para múltiples áreas del conocimiento como el caso de la lectura que es un aprendizaje base para adquirir otros conocimientos o, en el caso de la enseñanza y aprendizaje del griego, el aprendizaje o refuerzo tanto de categorías gramaticales como de estrategias de aprendizaje que a su vez pueden servir como herramientas para el aprendizaje de lenguas modernas es un procedimiento.

Los contenidos procedimentales no son nuevos en el quehacer docente, pero sí en su vocabulario, ya que no es posible entender la enseñanza de la lectura o la escritura sin un proceso que lo oriente; como se ha mencionado, la innovación radica en hacer explícito que diversos tipos de contenidos necesitan sus propios criterios tanto de evaluación como de enseñanza y aprendizaje.

La palabra “procedimiento” engloba conceptos como métodos, estrategias, habilidades, competencias porque contienen rasgos característicos: se refieren a una acción orientada y son a una meta establecida desde el inicio; en otras palabras, las estrategias de aprendizaje entran en el concepto de procedimientos

Por ello, es relevante incluir en el currículum la enseñanza de técnicas de estudio y no tomarlas como un contenido opcional, ya que es común considerar como un verdadero

contenido exclusivamente a aquellos conocimientos de naturaleza informativa, definitoria, teórica o explicativa³⁴, es decir, contenidos declarativos factuales y conceptuales.

En este sentido, los alumnos deben realizar un conjunto de actuaciones para conseguir su aprendizaje y a su vez el docente debe enseñar al alumno los procedimientos necesarios para poder obtener los conocimientos.

En el caso del programa indicativo de Griego II se señala el siguiente aprendizaje³⁵: *El alumno identifica el aoristo de indicativo de la voz activa*. El docente no sólo expondrá el tema, sino también el proceso para reconocer las características morfológicas y semánticas del tiempo aoristo respecto a otros tiempos en pasado, así pues, la meta será la comprensión de una unidad de sentido sea una oración o un texto breve.

En este caso, *el conjunto de acciones o decisiones que componen la elaboración o la participación es a lo que llamamos procedimiento*.³⁶ Los procedimientos se resumen en el *saber hacer* que establece el CCH como parte de su modelo educativo, el actuar de manera eficaz para conseguir una meta determinada no sólo saber hacer con los objetos sino con la información.

Una clasificación de los procedimientos se da entre aquellos de componente motriz y de componente cognitivo donde los primeros se refieren al manejo adecuado de herramientas u objetos como el uso de una computadora o de materiales de laboratorio; los segundos son procedimientos de carácter interno, pues no es posible visualizar su manejo como en el caso del componente motriz. El componente cognitivo de los procedimientos son la base para la realización de tareas intelectuales; un ejemplo sería el procedimiento de la traducción que exige una serie de pasos encaminados hacia una meta: la comprensión de una unidad de sentido: un texto. Es importante recalcar que de acuerdo con Bolívar Boitía³⁷ los contenidos procedimentales no son estrategias metodológicas que acercan al estudiante a la adquisición de determinados conceptos porque los contenidos no se subordinan unos a otros.

Así pues, la reflexión en torno al texto griego, el diálogo entre el texto y el estudiante es el principio que desencadena una serie de tareas intelectuales complejas. Respecto a lo anterior, César Coll dice: *puesto que se trata de unas herramientas muy potentes de la cultura humana*

³⁴ Cfr. Coll, César (1992) pág. 84.

³⁵ https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/GRIEGO_I_II.pdf, pág. 31, 01/01/19: 12:20.

³⁶ Ibid., pág. 85.

³⁷ Bolívar Boitía, Antonio (2002) pág. 34.

(...) *Facilitar el acceso de los alumnos a estos bienes se convierte en una tarea que los centros escolares deben asumir como prioritaria en el trabajo con los procedimientos.*³⁸

Este tipo de procedimientos internos o cognitivos toman cada vez más relevancia y para el Modelo Educativo del CCH no son nuevos, pues están presentes en sus fuentes epistemológicas como estrategias superiores de pensamiento: aprender a aprender o aprender a hacer, en el entendido de que también se hace con la información y no sólo con herramientas u objetos. Así pues, el CCH establece la formación de un alumno integral que no únicamente sea el depósito de datos sino quien manipule la información, es decir, un agente de cambio.

Ahora bien, los contenidos actitudinales se refieren a valores que se manifiestan en actitudes o tendencias a actuar según una valoración personal además son dinámicos e intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos contenidos involucran aspectos cognitivos y afectivos como creencias y preferencias.

La enseñanza de valores ha estado presente como inquietud en los centros de enseñanza; por un lado, están aquellos que incluyen materias específicas para la enseñanza y aprendizaje de valores como religión o ética donde son propiamente tópicos de enseñanza o *contenidos* en el sentido más tradicional de la palabra, y, por otro lado y más comunes, los valores que se ven relegados al currículum oculto³⁹, sin embargo, no es posible aislar los contenidos actitudinales, pues son parte de cada materia de estudio ya que *en cada una de las materias se exige el aprendizaje de una serie de actitudes que, en algunos casos serán comunes a todas las asignaturas (actitud de diálogo y debate) mientras que en otros serán específicas de una materia concreta.*⁴⁰

Es importante rescatar del currículum oculto los contenidos actitudinales, pues en la medida en que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea intencionada y consciente, el docente

³⁸ Coll, César (1997) pág. 89.

³⁹ El Diccionario de las ciencias de la educación define currículum oculto de la siguiente manera: Para los sociólogos, *currículum* es todo lo que se enseña en las escuelas, el conocimiento educativo. Por ello suelen distinguir entre el *currículum* formal (el conocimiento definido oficialmente como válido, que se refleja en el plan de estudios y en los programas de las asignaturas) y el *currículum* oculto (*hidde c.*) (la serie de mensajes que se transmiten como consecuencia de la forma de escolarización, de su organización y prácticas). La inclusión del *currículum* oculto en la sociología del *currículum* hace que ésta tenga, a menudo, un alcance muy amplio, que viene a confundirse con la sociología de la transmisión cultural.

⁴⁰ Coll, César (1997) pág. 150.

podrá incluirlos como herramienta en su práctica docente ya que todo docente así como todo estudiante tiene una carga de valores y actitudes que repercuten en el desarrollo de la clase.

Sin embargo, esto no quiere decir que al contemplar los contenidos actitudinales en la planeación didáctica, se terminará con el currículum oculto ya que la escuela se encuentra actualmente en un círculo vicioso donde debe formar a los jóvenes para integrarse en la cultura social, al mismo tiempo que en valores críticos frente a esa cultura.

Un punto importante en el análisis de los contenidos actitudinales es la relación que mantiene con el currículum oculto ya que planificar y expresar las actitudes, normas y valores que se pretenden alcanzar no significa que se esté acabando con el currículum oculto; lo anterior es importante, ya que los expertos en el trabajo de los contenidos actitudinales señalan que no se pretende ofrecer la panacea a los vicios que se gestan al interior del aula con la inclusión y visibilización de los contenidos actitudinales, pues las causas que generan el currículum oculto van más allá de la explicitación de las normas, actitudes y valores, y dichas causas merecerían un estudio mucho más amplio.

Sin embargo, ¿por qué enseñar actitudes en los centros educativos de manera consciente? La respuesta tiene que ver con el papel activo que desempeñan las actitudes a la hora de aprender, ya que tanto la curiosidad como interés por la búsqueda de respuestas o el problematizar son actitudes que bien pueden beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En concreto y de acuerdo con los conceptos teóricos del Modelo Educativo del CCH, los contenidos actitudinales corresponden *al saber ser*; según Díaz Barriga, *el aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen diversos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural.*⁴¹ De allí, la relevancia de trabajar desde el marco de referencia del socio-constructivismo, pues dimensiona al alumno como un ser integral tanto cognitivo como socio-afectivo.

El aprendizaje de estos contenidos se da de manera social por lo que es un proceso lento, estos contenidos a su vez pueden tener énfasis en la participación activa del alumno en la sociedad que hace eco en las consignas del Modelo Educativo del CCH, ya que el perfil de

⁴¹ Díaz Barriga, Frida (2010) pág. 275.

egreso de los alumnos del Colegio supone un alumno que no se conforma con reproducir su cultura, sino pretende ser actor de cambio, ser un estudiante activo.

Es necesario presentar algunas definiciones de qué se consideran valores desde diversas perspectivas como la filosofía, antropología cultural, la sociología, psicología y pedagogía que desde sus trincheras podrán ayudar a clarificar la necesidad de educar en valores en los centros de estudio de nivel Medio Superior.

Incluir los contenidos actitudinales en el aula significa reivindicar la función moral de la escuela y pone en la mesa la discusión sobre cuáles son los valores pertinentes de abordar en el aula, pues queda claro que desde el Modelo Educativo del CCH se pretende contribuir a la formación de ciudadanos.

Según Antonio Bolívar Boitía⁴², los contenidos actitudinales pueden clasificarse en tres categorías, a saber: a) actitudes subordinadas al campo conceptual, b) comunes a otras áreas o transversales y, c) actitudes morales; por ello, es necesario clarificar cuáles son las intenciones del Modelo Educativo decantado en el currículo así como en el Programa Indicativo que a su vez tendrá que ser interpretado por el docente en el currículo en uso.

Es importante señalar que al identificar los contenidos en tres categorías no quiere decir que se deban forzar dichos contenidos de manera que la planeación didáctica se convierta en un llenado de tablas, la apuesta del presente trabajo es que un tópico puede ser presentado a partir de una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal, pero no necesariamente desde las tres en el mismo momento.

Otro punto que es necesario analizar es la relación que existe entre el currículum oculto y los contenidos actitudinales ya que la literatura tiende a considerar que la inclusión de las actitudes al mismo nivel de los contenidos conceptuales y procedimentales erradicaría el currículum oculto de las aulas, pues al explicitar qué clase de hombre está favoreciendo la escuela se podría tener control de aquello que los alumnos aprenden en los centros educativos aunque no le sean enseñados.

El currículum oculto puede entenderse como todo componente político y social que interviene de manera implícita en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que podría explicar

⁴² Bolívar Boitía, Antonio (2002) pág. 36.

por qué el sistema social y cultural se autorreproduce y por qué los alumnos aprenden más de lo que explícitamente se les enseña⁴³.

Sin embargo, suponer que el explicitar en la planeación didáctica los contenidos actitudinales significa terminar con el currículum oculto es ingenuo, pues hacen falta propuestas metodológicas para alcanzar la verdadera apropiación de dichos contenidos e instrumentos de evaluación que permitan estimar la pertinencia de dichos instrumentos y metodologías.

Las actitudes, valores y normas son particularmente relevantes porque se encuentran dentro del eje transversal ya que algunas de éstas por su generalidad, por ejemplo el respeto, deben ser trabajadas en todas las asignaturas, mientras que otras como el valorar la diversidad lingüística como parte de la riqueza cultural es propiamente un contenido actitudinal específico del área de lengua; así pues, cada disciplina aporta al educando los valores que prevalecen en éstas; sin embargo, no quiere decir que se crearán estrategias específicas para determinado contenido actitudinal; más bien será necesario trabajar en valores y ejercitarlos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los contenidos actitudinales no pueden estar separados de los conceptos y procedimientos, pues las actitudes, valores y normas se dan en el ejercicio de la práctica docente, así *las actitudes y valores no son propiamente contenidos, sino formas de actuar en la enseñanza que acompañan contextualmente a los contenidos trabajados en clase.*⁴⁴

Pese a que Bolívar Boitía especifique que las actitudes, valores y normas no son contenidos como sí lo serían en una clase de Educación Cívica y Ética, considero contenidos actitudinales porque se parte de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales para llevar a cabo una planeación didáctica, pues de esta manera se considera que los tópicos didácticos pueden tener una dimensión ética, procedimental o conceptual; además, en su propia definición de contenido señala que todo aquello que ocupa el tiempo escolar puede ser considerado contenido.

⁴³ Ibidem, pág. 38.

⁴⁴ Bolívar Boitía, Antonio (1992) pág. 60.

Finalmente, la justificación de la inclusión de los contenidos actitudinales en la planeación didáctica tiene que ver con la resignificación de la labor social de la escuela ya que ésta tiene como fin la integración de los jóvenes en la cultura de un grupo social que va más allá de los contenidos conceptuales, la escuela sin proponérselo transmite un conjunto de valores y actitudes. Así pues, se tiene que tomar en cuenta que:

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados⁴⁵

ENFOQUE COMUNICATIVO

Las fuentes epistemológica, socio-antropológica y didáctica son las que justifican la selección de contenidos para determinada materia y en ellas intervienen posturas políticas dónde también se construye la hegemonía ideológica ya que la construcción del currículum es un hecho social y un proceso histórico.

Así pues, la fuente epistemológica no sólo del constructivismo sino también de la sede de las prácticas docentes del presente trabajo pretende formar alumnos autónomos que sean capaces de aprender a aprender, es decir, que no sólo adquieran datos disciplinares sino también que se apropien de los procesos necesarios para seguir aprendiendo; ésta es, pues, la fuente epistemológica. El cómo concibe la institución educativa el conocimiento.

El conocimiento es cambiante e inconmensurado por lo que, dotar al alumno de los saberes y habilidades necesarios para que él mismo decida sobre qué materia profundizar, es la propuesta del constructivismo que a su vez identifica y clasifica los contenidos en factuales, procedimentales y actitudinales para su mejor enseñanza en el aula.

Desde la fuente didáctica, el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se concibe a éste como un ser que construye su conocimiento, es decir, es un alumno

⁴⁵ Bolívar Boitía, Antonio (1992) pág. 24.

activo que interviene en su propia adquisición de contenidos y ayuda a los otros a adquirir los propios a través de la mediación del docente y de sus intervenciones didácticas.

Ello no quiere decir que el docente desaparezca del proceso de enseñanza y aprendizaje, sólo cambia su rol respecto a una postura tradicional de la enseñanza ya que desde el constructivismo el profesor acompaña al estudiante en su construcción de conocimientos a través de estrategias que estimulen a su alumnado, es decir, crea las ayudas pedagógicas para la adquisición de la autonomía de sus estudiantes.

La fuente socio-antropológica es la función social que se adopta a partir de considerar una teoría psicopedagógica como la base que dibuja las características de la práctica docente, así pues, la fuente socio-antropológica se toma de Vigotski y su enfoque socio-cultural que presupone que el conocimiento se construye de manera social, es decir, a través del contacto con el otro.

El impacto de este aprendizaje debe darse a nivel de la sociedad, pues el alumno no sólo adquirirá los contenidos que lo ayudarán a desarrollarse y a entender su cultura sino también será sujeto de cambio; lo anterior concuerda con el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades que plantea que el alumno no sólo consumirá la cultura sino también será creador de ella.

Dado que las prácticas didácticas que acompañan este trabajo se realizaron en el subsistema de Educación Media Superior (EMS), Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), a continuación se abordarán las fuentes de la enseñanza propias de este modelo educativo donde se podrán advertir las semejanzas con el marco referencial empleado para el presente trabajo: el constructivismo.

El enfoque comunicativo es el enfoque disciplinar que el Programa Indicativo del CCH señala seguir para la enseñanza del Griego, pues a partir de éste se busca dejar de lado la enseñanza tradicional de la lengua caracterizada por ignorar el saber implícito del sujeto hablante preocupada más por la información integral sobre el objeto de estudio.

Para el surgimiento del enfoque comunicativo ocurrieron grandes cambios en la concepción de lengua y en la didáctica de ésta; la metodología que más contrastó con el enfoque que aquí nos ocupa es la enseñanza tradicional que se caracteriza por colocar en el centro del

proceso de enseñanza y aprendizaje al objeto de estudio sobre las necesidades de los que interactúan en dicho proceso: el profesor y el alumno.

Con base en el Modelo Educativo del CCH y en sus fuentes epistemológicas, el enfoque tradicional también llamado método Gramática-Traducción, más acorde con el enciclopedismo, debería quedar fuera del quehacer docente de dicha institución, sin embargo, es necesario hacer notar que éste está basado en la enseñanza de lenguas como el latín y el griego.

Las necesidades de los nuevos discentes motivaron a la metodología de la enseñanza de las lenguas a adecuarse a los nuevos contextos ya que cada vez los alumnos eran más diversos, pues tanto jóvenes como adultos pretendían usar una segunda lengua. Es a raíz de la segunda guerra mundial que se desarrollaron métodos que ponían el énfasis en la enseñanza de lengua oral y en la relación entre lengua y cultura⁴⁶.

El Enfoque Comunicativo tiene como objetivo el considerar las necesidades del educando en contextos auténticos de la vida diaria, lo cual determina las aptitudes que el alumno debe desarrollar como la expresión oral y escrita; así pues, se tiene que *el conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales*.⁴⁷ Cabe resaltar que se espera que los alumnos manipulen el conocimiento y sean capaces de *aprender a aprender*, con ello, se centra el proceso de enseñanza y aprendizaje en el educando.

Los especialistas ingleses contribuyeron a la historia del enfoque comunicativo con el enfoque situacional que pone en el centro la relación de la lengua con el contexto o situación; así pues, trata de establecer un modelo social del uso de la lengua de donde surge el “Nivel Umbral” del Marco de Referencia Europeo para lenguas modernas que se definen como las necesidades individuales de los alumnos en contextos reales de comunicación.

Los programas de estudio para la enseñanza de lenguas en Europa tomaron las investigaciones de David Wilkins, lingüista británico, sobre las funciones lingüísticas y los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua que fue conocido como enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa, con lo cual, se abandonó la gradación de estructuras gramaticales. El enfoque comunicativo conlleva de manera implícita una nueva

⁴⁶ Cfr. Balboni, Paolo (2006) pág. 7.

⁴⁷ Maati Beghadid, H. (2013) pág. 114.

concepción de la lengua, pues supone que la lengua es un instrumento que debe ser empleado para facilitar la comunicación entre sus usuarios, *grosso modo* el significado proviene del uso.

Otra contribución de Wilkins es el análisis de los significados comunicativos que necesita el estudiante para entender y expresarse en esa lengua, así pues, *más que describir lo esencial de la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y de vocabulario, Wilkins intentó mostrar los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua.*⁴⁸

El enfoque comunicativo surgió como resultado de la necesidad de comunicarse a través de lenguas vernáculas después del abandono del latín como lengua de cultura, así pues, *el objetivo es que el estudiante sea capaz de comprender y de producir actos de habla, adecuados a una intención comunicativa, y a una situación concreta.*⁴⁹

En este sentido, es el proceso y no el resultado el protagonista de este enfoque. Sin embargo, no existe un único enfoque comunicativo, pues desde 1984 Howatt en su obra *A history of English language teaching* identifica dos formas de interpretar dicho enfoque, por un lado, un enfoque fuerte que supone que una segunda lengua o L2 se aprende mientras se usa, es decir, sin la intervención de la lengua materna o L1, por otro lado, la versión débil defiende el uso de la lengua materna L1 en situaciones creadas por el docente para adquirir la segunda lengua L2, así pues, y dadas las características del griego clásico se sigue el enfoque débil para la enseñanza y aprendizaje a Nivel Medio Superior.

Es importante señalar que para llegar a la conclusión de que el significado proviene del uso según la postura de la Metodología de la Enseñanza de las Lenguas, fue necesario adentrarse en estudios de lingüística, así pues se tiene que en la didáctica de las lenguas intervienen diversas disciplinas como la pragmática, la semántica, la sociolingüística, etc., desde donde se discute el origen del sentido de un texto, no se trata aquí de hacer un resumen exhaustivo de dichas investigaciones, sino de enmarcar el contexto de éstas en la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua.

Así pues, se tiene, por un lado, que la semántica ocupa el sentido literal mientras la pragmática se ocupa de las condiciones en que los interlocutores determinan los significados

⁴⁸ Richards, Jack (1998) pág. 68.

⁴⁹ Cuéllar Lázaro, Carmen (2004) pág. 2.

subordinados al contexto. Entonces, *una situación se vuelve comunicativa debido a la intención de la persona de influir en la mente de su oyente a través de sus palabras*⁵⁰.

El enfoque comunicativo tiene como principio epistemológico que la lengua se da en un contexto; sin embargo, qué es el contexto. Desde la enseñanza de las lenguas, intervienen tres tipos de definición del contexto: lingüístico, situacional y sociocultural. El contexto lingüístico se refiere a las palabras y expresiones que anteceden y siguen a un enunciado y pertenece a una categoría lingüística; el contexto situacional tiene que ver con las circunstancias que rodean al enunciado que no se encuentran expresadas de manera verbal ni escrita; finalmente, el contexto sociocultural se sirve de marcas de referencia para determinar la situación de quienes intervienen en comunicación así como del enunciado; sin embargo *se trata de condiciones sociales que en ocasiones gobiernan el uso del lenguaje. (...) pero casi todos ellos nos los explica mejor la ciencia social que la propia lingüística.*⁵¹

Existe un amplio consenso entre los expertos británicos y americanos en el tema respecto al término enfoque, pero no método comunicativo ya que se pretende que el fin último de la enseñanza de idiomas bajo este enfoque sea la competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas a partir de la relación entre lengua y comunicación.

Con base en lo anterior, cabe hacer las siguientes puntualizaciones, primero, el enfoque comunicativo surge a raíz de la necesidad de aprender una lengua para usarla en sus cuatro destrezas: hablar-escuchar y escribir-leer en un público cada vez más diverso y, segundo, surge específicamente para lenguas modernas, particularmente para la enseñanza del inglés.

Así pues, es importante reinterpretar el enfoque comunicativo en el contexto del Programa indicativo de Griego del CCH, pues éste difiere respecto a la enseñanza y aprendizajes de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar-escuchar y escribir-leer ya que tanto los aprendizajes como las temáticas y las estrategias sugeridas en dicho Programa plantean únicamente la habilidad de lectura del griego.

⁵⁰ Maqueo, Ana María (2004) pág. 116.

⁵¹ Ibidem, pág. 124.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Noam Chomsky aportó bases para la creación del enfoque comunicativo al señalar que la lengua no depende de repeticiones mecánicas ni de ejercicios de estructura y propuso trabajar en el proceso y no únicamente en el producto⁵²; aquí también surge la lingüística generativa transformacional y el concepto de “competencia” definida como el conocimiento inconsciente de un hablante oyente ideal en un contexto controlado. Las teorías estructurales del momento no habían explicado por sí mismas las características que Chomsky llamaba fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones.

Por otro lado, crea también el término de “actuación” que es el uso social de la lengua en situaciones concretas. Así pues, la lingüística se ocuparía de la competencia y no de la actuación que es el campo de la enseñanza de lenguas en el enfoque comunicativo. En este sentido, David Hymes señala que *existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales son inútiles*⁵³. Estos aportes a la lingüística coinciden con los aportes de la Teoría de los Actos de habla hechos por Austin y Searle que también dotan a la lengua de dimensión social. Los actos de habla señalan que hablar es hacer cosas por ello Wittgenstein advierte que *El lenguaje no es un simple instrumento para expresar lo que uno piensa, sino una forma de actividad, regulada y pública*.⁵⁴

La competencia comunicativa adquirió gran relevancia en la segunda mitad del siglo XX ya que en ésta interviene tanto la adecuación gramatical como el sentido funcional y comunicativo de la lengua y es en este sentido que Hymes define la competencia comunicativa: *una persona que consigue competencia comunicativa ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para saber si algo es posible formalmente (y en qué grado) y con qué medios de actuación disponibles*.⁵⁵ Es hasta este momento que se descubre el potencial funcional y comunicativo de la lengua.

La metodología de la enseñanza de las lenguas toma de Chomsky el término competencia lingüística; de Hymes, el término competencia comunicativa que, desde mi

⁵² Cfr. Balboni, Paolo (2006) pág. 9.

⁵³ Maati Beghadid (2013) 115.

⁵⁴ Maqueo, Ana María (2004) pág. 110.

⁵⁵ Zerva, Adamantia (2010) pág. 945.

interpretación, define cuál es la parcela de acción de la enseñanza de las lenguas, pues, por un lado, es preciso que el alumno conozca la pertinencia de una oración sobre otra en un contexto determinado y, por otro, que esta oración cumpla con las reglas formales de la gramática.

La competencia lingüística descrita por Chomsky deja claro que el conocimiento del hablante-oyente ideal es parcela de la lingüística, pues carece de contexto, mientras la parcela de la competencia comunicativa le pertenece a la metodología de la enseñanza de la lengua, pues no basta la decodificación del código lingüístico para comprender un mensaje ya que éste se encuentra dentro de un contexto no sólo lingüístico sino también sociocultural y pragmático.

Entonces, ¿cuál es el lugar de la gramática en el enfoque comunicativo? Al respecto lingüistas como Lee y VanPatten señalan en sus investigaciones que la instrucción gramatical arroja resultados satisfactorios cuando se adecuan al enfoque comunicativo basado en la concienciación gramatical en el aprendizaje donde se sugieren una serie de actividades que provoquen en el alumno un proceso de reflexión formal lo que se ha logrado a través de métodos inductivos cuyo objetivo es *que los aprendices presten especial atención a las formas gramaticales escogidas y aprendan a procesarlas o interpretarlas correctamente.*⁵⁶

Así pues, los tópicos gramaticales que se presenten en clase serán los necesarios, como lo describe Gutiérrez Araus: *será lo más simple y precisa posible (...) y deberá ser aplicable a todos los casos, de tal manera que las diferencias que aparezcan en un discurso concreto sean explicables por algún rasgo contextual, pero no al revés.*⁵⁷

Finalmente, es preciso mencionar que, si se considera a Saussure y la distinción que realiza en torno a lengua y habla, se aceptaría que el enfoque comunicativo pone énfasis en el habla oral más que en la lengua, asunto propio de los lingüistas; sin embargo, cabe adelantar la pregunta respecto a la enseñanza de lenguas clásicas: ¿Cómo adaptar el enfoque comunicativo a la enseñanza del griego y del latín en el marco del Modelo Educativo del CCH?

⁵⁶ Gutiérrez Araus, María Luz (1998) pág. 24.

⁵⁷ Ibidem, pág. 25.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

La enseñanza de lengua en Europa estuvo dominada por la enseñanza del latín hasta el siglo XVI, ya que tanto la religión como el comercio empleaban el latín como lengua dominante. Es hasta después de este siglo que lenguas vernáculas como el inglés, el italiano y el francés ganaron importancia como consecuencia de los cambios políticos en Europa.

Por consiguiente, el latín dejó de utilizarse como lengua viva y su función también cambió sobre todo en la enseñanza, pues *el estudio del latín clásico (...) y el análisis de su gramática y de su retórica se convirtieron en el modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII.*⁵⁸ Sin embargo, el método de enseñanza del latín aplicado a las lenguas vernáculas no obtuvo los resultados esperados ya que con base en este método el objetivo no era hablar la lengua extranjera mientras la práctica oral se limitaba a leer traducciones de oraciones.

Las lenguas vernáculas tomaron el método de enseñanza del latín debido a su fama como lengua de artes y ciencias que resguardaba la llave de la cultura occidental; no obstante *pasó rápidamente a ser considerada una gimnasia mental, la lengua muerta suprema, cuyo estudio sistemático y disciplinado se consideraba indispensable como base para todas las formas de educación superior.*⁵⁹

Dicho enfoque fue la base para la enseñanza de idiomas hasta el siglo XIX, es decir, la enseñanza a partir de aspectos gramaticales donde se pretendía sintetizar la lengua en reglas de morfología y sintaxis para explicarlas al discípulo y finalmente su posterior reproducción memorística. Este método fue llamado Gramática traducción o *formale Bildung* alemana que dio paso a la pronunciación *restituta*; se pretendía, pues, ser un ejercicio práctico para otras disciplinas donde la paciencia y el análisis estructurado fuera necesario. En este sentido, se tiene como objetivo aprender una lengua con el fin de leer su literatura o como gimnasia mental, no para usarla en contextos heterogéneos dada la naturaleza no hablada del griego clásico.

⁵⁸ Richards, Jack (1998) pág. 9.

⁵⁹ Ibidem, pág. 9.

La metodología de enseñanza consistía en el acercamiento a través del análisis de las reglas gramaticales de una lengua para aplicarlas en la traducción. El auge del método gramática traducción llegó hasta 1940, sin embargo, aunque con modificaciones, aún sigue latente en algunas escuelas ya sea como parte del programa indicativo o del currículum oculto.

La innovación de la enseñanza de lenguas llegó en el siglo XIX, pues a raíz del aumento de las posibilidades de comunicación entre los europeos fue necesario aprender una lengua con el propósito de utilizarla de manera pragmática y no de contemplarla desde sus reglas morfosintácticas que devino en el llamado “Movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas” que estaba integrada por lingüistas que pensaban *que el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua*.⁶⁰

Desde este momento se tomó como base la lingüística aplicada, ya que ésta se ocupaba del estudio científico de la enseñanza de la lengua y del aprendizaje de una segunda lengua. A su vez, surgieron métodos que aportaron nuevas visiones a la enseñanza de lengua como el método directo o *Reading Method* en 1863, creado en Inglaterra por W.H.D. Rouse, que pretende aprender una segunda lengua como se aprendió la lengua materna.

Al respecto, Rouse menciona lo siguiente: *The direct method makes its unique effect because it is natural, spontaneous, and acts between two human beings without interference (...), each in his own way, and all hesitation will disappear*.⁶¹

Por su puesto, diversos enfoques dieron sus aportaciones a la metodología de la enseñanza de lenguas que sólo se mencionan en el presente trabajo como el natural o de inmersión repetitiva que se divide en dos interpretaciones: primero, el audiolingual basado en el conductismo que en griego cuenta con el método *Assimil*⁶² que pretende introducir al alumno a la vida cotidiana de diversos personajes a partir de la inmersión repetitiva, y segundo: el método de lectura que cuenta en griego con el *Reading Greek* y el *Athenaze*, entre otros enfoques que no han sido explorados en la enseñanza del griego clásico como el situacional-nocional que también incidió en la aparición del enfoque comunicativo, actualmente los métodos en auge son los conocidos como el aprendizaje comunitario de la lengua de fuerte carga psicológica

⁶⁰ Richards, Jack (1998) pág. 15.

⁶¹ Rouse (s/d) pág. 9.

⁶² <http://www.assimil.es/product.asp?catgid=&list=&prodid=432&typeproduct=1> 22/02/19: 14:35.

también conocido como técnicas humanistas de la enseñanza de la lengua que incluyen a la persona que aprende de manera emocional e intelectual.

Aquí es importante dilucidar algunas especificaciones sobre el concepto de método, enfoque y técnicas de enseñanza en lenguas, ya que es frecuente pensar que se contraponen el enfoque comunicativo con el método tradicional (método Gramática-Traducción), sin embargo, el primero es un enfoque mientras el segundo es un método.

Lo anterior es relevante porque repercute en la enseñanza de lenguas clásicas como el griego, ya que el enfoque comunicativo parte del principio de la lengua en uso mientras que para el método tradicional: *el objetivo no era la comunicación en esta lengua, sino el llegar al significado del texto, generalmente literario.*⁶³

Por un lado, un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; describe la naturaleza de la materia que se enseña, mientras el método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico. En este sentido el enfoque se encuentra en el plano teórico mientras el método en el plano procedimental; finalmente, la técnica es la aplicación lo que realmente ocurre en el aula.⁶⁴

Otro punto a debatir es la diferencia fundamental que hace el enfoque comunicativo entre lengua y habla, dado que se pretende que el alumno sea capaz de adaptar el discurso no sólo en lo que corresponde a la gramática sino también a la situación específica; por ello, se optó por sustituir la memorización de estructuras gramaticales graduadas por una organización del contenido por situaciones reales como la inscripción a un curso o la compra de un boleto de autobús.

Entonces, ¿el docente qué debe enseñar?, ¿lengua o habla? En el caso de la enseñanza de la lengua materna *se enseña la lengua estándar basada en los modelos literarios, controlados estrictamente por las reglas gramaticales; enseñar una lengua clásica significaba enseñar la gramática y el léxico con el objeto de aproximarse a la obra literaria.*⁶⁵

Es importante recalcar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se da en un contexto determinado con sujetos con necesidades reales, por ello es relevante advertir que la enseñanza

⁶³ Cuéllar Lázaro (2004) pág. 1

⁶⁴ Cfr. Richards, Jack (1998) pág. 22.

⁶⁵ Balboni (2006) pág. 8.

del griego y del latín clásicos se da a nivel medio superior en los bachilleratos de la UNAM de manera optativa en los quinto y sexto semestres tanto en la ENP como en el CCH.

En este sentido, existe una aparente contradicción entre el enfoque comunicativo y el programa indicativo de griego en el CCH según lo visto hasta el momento ya que, mientras el enfoque comunicativo apuesta por la enseñanza del habla oral, los docentes de nivel medio superior del Colegio de Ciencias y Humanidades deben enseñar una lengua clásica que, por su propia naturaleza no cuenta con hablantes nativos que puedan brindar una situación comunicativa auténtica. Así pues, se abordará el tema de la enseñanza del griego clásico bajo el programa indicativo de la materia de Griego del CCH.

Con frecuencia, se escucha nombrar al griego y latín como lenguas muertas, ya que no existen hablantes nativos de estas lenguas, sin embargo, por el valor cultural y relevancia histórica para occidente y posterior colonización de América, dichas lenguas adquirieron el sobrenombre de lenguas clásicas.

Balboni define las lenguas clásicas de la siguiente manera: *El latín y el griego son(...) lenguas clásicas (...) en el sentido en que no son más usadas con fines comunicativos actuales (...) sino que son lenguas en las que se expresan los textos literarios, filosóficos, jurídicos en los que se funda la civilización occidental.*⁶⁶

Sin embargo, este autor realiza una crítica al método que tiene como fin último la enseñanza memorística de la gramática en la enseñanza del griego y del latín ya que resulta poco contextualizada y menos aún significativa para el alumnado de bachillerato ya que estas lenguas, en palabras de Balboni: *podrían continuar viviendo si la metodología utilizada no fuera una anatomía de la lengua, una gramática árida aplicada a un léxico aún más árido.*⁶⁷

Por otro lado, el enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de lenguas clásicas en el ámbito específico del bachillerato de la UNAM, merece algunas puntualizaciones, ya que, como se mencionó antes, surgió como respuesta a la enseñanza tradicional o también llamada Gramática-Traducción que nació a raíz de la enseñanza de lenguas clásicas en Europa y en específico como método de la enseñanza del latín.

⁶⁶ Ibidem, pág. 19.

⁶⁷ Ibidem, pág. 20.

El enfoque comunicativo invita al docente a proporcionar lo estrictamente necesario de la gramática y no precisamente al inicio de los primeros niveles para que los alumnos puedan usar la lengua en el aprendizaje de ésta, sin embargo, en la enseñanza de lenguas clásicas esto no es posible dada la naturaleza de las mismas, pues no existen hablantes nativos que permitan al estudiante enfrentarse a situaciones auténticas en las cuales emplear el habla y no necesariamente la lengua.

Así pues, parece existir una contradicción entre el enfoque comunicativo y el método gramático-traducción, sin embargo, para Roldán Tapia, señala que *la traducción puede considerarse como un procedimiento propio del EC (Enfoque Comunicativo), siempre que la comunicación se entienda como transmisión de mensajes no sólo en una única lengua, sino de una lengua primera a una lengua segunda.*⁶⁸

En otras palabras, se seguirá hablando de enfoque comunicativo aunque se emplee el método gramática-traducción siempre que se tenga presente que el fin último no es la memorización de estructuras gramaticales, pues el medio no es el fin, sino la comunicación entre dos lenguas bajo la destreza lingüística de la lectura.

En este sentido, el Griego en el CCH se ocupa de las destrezas de lectura y, en menor grado, de la escritura, sobre todo en ejercicios de retroversión; en cuanto a las destrezas de habla y escucha, será en el español donde podrán emplearse las habilidades de habla y escucha desarrolladas a partir del eje léxico señalado en el Programa indicativo de la materia. Por ello, es importante recalcar que no se solicitarán traducciones literales sino una contextualizada con un propósito verdaderamente comunicativo que más bien apunte a la comprensión de un texto, este tipo de traducción también se llama traducción pedagógica.

En cuanto a los materiales, cabe señalar que el enfoque comunicativo se decanta por los materiales llamados auténticos hechos explícitamente para la enseñanza de idiomas; para el caso, existen métodos de inducción para la enseñanza del griego que inician con textos pedagógicos o hechos específicamente para la enseñanza, y desembocan en textos originales ya sea adaptados o no.

⁶⁸ Roldán Tapia, Antonio (1998) pág. 369.

Santiago Carbonell⁶⁹ subraya la importancia de la profesionalización docente para afrontar los retos del actual escenario a Nivel Medio Superior; así también señala la responsabilidad docente respecto a devolverle a los estudios clásicos su utilidad: *La competencia lingüística y no el conocimiento pasivo de la teoría gramatical, constituye el único objetivo posible de una didáctica que devuelva a nuestros estudios clásicos su utilidad tan largamente cuestionada.*⁷⁰

En este sentido, el autor critica la ausencia de materiales didácticos para la enseñanza del griego que sigan el enfoque comunicativo ya que el docente no se encuentra en las condiciones de desarrollarlos, pues exige un amplio conocimiento de la lengua que no siempre tiene el profesor. Uno de los métodos inspirados en el enfoque comunicativo para la enseñanza del griego es el *Ancient Greek Alive* que en palabras de Carbonell *no capacita a los estudiantes para hablar en griego, sólo para asimilar mediante la repetición oral determinadas nociones y estructuras gramaticales.*⁷¹

Otro método inspirado en el enfoque comunicativo es el *Polis: parler le grec ancien comme une langue vivante*,⁷² que emplea técnicas para la enseñanza de lenguas modernas y que combina el enfoque natural en su variante audiolingual con el enfoque comunicativo, y, finalmente, el *Manual de prácticas de griego antiguo, ΔΙΑΛΟΓΟΣ* de Santiago Carbonell que busca explotar el potencial oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje del griego clásico en alumnos de Nivel Medio Superior.

Dichos materiales podrían considerarse comunicativos según los fines que persigan, pues será el enfoque el que determine los propósitos y no el material en sí. En consecuencia, la traducción no debe extirparse de la enseñanza y aprendizaje del griego clásico a nivel Medio Superior ya que la traducción pedagógica presta especial cuidado al significado, al mensaje que se transmite, y no sólo a la forma o a la gramática; además, en la parte actitudinal, invita a la discusión y a la especulación, porque no va a existir probablemente una única versión de un texto.

⁶⁹ Carbonell, Santiago (2010) pág. 88.

⁷⁰ Ibidem, pág. 85.

⁷¹ Ibidem, pág. 93.

⁷² <https://poliskoine.com/site/> 22/02/19: 14:35.

Para la aplicación del enfoque comunicativo existen diversos retos, entre ellos, la formación de los docentes para implementarlo en el aula; así pues, el enfoque comunicativo guiará los propósitos que dictan las necesidades de comunicación de los estudiantes y no el enfoque en sí mismo.

En este sentido, la enseñanza de la lengua griega se dará, sí, a partir de la gramática y con el uso de modelos literarios para alcanzar el significado de textos, pero con la salvedad de la importancia cultural que dichos textos tienen para el alumno de Nivel Medio Superior, que además se encuentra en el proceso de elección de carrera universitaria. La relevancia cultural de la civilización griega reside en los aportes que éstos dieron a las civilizaciones posteriores en diversas áreas del conocimiento que hoy en día siguen siendo referente para la historia de diversas disciplinas como la medicina, la filosofía, las artes, entre otras.

El programa indicativo de Griego I-II del CCH marca trabajar las unidades didácticas de acuerdo con la tipología textual debido a que:

Pone el énfasis en el estudio del texto, como unidad lingüística de comunicación, para presentar los elementos de la lengua en contexto, de tal modo que el mensaje tenga cabalidad, coherencia y sentido. Cuando se habla de lo textual, se alude implícitamente a la contribución de la lingüística del texto que considera esta unidad de análisis como punto de partida y llegada de la explicación didáctica. Por ello, se propone de manera preponderante el uso de textos completos. Desde el punto de vista didáctico, lo anterior no significa desconocer la utilidad de trabajar con palabras, frases o fragmentos para fortalecer alguna de las destrezas de comprensión o producción textual, siempre y cuando se asegure la relación de interdependencia con el texto⁷³.

Así pues, la enseñanza del griego en el CCH adopta el enfoque comunicativo textual a través de la tipología del texto, es decir, se trabajarán las características de cada texto ya sea descriptivo, narrativo, explicativo, dialogal o instructivo y desde éste se abordará el eje cultural y léxico de cada unidad.

En este sentido, el programa indicativo del CCH orienta los propósitos hacia la adquisición de estructuras gramaticales, aunque el enfoque que adopta la materia sea

⁷³ https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/GRIEGO_I_II.pdf, pág. 7, 22/02/19: 14:35.

comunicativo, considero que es necesario establecer un puente entre los contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos del alumnado; por ello, las estrategias didácticas que aquí se proponen iniciarán con un tópico cultural más cercano que permita al alumno explorar su Zona de Desarrollo Próximo.

El ejemplo en la presente propuesta de enseñanza es la inclusión de la fábula de Félix María Samaniego como tópico cultural antes de la lectura de la fábula de Esopo *El astrólogo que se cayó a un pozo*, ya que el alumno hará uso del diccionario español para conocer el significado de algunas palabras que incluso en su lengua no conoce, de manera que pueda vincularlo con el uso del diccionario y vocabulario en griego; también esta propuesta de enseñanza sugiere el uso de las fábulas para el texto narrativo, ya que es un texto breve y con unidad de sentido completo.

La fábula de Félix María Samaniego *La lechera* permitirá al alumno relacionar los dichos populares con la moraleja de las fábulas y por ende vincular lo que ya conoce (dichos populares) con la fábula, un subgénero literario dentro de la narración, que es el aprendizaje propio de la unidad didáctica. Lo anterior es la construcción de escenarios que ayuden al alumno a transitar de lo que ya conoce hacia aquello que debe aprender.

El aprendizaje del griego clásico se da a partir de analogías debido a la lejanía temporal y espacial con la realidad social del estudiante; por ello, se propone emplear un texto del mismo género tanto en griego como en español para identificar sus diferencias y coincidencias, contenidos declarativos, de manera que un tópico cultural sea la antesala de procedimientos más arduos encaminados a un propósito más general: la comprensión de textos en griego para su aplicación en la vida del alumno lo cual resulta en un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II. AORISTO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

CONTENIDOS GRAMATICALES

La temática del presente capítulo se desarrollará, por un lado, un contenido disciplinar presente en el Programa de estudio de la materia de Griego en el CCH para la Unidad didáctica II de Griego II, donde se trabajará, primero, el tiempo verbal aoristo así como algunas anotaciones sobre el aspecto verbal que envuelve dicho tiempo, y, por otro lado, se desarrollará una breve semblanza de Esopo autor del texto empleado para la propuesta didáctica de este trabajo.

A propósito de la enseñanza del Griego clásico en el CCH, conviene resaltar que el acercamiento a la cultura griega sucede a partir de los textos, por lo tanto, el acercamiento a la gramática es necesario; sin embargo, no se trata de la gramática universitaria, sino de la gramática pedagógica, que explora los elementos indispensables y en el nivel y profundidad prudentes para un alumno de Nivel Medio Superior.

Así pues, la enseñanza del aoristo conforma un contenido procedimental relevante para los propósitos que persigue la materia de Griego, pues lleva al alumno a su Zona de Desarrollo Próximo, ya que el estudiante se encuentra ante dos tiempos en pasado, por un lado, el pretérito imperfecto (tema del primer semestre), y , por otro lado, el aoristo. Con dichos contenidos el alumno podrá reforzar y contrastar lo visto en pretérito imperfecto con el tema nuevo: aoristo.

Como ya se ha mencionado, la analogía permite que una disciplina lejana al contexto del alumnado como Griego clásico resulte en un aprendizaje significativo, de manera que la constante comparación entre el español y el griego devenga en un aprendizaje cimentado en ambas lenguas y con ello contribuya al perfil del egresado del CCH.

Lo anterior es aplicable tanto para el eje gramatical como para el eje cultural de la materia, ya que en la propuesta didáctica de este trabajo se aborda un breve esbozo de la fábula para recordar cuáles son las características que comparte la fábula como la conocen los alumnos respecto a la fábula de Esopo.

Así también se ofrece a los alumnos la imagen de Esopo, tomada del primer incunable como introducción a la fábula *El astrólogo que se cayó a un pozo*, para conocer un poco la vida del autor, una vida novelada, ya que es un personaje tanto histórico como ficticio; es importante señalar que la fábula en griego se trabajará en el tercer día de la intervención didáctica y, por ello, la apertura de la clase será a partir de un tema cultural como la presentación del autor y de la imagen del incunable, de manera que la intensidad de la clase crezca hasta llegar a la comprensión - traducción de la fábula y finalizar con la socialización de los resultados obtenidos por equipos también se incluye una breve biografía de Esopo, a manera de apunte para el profesor, con el fin de retomar aquellos elementos que considere de interés para los alumnos y que puedan servir como introducción al estudio de las fábulas de Esopo.

En cuanto al aspecto verbal del aoristo, es importante señalar que no es parte de los contenidos de aprendizaje de la unidad didáctica de Griego II en el CCH; sin embargo, el tiempo sí es parte de éstos así como el tiempo pretérito imperfecto, lo cual significa una dificultad, pues explicar por qué en griego existe un tiempo que no existe en español no es cuestión sencilla. La explicación a este problema puede simplificarse si se parte desde el aspecto y no desde el tiempo, claro, de manera dosificada y adaptada al nivel cognoscitivo de los estudiantes de Nivel Medio Superior.

El enfoque comunicativo, como se presentó en el capítulo anterior, pretende que se pondere el habla sobre el conocimiento de la gramática de la lengua, ello como respuesta a la metodología de enseñanza de las lenguas clásicas: Griego y Latín. Sin embargo, se considera que el éxito de un método consiste en su adaptación a diversas circunstancias. El Programa de estudio de Griego no persigue propósitos cercanos al uso oral del Griego clásico, por ello, es indispensable la adaptación del enfoque comunicativo, pues los textos escritos también comunican ideas si se focalizan en el mensaje por encima del análisis morfo-sintáctico.

TIEMPO Y ASPECTO VERBAL EN AORISTO

La tinta que ha corrido sobre el aspecto de los verbos griegos es muchísima porque los valores aspectuales son distintos a los temporales ya que en griego existen diversas formas para expresar el pasado, algunas incluso aparentemente opuestas como el presente histórico⁷⁴ o formas propias del pasado como el imperfecto, aoristo, pluscuamperfecto, formas que se distinguen por factores no temporales. Es decir, ya que existen múltiples formas para el pretérito la diferencia entre éstas radica en algo más que en la morfología.

El estudio de los verbos griegos deviene de la herencia gramatical antigua retomada de autores como Dionisio Tracio, Apolonio Díscolo y Varrón siendo el primero quien distinguió que en el pretérito (παραληλυθώς) existían cuatro variantes: el extendido o durativo (παρατατικός), el estativo (παρακείμενος), el perfectivo (ὑπερσυντελικός) y el aoristo (ἀόριστος).

Bhat innova en el estudio de los verbos con una nueva tipología para la clasificación de las lenguas donde incluye Tiempo, Aspecto y Modo (TAM) de manera que la prominencia⁷⁵ de una categoría sobre otras caracteriza las lenguas. Con base en este modelo, algunos expertos consideran que la lengua griega es prominentemente aspectual más que temporal, ya que las diferencias en el pasado se dan en la categoría del aspecto más que en el tiempo. Un ejemplo de la anterior es el uso del aoristo en modo indicativo donde es posible notar la parte temporal; sin embargo, para el resto de los modos prevalece sólo el aspecto puntual por sobre el factor temporal.

En el estudio del aspecto, no puede omitirse la relación con el término alemán *Aktionsart* propuesto por Agrell en 1908 al estudiar las lenguas eslavas. El término *Aktionsart* es entendido comúnmente por los lingüistas como accionalidad, este término sintetizó el cómo es realizada la acción, el modo y la forma de su realización. Para Agrell, existen alrededor de 20 *aktionsarten*, mientras Brugmann engloba en la categoría *Aktionsart* clases como transitivo e

⁷⁴ Acciones verbales pretéritas en la realidad externa aparecen como presentes al “yo” en la visión subjetiva de esa realidad. Tomado de: Ruipérez, Martín, *El aspecto del presente histórico*, Cuadernos de la Fundación Pastor, 1991, pp. 147-157.

⁷⁵ Hernández Terrazas, A. (2016) pág. 29.

intransitivo, imperfectivo, causativo, desiderativo, incoativo, iterativo y frecuentativo, intensivo, perfectivo, lo que Adrados llama *todas las diferencias en la matización de la acción verbal*.⁷⁶

Sin embargo, el término *Aktionsart* se refiere al aspecto según el significado léxico del verbo, ya que a diferencia del aspecto morfológico el que se caracteriza por terminaciones fuera del significado del verbo en sí, el presente trabajo abordará sólo el aspecto morfológico dado que se pretende que sea una herramienta para la enseñanza del griego en el Bachillerato.

La aportación de la modernidad al estudio del verbo griego corresponde a Curtius, quien trasladó la terminología de la gramática eslava al Griego en cuanto a la distinción entre Tiempo y Aspecto. Para Curtius, el tiempo interno del verbo se divide en tres *aspectos*: durativo-ingresivo-completivo. En Griego existen cuatro temas: presente, aoristo, perfecto y futuro; sin embargo, la oposición entre dichos temas se da a partir del aspecto y no del tiempo, es decir, a partir del desarrollo de la acción verbal. En este sentido, *Tiempo y aspecto están tan íntimamente relacionados que es imposible separarlos, deben estudiarse conjuntamente*.⁷⁷

Lo que en otras palabras implica que la enseñanza del Griego no sólo a nivel Medio Superior, sino en general la enseñanza del Griego deba darse a partir de estas dos categorías: aspecto y tiempo. No obstante, en el programa de estudios del Griego en el CCH, sólo se explicita la enseñanza del tiempo, mas no del aspecto.

La enseñanza del Griego clásico entendida como el acercamiento a los textos a través de la cultura griega puede beneficiarse de la enseñanza del aspecto verbal y del tiempo como dos categorías complementarias ya que, por un lado, el tiempo indicará al alumno el momento en que sucede algún acontecimiento y, por otro lado, el aspecto le proporcionará la manera en que sucede éste.

En cuanto al aoristo, Rodríguez Adrados señala la diferencia más evidente entre tiempo y aspecto, ya que el tiempo (el tiempo real) es la referencia desde el momento de la enunciación

⁷⁶ Rodríguez Adrados (1992) pág. 398.

⁷⁷ Ibidem, pág. 381.

como un hoy, mañana o ayer, mientras el aspecto tiene como referencia la percepción de la duración independientemente de cuándo se lleva a cabo la acción del verbo:

Tiempo es un concepto relativo: lo anterior o contemporáneo o futuro respecto a un momento que se indica (el de la elocución, el de un momento determinado en el relato, etc.). Y aspecto es el tiempo interno, los distintos modos de concebir la organización temporal interna de una situación, o bien, según una definición más antigua, la categoría de la duración⁷⁸.

En este sentido, el verbo es una categoría relativa en el sentido de que presenta la posibilidad de cambiar las formas según se cambia de punto de referencia, pues, depende de quién enuncia la acción: un *yo* un *tú* o un *él* o *ella*, así se tendría “yo amo” o “tú amas” o “él ama”; así también depende del momento de la enunciación hoy, ayer, o mañana, es en este sentido que el verbo se considera una categoría relativa.

Como ya se ha mencionado, el estudio del aspecto es un tema íntimamente ligado al tiempo. En el siguiente cuadro se presenta la relación que existe entre tiempo y aspecto de acuerdo con la postura de Pedro Tapia Zúñiga⁷⁹.

Tabla 2. Relación tiempo y aspecto verbal.

Aspecto	Tiempo
Continuo	Presente Imperfecto
Resultativo	Perfecto (el resultado de una acción anterior)
Puntual	Aoristo

⁷⁸Rodríguez Adrados (1992) pág. 384.

⁷⁹ Tapia Zúñiga, Pedro C. (2004) pág. 37.

El aspecto se encuentra en cada uno de los modos (indicativo, subjuntivo, imperativo y optativo), así como en todas las formas nominales del verbo (infinitivo y participio), de tal suerte que sólo el modo indicativo expresa tiempo a la vez que aspecto y que el resto de los modos expresa únicamente aspecto. Quizá sea este el argumento por el cual la enseñanza del griego a nivel Medio Superior deba incluir el tema del aspecto en la enseñanza del verbo griego, pues, si bien los alumnos no estudiarán todos los accidentes gramaticales del verbo griego, sí se encontrarán con modos y formas nominales de difícil interpretación, un ejemplo común es la interpretación de los infinitivos en distintos tiempos ya sea un infinitivo aoristo, presente o futuro.

En los textos griegos en ocasiones los verbos parecen no obedecer del todo al tiempo que indica su morfología como el ejemplo del presente histórico empleado comúnmente entre los historiadores, el aoristo gnómico con valor de presente, o el presente profético usado en lugar de un futuro, ya que se considera que el tiempo gramatical no siempre puede expresar lo que sí expresa el aspecto.

Así pues, la diferencia entre tiempo gramatical respecto y aspecto se encuentra en la subjetividad del locutor ya que es la percepción que éste tenga de la acción del verbo lo que decidirá la duración verbal en la oración, es decir, cómo se realiza la acción o el proceso verbal. Así se tiene que Adrados define el aspecto de la siguiente manera *se trata de un componente temporal, pero no relativo a un momento externo, sino de análisis interno de la acción o proceso verbal*.⁸⁰

Sin embargo, así como el tiempo presente puede usarse con valores de pretérito o de futuro (a lo cual Adrados llama neutralizaciones temporales), así también el aspecto puede ofrecer las mismas características, puesto que se parte desde la subjetividad del hablante; en este sentido, el aspecto entra al terreno de la interpretación lingüística. Así pues, la subjetividad como rasgo característico del aspecto verbal lleva a derroteros tales como el apoyarse en el contexto para precisar el aspecto de un verbo, así *acciones de unas mismas características son*

⁸⁰ Rodríguez Adrados (1992) pág. 389.

*clasificadas según la intención del autor, que las expresa ya en presente (imperfecto) ya en aoristo. Y no existe una representación objetiva de la duración.*⁸¹

En cuanto al estudio del aspecto verbal (aquello que está más allá del tiempo gramatical) los expertos en el tema han empleado varios métodos como el comparativo donde contrastan el uso de prefijos verbales tanto en griego como en eslavo para tratar de identificar si el prefijo modifica el aspecto del verbo en cuestión; los resultados de este estudio arrojaron que los verbos compuestos tienen un valor perfectivo, es decir, el interés del hablante recae en el término de la acción mientras que los verbos simples tienden al valor imperfectivo, en otras palabras, que el interés recae en grado de desarrollo de la acción⁸².

Respecto al aoristo, Adrados dice que *señala el fin de un proceso. Éste puede, en el tiempo físico, ser puntual o durativo, pero la gramática no lo señala: sólo la semántica y el contexto, en ocasiones,*⁸³ de manera que existen diversas definiciones sobre el aoristo hasta el punto de definirlo como un hecho puro y simple sin atender a la duración de la acción.

El tema de aoristo o χρόνος ἄοριστος también llamado tiempo indefinido, ya que no expresa ni continuidad ni resultado, expresa que el suceso ocurrió como lo define Goodwin: *The aorist take its name (ἄοριστος, unlimited, unqualified) from its thus denoting merely the occurrence of an action, without any of the limitations (ὅροι) as to completion, continuance, repetition, etc., which belong to other tenses.*⁸⁴

Por otro lado, Sánchez Ruipérez⁸⁵ señala que las teorías sobre el aspecto griego hasta entonces trabajadas (1954) pueden resumirse en tres: primero, el ya anotado aspecto puntual del aoristo que refiere una acción momentánea donde se identifican sub-categorías como el inicio de δακρῦσαι (comenzar a llorar) o el final como πείσαι (persuadir).

Los nombres que se le dan a las sub-categorías del aspecto puntual del aoristo son variadas y se refieren, en muchas ocasiones al mismo concepto, por ello, a continuación, se

⁸¹Ibidem, pág. 392.

⁸² Cfr. Rodríguez Adrados (1950) pág. 11.

⁸³ Rodríguez Adrados (1992) pág. 396.

⁸⁴ Goodwin, William Watson (1992) pág. 16.

⁸⁵ Cfr. Sánchez Ruipérez (1954) pág. 67.

presenta un recuadro donde se condensan los nombres encontrados para cada sub-categoría del aspecto puntual⁸⁶.

Tabla 3. Sub-categorías del aspecto puntual del aoristo.

Acción momentánea	Punto inicial de la acción	Final de la acción	Aoristo sin expresión de puntualidad
puntual	ingresivo	Confectivo	complexivo
	inceptivo	terminativo	constantivo
		perfectivo	factivo
			totalitär
βῆναι	δακρῦσαι	πεῖσαι	Τριάκοντα ἔτη (reinó treinta años)

La segunda teoría, desarrollada por Schwyzer, que resume el aspecto puntual del aoristo consiste en atribuirle la característica de confectivo es, decir, refiere la realización o efectuación de la acción como acción acabada. Es una tendencia por agrupar en un sólo sentido las subcategorías, ya que se basan en la noción de pretérito que tiene el aoristo, pues se considera que es una acción de total realización, sin embargo, ello sería someterse al criterio de tiempo real para analizar el aspecto. Finalmente, la tercera teoría que, según Ruipérez resume el estudio sobre el aspecto del aoristo fue desarrollada por el lingüista Meillet y señala que *el aoristo griego indica pura y simplemente el proceso sin indicar su desarrollo*.⁸⁷

Para resumir, aspecto es, casi repitiendo el término, *la apariencia que da o deja ver el contenido verbal, de acuerdo con el desarrollo de la acción que él detona*.⁸⁸ Según la postura del autor, el aspecto responde a la pregunta: cómo sucede el estado o la pasión del sujeto en tres aspectos: continuo, resultativo y puntual. El aspecto continuo se caracteriza porque es el momento en el que se desarrolla la acción; el aspecto resultativo expresa no la acción verbal

⁸⁶ Tomado de Sánchez Ruipérez (1954) pág. 68.

⁸⁷ Ibidem, pág. 70.

⁸⁸ Tapia Zúñiga, Pedro C. (2004) pág. 38.

sino el resultado de la acción del verbo y, finalmente, el aspecto puntual puede entenderse como aquel que no expresa continuidad ni resultado, sino que la acción verbal sucedió.

Goodwin advierte que la palabra en inglés *tense* indica tanto el tiempo real (*time*) como el modo en que se desarrolla la acción (*character*), ya que *These tenses (present, imperfect, pluperfect, aorist, future y future perfect) may express two relations. They may designate the time of an action as present, past, or future; and also its character as going on, finished, or simply taking place.*⁸⁹ Así pues, tiempos que corresponden al pasado pueden caracterizarse según Goodwin de la siguiente manera:

The aorist is distinguished from the imperfect by expressing only the occurrence of an action or the entrance into a state or condition, while the imperfect properly represents an action or state as going on or as repeated...(*συνώκει* and *συνώκησε*). The aorist is therefore more common in rapid narration, the imperfect in detailed description⁹⁰.

En este sentido podría explicarse la diferencia entre el pretérito imperfecto y el aoristo a los alumnos de Nivel Medio superior, ya que la unidad II de Griego II en el CCH plantea el tema de aoristo a partir de la tipología textual de la narrativa; pero, lo hace a partir de la perspectiva del tiempo y no del aspecto. Como ya se ha mencionado, no se trata de analizar las categorías tiempo-aspecto de manera independiente, sino de apoyarse en ellas para entablar un diálogo entre el texto griego y el lector, dado que no se pretende que el alumno realice una traducción del texto sino de la comprensión de éste, es importante por ello darle las herramientas necesarias.

Desde mi punto de vista, el aspecto centra la atención en la realización que el hablante hace de su lengua en cuanto a su percepción de la duración y del desarrollo de las acciones, por ello, es importante señalar que sería más significativo emplear a la par de la categoría de tiempo, la categoría de aspecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje dado que pondría énfasis en la naturaleza comunicativa de los textos trabajados, es decir, la lengua según su

⁸⁹ Goodwin, William Watson (1992) pág. 7.

⁹⁰ Ibidem, pág. 16.

función instrumental y, por otro lado, si se opta por emplear textos didácticos y textos originales, el alumno identificaría que la lengua también ofrece un uso estético.

ESOPO

El diseño de la planeación de esta propuesta didáctica contempla (para la cuarta sesión) la presentación de la vida de Esopo a través de la imagen del incunable *Vita Aesopi*⁹¹ como apertura de la clase, ya que el propósito de dicha sesión es comprender el significado de la fábula *El astrólogo que se cayó a un pozo*.

La decisión de incluir la semblanza del autor obedece a los momentos del desarrollo de la planeación, pues la apertura sirve como generador de interés en los alumnos, de manera que iniciar con un tema cultural facilite el tránsito a la lectura en griego, ya que la lectura de un texto en griego generalmente abrumba a la mayoría de los alumnos y los predispone a la apatía.

En este sentido, considero que conocer algunos detalles del personaje al que se acercan a través del texto puede motivar a los alumnos a interesarse en esta lengua y en su cultura, ya que ignorar la contextualización de la fábula a trabajar ampliaría la distancia entre el texto y el alumno así también éstos podrían recurrir a sus aprendizajes previos y relacionarlo con la situación comunicativa, tema que se aborda en los cursos de primer semestre en la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación⁹².

Con respecto a los momentos del desarrollo de una clase, la apertura de la sesión (alrededor de 20 minutos), está destinada a la semblanza del autor mientras el desarrollo de la clase la divido en dos apartados: primero, algunos ejercicios intermedios a partir de oraciones tomadas del texto *El astrólogo que se cayó a un pozo* (30 minutos) y, segundo, la lectura y acercamiento al mensaje de la fábula (30 minutos), en cuanto al cierre de la sesión, se propone implementar la Bitácora COL⁹³ (Comprensión Ordenada del Lenguaje) para ejercitar la metacognición del alumno así como el reconocimiento del impacto de la fábula en el estudiante.

⁹¹ Cfr. Alvar, Carlos, (2011), pág. 121.

⁹² Cfr. Apéndice I. Mapa curricular del CCH.

⁹³ La Bitácora COL es una herramienta de evaluación en tres niveles (básico, intermedio y avanzado), que recoge información a partir de tres preguntas. En esta sesión, se trabajará con el nivel básico: ¿Qué pasó?, ¿Qué sentí? y ¿Qué aprendí?.

Así pues, Esopo es un personaje que se encuentra en el umbral entre el mito y el personaje histórico, pues los datos que permiten reconstruir su vida se encuentran fragmentados, salvo referencias de Heródoto, Aristófanes y alguna mención de Plutarco no hay más testimonios que permitan precisar algún dato sobre el autor. Aunado a ello, existe una *vita Aesopi* que es más bien una novela que persigue propósitos lejanos a la precisión biográfica.

Poco o nada puede decirse con exactitud en torno a Esopo, ya que lo que queda del autor es gracias a la tradición y a la popularidad que gozó su obra desde época clásica, helenística, imperial y en la Edad Media, y es precisamente en el siglo XIII que un monje llamado Máximo Planudes crea la biografía de Esopo inspirado en un texto Alejandrino del siglo I d.C. La figura de Esopo ganó fama desde el siglo V a.C. cuando ya existía la leyenda en torno a él e incluso se considera la existencia de una biografía temprana sobre este autor; sin embargo, de esta biografía, sólo quedan menciones. A continuación se presentan los pasajes donde se menciona a Esopo, el siguiente fue tomado de *Historia* de Herodoto:

Pues muchísimos años después de estos reyes que dejaron las pirámides, existió Ródopis, de Tracia en cuanto a su origen, y era esclava de Jadmón, el hombre sabio de Efestópolis y consierva del fabulista Esopo. Pues, en efecto, éste perteneció a Jadmón, como ha quedado no menos evidente así; una vez que, pregonando muchas veces los delfios por oráculo quién quería recoger el rescate de la vida de Esopo, ningún otro apareció, sino que lo recogió un hijo del hijo de Jadmón, otro Jadmón: así que Esopo también fue de Jadmón⁹⁴.

ἔτεσι γὰρ κάρτα πολλοῖσι ὕστερον τούτων τῶν βασιλέων τῶν τὰς πυραμίδας ταύτας ἦν λιπομένων Ῥοδῶπις, γενεὴν μὲν ἀπὸ Θρηίκης, δούλη δὲ ἦν Ἰάδμονος τοῦ Ἡφαιστοπόλιος ἀνδρὸς Σαμίου, σύνδουλος δὲ Αἰσώπου τοῦ λογοποιῦ. καὶ γὰρ οὗτος Ἰάδμονος ἐγένετο, ὡς διέδεξε τῆδε οὐκ ἤκιστα:

ἐπεῖτε γὰρ πολλάκις κηρυσσόντων Δελφῶν ἐκ θεοπροπίου ὃς βούλοιτο ποινήν τῆς Αἰσώπου ψυχῆς ἀνελέσθαι, ἄλλος μὲν οὐδεὶς ἐφάνη, Ἰάδμονος δὲ παιδὸς παῖς ἄλλος Ἰάδμων ἀνείλετο. οὕτω καὶ Αἰσώπος Ἰάδμονος ἐγένετο⁹⁵

⁹⁴ Traducción tomada de Arturo Ramírez Trejo en *Historia*.

⁹⁵ Heródoto, *Historias*, 2, 134.

De las tres fuentes griegas que mencionan a Esopo, sólo ésta menciona su calidad de esclavo, así como la identidad de su amo, es decir, Heródoto nos habla de Esopo el fabulista mientras las referencias de Aristófanes y de Plutarco hablan más sobre la fábula que del autor. Es importante mencionar que se considera a Heródoto un autor del siglo V a.C. mientras Esopo, el personaje histórico, debió existir alrededor del siglo VII a.C.; la distancia histórica es ya de dos siglos; sin embargo, existen en Heródoto más datos biográficos que en Aristófanes y Plutarco.

Quizá la distancia temporal entre Aristófanes llevó a la reconstrucción de la biografía de Esopo a partir del empleo de sus fábulas, pues Aristófanes en las *Avispas*, obra que compuso en el año 422 y se presume es un ataque contra el demagogo Cleón, ofrece sólo la mención del nombre con referencia a lo sucedido en Delfos, donde se cree que fue perseguido hasta llegar a su muerte, así se tiene el siguiente diálogo:

Bdelicleón: Qué hago? Te llevo de aquí adentro. Si no, les van a faltar testigos a tus demandantes.

Filocleón: A Esopo una vez los de Delfos...

Bdelicleón: Me importa un bledo.

Filocleón: Le acusaron de haber robado una copa al dios, y él les dijo que una vez el escarabajo...

Bdelicleón: ¡Ay de mí! Me vas a matar tú con tus escarabajos (entra con Filocleón en casa)⁹⁶.

Βδελυκλέων

ὄ τι ποιῶ;

εἶσω φέρω σ' ἐντεῦθεν: εἰ δὲ μή, τάχα
κλητῆρες ἐπιλείψουσι τοὺς καλουμένους.

Φιλοκλέων

Αἶσωπον οἱ Δελφοί ποτ' —

Βδελυκλέων

ὀλίγον μοι μέλει.

Φιλοκλέων

φιάλην ἐπητιῶντο κλέψαι τοῦ θεοῦ:
ὁ δ' ἔλεξεν αὐτοῖς, ὡς ὁ κάνθαρός ποτε —

Βδελυκλέων

⁹⁶ Traducción tomada de Francisco Rodríguez Adrados en *Las avispas*.

οἴμ' ὡς ἀπολῶ σ' ἀντοῖσι τοῖσι καθάραις⁹⁷.

El anterior fragmento menciona que Esopo fue acusado de robar una copa del templo del dios Apolo, pero no menciona la persecución por parte de los habitantes de la región ni el desenlace fatal que se encuentra en la *Vita Aesopi* y retoma esta alusión, pero con consecuencias mortales para Esopo. Así también se menciona que Esopo trató de calmarlos con la fábula *El águila y el escarabajo* suceso que también se retoma en la *Vita Aesopi*.

La referencia de la fábula de Esopo *El águila y el escarabajo* describe cómo una liebre que es perseguida por un águila pide auxilio a un escarabajo, pero el águila devora a la liebre al ver la insignificancia de su protector, ante esto, el escarabajo decide vengarse al dejar sin lugar para la crianza de sus polluelos al águila, por lo que el águila pide ayuda a Zeus quien permite que el nido esté en su regazo; sin embargo, el escarabajo lanza una bola de excremento al dios y, éste, al limpiarse, tira los huevos del águila, de donde se desprende la moraleja que no hay que despreciar a nadie por insignificante que parezca. Lo anterior parece tanto una advertencia como una súplica por parte del fabulista para salvar su vida, sin embargo, la habilidad que recibió de las Musas no lo salvó esta vez.

Finalmente, Plutarco en *Obras morales y de costumbres* también menciona al fabulista al tratar el tema de la conversación en la mesa, pues según el autor ésta debe ser común a todos y no debe ser fastidiada con personas que sólo buscan protagonismo o pleito; para ejemplificar lo anterior, Plutarco recurre a una fábula de Esopo, pero sin mencionar ningún dato biográfico de éste, aunque sí le atribuye la autoría de la fábula *La grulla y el zorro*, que Babrio retoma para la fábula *Zeus, Poseidón, Atena y Momo*.

Plutarco, un autor del siglo I d. C., tenía siete siglos de distancia de Esopo, así que lo que podía aportar a la biografía del autor se resume a la atribución de fábulas como recurso para su argumentación, lo cual deja ver que las fábulas eran empleadas como material de instrucción en la retórica:

Pero, como el beber induce a parlotear y en el parloteo quedan, evidentemente, al desnudo muchas cosas, de otro modo ocultas, el beber con otros proporciona un conocimiento mutuo: de modo que no estaría

⁹⁷ Aristófanes, *Las avispas*, v. 1446.

mal censurar a Esopo... Ahora bien, a Esopo, Platón y cualquier otro que precise una investigación del carácter, el vino les es útil para ello.⁹⁸

ἀλλ'ὅτι τὸ πίνειν εἰς τὸ λαλεῖν προάγεται, τῷ δὲ λαλεῖν ἐμφαίνεται καὶ τῷ ἀπογυμνοῦσθαι πολλὰ τῶν ἄλλως λανθανόντων, παρέχει τινὰ τὸ συμπίνειν καὶ κατανόησιν ἀλλήλων: ὥστε μὴ φαύλως ἀνέπιτιμῆσαι τῷ Αἰσώπῳ,(...) Αἰσώπῳ μὲν οὖν καὶ Πλάτωνι, καὶ εἴ τις ἄλλος ἐξετάσεως τρόπου δεῖται⁹⁹

Como ya se mencionó, Babrio retomó el tema de *La grulla y la zorra* para la fábula *Zeus, Poseidón, Atena y Momo* donde se aborda el tema de la charlatanería al ser Momo quien critica la creación de los dioses siendo la moraleja la siguiente: *Qué nos dice la fábula en su descripción? Intenta construir algo y que la envidia no sea el juez. Nada hay que agrade completamente al reprochador.*¹⁰⁰ Al intervenir las divinidades en esta fábula, puede interpretarse como una alusión a la muerte de Esopo; pues éste muere a manos del vulgo que conspira en su contra debido a lo mordaz que llegaba a ser Esopo; en este sentido, Momo hace las veces del vulgo, mientras las creaciones de los dioses, podrían tomar forma en Esopo, pues no hay que olvidar que fueron Isis y las Musas las que dotaron de elocuencia, además de darle el don del habla al fabulista.

Sobre Esopo, como personaje histórico se puede decir poco; sin embargo, como figura literaria es reconocido por la posterioridad pasando incluso sobre la tradición india de la fábula, ya que a éste se le sigue considerando el padre de la Fábula como género literario, lo cual resalta el valor de la tradición griega para el mundo. Aunque las referencias de Heródoto, Aristófanes y Plutarco no arrojan más datos sobre el fabulista, sí evidencian que éste es reconocido como compositor de fábulas y reconocen el valor de la fábula, sobre todo en Plutarco, como herramienta para la argumentación.

⁹⁸ Traducción tomada de Rosa María Aguilar en *Obras Morales y de Costumbres IV*.

⁹⁹ Plutarco, *Obras morales y de costumbres*, III, 645 B.

¹⁰⁰ Babrio, *Fábulas*, traducción tomada de P. Badenas de la Peña.

VITA AESOPI

Como ya se mencionó, la vida de Esopo es más la construcción de una tradición a partir de una biografía novelada anónima conocida como *Vita Aesopi*; esta obra data de la segunda mitad del siglo I d.C.; sin embargo, los problemas de ser parte de una tradición abierta residen en que se pueden añadir o eliminar pasajes según el gusto o la necesidad de la época. La *Vita Aesopi* que se conserva data de época bizantina. Dicha versión de la biografía de Esopo fue enriquecida en el año de 1929 cuando se localizó un manuscrito que contenía la vida y Fábulas de Esopo; dicho manuscrito se cree que procede del siglo X o XI.

La tradición manuscrita de la *Vita Aesopi* es amplia porque consta de 15 códices parciales o íntegros y siete de ellos están fechados alrededor del siglo II-III y hasta el siglo VII d.C., así pues, también existen dos traducciones al latín y numerosas traducciones a lenguas modernas.

La *Vita Aesopi* se caracteriza por su lenguaje coloquial; en ella se encuentran rasgos característicos de diversas épocas llegando a considerarse diferentes versiones de la obra, todo ello a raíz de la popularidad de las fábulas de Esopo y por la aparente paternidad del género fabulístico. Dicha popularidad puede explicarse gracias al uso didáctico de estas obras, pues así lo atestiguan los textos encontrados como copias o dictados de fábulas esópicas hechas por alumnos de diversos niveles, desde el más elemental hasta variaciones creativas para usos de la retórica.

No sólo la novela griega nutrió la *Vita Aesopi* sino también la comedia nueva; Alvar supone que *la comedia nueva se da en la misma época en que Demetrio Falero reunía las fábulas de Esopo, por lo cual no tendría nada de particular que fueran los autores de esa biografía disparatada, muy del gusto de la época.*¹⁰¹

La *Vita Aesopi* comparte el género de la novelística griega antigua con obras como *Las maravillas de más allá del Tule* obra de la que se cuenta con un resumen de Focio, con *Las metamorfosis* o *El asno de oro* de Apuleyo y el *Satiricón* de Petronio donde no sólo se trata de biografías noveladas sino también de biografías satíricas, sobre lo cual García Gual apunta

¹⁰¹ Alvar, Carlos (2011) pág. 238.

*eminentemente satíricas y realistas con un fondo e intención moralizantes.*¹⁰² El elemento moral se encuentra también en otras biografías como las de Alejandro Magno que perseguían fines de distracción y moralizantes con nulas pretensiones históricas; en este sentido, la historia es un pretexto para la creación literaria.

Existen algunos autores que consideran que la *Vita Aesopi* es una compilación de anécdotas, episodios y fábulas sin pretensiones literarias; sin embargo, el estudio de la estructura de esta obra a partir de la metodología que V. Propp propuso para el análisis de cuento maravilloso arroja conclusiones que tienden a considerar que realmente existe intención literaria en ésta.

Por un lado, se encuentra la identificación de *agones* propios de la tradición de la novela cómico-realista así como el uso de recursos retóricos tales como la ironía y la retardación y, por otro lado, la estructura de la obra en dos secciones, primero, trata la vida de Esopo siendo esclavo del filósofo Janto, y, segundo, presenta a un Esopo libre y consejero incluso de reyes, todo ello gracias a la diosa Isis que intervino para otorgarle el don del habla y que instó a las Musas a otorgarle la gracia del discurso excelente.¹⁰³

En cuanto a las biografías que circulan por las mismas épocas como las de Alejandro Magno, éstas distan de la *Vita Aesopi* ya que esta última es de carácter picaresco donde el protagonista no es militar como los textos de la época helenística y época imperial; por el contrario, se representa a un protagonista sabio que es la antítesis del sabio tradicional καλὸς καὶ ἀγαθός donde *describe el triunfo de un ingenio espontáneo, socarrón y grosero.*¹⁰⁴ lo cual también relaciona la *Vita Aesopi* con una tradición más antigua, ya que el tema del hombre feo, pero sabio por dentro, fue socorrido en la literatura griega y, desde el siglo III a.C., relacionado con los siete sabios.

Así, al inicio de la *Vita Aesopi* se describe al protagonista de la siguiente manera:

(Αἰσωπος) κακοειδῆς μὲν εἰς ὑπερβολὴν, προκέφαλος, κοντοδείρης
σιμός τε, μέλας καὶ μουστάκων, προγᾶστωρ δὲ καὶ γαλιάγκων,
στρεβλός, ὑπόκυρτος, ἡμερινὸν ἀμάρτημα

¹⁰² Introducción a las Fábulas de Esopo de Carlos García Gual (2004) pág. 165.

¹⁰³ Ibidem, pág. 193.

¹⁰⁴ Ibidem, pág. 166.

(Esopo) deforme hasta la exageración, cabezón, corto de cuello y chato, negro y bigotudo, barrigón y corto de brazos, bizco, jorobado, un desastre de hombre¹⁰⁵...

Para Ruiz Montero esta descripción podría considerarse genuinamente griega, sin dejar de lado que la imagen que se tiene de Esopo es el reflejo de elementos griegos y orientales, pues a través del estudio de los adjetivos utilizados en la descripción comparados con los adjetivos empleados por otros autores como Homero, Aristófanes, en la descripción antes mencionada se advierten similitudes de vocabulario entre ellos. No obstante, como objeción puede decirse que si bien el uso de los adjetivos es propio de época clásica e incluso anterior, los datos que sobre Esopo se conocían incluso en el siglo V a. C. eran escasos y lo aludían como autor de fábulas, pero sin detallar características físicas como puede observarse en las citas de Heródoto, Aristófanes y Plutarco quienes incluso no pueden decir mucho sobre Esopo más que es autor de tal o cual fábula.

La *Vita Aesopi* recoge la tradición de Esopo aderezada con los criterios propios de su tiempo como la influencia de las biografías de Alejandro Magno, la Comedia nueva y la novela griega; sin embargo, dista de ser una fuente biográfica de Esopo. En este sentido, el profesor debe señalar que se trata de una reconstrucción novelada de la biografía del autor.

¹⁰⁵ Traducción tomada de Ruiz Montero, Consuelo (2003) pág. 413.

CAPÍTULO III. PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL GRIEGO CLÁSICO A TRAVÉS DE LA TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS

En este tercer capítulo se muestra el diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica en la asignatura de Griego II en el CCH con base en la metodología de la tipología de los contenidos. Se buscó respetar tanto los fundamentos epistemológicos y didácticos del modelo educativo del Colegio como el enfoque disciplinar, todo ello encaminado a mostrar que es pertinente trabajar con base en esta metodología a nivel medio superior dado que, por un lado, permite al docente dimensionar los contenidos de enseñanza y aprendizaje en tres categorías: declarativa, procedimental y actitudinal, y con base en ello tomar decisiones sobre el diseño y evaluación de la intervención didáctica de acuerdo con el tipo de contenido que se pretenda trabajar; por otro lado, el trabajo con la tipología de los contenidos permite al alumno construir su conocimiento desde una postura no sólo propedéutica sino también formadora en valores, que además, en los últimos años, la UNAM ha buscado implementar no sólo a nivel medio superior sino en todos los niveles de esta casa de estudios a través de la campaña #ValorUnam.

En este apartado se evaluarán tanto los resultados obtenidos por los alumnos como el desempeño docente así como la pertinencia del material didáctico implementado en dicha propuesta didáctica. Es importante recalcar que la práctica docente es un proceso nunca terminado y siempre perfectible, por tal razón, los resultados obtenidos servirán para redireccionar o afianzar los aprendizajes construidos como docente en el entendido de que *separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego.*¹⁰⁶

La práctica docente en su perspectiva artística es creativa y pretende relacionar su trabajo con las grandes necesidades humanas así como por la búsqueda de la mejor creación posible;¹⁰⁷ así pues, exige del docente considerar que toda intervención didáctica es intencionada y que su papel es activo.

¹⁰⁶ Paulo Freire (2006) pág. 30.

¹⁰⁷ Cfr. Medina Rivilla, Antonio (2009) pág. 10.

UNA FÁBULA DE ESOPPO A TRAVÉS DE LA TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS

Esta propuesta permitirá a los alumnos dimensionar la relevancia de un género narrativo como el fabulístico a través de la lectura de la fábula de Esopo *El astrólogo que se cayó a un pozo* con la ayuda de la fábula *La lechera*, de Félix María Samaniego, que sirva de referencia para el género literario en español; también se ejemplificará cómo la tradición clásica está presente en un género empleado en la actualidad para la enseñanza en niveles de educación básica.

El aprendizaje corresponde a la Unidad Didáctica II de Griego II en el CCH llamada: *Gramática textual de la secuencia narrativa*. La propuesta original contaba con tres sesiones de dos horas cada una; sin embargo, se incluyó una sesión más (la dos) con el fin de trabajar ejercicios intermedios para llegar a la comprensión del texto y hacer más amable el tránsito de traducción de oraciones a traducción de textos completos. El propósito plantea que el alumno conozca las características morfológicas del tiempo aoristo en modo indicativo y el participio presente en nominativo. La propuesta del presente trabajo es realizarlo a partir de la fábula de Esopo *El astrólogo que se cayó a un pozo*.

El marco de referencia adoptado es el constructivismo, apoyado de la teoría psicopedagógica de Vigotsky, constructivismo socio-cultural, del que se retoman fundamentos epistemológicos para la práctica docente como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Aprendizaje significativo y Metacognición, además del carácter social del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, aunque es el individuo quien aprende, no lo hace solo, ya que en la construcción del aprendizaje intervienen los docentes, los pares y el contexto social de la práctica educativa.

Para consumir la parte del marco de referencia (constructivismo) se destacó la postura activa del alumno como el responsable de la construcción del conocimiento, por ejemplo, al crear por sí mismo reglas para la construcción de paradigmas verbales en aoristo del modo indicativo en voz activa,¹⁰⁸ mientras el docente se desempeñaba como monitor o guía de la clase, al proporcionar pistas para llegar al paradigma verbal. Aunado a ello, el alumno tuvo

¹⁰⁸ Cfr. Apéndice III. Cuaderno de trabajo, pág. 151.

oportunidad de autoevaluarse a través de una rúbrica proporcionada al inicio de la práctica docente, para ejercitar así la parte metacognitiva.¹⁰⁹

Los recursos que se ofrecieron para transitar de lo conocido a los nuevos contenidos se dieron en la primera sesión a través del trabajo de la Fábula *La lechera* con el fin de trabajar el tema a manera de espejo, es decir, se debía trabajar primero en español un texto del mismo género y con las mismas actividades para reproducir ejercicios en griego; de manera que se pusiera en acción la ZDP.

La construcción del conocimiento desde la postura socio-cultural del constructivismo plantea que éste se da a partir de la interacción con los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje; así pues, se favoreció el trabajo en equipo y se concibió la función del docente como monitor que revisara a cada equipo en el desarrollo de sus actividades. El ambiente de aprendizaje exigía que el docente se desplazara entre los equipos de trabajo para ofrecer la idea de apertura y cercanía; sin embargo, es un reto crear ambientes de trabajo desde la primera sesión.

En cuanto al enfoque comunicativo, se buscó la comprensión del texto sobre el análisis gramatical, sin olvidar que el programa indicativo de Griego II también establece el manejo de contenidos gramaticales que además son necesarios para la comprensión de un texto. Las problemáticas para la implementación del enfoque comunicativo surgieron cuando se debió llevar a cabo la enseñanza de la lengua en situaciones reales; no obstante, se partió del supuesto de que lo relevante es el mensaje sobre la memorización de formas gramaticales y aquello que los alumnos pueden hacer con el mensaje que logran decodificar, sin olvidar que el Programa Indicativo del CCH plantea como propósito el conocimiento de la morfología del aoristo en modo indicativo de la voz activa, por ello, se presentan ejercicios que propician la activación de conocimientos previos (el pretérito imperfecto) para alcanzar nuevos aprendizajes (aoristo).

Por su parte, la tipología de los contenidos permitió identificar hasta qué punto eran evaluados de manera congruente según su tipología; también sirvió como base para evitar el trabajo excesivo de contenidos declarativos para enfocar los esfuerzos en los procesos y las

¹⁰⁹ Cfr. Apéndice II. Rúbricas de evaluación, pág. 103.

actitudes sin demeritar el valor de los datos factuales y conceptuales necesarios para construir conocimiento más complejo.

La técnica didáctica consistió en planear la intervención en el aula a partir de un cuaderno de trabajo, pues se pretende hacer un tránsito gradual entre el español y el griego con el fin de establecer vínculos entre una lengua y otra a partir del análisis y comprensión de palabras, primero, posteriormente de frases y, finalmente, de un texto completo.

El enfoque disciplinar es el comunicativo que establece el Programa Indicativo de Griego y que gobierna todas las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación; también se consideró el enfoque pedagógico que dispone el documento *Sentido y Orientación de las Áreas*,¹¹⁰ la clase-taller.

La metodología de la enseñanza de lengua se formó a partir de la tipología de los contenidos, que tiene como principal característica el visibilizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé en los tres niveles de contenido: declarativo, procedimental y actitudinal, de lo cual se ha tratado en el capítulo I del presente trabajo así como de los conceptos, enfoques y teorías antes mencionados; el tema disciplinar se desarrolló en el capítulo II.

A continuación se presentan las planeaciones didácticas.

DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente

Turno: Matutino; 11:00-13:00 hrs

Asignatura: Griego II

Profesor titular: Alejandro Casillas

Semestre: Sexto

grupo: 613

Número de alumnos: 35

Número de sesiones: 4

Unidad temática: Segunda unidad. Gramática textual de la secuencia narrativa.

Propósitos generales de la propuesta didáctica

¹¹⁰<http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Orientaci%C3%B3n-y-Sentido-de-las-%C3%A1reas-CCH.pdf>. 22/02/19: 16:00.

1.- El alumno conocerá y empleará algunas conjunciones ilativas y adverbios temporales en español con el fin de trasladar este aprendizaje al griego a través de las fábulas *La lechera* y *El astrólogo que se cayó a un pozo*.

2.- Conocer las características morfológicas del tiempo aoristo en modo indicativo y el participio presente en nominativo a través de la fábula de Esopo *El astrónomo que se cayó a un pozo* para ejercitar la comprensión de textos en griego.

Propósitos generales del programa indicativo para la unidad II de Griego II

1.- Al finalizar la unidad el alumno: • Identificará los elementos de la oración declarativa, los elementos discursivos en la secuencia narrativa, el aoristo de indicativo y la concordancia del sustantivo con el adjetivo, en los textos narrativos griegos para comprender el contenido global.

2.- Reconocerá el léxico temático en palabras del texto base, para inferir el significado de términos españoles.

3.- Apreciará el valor de la mitología griega, como fuente de conocimiento de la naturaleza humana, interpretando los grandes conceptos, vertidos en la existencia, organización y atributos de las principales deidades griegas, a fin de destacar su pervivencia en la cultura contemporánea.

Sesión 1. Diagnóstico. Conocimientos previos.

Propósito	Conocer el grado de dominio gramatical de los verbos en presente terminados en omega así como el uso de las conjunciones ilativas y nexos temporales (Diagnóstico y repaso).
Actividades previas a la sesión	El docente solicitará a los alumnos que realicen la lectura exploratoria del texto <i>La lechera</i> para crear la hipótesis de lectura.
Aprendizaje	El alumno reconoce conectores discursivos, como conjunciones ilativas y nexos temporales en textos narrativos griegos, con el fin de entender cómo están ordenados de manera cronológica los hechos principales de la lectura.

Contenidos a desarrollar

Contenidos declarativos factuales (saber decir)	Contenidos declarativos conceptuales (saber explicar)	Contenidos procedimentales (saber hacer)	Contenidos actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> * Terminaciones verbales de los verbos en (-ω) en aoristo de indicativo de la voz activa. * Algunas conjunciones ilativas y nexos temporales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Concepto de fábula y moraleja. * Concepto del inicio, nudo y desenlace en la narración. 	<ul style="list-style-type: none"> * Conjugación de verbos en presente. * Búsqueda en el vocabulario o diccionario. * Lectura en voz alta. * Lectura exploratoria. * Lectura de comprensión. * Comprensión de la fábula <i>El astrólogo que se cayó a un pozo</i>. * Proporcionar el título de la fábula y la moraleja. * Cambiar los nexos ilativos temporales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Actitud reflexiva sobre la lengua. * Trabajo colaborativo. * Trabajo cooperativo.

Descripción de la secuencia didáctica

Apertura	Desarrollo	Cierre
<p>*Presentación del profesor, de la dinámica de trabajo y de la fábula <i>La lechera</i> de Félix María Samaniego.</p> <p>*Solicitar a los alumnos que anoten su correo electrónico para mandar un correo con las rúbricas de evaluación.</p> <p>*El docente contextualizará la fábula de Félix María Samaniego.</p>	<p>*Los alumnos realizarán la lectura atenta para completar un cuadro donde identifiquen de manera cronológica los hechos principales de la lectura.</p> <p>*Los alumnos identificarán al menos tres vocablos que desconozcan en la fábula y realizarán el ejercicio de deducir, primero, su significado y, posteriormente, confrontarlo con el significado del diccionario.</p> <p>* Los alumnos ejercitarán la gramática griega al identificar la respuesta correcta para una serie de oraciones.</p> <p>*Completarán y traducirán el paradigma verbal de los verbos griegos en presente de indicativo.</p> <p>*Revisarán entre pares el ejercicio.</p> <p>*La profesora formará equipos con ayuda del número de aciertos de los alumnos manera que los equipos sean heterogéneos.</p>	<p>*Ya en equipos, responderán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué necesitaste emplear el diccionario aunque se trataba de un texto en tu lengua materna?</p> <p>¿Consideras que un texto se escribe para un momento y lugar específico? ¿Por qué?</p> <p>*En plenaria, se discutirán las preguntas respecto a los textos griegos mientras el docente introduce algunos datos biográficos de Esopo.</p>

Tarea	Investigar cada uno de los nombres de los dioses que aparecen en las oraciones griegas para mencionar dos características de cada dios.
Observaciones	

Sesión 2. Introducción al vocabulario de la fábula *El astrólogo que se cayó a un pozo.*

Propósito	Introducir al alumno en el vocabulario textual así como en el uso del participio presente en nominativo y estructuras gramaticales a trabajar en la sesión tres a partir de ejercicios de inducción.
Actividades previas a la sesión	
Aprendizaje	Aprenderá vocabulario textual y el uso del participio de presente en nominativo

Contenidos a desarrollar

Contenidos declarativos factuales (saber decir)	Contenidos declarativos conceptuales (saber explicar)	Contenidos procedimentales (saber hacer)	Contenidos actitudinales
*Terminaciones del participio presente en nominativo, singular masculino. *Vocabulario textual	*Maneras de entender un participio en español	* Comprender en griego oraciones con participios en presente, nominativo en masculino *Ejercitará la traducción y comprensión de estructuras gramaticales como: Un participio que rige un infinitivo. Un participio que rige un complemento directo.	* Reconoce y valora las ventajas de aprender el griego para interactuar con los textos y acceder a su información.

Descripción de la secuencia didáctica

Apertura	Desarrollo	Cierre
<p>*El profesor inicia la sesión con la activación de vocabulario correspondiente al tema a partir de campos semánticos.</p> <p>*Los alumnos leerán oraciones en griego e identificarán su traducción de entre tres opciones.</p> <p>*A su vez, identificarán el vocabulario a partir de preguntas guía.</p>	<p>*El profesor presentará en un cuadro las terminaciones del participio en presente, en nominativo del singular con sus posibles traducciones.</p> <p>*Los alumnos emularán el ejemplo presentado por el profesor para completar el cuadro.</p> <p>*Los alumnos leerán una serie de oraciones que deberán modificar según se requiera el uso de un verbo conjugado o un participio de acuerdo a la traducción proporcionada.</p> <p>* El docente presentará un cuadro donde el alumno ejercitará la traducción del participio con sujeto y con complemento directo ya sea en infinitivo o en acusativo.</p>	<p>*Finalmente, los alumnos completarán, con el vocabulario trabajado durante la clase, una paráfrasis del <i>Astrólogo que se cayó a un pozo</i>.</p>

Tarea	Sin tarea.
Observaciones	

Sesión 3. Proceso para la traducción-comprensión de la fábula.

Propósito	Comprender la metodología (proceso) para traducir la fábula <i>El astrólogo que se cayó a un pozo</i> , así como analizar y emplear el uso de nexos temporales como conjunciones ilativas.
Actividades previas a la sesión	Investigar cada uno de los nombres de los dioses que aparecen en las oraciones en griego para relatar el mito en clase.
Aprendizaje	El alumno reconoce conectores discursivos, como conjunciones ilativas y nexos temporales en textos narrativos griegos, con el fin de entender cómo están ordenados de manera cronológica los hechos principales de la lectura.

Contenidos a desarrollar

Contenidos declarativos factuales (saber decir)	Contenidos declarativos conceptuales (saber explicar)	Contenidos procedimentales (saber hacer)	Contenidos actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> *Identificación de nexos temporales. *Identificación de conjunciones ilativas. *Verbalizar la búsqueda de personajes mitológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Identificar el uso de los nexos temporales. *Identificar el uso de las conjunciones ilativas. *Concepto de verbo. *Concepto de sujeto y complementos verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> *Lectura exploratoria del texto <i>El astrólogo que se cayó a un pozo</i>. *Comprensión del texto <i>El astrólogo que se cayó a un pozo</i>. *Hacer explícito el proceso de la comprensión de un texto. *Lectura de comprensión del texto <i>El astrólogo que se cayó a un pozo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> *Actitud reflexiva sobre la lengua. *Trabajo colaborativo. *Trabajo cooperativo.

Descripción de la secuencia didáctica

Apertura	Desarrollo	Cierre
<p>*El docente solicitará a los alumnos que socialicen la tarea en plenaria para completar un cuadro con las características del panteón olímpico.</p> <p>*El docente presentará y contextualizará la Fábula de Esopo <i>El astrólogo que se cayó a un pozo</i>.</p> <p>*El docente dirigirá la lectura del texto.</p>	<p>*Los alumnos realizarán una hipótesis de lectura sobre la fábula.</p> <p>*Los alumnos trabajarán el eje léxico en el desarrollo de vocablo en español que compartan la raíz de un vocablo griego presente en el texto.</p> <p>*En plenaria, los alumnos y el profesor realizarán la lectura en español de la fábula <i>El astrólogo que se cayó a un pozo</i>.</p> <p>*El docente solicitará a los alumnos, en equipos, que desarrollen una serie de pasos para realizar la comprensión de la fábula de Esopo.</p> <p>*El docente revisará por grupos los resultados.</p>	<p>*El docente revisará la versión al español del texto por grupo y realizará las observaciones correspondientes en gran grupo.</p> <p>*En plenaria, discutirán en torno a la metodología de comprensión de un texto empleada para optimizarla para futuros textos.</p>

Tarea	Realizar los ejercicios de retroversión en dado caso de que no puedan concluirlos en clase.
Observaciones	

Sesión 4. Construcción de terminaciones verbales del aoristo.

Propósito	Reconocer las terminaciones verbales regulares del tiempo aoristo de indicativo de la voz activa.
Actividades previas a la sesión	Traducción del texto <i>El astrólogo que se cayó a un pozo.</i>
Aprendizaje	El alumno identifica el aoristo de indicativo de voz activa.

Contenidos a desarrollar

Contenidos declarativos factuales (saber decir)	Contenidos declarativos conceptuales (saber explicar)	Contenidos procedimentales (saber hacer)	Contenidos actitudinales
* Terminaciones del tiempo aoristo de verbos regulares en indicativo de la voz activa.	* Conceptualización del tiempo aoristo respecto del pretérito imperfecto.	*Ejercicios de retroversión. *Traducción-comprensión de la fábula. *Proporcionar el título de la fábula y la moraleja.	*Actitud reflexiva sobre sobre la lengua. *Trabajo colaborativo. *Trabajo cooperativo

Descripción de la secuencia didáctica

Apertura	Desarrollo	Cierre
<p>*El docente retomará la traducción-comprensión en plenaria.</p> <p>*El profesor revisará en plenaria la realización de los ejercicios de retroversión.</p> <p>*El docente preguntará si era necesario emplear el pasado en las anteriores oraciones.</p>	<p>* Los alumnos reorganizarán la fábula en los tres momentos (inicio, nudo, desenlace) a partir de nexos y conjunciones en griego presentados por el profesor.</p> <p>*El profesor revisará en plenaria la realización de los ejercicios de retroversión.</p> <p>*El docente preguntará si era necesario emplear el pasado en las anteriores oraciones.</p> <p>*El alumno revisará las terminaciones verbales en presente, pretérito imperfecto y aoristo para construir reglas a partir de las similitudes y diferencias entre estos tiempos verbales.</p>	<p>*En plenaria, los alumnos y el profesor discutirán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Para qué usar el diccionario o vocabulario tanto en español como en una lengua extranjera?</p> <p>¿Consideras que un texto se escribe para un lugar y momento específico? ¿Por qué?</p> <p>¿Consideras que la fábula griega tiene vigencia en tu contexto? ¿Por qué? Proporciona un ejemplo.</p> <p>* Los alumnos, a partir de una rúbrica, evaluarán tanto su desempeño como el del docente.</p>

Tarea	
Observaciones	Agradecer al profesor y a los alumnos por su trabajo y cooperación.

SOBRE LA EVALUACIÓN

Diversos son los conceptos que se tienen en torno a la evaluación, desde las definiciones que podrían considerarse como más tradicionales por centrarse en los resultados hasta los más modernos por centrar su atención en el proceso. Así pues, en el presente trabajo nos propusimos considerar los procesos, sin olvidar que es necesario especificar una calificación, por ello, aquí partiremos desde qué se evaluará, cuándo, para qué y cómo en las tres fases de coyuntura de la intervención didáctica para tomar decisiones; estas fases son: la referida a los objetivos de la planeación didáctica; las decisiones referidas a la metodología, a la organización y a los recursos, y, finalmente, la fase de las decisiones sobre la evaluación, ya que *el proceso educativo intencional tiene una fase de diseño o planificación; una fase activa, de interacción entre educadores y educandos; y una fase posterior de revisión.*¹¹¹

A partir de los años 60 y 70 el concepto de evaluación pasó del análisis de resultados de carácter remedial hacia el énfasis en los procesos y la gestión de los errores, de manera que la intervención del docente se dé *in situ* para la detección de dificultades y la adaptación de propuestas didácticas; por ello, Dolors Quinquer señala que *no existe una separación estricta entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje,*¹¹² pues la evaluación debe ser parte del proceso de aprendizaje.

En este sentido, la evaluación ayuda a *realizar una reflexión sobre la práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas*¹¹³; la evaluación es una oportunidad para gestionar las decisiones tomadas en el aula tanto para alumnos como para profesores, que lo llevará al ejercicio de su autonomía.

Es importante señalar cuál es la definición de evaluación que se seguirá tanto para la intervención didáctica como para los resultados obtenidos por los alumno así como para los materiales empleados en dicha intervención; en este sentido se presentan las definiciones

¹¹¹ Giné, N. (2007) pág. 14.

¹¹² Benejam, pilar (1997) pág. 128.

¹¹³ Díaz Barriga, Frida (2010) pág. 95.

tomadas del curso: Instrumentos de evaluación del aprendizaje en el marco del Modelo Educativo del CCH.¹¹⁴

Evaluación:

- Es un proceso sistemático de acopio de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, entre otros. En cualquier caso, desde planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes.
- Implica un juicio de valor, que significa que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de valorarse, explicando su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones. Queremos decir que la función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones, que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar, políticos u otros.
- Está orientada hacia la toma de decisiones. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, en este sentido apuntamos entre otros a la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa, además, que la evaluación ha de ser un medio, pero no un fin en sí misma.

De las tres definiciones anteriores hay puntos a rescatar desde la perspectiva psicopedagógica de la que se parte; por ejemplo, la evaluación es un proceso y no un suceso puntual, de la segunda definición se rescata la idea de que se trata de un juicio de valor mientras de la última se rescata que la utilidad de la evaluación consiste en tomar decisiones que permitan mejorar la práctica docente. En este sentido, la última definición se acerca a los propósitos que aquí se persiguen, pues en ella se incluye la toma de decisiones, ya que es el docente quien regula el programa operativo según las necesidades de sus estudiantes y, al ser la MADEMS un posgrado profesionalizante de la planta docente del nivel medio superior, un docente en estos términos

¹¹⁴Rodríguez Chanes, Rosalba Margarita (2017) pág. s/p.

debería ser capaz de actuar en situaciones diversas a través de la gestión de errores tanto suyos como de los elementos que intervienen en la práctica docente.

Para la evaluación de la intervención didáctica se consideraron los siguientes criterios para justificar una propuesta didáctica tomados de Raths¹¹⁵ que a continuación se presentan.

1.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si permite tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.

2.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si atribuye al alumno un papel activo en su realización.

3.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si exige del alumno una investigación de ideas (procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social) y si le estimulan a comprometerse en ella.

4.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si obliga al alumno a interactuar con su realidad.

5.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si puede ser realizada por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.

6.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si obliga al alumno a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, ley, etc, que ya conoce.

7.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si obliga al alumno a examinar ideas o sucesos que normalmente son aceptados sin más por la sociedad.

8.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si coloca al alumno y al enseñante en una posición de éxito, fracaso o crítica.

9.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.

¹¹⁵ Díaz Barriga, Frida (2010) pág. 103.

10.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si obliga a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplinas.

11.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si ofrece al alumno la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.

12.- A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra, si es relevante para los propósitos e intereses explícitos de los alumnos.

A la luz de los anteriores criterios para evaluar la pertinencia de una planeación docente sobre otra, la presente propuesta cumple con otorgar al estudiante un papel activo y con enfrentar tanto al alumno como al docente ante una posición de éxito, fracaso o crítica, y, por trabajar con un cuaderno de trabajo el alumno puede revisar su desarrollo desde el inicio hasta la conclusión de la intervención didáctica; sin embargo, en cuanto a la interacción entre el aprendizaje a desarrollar y la realidad existen puntos a trabajar como, por ejemplo, entablar un vínculo más cercano entre los textos trabajados, emplear una fábula escrita por un autor contemporáneo y mexicano que trate el tema desde la lengua que los alumnos conocen y usan a diario.

Por otro lado, la tipología de los contenidos a través de la discriminación de contenidos coadyuva al docente a establecer criterios para optar por una planeación didáctica sobre otra, ya que lo obliga a especificar qué tipo de contenido está trabajando, con qué materiales y cómo lo está evaluando para alcanzar los propósitos prescritos. A todos debería ser claro que:

poder discriminar los contenidos de aprendizaje según su naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal, es un instrumento válido para mejorar la comprensión de lo que está sucediendo en el aula. Nos permite identificar lo que se está trabajando y relacionarlo con las intenciones educativas y ver hasta qué punto existe una coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.¹¹⁶

La planeación didáctica incluyó la elaboración de material didáctico compilado en un cuaderno de trabajo para que los estudiantes contaran con un material para apoyarse en el proceso de

¹¹⁶ Ibidem (2010) pp. 105-106.

construcción del aprendizaje de algunas de las conjunciones ilativas, nexos temporales y conectores, tanto en español como en griego, y así identificar el orden cronológico de la narración en ambas lenguas y, de esta manera, comprender que existen similitudes en éstas y, por lo tanto, reducir las distancias temporales y geográficas.

El cuaderno de trabajo consta de 30 páginas y fue entregado a los alumnos de manera digital a través de sus cuentas de correo electrónico; dicho material debió ser impreso para el trabajo en el aula; este material contenía todas las actividades que se desarrollaron durante la implementación de la secuencia didáctica, por ello, el valor tan elevado en el porcentaje de la evaluación de los estudiantes (50%), pues la entrega puntual y completa del cuaderno de trabajo significaría el trabajo continuo a lo largo de las cuatro sesiones.

En la sesión 1, buscaba realizar un breve encuadre para la presentación tanto de los propósitos de trabajo como de la metodología a emplear en las siguientes sesiones; por ello, se propuso iniciar con actividades que motivaran a aquellos alumnos que no se sentían del todo cómodos en la materia, ya que dichas actividades consistían en el empleo de sus conocimientos previos en materias como Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación de I a IV.

Se estableció que los contenidos actitudinales versarían en dos aspectos, a saber, las normas de conductas establecidas entre el profesor y los alumnos, y la actitud reflexiva sobre la lengua, todo ello a través del trabajo de los contenidos procedimentales y declarativos.

En esta intervención, el propósito fue introducir al alumnado en las maneras de traducir un participio presente en oraciones breves que emularan las estructuras oracionales en el texto *El astrólogo que se cayó a un pozo* de Esopo, de manera que el alumno llegara al texto cuando ya conociera dichas estructuras gramaticales.

Para la sesión 2, el propósito fue introducir al alumno en la metodología de traducción y comprensión de un participio presente en oraciones breves que emularan las estructuras oracionales presentes en el texto *El astrólogo que se cayó a un pozo* de Esopo de manera que el alumno llegue al texto con conocimientos de dichas estructuras gramaticales.

En la tercera sesión se trabajaría el texto original, que es el propósito de la secuencia, ya que según el enfoque comunicativo, el propósito es entablar un diálogo entre el texto y el estudiante; así pues, aquí se pondría en juego lo trabajado a través de textos didácticos como los de la sesión 2 en un texto original.

Finalmente, la sesión 4 está encaminada a introducir al alumno en el estudio del tiempo aoristo del modo indicativo de la voz activa como lo marca el programa indicativo de la asignatura a través de breves ejercicios de reconocimiento de formas de tiempos verbales que ellos ya conocían como el presente y el futuro de indicativo de la voz activa, el propósito aquí es que el alumno reconozca las terminaciones verbales del tiempo aoristo así como tener nociones de su traducción como pasado, ya que tiene diferencias con el pretérito imperfecto, así también se propuso trabajar de manera comparada los dos tiempos del pasado en el Programa Indicativo de Griego II.

La implementación del aspecto verbal en esta intervención didáctica es limitada, ya que preferí cumplir con lo establecido en el programa indicativo sin afectar, por un lado, la programación del profesor titular y, por otro lado, los aprendizajes esperados de los alumnos particularmente porque se encuentran en el último semestre del bachillerato.

IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA Y RESULTADOS OBTENIDOS

Ya en la práctica docente, el número de alumnos en lista de asistencia fueron 35, de los cuales asistían con regularidad de 28 a 30 alumnos y para lograr establecer una calificación se empleó una rúbrica con ponderación numérica de manera que no sólo se atendieran las cualidades de los trabajos a entregar sino también se le asignará una calificación y de esta manera el profesor titular pudiera incluir el trabajo a la evaluación del semestre.

El propósito de la práctica se cumplió de manera parcial, pues se recibieron 26 carpetas de evidencias, de las cuales cuatro cumplieron cabalmente con todos los rubros, mientras la mayoría (15 trabajos) pudieron mejorar el formato de su trabajo.

Un grupo inferior de los cuadernillos recibidos obtuvo calificación baja de entre 7 y 6 según la revisión de éstas; juzgo que el problema radicó en la falta de constancia por parte de

los alumnos, pues la mayoría de estas muestras carecía de los materiales proporcionados en clase lo cual también es un problema de organización; aunado a ello, la presentación dejaba mucho que desear, pues eran hojas de cuaderno con el espiral y con ejercicios incompletos. Lo anterior lo atribuyo a la calidad de profesor invitado al curso, pues con el profesor titular suelen trabajar de manera puntual y comprometida.

Aunque la muestra con estas características fue menor respecto de la media que obtuvo entre 8 y 9 de calificación, por cuestiones de forma más que de fondo, el problema está presente para hacer reflexionar en cuanto a la labor docente, pues sería ingenuo intentar uniformar a todos los integrantes del grupo, pero también sería negligente ignorar los resultados desfavorables.

Asimismo, para iniciar con la breve relatoría de la implementación didáctica, es oportuno recordar que el propósito, en cuanto a los contenidos actitudinales, se dividió en dos ejes, pues, por un lado, se trabajaron las normas de conducta establecidas tanto por el alumnado como por el profesor, lo cual involucró a los alumnos en el cuidado y respeto de dichas normas, ya que también era parte de su calificación; sin embargo, el gran problema fue, a mi juicio, la brevedad de la propuesta didáctica, ya que en cuatro sesiones no fue posible valorar la interiorización de ciertas normas de conducta también se trabajó la actitud reflexiva sobre la lengua, a través del trabajo en equipo donde en ocasiones era necesario discutir las preguntas abiertas del Cuadernillo de Trabajo para llegar a consensos y en ocasiones trabajar colaborativamente en la búsqueda de paradigmas verbales como en el caso de la última sesión.

En la primera sesión, el ambiente de trabajo fue de incertidumbre, ya que tanto los alumnos como el profesor no sabían qué esperar; sin embargo, dado que el profesor titular se encontraba en el aula, fue posible mantener el orden sin mayores contratiempos; en cuanto a las actividades a realizar debe decirse que fluyeron sin demoras porque estaban pensadas más para afianzar sus conocimientos tanto de Griego I como de la Fábula como género literario. El encuadre y la presentación parecieron quedar claros así como los criterios de evaluación; no obstante, fue claro que no esperaban ser evaluados por un segundo profesor.

La sesión 2 ocurrió de manera más natural que la anterior ya que el profesor titular se ausentó a partir de esta sesión por cuestiones académicas, así que la mayoría de los alumnos

asumieron que yo, como profesor, estaba a cargo del grupo y como tal se comportaron, salvo algunas excepciones.

Considero que algunos alumnos se resistían a considerarme como su profesora porque la metodología de trabajo era un tanto diferente a la empleada con el profesor titular, ya que el hecho de trabajar a partir de un Cuadernillo de trabajo pudo causar conflicto, pues según algunos preferían primero conocer la definición de conceptos y el modelado de procesos, a iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje por descubrimiento.

Lo anterior lo atribuyo a las representaciones que los alumnos han construido a lo largo de su experiencia como estudiantes de lo que significa la enseñanza, pues tienen en mente el concepto tradicional donde el docente deposita información en los alumnos mientras éstos reproducen de memoria lo trabajado.

La sesión 3 consistió en el tránsito de ejercicios didácticos al texto original, la experiencia fue alentadora, pues alrededor de la mitad de los alumnos realizaron comentarios al texto griego a partir de la lectura y empleando ejemplos del texto, es decir, a partir de citas en griego; fue alentador porque hasta el momento los estudiantes no habían trabajado un texto completo en griego salvo oraciones lo cual supone un avance considerable en alumnos de Nivel Medio Superior.

En esta sesión decidí optar por el trabajo colaborativo y cooperativo, ya que la traducción se solicitó en equipo; además, dicha traducción debía incluir un comentario donde analizarían el tema de la Fábula así como el uso de su moraleja en el contexto de los alumnos. Considero que el trabajo fue colaborativo y cooperativo porque, para la traducción tuvieron que dividirse el trabajo entre la búsqueda de vocabulario y la comparación con las oraciones trabajadas en la sesión anterior; también tuvieron que llegar a consensos respecto al comentario que se requería para la traducción, de esta manera se pretendió cumplir con la comprensión - traducción del texto *El astrólogo que se cayó a un pozo*.

Finalmente, en la sesión 4 se llevó a cabo la introducción al estudio de las formas verbales en pasado: pretérito imperfecto y aoristo, para ello se partió de los conocimientos que ya tenían, pues dijeron conocer el futuro de indicativo de voz activa y el presente, así pues iniciaron con la observación de las formas verbales conocidas (presente y futuro) para pasar a

las nuevas (pretérito imperfecto y aoristo) para tratar de establecer un paradigma que los ayudaría a formular hipótesis sobre reglas de construcción de formas verbales en aoristo y en pretérito imperfecto.

Los alumnos respondieron bien a las actividades; sin embargo, alrededor del 20% de ellos consideraron que era más fácil que yo les diera las reglas de composición del tiempo pretérito imperfecto y del aoristo que el intentar identificarlas por ellos mismos a través sólo de la observación, tal vez se debió a que el trabajo de esta actividad fue de manera individual.

Se les pidió a los alumnos, al finalizar la implementación de la secuencia didáctica, que realizarían una evaluación y comentario al desempeño del docente; sin embargo, me quedó claro que ni los profesores ni los alumnos están acostumbrados a evaluar dicho desempeño, pues la mitad de los alumnos temieron expresar sus opiniones verbalmente tal vez por considerar posibles represalias, de manera que prefirieron hacerlo de manera escrita¹¹⁷. El resto de los alumnos que sí comentaron el desempeño docente coincidieron en que el docente debía hablar con un tono más alto de voz y tratar de relajarse durante las clases, en cuanto a los aspectos positivos que resaltan se encuentran la paciencia a la hora de explicar dudas y la claridad en estas explicaciones.

Es oportuno señalar que la materia de Griego convive con cinco asignaturas más y que, de manera general, ninguno de los ahí presentes pretendía estudiar una carrera cercana a los idiomas o a la literatura. Así pues, la motivación de los alumnos no es la ideal, aunque ayuda el hecho de que se encuentran en el último año de su bachillerato y piensan seriamente en el pase reglamentado y su futuro profesional.

En este contexto, es importante señalar que el docente debe enfatizar cuáles son los trabajos que se incluirán en la evaluación y cuáles sus características, pues es común que el alumnado no sepa qué entregar como resultado de su proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, un aprendizaje que se suma a esta experiencia docente es la relevancia que tiene el hacer explícitos los propósitos que se persiguen en toda intervención didáctica así como recordarla en reiteradas ocasiones, pues en las mentes de los estudiantes no sólo no está presente la parte académica, sino mucho menos, la tarea de Griego.

¹¹⁷ Cfr. Apéndice III. Evidencias.

Como balance del camino recorrido hasta este punto, considero que obtuve valiosos aprendizajes en cuanto a la dirección de la traducción y a la importancia de ejercicios que ayuden al alumno a adentrarse en la traducción - comprensión, así como en la búsqueda y creación de espacios que propicien la comunicación.

Tanto en la planeación y en la aplicación como en la evaluación, esta práctica se caracterizó por el trabajo de la parte disciplinar desde el enfoque comunicativo textual, sobre todo en los ejercicios intermedios que pretendieron encaminar al estudiante a una lectura de comprensión del texto de Esopo, ya que se buscó brindar ayudas pedagógicas (andamiaje) a los alumnos.

En cuanto a la evaluación y formación que le compete al docente (a mi desempeño como profesor) considero que es preciso citar a Díaz Barriga cuando dice que *los resultados de gran parte de estos trabajos refutan la tesis de que el conocimiento del profesor es sólo de naturaleza técnica o práctica. Más bien, el conocimiento del profesor, en su calidad de profesional de la enseñanza, es de índole experiencial*¹¹⁸, por ello, se incluirán en el presente apartado apreciaciones en torno a la experiencia que supuso la implementación de la propuesta didáctica donde se presentan como evidencias, evaluaciones al desempeño docente hechas por parte de los alumnos a partir de una rúbrica¹¹⁹.

No obstante, en la evaluación del desempeño docente intervienen diversos factores que son los que contextaulizan la práctica, de tal manera que un profesor competente en ciertas circunstancias no obtiene los mismos resultados en contextos diferentes; así pues, lo que caracteriza a un “buen profesor” es su capacidad de adaptación al entorno que lo rodea, es decir, un profesor independiente lo cual se adquiere a partir de la reflexión constante de la práctica.

A la luz del presente trabajo, me es posible realizar un balance del camino recorrido hasta este punto. Así pues, considero que obtuve valiosos aprendizajes en cuanto a la dirección de la traducción, ya que ahora exhorto a la participación de los estudiantes a través de ayudas pedagógicas cuando el alumno así lo solicite; otro aprendizaje relevante consiste en compartir la responsabilidad con el estudiante para la creación de ambientes de aprendizaje; también

¹¹⁸ Díaz Barriga, Frida (2010) pág. 96.

¹¹⁹ Cfr. Apéndice II. Rúbricas de evaluación.

reconocí la importancia de formular ejercicios que ayuden al alumno a adentrarse en la traducción-comprensión de manera gradual.

Por otro lado, esta práctica docente me enseñó que debo reforzar las estrategias de apertura de una clase, de manera que los temas del eje gramatical puedan relacionarse con los aprendizajes del alumno. Así también, tengo el propósito de trabajar cuadernillos de trabajo y bitácoras de clase como un hábito en mi futura práctica docente ya que podría aumentar la objetividad de los sucesos ocurridos dentro del aula y pasar de la anécdota a la reflexión sistemática de la práctica docente.

Es importante señalar que no existe una vía única para promover el aprendizaje; sin embargo, ésta es una propuesta para abordar los aprendizajes esperados para la unidad II de Griego II a partir de la discriminación de contenidos y de esta manera especificar qué se trabajará en cuanto a tipos de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales); cómo se logrará en cuanto al diseño de estrategias adecuadas para trabajar ya sea la memoria o la manipulación de contenidos y la postura actitudinal desde la cual se abordará (contenidos actitudinales). Así pues, también determina cómo será evaluado el trabajo realizado por los alumnos, ya que no es igual evaluar la memorización de terminaciones verbales de carácter factual que la identificación y comprensión de una forma verbal en un texto determinado, lo cual consideré un aprendizaje de orden procedimental.

CONCLUSIONES

Las pretensiones del presente trabajo consistieron en conocer si permitía ofrecer una opción para la enseñanza del griego clásico a partir de la tipología de los contenidos a Nivel Medio Superior donde aquí propuse respetar y articular tanto las fuentes epistemológicas y pedagógicas del Modelo Educativo del CCH como el programa indicativo de la materia.

En este sentido, la introducción ofrece datos del perfil de ingreso al CCH así como los programas que el bachillerato ofrece no sólo remediales, sino también de acompañamiento de alumnos regulares con el fin de contextualizar el entorno donde se llevó a cabo la propuesta didáctica, pues ésta persiguió la puesta en práctica del Modelo Educativo del CCH. Así también, se presentó la crítica al Programa de estudio de la materia de Griego con base en los lineamientos que solicita el CCH para los concursos de definitividad y de esta manera ofrecer un ejemplo para dicha crítica.

En el primer capítulo, se desarrolló el marco de referencia: el constructivismo; la metodología: tipología de los contenidos, y el enfoque disciplinar del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación al que pertenece la materia de Griego: enfoque comunicativo. En dicho capítulo se propone al constructivismo como marco de referencia debido a su afinidad con el Modelo Educativo del CCH en cuanto a la búsqueda de la autonomía del alumno, así como en el perfil tanto del alumno como del docente que se espera, un alumno activo que construye su conocimiento a partir de las ayudas pedagógicas que el docente propone mientras el docente debe asumir su labor como una práctica intencionada y de constante evaluación para su mejora.

La selección de la tipología de los contenidos responde a la necesidad de integrar tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en la evaluación los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales; sin embargo, los primeros dos contenidos son los más trabajados por los docentes y comúnmente se consideran los únicos, mientras los contenidos actitudinales son postergados aunque se encuentren de manera explícita en el Programa de estudios así como en el perfil del egreso del Modelo educativo del CCH. Por esta razón, se consideró que la tipología de los contenidos hace evidente tanto al docente como al alumno que

la educación a Nivel Medio Superior es formadora y no únicamente una educación que se dedica a informar.

El segundo capítulo explora lo dicho por expertos sobre los temas gramaticales y culturales que corresponden a la Unidad II de Griego II, por un lado, el aspecto y tiempo verbal del aoristo; por otro lado, se pretendió dar noticia del autor empleado para trabajar dichos contenidos gramaticales, Esopo, salvadas las limitaciones del personaje construido a través de la tradición, ya que de él se tiene apenas noticias en fuentes clásicas; parece ser más la construcción de un personaje de la novela griega representado en la obra *Vita Aesopi*.

En cuanto al tiempo y aspecto verbal, se concluyó que es necesario revisar el planteamiento de la enseñanza a partir del paradigma exclusivo del tiempo sin atender al aspecto verbal, pues, dado que no hay correspondencia exacta entre los tiempos griegos y los tiempos en español, recurrir al aspecto, es decir, al cómo se desarrolla la acción del verbo podría aclarar dudas en el alumnado acerca del porqué existen diversos pretéritos tanto en griego como en español.

El tercer capítulo ofrece la propuesta didáctica que recoge lo visto en los capítulos precedentes con el fin de ponerlos en práctica y comprobar su pertinencia en dicha unidad temática, en este sentido, se concluye que la tipología de los contenidos exige del docente integridad a la hora de desarrollar una planeación didáctica, por ello, se dimensionó a los contenidos actitudinales de manera global, es decir, como materia y no de manera fragmentaria unidad por unidad.

En este sentido, se propone considerar como una aportación de la materia de Griego el desarrollo de una actitud reflexiva ante la lengua donde el alumno reconozca y valore las ventajas de aprender griego para interactuar con los textos y acceder a su información y de esta manera cubrir el propósito de la materia en cuanto a los contenidos actitudinales donde se espera que el alumno *aprecie los valores de la cultura griega antigua a partir de la lectura y comentario de obras y temas clásicos, para percatarse de la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad*¹²⁰.

¹²⁰ Tomado de: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/GRIEGO_I_II.pdf el 23/11/18:12:32.

En el último capítulo, se ofrecen dos apéndices que pretenden dar cuenta de los resultados obtenidos en la implementación didáctica; por un lado, se tienen las rúbricas empleadas como herramientas de evaluación junto con las evidencias de los alumnos y, por otro lado, un cuaderno de trabajo que se desarrolló con el propósito de ordenar la secuencia de trabajo a través de actividades graduadas así como ejercitar habilidades de trabajo colaborativo e individual.

Finalmente, y como inquietud personal y aportación de este trabajo a mi vida profesional docente, me quedo con el reto de contagiar a mis futuros alumnos la reflexión del cómo construimos nuestro presente a partir de la memoria del mundo clásico y en específico, del griego, en otras palabras, que los alumnos descubran la vigencia de la cultura clásica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alisedo, Graciela (et al.) *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Alvar, Carlos (et al.) “El retrato de Esopo en los Isopetes incunables: imagen y texto”, *Revista de Filología española*, 151 (2011): 233-260. Digital.
- Álvarez Méndez, J.M. (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal, 1987.
- Aristófanes, *Comedias II*, Madrid, Gredos, 2011.
- Balboni, Paolo, *La naturaleza epistemológica de la metodología de la enseñanza de la lengua*, Perugia, Guerra Edizioni, 2006.
- Bazán Levy (et al.) *Modelo educativo. Curso-taller*, México, DGCCH-UNAM, 2014.
- Benejam, Pilar (et al.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* / Barcelona : Horsori : Universitat de Barcelona, Ice, 1997.
- Bolívar Boitía, Antonio, Los contenidos actitudinales en el currículum de la reforma. Problemas y propuestas, Madrid, Escuela española, 1992.
- Bolívar Boitía, Antonio, “La evaluación de actitudes y valores: Problemas y propuestas”, Madrid, Pearson, 2002.
- Calero Pérez, Mavilo, *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega, 2008.
- Carbonell Martínez, Santiago, “La crisis del griego antiguo y los métodos antidepresivos” Universidad de Alicante, 2010.
- Coll, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Coll, César (et al.), *El constructivismo en el aula*, México, Colofón, 2007.
- Coll, César (et al.) *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y Aprendizaje de conceptos, Procedimientos y Actitudes*, Madrid, Santillana, 1992.
- Coll, César et al., “La importancia de los contenidos en la enseñanza”, *Investigación en la escuela* 3 (1983): 19-28. Digital.
- Crespo, Emilio, *Manual de Gramática Griega*, Madrid, Gredos, 2008.
- Crespo, Emilio, *Sintaxis del griego clásico*, Madrid, Gredos, 2003.
- Cuéllar Lázaro, Carmen, “Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las Lenguas”, *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, Valladolid, 2004, 1-10. Digital.
- Díaz Barriga Arceo, Frida, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, 2006.
- Díaz Barriga, Frida, *Estrategias para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill, 2010.
- Díaz Barriga Arceo, Frida et al., Formación y evaluación de profesores novatos: Problemáticas y retos, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 53 (2008): 49-61. Digital.

- Dirección General del CCH, *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Cd. Universitaria, DG-CCH, 2012.
- Encabo Fernández, Eduardo, *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, 2007.
- Esopo, *Fábulas*, Madrid, Gredos, 2004.
- Gandia García, Elena, “Enseñanza del español como lengua extranjera a través de los géneros textuales”, *II Congreso Internacional de Lengua y Literatura*, Valencia, mayo 15-17, 2008, 135-146, Digital.
- García, Eduardo, *Hacia una alternativa sobre los contenidos escolares*, Sevilla, Díada, 1997.
- García López, Elena, *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua*, Tesis Universidad de Alicante, 2015, Digital.
- García Camacho, Trinidad y Rosalía Gámez Díaz, *Inducción a la docencia en el Modelo Educativo del CCH. Curso-taller*, México, UNAM, 2013.
- Garza Treviño, Juan Gerardo, *Educación en valores*, México, Trillas, 2000.
- Giné N. (et al.) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*, México, Graó/Colofón, 2007.
- Goodwin, William Watson, *Syntax of the moods and tenses of the greek verb*, Philadelphia : W. H. Allen, 1992.
- Gutiérrez Araus, María Luz, “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”, *IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Sep. 23-26, 1998. 111-116. Digital.
- Hernández Terrazas, A. *Acercamiento a la prominencia del aspecto gramatical en el Griego Ático de los siglos IV y V a.C.*. Licenciatura. 2016, UNAM.
- Heródoto, *Historias I*, trad. Arturo Ramírez Trejo, México, UNAM, 1976.
- Jacobs, Joseph, *The fables of Aesop. History of the Aesopic fable*, New York, Burt Franklin, 1970.
- Kondo Pérez, Clara, “La gramática como componente de la competencia comunicativa”, *Actas del VI Congreso Internacional de ESELE*, León, Octubre 5-7, 1995. 225-230. Digital.
- Latapí Sarre, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- Littlewood, William, *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge, University of Cambridge, 1996.
- Luchetti, Elena; Berlanda, Omar, *El diagnóstico en el aula. EGB-Polimodal*, Buenos Aires, Magisterio del río de la Plata, 1998.
- Maati Beghadid, H., “El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente”, *IV Taller “ELE e interculturalidad” del Instituto Cervantes de Orán*, Orán, 2013, 112-120. Digital.
- Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa, 2004.

- Medina Rivilla, Antonio (Coord.) *Didáctica general*, Madrid, Pearson Educación, 2009.
- Moliner, María, *Apéndices. Desarrollos gramaticales*, Madrid, Gredos, 2008 Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, Madrid Gredos, 2008
- Montaner Bueno, Andrés, “Una selección de fábulas de Esopo y de la posterior tradición española: análisis y posibilidades didácticas de las mismas en las aulas de educación primaria”, *Estudios humanísticos. Filología*, 35 (2013): 63-73. Digital.
- Pavón, Urbina de, José, *Diccionario Manual Griego clásico-Español*, Barcelona, 2007.
- Plutarco, *Obras morales y de costumbres IV. Charlas de sobremesa*, Madrid, Gredos, 1978.
- Richards, Jack, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 1998.
- Rodríguez Adrados, F., “Nuevos testimonios papiráceos de fábulas esópicas”, *Emérita: Revista de lingüística y filología clásica*, 1, vol. 67 (1999): 1-12, Digital.
- Rodríguez Adrados, *Nueva sintaxis del griego antiguo*, Madrid, Gredos, 1992.
- Rodríguez Adrados, “Observaciones sobre el aspecto verbal”, *Estudios Clásicos*, 1 (1950): 11-25, Digital.
- Rodríguez Chanes, Rosalba Margarita, y Leticia Martínez Aguilar, *Curso-taller, Instrumentos de evaluación del aprendizaje en el marco del Modelo Educativo del CCH*, CCH-UNAM, 19-23 de junio de 2017.
- Roldán Tapia, Antonio, “¿Traducción y/o enfoque comunicativo?”, *Alfinge: Revista de Filología* 10 (1998): 363-376, Digital.
- Rouse, *Chanties in Greek and Latin, writing for ancient traditional airs*, Oxford, Basil Blackwell.
- Ruipérez, Martín, “El aspecto del presente histórico”, *Cuadernos de la Fundación Pastor*, 1 (1991): 147-157, Digital.
- Ruiz Montero, Consuelo, et al., “El retrato de Esopo en la *Vita Aesopi* y sus precedentes literarios” *Lógos hellenikós. Homenaje al profesor Gaspar Morocho*, I (2003): 411-422. Digital.
- Samaniego, Félix María, *Fábulas*, México, Maxtor, 2001.
- Sánchez Ruipérez, Martín, *Estructura del sistema de aspectos y tiempos del verbo griego antiguo. Análisis funcional sincrónico*, Salamanca, Colegio trilingüe de la Universidad, 1954.
- Tapia Zuñiga, Pedro C., *Lecturas áticas III. Introducción a la filología griega*, México, UNAM, 2004.
- Valls, Enric, *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Barcelona, Horsori, 1995.
- Villar, Francisco, *Los indoeuropeos y los orígenes de Europa. Lenguaje e historia*, Madrid, Gredos, 1991.
- Zabala, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Grao, 2000.

Zabadúa Valencia, María, Ernesto García Palacios, *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*, México, 2011.

https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablarescuchar.pdf
20 agosto 2018.

Zerva, Adamantia, “La aportación de los textos dialogados a la competencia comunicativa” *Congreso Internacional. Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Salamanca, 2010, 943-953. Digital.

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciatextual.htm>

<http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/2009/cefp0372009.pdf>, pág. 22

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_Gestion_Directiva_CCH_2017.pdf

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/GRIEGO_I_II.pdf

<http://www.cchazc.unam.mx/wp-content/uploads/2015/02/05LINEAMIENTOSASIGNATURA-2004.pdf> 05/11/18; 14:25.

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0043%3Acard%3D1450> 23/11/18; 9:50.

APÉNDICE I. MAPA CURRICULAR DEL CCH

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO										TOTAL Horas/ Créditos
Semestre	Asignatura	Matemáticas I Algebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Lengua Extranjera I			
1°	Asignatura	Matemáticas I Algebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Lengua Extranjera I			
	Horas	5	4	5	4	6	4			28/24
	Créditos	10	3	10	8	12	8			56/48
2	Asignatura	Matemáticas II Algebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Lengua Extranjera II			
	Horas	5	4	5	4	6	4			28/24
	Créditos	10	8	10	8	12	8			56/48
3°	Asignatura	Matemáticas III Algebra y Geometría Analítica	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Lengua Extranjera III			
	Horas	5	5	5	4	6	4			29
	Créditos	10	10	10	8	12	8			58
4°	Asignatura	Matemáticas IV Algebra y Geometría Analítica	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Lengua Extranjera IV			
	Horas	5	5	5	4	6	4			29
	Créditos	10	10	10	8	12	8			58
		Primera Opción	Segunda Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Quinta Opción	Quinta Opción			
		Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas			
5°	Asignatura	• Cálculo Integral y Diferencial I • Estadística y Probabilidad I • Cibernética y Computación I	• Biología III • Física III • Química III	• Filosofía I	• Administración I • Antropología I • Ciencias de la Salud I • Ciencias Políticas y Sociales I • Derecho I • Economía I • Geografía I • Psicología I • Teorías de la Historia I	• Griego I • Latín I • Lectura y Análisis de Textos Literarios I • Taller de Comunicación I • Taller de Diseño Ambiental I • Taller de Expresión Gráfica I				
	Horas	4	4	4	4	4	4			28
	Créditos	8	8	8	8	8	8			56
6°	Asignatura	• Cálculo Integral y Diferencial II • Estadística y Probabilidad II • Cibernética y Computación II	• Biología IV • Física IV • Química IV	• Filosofía II	• Administración II • Antropología II • Ciencias de la Salud II • Ciencias Políticas y Sociales II • Derecho II • Economía II • Geografía II • Psicología II • Teorías de la Historia II	• Griego II • Latín II • Lectura y Análisis de Textos Literarios II • Taller de Comunicación II • Taller de Diseño Ambiental II • Taller de Expresión Gráfica II				
	Horas	4	4	4	4	4	4			28
	Créditos	8	8	8	8	8	8			56

*La mitad de los alumnos cursarán en el primer semestre, la otra o en el segundo. En quinto y sexto semestres los alumnos cursarán siete materias: Filosofía, una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y quinta; una de las opciones primera o segunda y una más de las opciones cuarta o quinta o bien Temas Selectos de Filosofía.

TOTAL DE HORAS
TOTAL DE CRÉDITOS

166
332

APÉNDICE II. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

Griego II

Profesora: Yadira Sánchez Rodríguez

Criterios de evaluación para la unidad II. Gramática textual de la secuencia narrativa

Entrega del cuadernillo de trabajo resuelto	50%
Trabajo en clase	30%
Participación activa en clase	20%

Indicadores para evaluar cuadernillo de trabajo

Rúbrica para evaluar contenidos declarativos¹²¹

Aspecto a evaluar	Satisfactorio (10-9)	Bueno (8-7)	Regular (6)	Escaso (5)
Lectura en español	Lee de manera fluida; atiende los signos de puntuación y el tono de voz es adecuado para el espacio.	Lee de manera fluida; atiende los signos de puntuación; pero su tono de voz no es el adecuado.	Lee con dificultades; no suele respetar los signos de puntuación aunque el tono de voz es adecuado.	Tarda en decodificar los vocablos; no respeta los signos de puntuación y el tono de voz no es adecuado.

¹²¹ Las actividades del cuaderno de trabajo (Apéndice IV) que se incluyeron en esta categoría son: terísticas de fábula 5) definición de moraleja 9) completar paradigma verbal 11) características de dioses 12) lectura en griego 23) completar paradigma verbal.

Completar paradigmas verbales	Reconoce que los verbos se componen de raíz y terminación; completa el paradigma de manera correcta; proporciona la traducción según el número y la persona gramatical correspondiente y comprende que los verbos proporcionados completaban el paradigma solicitado.	Reconoce que los verbos se comprenden de raíz y terminación; completa el paradigma de manera correcta; la traducción tiene algunas deficiencias.	No identifica todas las terminaciones verbales; presenta el paradigma verbal de manera incompleta; la traducción es regular.	No identifica la raíz ni las terminaciones verbales; no completa el paradigma verbal o lo hace de manera incorrecta; la traducción no corresponde con la persona gramatical ni con el número ni identifica que los verbos proporcionados completaban el paradigma solicitado.
Cualidades de los dioses	Completa el cuadro del panteón Olímpico con dos características por cada dios.	Todos los dioses olímpicos tienen por lo menos una cualidad.	A algunos dioses les faltan características.	Confunde las cualidades de los dioses olímpicos y lo entrega de manera incompleta.
Lectura en griego	Decodifica los fonemas de manera correcta; su lectura es fluida y atiende los signos de puntuación.	Decodifica de manera correcta los fonemas; atiende los signos de puntuación aunque su lectura no es del todo fluida.	No decodifica todos los fonemas; no atiende todos los signos de puntuación y la lectura es lenta.	Tarda en identificar el sonido correspondiente a la grafía; lee de manera muy lenta o desiste de su lectura y no atiende los signos de puntuación.

Rúbrica para evaluar contenidos procedimentales¹²²

Aspecto a evaluar	Satisfactorio (10-9)	Bueno (8-7)	Regular (6)	Escaso (5)
Reestructuración de la fábula a partir de nexos y conectores.	El orden de los acontecimientos es el mismo presentado en el texto original; los nexos y conectores están empleados de manera correcta; incluye la secuencia completa; identifica los tres momentos de la narrativa: inicio, desarrollo y desenlace.	Identifica los tres momentos de la narración; incluye todos los acontecimientos de la fábula; los nexos están empleados de manera correcta.	Identifica los tres momentos de la narración; incluye, de todas las acciones llevadas a cabo en la narración, las más importantes; emplea los nexos con algunas dificultades.	No respeta el orden de los acontecimientos presentes en el texto original; los nexos y conectores no cumplen la función que deberían cumplir; no incluye la secuencia completa; no identifica los tres momentos de la narración.
Identificación de la moraleja	La moraleja es coherente con el resto de la fábula; identifica la enseñanza; es comparable con la moraleja original.	La moraleja es coherente con el resto de la fábula; es ligeramente diferente a la moraleja original; identifica la enseñanza.	La moraleja tiene discrepancias respecto a la original; se distrae con elementos circunstanciales de la enseñanza de la fábula.	La moraleja tiene diferencias respecto a la fábula; se distrae con asuntos circunstanciales en la fábula; se aleja significativamente de la moraleja original.
Identifica el título de la fábula	Resume lo sucedido en la fábula y pone énfasis en el tema principal.	Resume lo sucedido en la fábula.	Incluye elementos periféricos de la narración como parte del título.	Descuida el tema principal por atender la circunstancia.
Creación de palabras a partir de la raíz griega	Identifica la raíz en griego; comprende que puede colocarse en segundo término; el significado es	Identifica la raíz griega; comprende que la raíz puede colocarse en segundo término; el significado es	Identifica la raíz griega; no comprende que la raíz puede colocarse en segundo término; el significado es	No identifica la raíz en griego; se confunde con el lugar que debe ocupar en una palabra castellana; el

¹²²Las actividades del cuaderno de trabajo (Apéndice IV) que se incluyeron en esta categoría son: 3) organizar fábula 6) moraleja 7) comparar deducción 8) identificar traducción 13) familias de palabras 14) hipótesis de lectura 15) traducción 17) retroversión 18) organización de fábula 20) comparación de tiempos verbales 21) comparación 22) creación de reglas para paradigma verbal 24) título de la fábula 25) moraleja.

	coherente con la raíz.	alejado del de la raíz en griego.	alejado del de la raíz en griego.	significado es alejado del de la raíz.
Creación de hipótesis de lectura	Emplea sus conocimientos previos gramaticales para ello; intuye el tema a partir del vocabulario; identifica que se trata de un astrónomo.	Emplea sus conocimientos previos gramaticales; intuye el tema a partir del vocabulario no identifica que se trata de un astrónomo.	Emplea sus conocimientos previos gramaticales; no contextualiza el vocabulario; no identifica que se trata de un astrónomo.	No emplea sus conocimientos previos gramaticales o no los tiene; no intuye el tema a partir del vocabulario; no identifica que se trata de un astrónomo.
Traducción	Lee el texto; identifica las oraciones por su puntuación fuerte; usa el vocabulario; identifica quién realiza la acción; el verbo y sus complementos.	Lee el texto; identifica las oraciones por su puntuación fuerte; emplea el vocabulario. Identifica el verbo y el sujeto.	Lee el texto; identifica las oraciones por su puntuación fuerte; emplea el vocabulario; identifica el verbo aunque sin sujeto ni complementos.	No lee el texto; no identifica las oraciones por su puntuación fuerte; no usa el vocabulario; es confusa la identificación del verbo y sus complementos.
Comparación de tiempos verbales en griego	Identifica la raíz en griego; identifica que el pasado incluye aumento en epsilon; identifica las terminaciones; identifica la característica sigma - alfa del aoristo así como sus terminaciones.	Identifica la raíz en griego; identifica que el pasado incluye aumento en epsilon; identifica las terminaciones; identifica la característica sigma-alfa del aoristo aunque no sus terminaciones.	Identifica la raíz en griego; identifica el aumento en el pasado; no identifica las terminaciones o confunde las terminaciones verbales.	Confunde la raíz y la terminación verbal; confunde las terminaciones del pasado imperfecto y del aoristo.

Lista de cotejo para evaluar contenidos actitudinales¹²³

Criterios	0	1	2	3	4	5	N A
1.- Contribuye frecuentemente a las discusiones en clase.							
2.- Demuestra interés en las discusiones en clase.							
3.- Contesta preguntas del docente y de sus compañeros.							
4.- Formula preguntas pertinentes al tema de clase.							
5.- Viene preparado a clase.							
6.- Contribuye a la clase con material e información adicional.							
7.- Presenta argumentos fundamentados con las lecturas y trabajos en clase.							
8.- Demuestra atención y apertura a los puntos y argumentos de sus compañeros.							
9.- Contesta preguntas y planteamientos de sus compañeros.							
10.- Demuestra iniciativa y creatividad en las actividades en clase.							

¹²³ No Cumplio = 0; deficiente = 1; regular = 2; bueno = 3; muy Bueno = 4; excelente = 5; NA = No Aplica.

Rúbrica para evaluar desempeño del profesor

Aspecto a evaluar	Satisfactorio (10-9)	Bueno (8)	Regular (7-6)	Escaso (5)
Dominio de los temas	Conoce los textos tratados en la secuencia didáctica (La lechera de Félix María Samaniego y El astrólogo de Esopo); dirigió de manera adecuada los debates y la traducción.	Conoce los textos de la secuencia didáctica, pero la dirección de la traducción fue confusa aunque la dirección de los debates fue adecuada.	Conoce los textos de la secuencia didáctica, pero la exposición de la traducción fue confusa además la dirección de los debates no fue adecuada.	No conoce u olvida los textos trabajados en la secuencia didáctica y expuso de manera desorganizada la traducción y hubo un mal manejo del debate.
Manejo del grupo	Toma en cuenta las opiniones del grupo y las integra al debate, mantiene un ambiente de aprendizaje sano, es abierto a nuevas opiniones y es moderadamente permisivo.	Suele considerar algunas opiniones siempre que se adecuen a los fines que persigue también suele ser o muy rígido o muy permisivo.	Considera las opiniones de los alumnos aunque especifica que sólo existe una la respuesta correcta además suele mostrarse un tanto cuanto rígido.	Es excesivamente severo, no considera las opiniones de los alumnos, el ambiente se torna pesado e imposibilita la participación abierta y tolerante de los alumnos o es excesivamente permisivo y deja que los alumnos platiquen, duerman, se maquillen o se distraigan en lugar de trabajar.
Dicción	El tono de voz fue suficiente para ser escuchado en todo el salón, el vocabulario fue adecuado, claridad para expresar indicaciones e ideas.	El tono de voz fue suficientemente fuerte, el vocabulario fue adecuado aunque repetitivo al expresar indicaciones e ideas.	El tono de voz fue suficiente para ser escuchado en todo el salón, el vocabulario era escaso y repetitivo, no era claro para expresar indicaciones e	Gritaba o hablaba muy bajo, el vocabulario no era el indicado por ser vulgar o muy elevado, no se expresaba con claridad tanto en las indicaciones como en sus

			ideas.	ideas.
Puntualidad	Respetó los tiempos para trabajar en clase, llegó puntual a todas las clases y terminó en tiempo y forma cada sesión.	Respetó los tiempos para trabajar en clase, en una ocasión llegó impuntual a la clase y terminó en tiempo y forma cada sesión.	Respetó los tiempos para trabajar en clase, casi siempre llegó puntual a todas las clases y terminó en tiempo y forma cada sesión.	Faltaba o llegaba tarde todas las sesiones, no respetaba los tiempos para trabajar en clase y abandonaba el salón sin concluir el tema.

Rúbrica para evaluar el portafolio de evidencias

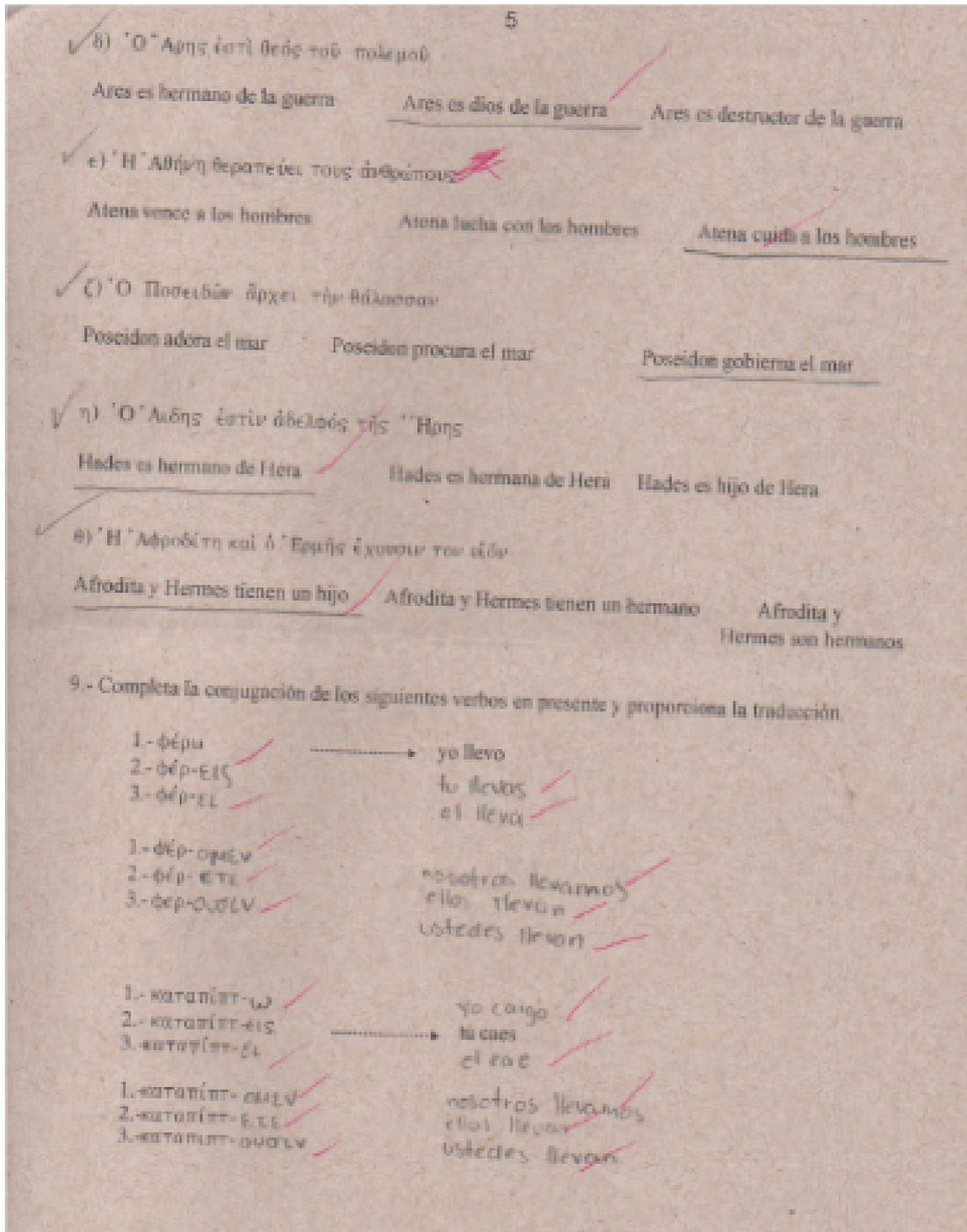
Criterio/ puntuación	4	3	2	1	puntos
Portada	Incluye los siguientes elementos: nombre del alumno, Institución y curso. Incluye título sugerente en la portada. Considera fecha y lugar	Falta algún elemento en la presentación del trabajo	Faltan dos elementos en la presentación del trabajo.	Carece de tres o más elementos para la correcta presentación del trabajo	3

Objetivo	El objetivo del portafolio es congruente con los contenidos de las lecciones o tareas del curso. El objetivo representa el aprendizaje obtenido y la razón por la cual se estructuran de esa forma las evidencias.	El objetivo del portafolio considera sólo parcialmente los contenidos estudiados.	El objetivo del portafolio no es congruente con los contenidos o lecciones estudiadas.	No tiene objetivo explícito.	4
Evidencias	Incluye todos los tipos de evidencias: palabras clave, estrategias, resúmenes, mapas, etc. Las evidencias demuestran los avances en los aprendizajes esperados.	Incluye al menos tres de los tipos de evidencias solicitadas. No todas las evidencias demuestran claramente el avance de los aprendizajes esperados.	Incluye sólo dos tipos de las evidencias solicitadas. Solamente una evidencia demuestra el avance en los aprendizajes esperados.	Incluye sólo uno o ninguna de los tipos de evidencias solicitadas. La evidencia presentada no demuestra avance en los aprendizajes.	4
Organización	Todos los documentos están correctamente presentados. Constan de encabezado, son claros, limpios, explicativos, ordenados cronológicamente	A los documentos les faltan algunos elementos de la presentación, pero están ordenados cronológicamente	A los documentos les faltan más de dos elementos de presentación y no están ordenados cronológicamente.	El documento sólo tiene un elemento o ninguno de la presentación, sin orden cronológico.	2

Ortografía	El portafolio de evidencias está elaborado sin errores ortográficos.	Hay hasta cinco errores ortográficos.	Hay de 6 a 10 errores ortográficos en el portafolio	Hay más de 10 errores ortográficos.	3
Sumas					16

APÉNDICE III. EVIDENCIAS

Evidencia 1. Alumna que cubrió satisfactoriamente los puntos solicitados en la rúbrica



19.- Seguramente piensas que las oraciones en pasado tendrían mayor sentido en la narración anterior, por ello, te presentamos las terminaciones del pasado de los verbos regulares terminados en α. Este tiempo se llama aoristo y corresponde en español al tiempo pretérito perfecto, es decir, cuando una acción ocurrió una sola vez y no volvió a ocurrir como comí, dormí, amé, etc. a diferencia del pretérito imperfecto que tuvo una duración en el pasado por ejemplo: comía, dormía, amaba, etc.

presente		Pretérito imperfecto		Aoristo	
1.- <u>τινα</u> ω	termino	1.- <u>ἐ-τινα</u> -ει	terminaba	1.- <u>ἐ-τινα</u> -α	terminé
2.- <u>τινα</u> -εις	terminas	2.- <u>ἐ-τινα</u> -εις	terminabas	2.- <u>ἐ-τινα</u> -ασ	terminaste
3.- <u>τινα</u> -ει	termina	3.- <u>ἐ-τινα</u> -ε	terminaba	3.- <u>ἐ-τινα</u> -ατ	terminó
1.- <u>τινα</u> -ομεν	terminamos	1.- <u>ἐ-τινα</u> -ομεν	terminábamos	1.- <u>ἐ-τινα</u> -ομεν	terminamos
2.- <u>τινα</u> -ετε	terminan	2.- <u>ἐ-τινα</u> -ετε	terminaban	2.- <u>ἐ-τινα</u> -ατε	terminaron
3.- <u>τινα</u> -ουσι	terminan	3.- <u>ἐ-τινα</u> -ον	terminaban	3.- <u>ἐ-τινα</u> -ον	terminaron

20.- Identifica la o las características que coinciden en los tres tiempos verbales anteriores y subráyalas.

21.- Identifica las particularidades de cada tiempo y anota sus características.

- En presente, pretérito imperfecto y aoristo se mantiene la raíz "τινα" ✓
- * En presente y pretérito imperfecto una terminación es similar ✓
- * En pretérito imperfecto y aoristo se comparte el acento "ή" ✓ aunque la terminación es diferente ✓

22.- Ahora crea una regla para construir el paradigma de los verbos en presente, pretérito imperfecto y aoristo.

Tiempo	Regla
Presente	Unicamente ocupa la raíz y su terminación correspondiente al pronombre ya sea singular o plural del presente: ω, εις, ει, ομεν, ετε, ουσι ✓
Pretérito imperfecto	Tiene principalmente el acento, manteniendo la raíz y la terminación cambia aunque sigue refiriendo a los pronombres ya sean singulares o plurales: ει, εις, ει, ομεν, ετε, ον. ✓
Aoristo	Tiene el acento + la raíz y la terminación igual cambia a: α, ασ, ατ, ομεν, ατε, ον. ✓

Evidencia 2. Alumna con opción a mejorar los puntos solicitados en la rúbrica

δ) Ὁ Ἄρης ἐστὶ θεὸς τοῦ πολέμου
 Ares es hermano de la guerra Ares es dios de la guerra Ares es destructor de la guerra

ε) Ἡ Ἀθήνη θραύει τοὺς ἀνθρώπους
 Athena vence a los hombres Athena lucha con los hombres Athena cuida a los hombres

ζ) Ὁ Ποσειδῶν ἀρχεὶ τὴν θάλασσαν
 Poseidon adora el mar Poseidon procura el mar Poseidon gobierna el mar

η) Ὁ Ἅιδης ἐστὶν ἀδελφὸς τῆς Ἥρας
Hades es hermano de Hera Hades es hermana de Hera Hades es hijo de Hera

θ) Ἡ Ἀφροδίτη καὶ ὁ Ἑρμῆς ἔχουσιν τὸν υἱόν
Afrodita y Hermes tienen un hijo Afrodita y Hermes tienen un hermano Afrodita y
 Hermes son hermanos

9.- Completa la conjugación de los siguientes verbos en presente y proporciona la traducción

1.- φέρω → yo llevo
 2.- φέρ-εις ✓
 3.- φέρ-ει ✓
 1.- φέρ-ομεν ✓
 2.- φέρ-ετε ✓
 3.- φέρ-εσσι ✓
falta traducción

1.- καταπίπτ-ω ✓
 2.- καταπίπτ-εις → tú caes
 3.- καταπίπτ-ει ✓
 1.- καταπίπτ-ομεν ✓
 2.- καταπίπτ-ετε ✓
 3.- καταπίπτ-εσσι ✓
traducción

14.- A partir del vocabulario que se te presenta y de tu primera lectura realiza una hipótesis de lectura del texto.

El talto talto es un astrónomo que se cae a un pozo

Talto de los el talto a pozo

Identificar algunas palabras conocidas

Separar por oraciones

Identificar el verbo

Identificar el sujeto

astrónomo o astrólogo?

15.- Con ayuda de tu profesor traduce el texto.

Un astrónomo tenía la costumbre de salir en la tarde y observar el cielo.

Y, cierto día el astrólogo llegó al sabotío y teniendo la mente completamente hacia el cielo, para descapierbido y cae hacia el pozo.

El astrólogo lamentándose se accio cuando escucho los gemidos y grita alguien lo que sucedio y le dice "no tanto después comprende observar en el cielo que yo veo lo tú que intentas hacer que hay en la terra."

17.- Traduce las siguientes oraciones de adverbios provales del español al griego las siguientes oraciones.

a) Un hombre como la costumbre de ver las estrellas

ὁ ἀστρονόμος ὡς ἔθος βλέπει ἀστέρας ἐν τῇ

b) El hombre que siempre cae

ὁ ἀστρονόμος ἐκείσσοτε ἐπιπύ.

19.- Seguramente piensas que las oraciones en pasado tendrían mayor sentido en la narración anterior; por ello, te presentamos las terminaciones del pasado de los verbos regulares terminados en *a*. Este tiempo se llama *aoristo* y corresponde en español al tiempo *pretérito perfecto*, es decir, cuando una acción ocurrió una sola vez y no volvió a ocurrir como *comí, dormí, amé*, etc. a diferencia del *pretérito imperfecto* que tuvo una duración en el pasado por ejemplo: *comía, dormía, amaba*, etc.

presente		Pretérito imperfecto		Aoristo	
1.- <i>termino</i>	termino	1.- <i>terminaba</i>	terminaba	1.- <i>terminé</i>	terminé
2.- <i>terminas</i>	terminas	2.- <i>terminabas</i>	terminabas	2.- <i>terminaste</i>	terminaste
3.- <i>termina</i>	termina	3.- <i>terminaba</i>	terminaba	3.- <i>terminó</i>	terminó
1.- <i>terminamos</i>	terminamos	1.- <i>terminábamos</i>	terminábamos	1.- <i>terminamos</i>	terminamos
2.- <i>termináis</i>	termináis	2.- <i>terminabais</i>	terminabais	2.- <i>terminasteis</i>	terminasteis
3.- <i>terminan</i>	terminan	3.- <i>terminaban</i>	terminaban	3.- <i>terminaron</i>	terminaron

Consigna en la página 1

20.- Identifica la o las características que coinciden en los tres tiempos verbales anteriores y subrayalas.

21.- Identifica las particularidades de cada tiempo y anota sus características.

22.- Ahora crea una regla para construir el paradigma de los verbos en presente, pretérito imperfecto y aoristo.

Tiempo Regla

Presente

Pretérito imperfecto

Aoristo

Evidencia 3. Alumno con necesidad de mayor trabajo

δ) Ὁ Ἄρης ἐστὶ θεὸς τοῦ πολέμου
 Ares es hermano de la guerra Ares es dios de la guerra Ares es destructor de la guerra

ε) Ἡ Ἀθήνη θεραπεύει τοὺς ἀνθρώπους
 Atena vence a los hombres Atena lucha con los hombres Atena cuida a los hombres

ζ) Ὁ Ποσειδῶν ἄρχει τὴν θάλασσαν
 Poseidon adora el mar Poseidon procura el mar Poseidon gobierna el mar

η) Ὁ Ἅιδης ἐστὶν ἀδελφὸς τῆς Ἥρας
Hades es hermano de Hera Hades es hermana de Hera Hades es hijo de Hera

θ) Ἡ Ἀφροδίτη καὶ ὁ Ἑρμῆς ἔχουσιν τὸν υἱόν
Afrodita y Hermes tienen un hijo Afrodita y Hermes tienen un hermano Afrodita y
 Hermes son hermanos

9.- Completa la conjugación de los siguientes verbos en presente y proporciona la traducción.

1.- φέρω ✓ -----> yo llevo ✓
 2.- φέρ-εις ✓ -----> tú llevas ✓
 3.- φέρ-ει ✓ -----> él/ella lleva ✓

1.- φέρ-ομεν ✓ -----> nosotros llevamos ✓
 2.- φέρ-ετε ✓ -----> vosotros lleváis ✓
 3.- φέρ-ουσιν ✓ -----> ellos/ellas llevan ✓

1.- καταπίπτ-ω ✓ -----> yo caigo ✓
 2.- καταπίπτ-εις ✓ -----> tú caes ✓
 3.- καταπίπτ-ει ✓ -----> él/ella cae ✓

1.- καταπίπτ-ομεν ✓ -----> nosotros caemos ✓
 2.- καταπίπτ-ετε ✓ -----> vosotros caéis ✓
 3.- καταπίπτ-ουσιν ✓ -----> ellos/ellas caen ✓

14- A partir del vocabulario que se te presenta y de tu primera lectura realiza una hipótesis de lectura del texto.

Un astrónomo ha observado el cielo en un atardecer cuando no se fijó que había un pozo y cayó en él

13- Con ayuda de tu profesor traduce el texto.

El astrónomo tenía siempre la costumbre de salir en el atardecer y examinar las estrellas. Un cierto día llegando hacia el suburbio y teniendo la mente completa en el cielo pasó desapercibido y cayó hacia el pozo. El astrónomo lamentándose y murmurando gritaba, alguien cuando pronto escuchó los gemidos, después de comprender las cosas de lo que había sucedido, le dijo: "oh! tanto tu que intentas observar los cosas del cielo, no ves las cosas sobre la tierra"

Esta fábula será provechosa para aquellos hombres...

muy Bien!!

19.- Seguramente piensas que las oraciones en pasado tendrían mayor sentido en la narración anterior, por ello, te presentamos las terminaciones del pasado de los verbos regulares terminados en *er*. Este tiempo se llama aoristo y corresponde en español al tiempo pretérito perfecto, es decir, cuando una acción ocurrió una sola vez y no volvió a ocurrir como comí, dormí, amé, etc. a diferencia del pretérito imperfecto que tuvo una duración en el pasado por ejemplo: comía, dormía, amaba, etc.

presente		Pretérito imperfecto		Aoristo	
1.- <i>er</i> - <i>o</i>	termino	1.- <i>er</i> - <i>aba</i>	terminaba	1.- <i>er</i> - <i>o</i>	terminé
2.- <i>er</i> - <i>es</i>	terminas	2.- <i>er</i> - <i>abas</i>	terminabas	2.- <i>er</i> - <i>o</i>	terminaste
3.- <i>er</i> - <i>e</i>	termina	3.- <i>er</i> - <i>aba</i>	terminaba	3.- <i>er</i> - <i>o</i>	terminó
1.- <i>er</i> - <i>amos</i>	terminamos	1.- <i>er</i> - <i>ábamos</i>	terminábamos	1.- <i>er</i> - <i>amos</i>	terminamos
2.- <i>er</i> - <i>éis</i>	termináis	2.- <i>er</i> - <i>abais</i>	terminabais	2.- <i>er</i> - <i>amos</i>	terminaron
3.- <i>er</i> - <i>an</i>	terminan	3.- <i>er</i> - <i>aban</i>	terminaban	3.- <i>er</i> - <i>amos</i>	terminaron

raíz → muy fácil!

20.- Identifica la o las características que coinciden en los tres tiempos verbales anteriores y subrayálas.

21.- Identifica las particularidades de cada tiempo y anota sus características.
 En el tiempo pretérito imperfecto y el aoristo coinciden que tienen un acento (é). El pretérito imperfecto su terminación en español sus terminaciones son en "aba", en el aoristo su terminación empieza con "o" (o).

22.- Ahora crea una regla para construir el paradigma de los verbos en presente, pretérito imperfecto y aoristo.

Tiempo	Regla
Presente	Se deja la raíz de la palabras y la <u>terminación</u> determinará el presente <i>er</i> / <i>es</i> / <i>e</i> <i>amos</i> / <i>éis</i> / <i>an</i>
Pretérito imperfecto	Utiliza un acento (é) seguido de la raíz y por último su <u>terminación</u> que inicia con una "a" <i>er</i> - <i>aba</i> / <i>er</i> - <i>abas</i> / <i>er</i> - <i>aba</i>
Aoristo	Utiliza un acento que es una "e" se deja la raíz y sus <u>terminaciones</u> son con signo (o) al inicio <i>er</i> - <i>o</i> / <i>er</i> - <i>o</i> / <i>er</i> - <i>o</i>

Evidencias 4. Evaluación al desempeño docente por parte de los alumnos

Domino de Temas: 10
Manejo del grupo: 10
Dicción: 10
Puntualidad: 10

La maestra era muy paciente y clara con las actividades, nos resolvía todas las dudas y sabe mucho sobre todos los temas. Aprender bastante.

9

Manejaba muy bien los temas y siempre llegaba puntual a las clases, sin embargo el grupo se mostraba inquieto por lo que la profesora se forzaba a alzar la voz.

7

Porque a pesar de poner actividades comprensibles y no tan complicadas, creo que se hace falta dominio de la clase y que, a parte, la mayoría de los alumnos nos gustan más las clases explicadas y después la práctica.

También necesita una mejor dicción que imponga más presencia.

Consejos:

~~En~~

De la clase con más naturalidad, expliquenos como si fuéramos un amigo, alguien a quien le tengas confianza y no a unos y lo otros.

APÉNDICE IV. CUADERNO DE TRABAJO



Presentación

Se ofrece este cuaderno de trabajo para cubrir los requerimientos de la práctica docente realizada para el tercer capítulo del presente trabajo de titulación para el posgrado Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el área del conocimiento de las Letras Clásicas y particularmente en la lengua griega.

Así pues, el presente cuaderno está pensado para contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de griego II en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, en específico, para la Unidad Didáctica II. Gramática textual de la secuencia narrativa para el aprendizaje que corresponde al reconocimiento de conectores discursivos, como conjunciones ilativas y nexos temporales en textos narrativos griegos, con el fin de entender cómo están ordenados de manera cronológica los hechos principales de la lectura.

En cuanto a la estructura narrativa, se seleccionó la fábula de Esopo *El astrólogo que se cayó a un pozo* por su brevedad e idoneidad para establecer el orden cronológico de la narración en este texto; además por los conocimientos previos que el alumno pueda tener sobre la fábula. Para la activación de conocimientos previos, se propone trabajar con la fábula de Félix María Samaniego *La lechera* de manera que se establezca un puente entre las fábulas griegas y las fábulas en castellano.

Se sugiere trabajar el cuaderno en clase ya que se propone que el docente figure como monitor in situ y sea capaz de detectar las dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje en el momento en que éstas se den y de esta manera poder guiar al alumno.

El material está pensado para implementarse en cuatro sesiones donde, a través del enfoque del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, el enfoque comunicativo textual, y del enfoque pedagógico curso - taller especificados en el documento Orientación y Sentido de las Áreas se pretende alcanzar el aprendizaje antes mencionado y establecido en el Programa Indicativo de la ENCCH.

Sugerencias para utilizar el material didáctico

Se sugiere iniciar el aprendizaje con la lectura de la fábula *La lechera* de Félix María Samaniego para demostrar a los alumnos que tanto el tema como el género de la fábula fue trabajado desde antiguo por los griegos y de esta manera entablar un punto de encuentro entre las lenguas griega y española.

Así también, las actividades presentadas para la fábula en español se retoman en la fábula en griego con el fin de demostrar a los alumnos que aquello que son capaces de realizar en su lengua materna lo pueden lograr, primero, en griego, y después, trasladarlo a otra lengua.

Se incluye como portada de este cuadernillo de trabajo una imagen de la primera versión impresa de las fábulas de Esopo de origen alemán que a su vez sirve de índice, pues las imágenes que ahí aparecen hacen alusión a algunas fábulas que integran la obra además de la imagen de Esopo mismo según la descripción que se hace de él en *Vita Aesopae*, por ello, sería pertinente presentarla en la introducción a la fábula El astrólogo que se cayó a un pozo para contextualizar la obra.

Contenido de la Unidad temática. Unidad II. Gramática Textual de secuencia narrativa.

- Verbos en aoristo de indicativo de la voz activa
- Conjunciones ilativa: ἄρα, δὴ, οὐ, κοῦν, οὐ, οὐν.
- Nexos temporales: ποτέ, τότε, πάλαι, πρίν, etcétera.
- Grados del adjetivo.
- Léxico del corpus textual.
- Características de los dioses griegos.

Simbología. Actividades de aprendizaje



Lectura



Trabajo colaborativo en
clase



Tarea en casa



Trabajo individual



Evaluación

Diagrama conceptual general



created with www.bubbl.us

Introducción al tema

El material didáctico que se presenta se llama Isopete porque es el nombre que recibió la primera edición de imprenta de las Fábulas de Esopo que se realizó en Alemania, en este material se encuentran dos fábulas, la primera del español Félix María Samaniego (1745-1801) y la última de Esopo, autor griego del que se aproxima su fecha de existencia alrededor del siglo VI a. C.

El material está orientado a estimular el aprendizaje que titula la unidad III de griego II: Gramática textual de la secuencia narrativa de la cual se desprenden aprendizajes como la organización temporal de los sucesos de la narración y la narración en pasado, particularmente en griego el tiempo aoristo.

El impacto de estos aprendizajes en el estudiante es relevante, ya que refuerza lo aprendido de la gramática española en cuanto al uso de conjunciones y conectores al aplicarlo en griego y de esta manera ser capaz de trasladar dichos conocimientos tanto a su lengua materna en la redacción como en lenguas extranjeras.

Objetivo general

Ejercitar las temáticas del aprendizaje en una serie de actividades graduadas para su mejor comprensión.

Objetivos específicos

Que los alumnos tengan aprendizajes significativos a través del estudio del material didáctico.

Que los alumnos desarrollen la habilidad del trabajo colaborativo e individual a través de los ejercicios planteados en el material didáctico.

Introducción al tema

Las conjunciones ilativas son aquellas que unen el sentido de la oración anterior con una subsecuente, pues una es el resultado de la otra y como su nombre lo indica, existe una relación lógica o natural entre dos oraciones y sirven para estructurar de manera lógica y coherente un discurso. Algunos ejemplos de conjunciones ilativas son: por lo tanto, luego, pues, etc.

Los conectores discursivos no pertenecen al orden sintáctico como sí las conjunciones ilativas, pues no pertenecen a una categoría gramatical, los conectores discursivos están en el orden de lo semántico, pues es el contexto de la oración la que determina su función como tal, un ejemplo es la preposición encima:

- a) Puse las llaves encima de la mesa
- b) Le das todo lo que pide y encima se queja

En la oración a), *encima* cumple la función de preposición mientras en b), es un conector con sentido concesivo. A continuación se presenta una tabla que pretende explicar las diferencias y similitudes entre los conectores y las conjunciones.

Conectores	Conjunciones
Son unidades lingüísticas invariables (por ejemplo, no tiene flexión de número, como sí la tienen los verbos, nombres o adjetivos).	Son unidades lingüísticas invariables (por ejemplo, no tiene flexión de número, como sí la tienen los verbos, nombres o adjetivos).
Son elementos marginales en el enunciado, en sentido amplio: son extraoracionales, no cumplen una función sintáctica en la oración	No cumplen función sintáctica en la oración.

<p>Tienen movilidad en su posición en la oración, con ciertas limitaciones. Por ejemplo:</p> <p>No creemos, sin embargo, que éste sea un hecho aislado.</p> <p>Sin embargo, no creemos que sea un hecho aislado.</p> <p>Generalmente van en posición inicial; algunos no pueden aparecer en posición final (a saber, a propósito, es decir, es más, esto es, pues bien)</p>	<p>Las conjunciones preceden a la oración; no aparecen en posición final. Por ejemplo:</p> <p>*Llegó, tarde pero.</p> <p>En lugar de</p> <p>Pero llegó tarde</p> <p>que es la posición correcta de la conjunción.</p>
<p>Muchos conectores van seguidos de pausas, ya que se los entiende como incisos, limitados por la entonación. En este sentido tienen una relativa independencia fónica respecto de la oración.</p>	<p>Generalmente no admiten pausa ante la oración que introducen (posición pre-oracional). Esto es, no tienen ninguna marca entonacional.</p>
<p>En la escritura habitualmente se escriben entre comas, aunque a veces se pueden usar los dos puntos o incluso ningún signo de puntuación.</p> <p>Cuando se usan como expresiones parentéticas pueden separar el sujeto del predicado (La experiencia del viaje, con todo, resultó muy positiva) o los componentes del sintagma verbal (La experiencia del viaje resultó, con todo, muy positiva), pero no suelen separar los componentes del sintagma nominal (*La experiencia, con todo, del viaje resultó muy positiva).</p>	<p>No se suelen escribir entre comas.</p>
<p>Se pueden combinar varios conectores y también combinar con conjunciones. Por ejemplo,</p>	<p>Las conjunciones no se combinan entre sí. Por ejemplo,</p> <p>*No sé si que es ella.</p>

Y, sin embargo, por ejemplo, una de las propuestas realizadas es muy buena.

Unidad II. Gramática textual de la secuencia narrativa.

Objetivos generales

Ejercitar la comprensión y traducción de textos griegos para su posterior discusión.

Introducir el tema de los verbos $-\omega$ en el tiempo aoristo del modo indicativo de la voz activa.

Relativizar la distancia geográfica y temporal entre la Grecia clásica y el contexto del alumno a través de la discusión de la pertinencia de la moraleja aplicada a las situaciones del alumno.

Diagrama conceptual de la Unidad Didáctica II. Gramática textual de la secuencia narrativa



Criterios de evaluación

La evaluación es un proceso constante que no está separada del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello, cada actividad realizada en el cuaderno de trabajo cuenta como parte de la evaluación, así que las actividades sin completar o ausentes supondrán una disminución en la calificación resultante de la evaluación.

El propósito de la evaluación es que el alumno logre observar el avance y cambio en sus representaciones en torno a la lengua a partir de la revisión de las actividades que ha realizado en el presente material didáctico. Dicho material está pensado para ser auxiliado por el docente, ya que no sólo busca el aprendizaje autónomo sino también el aprendizaje entre pares.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL ORIENTE

Griego II

Sesión 1



τὸ ὄνομα ἐμοὶ ἐστὶ: _____

Unidad II. Gramática textual de la secuencia narrativa.

1.- Lee la siguiente fábula de Félix María Samaniego.

La Lechera

Llevaba en la cabeza
una lechera el cántaro al mercado
con aquella presteza,
aquel aire sencillo, aquel agrado,
que va diciendo a todo el que lo advierte
«¡Yo sí que estoy contenta con mi suerte!»
Porque no apetecía
más compañía que su pensamiento,
que alegre la ofrecía
inocentes ideas de contento,
marchaba sola la feliz lechera,
y decía entre sí de esta manera:
«Esta leche vendida,
en limpio me dará tanto dinero,
y con esta partida
un canasto de huevos comprar quiero,
para sacar cien pollos, que al estío
me rodeen cantando el pío, pío.
Del importe logrado
de tanto pollo mercaré un cochino;
con bellota, salvado,
berza, castaña engordará sin tino,
tanto, que puede ser que yo consiga
ver cómo se le arrastra la barriga.

Llevarélo al mercado,
sacaré de él sin duda buen dinero;
compraré de contado
una robusta vaca y un ternero,
que salte y corra toda la campaña,
hasta el monte cercano a la cabaña.»
Con este pensamiento
enajenada, brinca de manera
que a su salto violento
el cántaro cayó. ¡Pobre lechera!
¡Qué compasión! Adiós leche, dinero,
huevos, pollos, lechón, vaca y ternero.
¡Oh loca fantasía!
¡Qué palacios fabricas en el viento!
Modera tu alegría,
no sea que saltando de contento,
al contemplar dichosa tu mudanza,
quiebre su cantarillo la esperanza.
No seas ambiciosa
de mejor o más próspera fortuna,
que vivirás ansiosa
sin que pueda saciarte cosa alguna.
No anheles impaciente el bien futuro;
mira que ni el presente está seguro.

2.- Deduce el significado de las siguientes palabras.



estío: _____

mercaré: _____

berza: _____

3.- Menciona tres momentos importantes de la narración empleando los siguientes nexos y conjunciones: luego, después, ahora, entonces, por esto, así pues, cuando, por lo tanto, hace tiempo, antes, una vez, un día, a veces, unas veces, finalmente.



Planteamiento	Desarrollo (nudo)	Cierre (desenlace)

4.- Menciona al menos dos características de la fábula.



a) _____

b) _____

5.- Define con tus propias palabras qué es la moraleja.



6.- ¿Cuál es la moraleja de la fábula La lechera?



7.- Compara tus deducciones del ejercicio 2 con las siguientes definiciones tomadas del diccionario de la Real Academia de la Lengua española.



berza

Del lat. vulg. *viridia* 'verduras', pl. n. de *viridis*, y este del lat. *viridis* 'verde'. 1. f. [col.](#) **berza de pastor**. 2. f. [cenizo](#). **berza de perro**, o **berza perruna**. 3. f. [vencetósigo](#).

estar un sembrado en berza 1.- loc. verb. Estar tierno o en hierba.

estío.

Del lat. *aestivum* [*tempus*]. 1. m. [verano](#).

mercar

Del lat. *mercāri* 'comprar'.

1. tr. Adquirir algo por dinero, comprar.

Verbos griegos



8.- Subraya la traducción correcta de las siguientes oraciones.

a) Ὁ Ζεὺς φέρει τὴν Ἥραν.

Zeus devora a sus hijos Zeus derrota a Europa Zeus lleva a Hera

b) Ἡ Ἥρα ἐστὶ μήτηρ τοῦ Ἥφαιστοῦ.

Hera es madre de Hefesto Hera gobierna a Hefesto Hera ama a Hefesto

c) Ὁ Ἀπόλλων καὶ ἡ Ἄρτεμις εἶσιν ἀδελφοὶ.

Apolo y Artemis son amantes Apolo y Artemis son hermanos Apolo y Artemis
se odian

d) Ὁ Ἄρης ἐστὶ θεὸς τοῦ πολέμου.

Ares es hermano de la guerra Ares es dios de la guerra Ares es destructor de la
guerra

e) Ἡ Ἀθήνη θεραπεύει τοὺς ἀνθρώπους.

Atena vence a los hombres Atena lucha con los hombres Atena cuida a los
hombres

f) Ὁ Ποσειδῶν ἄρχει τὴν θάλασσαν.

Poseidón adora el mar Poseidon procura el mar Poseidon gobierna el mar

g) Ὁ Ἅιδης ἐστὶν ἀδελφός τῆς Ἥρας.

Hades es hermano de Hera Hades es hermana de Hera Hades es hijo de Hera

h) Ἡ Ἀφροδίτη καὶ ὁ Ἑρμῆς ἔχουσιν τὸν υἱόν

Afrodita y Hermes tienen un hijo Afrodita y Hermes tienen un hermano

Afrodita y Hermes son hermanos

9.- Completa la conjugación de los siguientes verbos en presente y proporciona la traducción.



1.- φέρ-ω yo llevo

2.- φέρ-

3.- φέρ-

1.- φέρ-

2.- φέρ-

3.- φέρ-

1.- καταπίπτ

2.- καταπίπτ-εις tú caes

3.- καταπίπτ

1.- καταπίπτ

2.- καταπίπτ

3.- καταπίπτ

1.- ἔχ-

2.- ἔχ-

3.- ἔχ-

1.- ἔχ-

2.- ἔχ-

3.- ἔχ-ουσιν tienen

- 1.- λανθάν-
- 2.- λανθάν-
- 3.- λανθάν-

- 1.- λανθάν-ομεν pasamos desapercibidos
- 2.- λανθάν-
- 3.- λανθάν-

- 1.- ἀκού-ω
- 2.- ἀκού
- 3.- ἀκού

- 1.- ἀκού
- 2.- ἀκού-ετε escucháis
- 3.- ἀκού

- 1.- μανθάν-
- 2.- μανθάν-
- 3.- μανθάν-ει comprende

- 1.- μανθάν-
- 2.- μανθάν-
- 3.- μανθάν-

Decir

1.- λέγ-

2.- λέγ-

3.- λέγ-

1.- λέγ-

2.- λέγ-

3.- λέγ-

10.-Responde en equipo las siguientes preguntas.



a) ¿Consideras que un texto como *La lechera* se escribe para un momento y lugar específico?
¿Por qué?

b) ¿Por qué necesitaste emplear el diccionario para comprender algunas palabras de la fábula *La lechera* si se trataba de un texto en español?

10.b Investiga cada uno de los nombres de los dioses que aparecen en las oraciones griegas de la actividad 8 así como sus principales características.



11.- Proporciona al menos dos características de los siguientes dioses griegos.



- a) Zeus: _____
- b) Hera: _____
- c) Poseidón: _____
- d) Hades: _____
- e) Atena: _____
- f) Afrodita: _____
- g) Apolo: _____
- h) Artemisa: _____
- i) Ares: _____
- j) Hermes: _____
- k) Hefesto: _____
- l) Baco: _____

Sesión 2

12.- Realicen en binas, una cadena de palabras relacionadas con los términos presentados a continuación.



Astrónomo: _____

Filósofo: _____

Cielo: _____

13.- Selecciona la traducción de las siguientes dos oraciones



Ὁ ἀστρολόγος περιὼν πρὸς τὸν οὐρανὸν.

El astrónomo que va hacia el
cielo

El astrónomo que va hacia el
campo

El astrónomo que va hacia el
teatro

τις περιὼν πρὸς τὴν φρεατίαν.

Alguno que va hacia la casa

Alguno que va hacia el cielo

Alguno que va hacia el pozo

14.- Con base en las oraciones, responde las siguientes preguntas

¿Qué palabra significa *que va*?

¿Qué palabra significa *hacia*?

Ὁ ἀστρολόγος περιῶν εἰς τὸ πρόσθειον
El astrónomo que camina hacia el pozo
El astrónomo que camina hacia el atardecer
El astrónomo que camina hacia la tierra

¿Qué palabra significa *alguno*?

¿Qué palabra significa *hacia*?

Ὁ ἀστρολόγος ἐστὶν ἐν τῷ οὐρανῷ
El astrónomo está en la tierra
El astrónomo está en la luna
El astrónomo está en el cielo

τις ἐστὶν ἐν τῇ φρεατίᾳ
Alguno está en el cielo
Alguno está en el pozo
Alguno está en la tierra

¿Qué palabra significa *en*?

¿Qué palabra significa *pozo*?

Ὁ ἀστρολόγος ἐστὶν ἐπὶ τῆς γῆς
El astrónomo está sobre la tierra
El astrónomo está sobre el suburbio
El astrónomo está sobre la luna

τις ἐστὶν ἐπὶ τοῦ ἀστέρος
Alguno está sobre la tierra
Alguno está sobre la luna
Alguno está sobre la estrella

¿Qué palabra significa *estrella*?

¿Qué palabra significa *sobre*?

15.- Con base en el ejemplo que se te proporciona, completa el siguiente cuadro



Oración	Traducción I	Traducción II	Traducción III
Ὁ ἀστρολόγος ἐξιῶν	El astrónomo que sale	Saliendo el astrónomo	Cuando el astrónomo sale
τις περιῶν			
Ὁ ἀστρολόγος ὀδυρόμενος			
Ὁ ἀστρολόγος βοῶμενος			
Ὁ ἀστρολόγος πειρώμενος			
Ὁ ἀστρολόγος ἔχων			

16.- Responde, en binas, la siguiente pregunta con base en el cuadro anterior. Si divides las oraciones entre las que terminan en -ων y las que tienen terminación en -ομενος quedan dos grupos, ¿Por qué consideras que estos grupos pueden traducirse de la misma manera?



17.- Con base en la traducción de las siguientes oraciones, completa las oraciones en griego.



El hombre tiene un pozo

Ὁ ἄνθρωπος _____ τὴν φρεατίαν

El hombre que tiene un pozo

Ὁ ἄνθρωπος _____ τὴν φρεατίαν

El hombre grita en el suburbio

Ὁ ἄνθρωπος _____ ἐν τῷ προάστειῳ

El hombre se lamenta en el pozo

Ὁ ἄνθρωπος _____ ἐν τῇ φρεατίᾳ

Mientras el hombre grita

Ὁ ἄνθρωπος _____

Lamentándose en hombre

Ὁ ἄνθρωπος _____

El hombre quejándose en el pozo
escucha a un astrónomo

Ὁ ἄνθρωπος _____ ἐν τῇ φρεατίᾳ
_____ τὸν ἀστρολόγον

El hombre observando el cielo pasa _____ τὸν οὐρανὸν
desapercibido _____

18.- Completa el siguiente cuadro con base en la actividad 17.



Oración	Traducción I	Traducción II	Traducción III
τις πειρώμενος βλέπει	Alguno que intenta ver	Alguno intentando ver	Cuando alguno intenta ver
τις μανθάνων τὸν νοῦν			
τις βλέπων τοῦς ἀστέρας			
Ὁ ἄνθρωπος λέγων τὸν λόγον			
Ὁ ἄνθρωπος ἐξιών εἰς τὸ προάστειον			
Ὁ ἄνθρωπος ἐπισκοπῶν τῆν γῆν			

19.- Completa el siguiente texto empleando el siguiente vocabulario propuesto.



Ὁ ἄνθρωπος ἐξιών τὸ ἔθος _____ (tiene) _____ (las estrellas)
ἐπισκοπεῖν _____ (mientras se acerca) εἰς _____ (un suburbio) καὶ
τὸν νοῦν ὄλον _____ (teniendo) πρὸς _____ (cielo) λαμβάνει καὶ
_____ (cae) εἰς _____ (un pozo).

Sesión 3

20.- Lee el siguiente texto



Título: _____

ἄστρολόγος ἐξιών ἐκάστοτε ἐσπέρας τὸ ἔθος ἔχει τοὺς ἀστέρας ἐπισκοπεῖν. καὶ δῆποτε περιῶν εἰς τὸ προάστειον καὶ τὸν νοῦν ὄλον ἔχων πρὸς τὸν οὐρανὸν λανθάνει καὶ καταπίπτει εἰς φρεατίαν. ἄστρολόγος ὀδυρόμενος καὶ βοώμενός, τις παριῶν ὡς ἀκούει τῶν στεναγμῶν, ἐπειδὴ μανθάνει τὰ συμβεβηκότα, λέγει πρὸς αὐτόν· "ὦ οὔτος, σὺ πειρώμενος βλέπει τὰ ἐν οὐρανῷ οὐχ ὄρας τὰ ἐπὶ τῆς γῆς; " οὔτος λόγος χρήσαιτο ἂν πρὸς ἐκείνους τῶν ἀνθρώπων ...

Moraleja: _____

Participios

Tienen este nombre porque tienen doble naturaleza; es decir, una parte verbal y otra parte adjetiva como adjetivo concuerda con un sustantivo y como verbo cuenta con los accidentes gramaticales tiempo y voz.

Pueden traducirse de tres maneras.

ejemplo:

παριῶν: acercándose // el que se acerca //

(temporal) luego de acercarse; mientras se acercaba, etc.

πειρώμενος: intentando // el que intenta

Obsérvese que...

ὦ οὔτος: oh tonto!

ὄρας: yo veo

χρήσαιτο ἂν: sería provechoso

Vocabulario

Pronombres	Adverbios	Conjunciones	Preposiciones
ἐκεῖνος, η, ον : aquél	δήποτε: cierto	ἐπειδή: después	εἰς + ac. hacia
οὗτος, αὕτη, τοῦτο:	δία	que, una vez que	ἐν + dat. en
έστε	ἐκάστοτε:	ὡς: cuando	ἐπί + gen. sobre
αὐτός, αὐτή, αυτό : el mismo	siempre		πρός + ac. para
σύ: tú	οὐχ: no		
τις, τι: alguno			

Sustantivos	Adjetivos	Verbos	Participios
ἀστήρ, ἀστέρος	ὄλος, η, ον:	ἀκούει (ἀκούω):	βοώμενος: gritar
ὄ: estrella	completo	escuchar	ἐξιών: salir
ἀστρολόγος-οῦ ὄ:		βλέπει (βλέπω):	ὀδυρόμενος:
astrónomo		observar	lamentarse
γῆ-ῆς ἡ: tierra		ἐπισκοπεῖν	παριών: acercarse
ἔθος-ους τό:		(ἐπισκοπέω):	περιών: llegar
costumbre		examinar	πειρώμενος:
έσπέρα-ας ἡ:		ἔχει (ἔχω): tener	intentar
atardecer		λανθάνει	συμβεβηκότα: las
λόγος- ὄν ὄ:		(λανθάνω): pasar	cosas que han
fábula		desapercibido	sucedido; lo
οὐρανός- οὔ ὄ :		λέγει (λέγω):	sucedido
cielo		decir	
προάστειον- ου		καταπίπτει	
τό: suburbio		(καταπίπτω)caer	
στεναγμός-οὔ ὄ :		μανθάνει	
gemido		(μανθάνω)	
νόος-ου ὄ: mente		comprender	
φρεατία-ας ἡ:			
pozo			

21.- A partir de las siguientes raíces griegas anota al menos dos palabras que contengan la misma raíz en español.



ejemplo: μονός (uno sólo) **monolito, monóxido, monarquía**

 φόβος (miedo) **homofobia, hidrofobia**

1. γῆ: _____

2. λόγος : _____

3. αὐτός: _____

22.- A partir del vocabulario que se te presenta y de tu primera lectura realiza tu hipótesis de lectura del texto.



23.- En equipo, realiza una versión del texto *El astrólogo que se cayó a un pozo*.



24.- Ya que realizaste la traducción, recuerda y organiza en orden de prioridad los pasos que seguiste para traducir el texto (Sólo se sugieren 15 pasos, pueden ser más o menos).



Número de paso	Descripción del procedimiento
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

25.- Realiza los siguientes ejercicios de retroversión (traducir del español al griego) las siguientes oraciones.



a) Un hombre tiene la costumbre de ver las estrellas.

b) El hombre que siempre sale.

c) El hombre que tenía la mente completa en el cielo.

d) El hombre pasa desapercibido y cae a un pozo.

e) Tú que intentas ver las cosas sobre el cielo, no ves las cosas sobre la tierra.

26.- Estructura las oraciones del ejercicio anterior con los siguientes nexos y conjunciones de manera que resulte un párrafo con coherencia y cohesión: ἄρα:luego; después; ahora; entonces; δὴ: por esto; así pues; οὕ: cuando; οὖν : por lo tanto; πάλαι: hace tiempo; πρὶν : antes; ποτε : una vez; un día; τοτέ: a veces; unas veces.



Inicio	Desarrollo (nudo)	Cierre (desenlace)

Sesión 4

27.-Seguramente piensas que las oraciones en pasado tendrían mayor sentido en la narración anterior; por ello, te presentamos las terminaciones del pasado de los verbos regulares terminados en -ω. Este tiempo se llama aoristo y corresponde en español al tiempo pretérito perfecto; es decir, cuando una acción ocurrió una sola vez y no volvió a ocurrir como comí, dormí, amé, etc. a diferencia del pretérito imperfecto que tuvo una duración en el pasado por ejemplo: comía, dormía, amaba, etc.



Presente		Pretérito imperfecto		Aoristo	
παύω	termino	ἔ-παυ-ον	terminaba	ἔ-παυσα	terminé
παύ-εις	terminas	ἔ-παυ-ες	terminabas	ἔ-παυσας	terminaste
παύ-ει	termina	ἔ-παυ-ε	terminaba	ἔ-παυσε	terminó
παύ-ομεν	terminamos	ἐ-παυ-όμεν	terminábamos	ἐ-παύσαμεν	terminamos
παύ-ετε	terminan	ἐ-παύ-ετε	terminaban	ἐ-παύσατε	terminaron
παύ-ουσιν	terminan	ἔ-παυ-ον	terminaban	ἔ-παυσαν	terminaron

28.- Identifica la o las características que coinciden en los tres tiempos verbales anteriores, subráyalas y anótalas a continuación.



29.- Identifica las particularidades de cada tiempo y anota sus características.



30.- Ahora, en equipo, creen una regla para construir el paradigma de los verbos en presente, pretérito imperfecto y aoristo.



Tiempo	Regla
Presente	
Pretérito imperfecto	
Aoristo	

31.- Completa los siguientes paradigmas verbales aplicando lo visto desde el punto 27 y proporciona su traducción correspondiente.



Desatar λύω

Presente		Pretérito imperfecto		Aoristo	
λύ-ω	yo desato	ἐ-λύ-		ἐ-λύ-	
λύ-		ἐ-λύ-εις	tú	ἐ-λύ-σας	tú desataste
λύ-		ἐ-λύ-	desatabas	ἐ-λύ-	
λύ-		ἐ-λύ-		ἐ-λύ-	
λύ-		ἐ-λύ-		ἐ-λύ-	
λύ-		ἐ-λύ-		ἐ-λύ-	

Educar παίδεω

Presente		Pretérito imperfecto		Aoristo	
παίδευ-		ἐ-παίδευ-ον	yo educaba	ἐ-παίδευ-	
παίδευ-		ἐ-παίδευ-		ἐ-παίδευ-	
παίδευ-ει	él educa	ἐ-παίδευ-		ἐ-παίδευ-	
παίδευ-		ἐ-παίδευ-		ἐ-παίδευ-	
παίδευ-		ἐ-παίδευ-		ἐ-παίδευ-	
παίδευ-		ἐ-παίδευ-		ἐ-παίδευ-σαν	ellos educaron

Golpear παίω

Presente		Pretérito imperfecto		Aoristo	
παί-		-παί-		ἐ-παί-	
παί-		ἐ-παί-		ἐ-παί-	
παί-		ἐ-παί-		ἐ-παί-	
παί-ομενο	golpeamos	ἐ-παί-		ἐ-παί-	
ς		ἐ-παί-ετε	golpeaban	ἐ-παί-σατε	golpearon
παί-		ἐ-παί-		ἐ-παί-	
παί-					

32.- En equipo, crea un título para la fábula del texto griego y anótalo en el lugar correspondiente del ejercicio 20.



Título: _____

33.- En equipo, discutan y anoten la moraleja de la fábula del texto griego y anótala en el lugar correspondiente del ejercicio 20.



Moraleja: _____

34.- En plenaria, discutan las siguientes preguntas.



¿Cuál es la finalidad de usar el diccionario o vocabulario tanto en español como en una lengua extranjera?

¿Consideras que un texto se escribe para un lugar y momento específico? ¿Por qué?

¿Consideras que la fábula *El astrólogo que se cayó a un pozo* tiene vigencia en tu contexto?
¿Por qué? Proporciona un ejemplo.

35.- Te presento la traducción de la Fábula *El astrólogo que se cayó a un pozo* de Esopo realizada por un filólogo para la editorial Gredos de España. Compara tu versión de la fábula y comenta tus observaciones.



El astrónomo

Un astrónomo tenía la costumbre de salir cada tarde y observar las estrellas. Y, en cierta ocasión en que daba un paseo por las afueras y escrutaba con toda su atención el cielo, sin darse cuenta cayó en un pozo. Mientras se lamentaba y daba gritos, uno que pasaba cerca, al oír sus lamentos, se acercó y, comprendiendo lo sucedido, le dijo: “¡Hombre!, tú que intentas ver lo del cielo, ¿no ves lo que hay en la tierra?”

Uno podría valerse de esta fábula para aquellos que fanfarronean extraordinariamente sin ni siquiera poder realizar lo común entre los hombres

Comentario y comparación
