



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

*Construcción de conocimiento léxico mediante esferas y campos semánticos  
en la enseñanza de etimologías en la Escuela Nacional Preparatoria*

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

GABRIEL GUTIÉRREZ BIBRIESCA

**Tutora:**

**Dra. Paula López Cruz: Instituto de Investigaciones Filológicas**

**Comité Tutor:**

**Dra. María Guadalupe García Casanova: Facultad de Filosofía y Letras**

**Dra. Virginia Barragán Pérez: Facultad de Medicina**

**Dra. María de Lourdes Santiago Martínez: Facultad de Filosofía y Letras**

**Dra. Martha Diana Bosco Hernández: Facultad de Filosofía y Letras**

MÉXICO, CD. MX., Noviembre, 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## Contenido

Agradecimientos .....	4
Resumen.....	5
Abstract .....	5
Introducción .....	7
CAPÍTULO 1 .....	10
Características del modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria .....	10
<b>1.1. Enfoque por competencias. Antecedentes .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Las competencias genéricas.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. El modelo educativo de la ENP: conjunción de aprendizaje significativo, enfoque por competencias y constructivismo en el programa de Etimologías .....</b>	<b>22</b>
<b>1.4. Los propósitos de la Nacional Preparatoria y el perfil del egresado .....</b>	<b>27</b>
<b>1.5. El papel del alumno.....</b>	<b>28</b>
<b>1.6. El papel del profesor en la Escuela Nacional Preparatoria.....</b>	<b>31</b>
CAPÍTULO 2.....	37
Marco Teórico.....	37
<b>2.1. Vygotsky y las palabras .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2. ¿Cómo se construye el conocimiento léxico? .....</b>	<b>39</b>
<b>2.3. Algunas competencias en la enseñanza de las lenguas, presentes en la adquisición del vocabulario .....</b>	<b>41</b>
<b>2.4. La construcción léxica a partir de la propuesta de Ausubel .....</b>	<b>43</b>
<b>2.5. Ideas constructivistas sobre la adquisición del significado de las palabras .....</b>	<b>45</b>
<b>2.6. El aspecto significativo de las esferas y campos semánticos.....</b>	<b>48</b>
<b>2.7. La “proto-teoría” de Antístenes sobre campos semánticos .....</b>	<b>51</b>
<b>2.8. Los campos semánticos .....</b>	<b>55</b>
<b>2.9. Las esferas semánticas .....</b>	<b>56</b>
CAPÍTULO 3.....	59
Planteamiento del problema relacionado con la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, de la Escuela Nacional Preparatoria .....	59
<b>3.1. Punto de partida de nuestra propuesta didáctica .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2. La selección del vocabulario.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3. Delimitación del vocabulario sobre el “cuerpo humano” para la práctica docente.....</b>	<b>73</b>

<b>3.4. Propuesta de secuencia didáctica.....</b>	<b>75</b>
3.4.1. Plantel de aplicación.....	75
3.4.2. Descripción y características de la práctica docente .....	77
3.4.3. Primera sesión (sincrónica) .....	79
3.4.4. Segunda sesión (asincrónica).....	96
3.4.5. Tercera sesión (sincrónica) .....	107
3.4.6. Cuarta sesión (asincrónica).....	115
3.4.7. Quinta sesión (sincrónica) .....	123
3.4.8. Sexta sesión (asincrónica) .....	131
<b>3.5. Aplicación y resultados .....</b>	<b>141</b>
3.5.1. Primera sesión (sincrónica) .....	141
3.5.2. Segunda sesión (asincrónica).....	148
3.5.3. Tercera sesión (sincrónica) .....	162
3.5.4. Cuarta sesión (asincrónica).....	167
3.5.5. Quinta sesión (sincrónica) .....	174
3.5.6. Sexta y última sesión (asincrónica) .....	180
3.5.7. Alcances de nuestra propuesta en el programa de Etimologías grecolatinas, de la Escuela Nacional Preparatoria.....	191
4. Conclusiones.....	195
Apéndices.....	199
<b>Plan de estudios de Etimologías grecolatinas del español .....</b>	<b>199</b>
<b>Documento del Modelo Educativo de la ENP .....</b>	<b>215</b>
Bibliografía .....	222

## Agradecimientos

Agradezco infinitamente a la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 7 Ezequiel A. Chávez, tanto por la licencia para realizar esta maestría, como la licencia para terminar de redactar esta tesis.

Quiero dejar constancia de mi infinita gratitud a mi tutora Dra. Paula López Cruz y a mi comité tutor integrado por la Dra. María Guadalupe García Casanova, la Dra. Virginia Barragán Pérez, la Dra. María de Lourdes Santiago Martínez y la Dra. Martha Diana Bosco Hernández, por su paciencia al leer, corregir y comentar esta tesis. No está de más decir que las deficiencias de este trabajo son responsabilidad mía.

Muchas gracias a todos mis maestros y compañeros de la MADEMS, de quienes aprendí mucho.

Gracias a toda mi amada familia, a los muertos y a los vivos, particularmente a mi esposa Laura y a mis hijos Laura Gabriela y Braulio por alentarme en este arduo y extraordinario camino de la maestría.

No quiero terminar sin agradecerle también a Bruce Lee... sí, a Bruce Lee, quien además de “repartir guamazos” en sus películas, estudió filosofía, por lo cual logró expresar pensamientos profundos, algunos de los cuales casualmente me motivaron en los momentos de desánimo. Recuerdo con afecto estos dos:

- 1) “Elige lo positivo. Tienes la elección, eres el maestro de tu actitud, elige lo positivo, lo constructivo. El optimismo es la fe que guía al éxito.”
- 2) “Si pasas demasiado tiempo pensando en una cosa, nunca vas a lograr que se haga. Haz por lo menos un movimiento claro diariamente hacia tu meta.”

## Resumen

El objetivo de este trabajo es explorar estrategias para organizar con mayor eficacia el amplio vocabulario de origen griego que el programa de la materia Etimologías grecolatinas del español establece en su unidad 4 (“El griego en los saberes”). La propuesta consiste en enseñar el vocabulario aprovechando el concepto poco conocido, pero cómodo de aplicar, de las esferas semánticas. Mediante el uso de estas “esferas”, el alumno es capaz de reagrupar vocabulario en diversos campos semánticos y esto redundará en una estrategia idónea para la adquisición léxica. Tras una breve discusión del origen, los objetivos primordiales y los desempeños esperados del modelo educativo vigente basado en competencias (capítulo 1), se presenta el marco teórico (capítulo 2) que echa mano de las apreciaciones de Vygotsky sobre la fundamental relación entre palabra y significado como factor primordial en la adquisición de vocabulario, las teorías constructivistas tanto del “aprendizaje significativo” de Ausubel y “la educación basada en competencias”, así como las ideas de Gaetano Berruto sobre las esferas y los campos semánticos como herramientas didácticas. La sección principal (capítulo 3) responde al reto de la enseñanza de un amplísimo vocabulario mediante la propuesta de un programa de tres semanas diseñado a detalle para seis sesiones en línea (debido a la pandemia de Covid 19). A la luz de las exigencias de las llamadas “competencias genéricas o transversales”, el análisis de los resultados obtenidos permite proponer una serie de cambios, menores pero significativos, a los contenidos de la asignatura.

## Abstract

The aim of this study is to explore ways to effectively organize the extensive vocabulary of Greek origin that the high-school syllabus establishes for the fourth unit (“El griego en los saberes”) of the course Etimologías grecolatinas del español at Escuela Nacional Preparatoria. The proposal is to teach large sets of vocabulary on the basis of the little-known but easy-to-handle concept of Semantic Spheres. Through the use of “spheres” students become able to regroup vocabulary in diverse semantic fields, and this amounts to an effective strategy for lexical appropriation. After a brief discussion of the origins, main aspirations,

and expected results of the current competency-based educational model (first chapter), the theoretical framework is set (second chapter) relying on Vygotsky's appreciations of the fundamental link between word and meaning as key feature for lexical acquisition, the constructivist theories of both Ausubel's "Meaningful Learning" and "Competency-Based Education", as well as Gaetano Berruto's ideas on semantic spheres and semantic fields as didactic tools. The main section (third chapter) responds to the challenge of having to teach such a large vocabulary by proposing a minutely planned three-week program, designed as a set of six entirely on-line study sessions (due to the Covid 19 pandemic). In view of the demands typical of the so-called "Generic Competencies", analysis and application of the results obtained allow for the proposal of minor but key changes to the contents of the course.

## Introducción

El presente trabajo de grado, elaborado en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), se realizó con base en uno de los temas importantes del programa de Etimologías grecolatinas del español, de la Escuela Nacional Preparatoria, de la UNAM: el vocabulario de origen griego. La presencia de éste en el español es indiscutible, sobre todo en la formación de palabras derivadas y compuestas. El aprendizaje de dicho vocabulario, además de diversos sufijos, prefijos y elementos compositivos, es necesario por su abundancia y utilización en diversas áreas del conocimiento. De ahí que el objetivo de esta tesis sea emplear esferas y de campos semánticos a fin de propiciar un cambio significativo en el alumno —a diferencia de las tradicionales listas de vocabulario que se asocian generalmente a lo meramente memorístico—, con el propósito de que adquiriera el léxico de origen griego de manera eficaz, en el sentido de que logre así una retención duradera de la información y además se le faciliten nuevos aprendizajes relacionados con dicho léxico en unidades posteriores de la asignatura.

La tesis consta de cuatro secciones. La primera aborda de manera concisa algunos aspectos de la educación por competencias, que ha incorporado la Escuela Nacional Preparatoria en su más reciente modificación al plan de estudios de 2017. Continúa con las competencias genéricas o transversales como uno de los aspectos medulares de esta propuesta educativa, que rompen con la educación enciclopédica y meramente disciplinar, para vincularla con diversos problemas, retos y desafíos del mundo actual con base en las cualidades individuales, éticas, académicas, profesionales y sociales que debe reunir el estudiante al momento de concluir su formación preparatoria. Finalmente, se aborda aquí lo que se espera no sólo del alumno en este nuevo enfoque, sino de las amplias y, en ocasiones, enormes expectativas de la labor docente.

La segunda sección trata del marco teórico de esta propuesta didáctica, en donde se habla del aprendizaje del vocabulario a partir de algunos conceptos que nos brinda la adquisición del léxico en la posesión de una segunda lengua, postulados del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual incorpora ciertas competencias tales como el saber, saber hacer, saber ser y saber aprender, a la luz de postulados importantes de David Paul Ausubel, concretamente en su libro más reciente, *Adquisición y retención del*



*conocimiento*, una nueva mirada sobre su propuesta del aprendizaje significativo, y de Lev Vygotsky, en particular del último capítulo de su obra *Pensamiento y lenguaje*, denominado “Pensamiento y palabra”, que nos brinda ideas importantes y aún vigentes en la docencia y la pedagogía. Las propuestas de ambos estudiosos explican claramente, nos parece, diversos procesos de apropiación del lenguaje humano, pero que también, como toda creación humana, presenta aspectos criticados como limitaciones o “contradicciones” con los nuevos tiempos, como la de proponer “un aprendizaje por recepción”, en el caso de Ausubel, en donde el profesor mantiene un papel protagónico, lo cual choca con el enfoque por competencias, la cual busca la autonomía del estudiante bajo la guía del profesor.

En la misma sección explicamos conceptos importantes de nuestra propuesta, como los campos semánticos, su posible origen en la Grecia clásica, sus características y sus alcances en el ámbito del manejo del vocabulario, además de un concepto poco conocido, pero que puede ser de mucha utilidad para el profesor como punto de partida, antes de que los alumnos aborden el uso de los campos semánticos; nos referimos al concepto de esfera semántica, conformada a su vez de campos semánticos y de familias semánticas (conocidas también como familias de palabras). Este concepto de esfera semántica posibilita la agrupación de los vocablos de manera más cómoda y amplia que lo que permiten los campos semánticos.

El tercer capítulo, el más extenso, está dedicado a describir nuestra práctica docente: el planteamiento del problema, la planeación, la realización y los resultados obtenidos de nuestra propuesta docente realizada en el plantel 7, Ezequiel A. Chávez, de la Escuela Nacional Preparatoria, con un grupo del turno vespertino. Y concluye este capítulo con la evaluación de los resultados obtenidos, así como los alcances de nuestra propuesta didáctica al nivel de los contenidos programáticos de la asignatura.

Finalmente, aparecen las conclusiones sobre nuestro trabajo de grado. Cabe indicar que, de manera contraria a la costumbre de agregar las evidencias de la práctica docente después de las conclusiones, según se estilaba en muchas tesis de la MADEMS, nosotros agregamos, en la sección de apéndices, dos documentos importantes, que son el programa de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español y el documento oficial del modelo educativo de la ENP, en tanto que nuestras evidencias de las actividades realizadas por los alumnos fueron integradas a manera de ligas de los archivos electrónicos incrustados en

Drive, según se explicará en cada sesión aplicada en nuestra práctica docente y consignada en la sección “3.5. Aplicación y resultados”, tanto sincrónicas en Zoom, como asincrónicas en Classroom. Allí mismo se indican las ligas de cada una de las actividades, trabajos y evaluaciones realizadas en nuestra práctica docente, incluyendo las indicaciones de las grabaciones de las sesiones de Zoom

En la parte final, aparece la bibliografía consultada y citada en este trabajo.

## CAPÍTULO 1

### Características del modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria

En este capítulo abordaremos brevemente algunas de las características del modelo educativo de la ENP, es decir, el enfoque por competencias, con algunos rasgos del aprendizaje significativo y constructivismo, sus antecedentes, sus propósitos educativos, el perfil del egresado, los roles del alumno y del profesor en el marco de tal enfoque, con algunas limitaciones a nuestro juicio, particularmente en relación con lo que se espera del profesor, según lo explicaremos en su momento.

#### 1.1. Enfoque por competencias. Antecedentes

El enfoque por competencias, de reciente creación en términos generales, como se verá enseguida, está en proceso de consolidación en el nivel medio superior, en general, y en la Escuela Nacional Preparatoria, en particular, a pesar de las múltiples confusiones y malentendidos, como explica Díaz Barriga,<sup>1</sup> puesto que el término de competencias proviene originalmente del ámbito laboral y técnico, es decir, de una necesidad vinculada a la industria, e incluso no se pasa por alto la relación del término con la lingüística de Chomsky,<sup>2</sup> quien habla de las competencias como “la capacidad y la disposición para el *desempeño* y para la *interpretación*”.<sup>3</sup>

El concepto de competencia surge en la década de los 80 del siglo pasado,<sup>4</sup> después de que 17 ejecutivos de las marcas<sup>5</sup> más relevantes de Europa se reúnen para analizar la

---

<sup>1</sup> Cfr. Díaz Barriga, 2005, p. 33.

<sup>2</sup> Cfr. Yolanda Argudín, 2008, p. 14, y Díaz-Barriga, op. cit., p. 13.

<sup>3</sup> Citado por Argudín, idem.

<sup>4</sup> Cfr. video de Servín Jiménez, 2021. Por su parte, Díaz Barriga, op. cit., p. 8, nota 1, nos informa que, en México, ya a finales de los 80 del siglo pasado, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) “adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczi para la formación en competencias en la enseñanza técnica. En el año de 1996 se elaboró un reporte de esa experiencia.” El libro referido, compilado por Antonio Argüelles, es *Competencia laboral y educación basad en normas de competencia*, México, Conalep.

<sup>5</sup> Cfr. Servín Jiménez, idem. Se citan, entre otras, a Nokia, Shell, Renault, Volvo, Repsol, BMW, Unilever, Fiat, Philips.

preocupante falta de vinculación de los egresados universitarios con las necesidades de la industria. Así, en 1987 se crea en Europa el Grupo de Trabajo Permanente sobre la Educación, a fin de revisar las necesidades y hacer informes anuales sobre sugerencias para acelerar cambios en el ámbito educativo, en particular en el universitario.

No obstante, tal postura generó un fuerte rechazo a esa “intromisión” en las aulas escolares, con base en la idea de que tal planteamiento propicia una tendencia utilitaria<sup>6</sup> de la educación. En particular, el profesor y escritor belga Nico Hirt, siempre combativo en sus libros y sus artículos, habla de “la mercantilización de la educación” como crítica a este enfoque, e incluso escribe un libro en contra de esta propuesta: *La escuela prostituida (L'école prostituée)*, pues se fomenta una educación al servicio de los empresarios.

En el mismo sentido, el francés Christian Laval redacta su obra *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, y Angélique del Rey publica *En la escuela de las competencias*, en el que habla de las cualidades “performativas” del estudiante, quien simplemente se adapta a las necesidades de la economía, dejando de lado la dimensión social, comunitaria y humana.

Araceli López y Pedro Farfán<sup>7</sup> refieren que la UNESCO, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en 1998, postuló que es esencial encaminarse al aprendizaje permanente y la construcción de competencias idóneas, a fin de participar en el desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. Por ello, es necesario enfocarse en cuatro funciones principales: generaciones con nuevos conocimientos (función de la investigación), entrenamiento de personas altamente calificadas (función de la educación), el servicio a la sociedad (función social) y la crítica social (función ética).

Por su parte, Rodríguez, Aguilar, Jiménez y Pérez, quienes explican la situación que propicia “la adopción” de este enfoque pedagógico desde hace más de 20 años, dentro de los países que integran la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE),

---

<sup>6</sup> Cfr. Yolanda Argudín, *ibid.*, p. 13, quien precisa que la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior) se pronuncia en favor de buscar “Un vínculo constante del sector productivo con el sistema educativo el cual no puede estar separado del contexto regional nacional e internacional”. Por su parte, Tovar y Serna, 2011, pp. 16-17, cursivas de los autores, ya precisaban, debido a la ambigüedad del término, que “competencia en educación no se refiere a competir, ni a la existencia de una concurrencia en el mercado. En el contexto educativo, competencia se refiere a ser competente, a desenvolverse en la acción con buenos resultados, a estar pertrechado con una herramienta para afrontar la vida. Dicho de otro modo: una competencia es la capacitación práctica nacida de los aprendizajes recibidos”.

<sup>7</sup> Cfr. López y Farfán, s.f., p. 434.

debido al proceso de readaptación de un “modelo industrial a una sociedad del conocimiento” de nuestra sociedad, comentan que el denominado entonces tratado del libre comercio (TLC), la globalización y la celeridad de la tecnología de la información y comunicación, marcaron de manera relevante el comienzo del siglo XXI y, a la par, el cambio educativo que “tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, de tal suerte que se les proporcionen los elementos necesarios para vivir en una sociedad competitiva”.<sup>8</sup>

Ante este desafío se hicieron necesarias nuevas estrategias y cambios en las escuelas, en los docentes y en el resto de los participantes de las comunidades educativas, a fin de acordar estructuras que “estandarizaran” las exigencias en un área común europea, según explica Álvarez: desde la Declaración de Bolonia (1999) y el Proyecto Tuning América Latina (2005) floreció la educación basada en competencias. Por su parte, el Proyecto Tuning Europeo integró a más de 175 universidades de Europa y formó el Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo primordial de formar un espacio para permitir “acordar, templar y afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea”.<sup>9</sup>

El enfoque por competencias se ha adaptado paulatinamente al ámbito educativo, ya no sólo al sector productivo. Así, a la propuesta de las competencias pronto se le buscó un fundamento pedagógico, alejado de la visión utilitaria y mercantilista, con una nueva línea que propiciara las competencias, sin perder de vista su carácter social y humano, con la necesaria intención de que el alumno no se llene de información enciclopédica o erudita, sino que muestre sus desempeños educativos en la solución de numerosos problemas cotidianos, de su entorno, del ambiente, de los derechos humanos, de la democracia, entre otros, lo cual pone en juego sus capacidades y conocimientos multidisciplinarios y actitudinales, sea de manera individual o, preferentemente, mediante trabajo colaborativo, debido a que los ambientes laborales reales requieren del trabajo en equipo. Como exponentes de esta nueva visión destacan Guy LeBoterf, Philippe Perrenoud, Jean Marie De Ketele, Philippe Merieu. Y en México surge una amplia bibliografía a partir de 2005, pero se percibe una confusión en conceptos y metodológicas, a las que hacía referencia Díaz Barriga.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Cfr. Guzmán, J.C., citado por Rodríguez y otros, 2001, p. 134.

<sup>9</sup> Cfr. Álvarez, 2011, p. 100.

<sup>10</sup> Cfr. Díaz Barriga, 2006, pp. 8-12.

Las evidencias de los pros y contras de dicho enfoque paulatinamente se irán conociendo en todas sus características y en sus amplios alcances, lo cual permitirá reforzar reflexivamente los aspectos positivos de esta propuesta educativa. Su presencia en los planes de estudios se va extendiendo, aunque enfrenta los retos de vincular los contenidos disciplinares con los problemas sociales, políticos, ambientales, etc. Por ello, se requiere una amplia participación y novedosa visión de diversos actores educativos, como directores escolares, profesores, tutores, pero sobre todo de los estudiantes, quienes finalmente deberán involucrarse de manera activa y comprometida en su propio desarrollo educativo.

Sin duda, la propuesta de educación basada en competencias se ha convertido en un quiebre de nuestra práctica docente tradicional y en un motivo de valoración de aquello que funciona en nuestra actividad en el aula, pues, como comenta Díaz Barriga, frecuentemente solemos sobrevalorar lo nuevo como una manera de superar lo viejo sin saber bien a bien sus ventajas y desventajas, de manera que descalificamos lo anterior en favor de la innovación, “percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando”.<sup>11</sup>

Por su parte, Álvarez explica, respecto de este enfoque, que ha requerido un lento proceso de reformas no sólo educativas, sino institucionales, involucrando sin duda la transformación de los actores de la educación, es decir, los estudiantes y los profesores; aquéllos en cuanto a “la responsabilidad de su propio aprendizaje”; éstos, “en cuanto a su filosofía con respecto de la educación y a su manera tradicional de enseñar”.<sup>12</sup>

Acerca de las ventajas de la educación por competencias, López y Farfán plantean que “lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas”.<sup>13</sup>

El enfoque por competencias sigue evolucionado, al grado de que una última propuesta francesa postula ya no trabajar en el aula por objetivos programáticos ni por contenidos disciplinares, sino por situaciones-problema, en donde el profesor ya no diseñe estrategias didácticas ni elabore las típicas secuencias didácticas (como ocurre en la Escuela

---

<sup>11</sup> Ibid., p. 9.

<sup>12</sup> Cfr. Álvarez, 2011, p. 100.

<sup>13</sup> Op. cit., p. 434.

Nacional Preparatoria, en ocasiones con una tendencia conductista),<sup>14</sup> sino por propuestas de problemas, apoyados en tareas que fortalezcan y proporcionen vías de solución. En este aspecto, en México estamos muy lejos aún de haber llegado a ese nivel de profundidad y avance.

Finalmente, Chagoyán explica sobre los extremos en que como docentes podemos colocarnos en la práctica de esta propuesta educativa; dependerá de lo que pretendemos lograr con nuestro desempeño, pues este modelo por competencias, a priori, puede asumirse desde la formación más instrumental del desempeño o en una visión más amplia de la formación del ser humano, de manera que conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores se conjugan de manera complementaria e indisoluble. “Toca al maestro plantearse desde qué arista quiere empujar con su propuesta didáctica pedagógica, reflexionar sobre la finalidad de su acción docente y la trascendencia de su formación”.<sup>15</sup>

Y ése, efectivamente, es el reto que se plantea a los profesores: no ver esta propuesta de las competencias como una deliberada colaboración en la preparación de “mano de obra” para las empresas o para la industria, sino como una puesta en práctica de un proceso lleno de incertidumbres para los estudiantes, sin duda, y también para los profesores, a cambio de fomentar el crecimiento, la dedicación, la creatividad y el involucramiento en la solución de los diversos y multifacéticos problemas de la vida diaria.

## 1.2. Las competencias genéricas

*Las competencias genéricas dentro de la educación por competencias.* Uno de los aspectos importantes de la educación por competencias son las llamadas competencias genéricas, las cuales posibilitan a los estudiantes del nivel medio superior desenvolverse exitosamente como seres humanos tanto en su propia sociedad como en el mundo global que les ha tocado

---

<sup>14</sup> En algunas secuencias didácticas realizadas en seminarios del Colegio de Letras Clásicas, de la Escuela Nacional Preparatoria, y en un diplomado sobre recursos universitarios abiertos (RUA, 2018-2019) se planeaban, paso a paso, las actividades que debe realizar el profesor y, a su vez, las respuestas esperadas de parte de los alumnos, casi de manera “automática”, sin posibilidad de flexibilizar o de improvisar, dado el caso o la situación de enseñanza-aprendizaje.

<sup>15</sup> Cfr. Chagoyán, s.f., s.p.

vivir.<sup>16</sup> Dichas competencias son transversales, es decir, no se circunscriben a un campo delimitado del saber ni de la labor profesional; tampoco su desarrollo se ajusta en exclusiva a una disciplina en particular, asignatura o campo de estudios,<sup>17</sup> sino que se practican y fortalecen a través del largo proceso de formación del estudiante, como son la escritura, la expresión oral de las ideas o el trabajo en equipo, entre otros ejemplos que especificaremos en un cuadro de competencias genéricas.

En esa transversalidad debe participar cada grado académico y cada área donde se cree un plan de estudios,<sup>18</sup> pues se pretende que esas competencias genéricas proporcionen al estudiante egresado del bachillerato “cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social”.<sup>19</sup> Con ese fin, se toman en cuenta aspectos indispensables en el desarrollo humano y profesional del egresado, englobados en las seis categorías siguientes, que van de la A a la F: A. Se autodetermina y cuida de sí; B. Se expresa y se comunica; C. Piensa crítica y reflexivamente; D. Aprende de forma autónoma; E. Trabaja en forma colaborativa, y F. Participa con responsabilidad en la sociedad.

A su vez, cada una de estas categorías se desglosa en onces competencias genéricas con sus respectivos atributos<sup>20</sup> (cuarenta y cinco en total), los cuales veremos en la tabla detallada más abajo.

La educación basada en competencias se nutre del constructivismo y del aprendizaje significativo,<sup>21</sup> pues considera el aprendizaje como “un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social”.<sup>22</sup> La educación basada en competencias postula una formación catalogada como humanista, la cual “integra los aprendizajes pedagógicos del pasado a la vez que los adapta a las cada vez más complejas circunstancias del mundo actual”.<sup>23</sup>

---

<sup>16</sup> Cfr. la SEMS, 2008, diapositiva 7.

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Ibid., diapositiva 10.

<sup>20</sup> Cfr. Tovar González y Serna Alcántara, 2011, pp. 74-109, y la SEMS, 2008, diapositivas 31-36. En particular, Tovar González y Serna Alcántara, *ibid.*, p. 20, definen atributo como “aplicaciones o partes en que se descomponen la consecución de toda la competencia”.

<sup>21</sup> Agreguemos, por otra parte, el aprendizaje significativo de Ausubel, que dice a la letra: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñele consecuentemente”.

<sup>22</sup> Cfr. la SEMS, *ibid.*, diapositiva 18.

<sup>23</sup> Ibid., diapositiva 21.



Estas competencias genéricas describen, esencialmente, “conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la formación de los sujetos que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes”.<sup>24</sup> Se pretende que su dominio encamine a los alumnos hacia una creciente autonomía “tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social”.<sup>25</sup>

Las características de las competencias genéricas, que conforman una selección de las capacidades relevantes para la vida, son globales y muy específicas, es decir, no son numerosas; se agrupan en categorías globales acompañadas de sus principales atributos.

Nos parece que vale la pena citar las seis categorías (de la A a la F), las once competencias genéricas correspondientes y sus atributos específicos (cuarenta y cinco en total), todo ello pensado de manera directa en el alumno:

<b>Categoría</b>	<b>Competencias genéricas</b>	<b>Atributos</b>
<b>A. Se autodetermina y cuida de sí</b>	<b>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</b>	<p><b>1.1.</b> Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.</p> <p><b>1.2.</b> Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.</p> <p><b>1.3.</b> Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.</p> <p><b>1.4.</b> Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.</p> <p><b>1.5.</b> Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.</p>

<sup>24</sup> Cfr. la SEMS, ibid., diapositiva 22

<sup>25</sup> Idem.

	<p><b>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</b></p> <p><b>3. Elige y practica estilos de vida saludables.</b></p>	<p><b>1.6</b> Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.</p> <p><b>2.1.</b> Valora el arte como manifestación y expresión de ideas, sensaciones y emociones.</p> <p><b>2.2.</b> Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.</p> <p><b>2.3.</b> Participa en prácticas relacionadas con el arte.</p> <p><b>3.1.</b> Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.</p> <p><b>3.2.</b> Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.</p> <p><b>3.3.</b> Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y al de quienes lo rodean.</p>
<p><b>B.</b> <b>Se expresa y se comunica</b></p>	<p><b>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y</b></p>	<p><b>4.1.</b> Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.</p> <p><b>4.2.</b> Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus</p>

	<p><b>herramientas apropiados.</b></p>	<p>interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p><b>4.3.</b> Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</p> <p><b>4.4.</b> Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</p> <p><b>4.5.</b> Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</p>
<p><b>C. Piensa crítica y reflexivamente</b></p>	<p><b>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</b></p>	<p><b>5.1.</b> Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.</p> <p><b>5.2.</b> Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.</p> <p><b>5.3.</b> Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen en una serie de fenómenos.</p> <p><b>5.4.</b> Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.</p> <p><b>5.5.</b> Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.</p> <p><b>5.6.</b> Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</p>

	<p><b>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</b></p>	<p><b>6.1.</b> Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo con su relevancia y confiabilidad.</p> <p><b>6.2.</b> Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</p> <p><b>6.3.</b> Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p> <p><b>6.4.</b> Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</p>
<p><b>D.</b> <b>Aprende de forma autónoma</b></p>	<p><b>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</b></p>	<p><b>7.1.</b> Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</p> <p><b>7.2.</b> Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</p> <p><b>7.3.</b> Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</p>
<p><b>E.</b> <b>Trabaja en forma colaborativa</b></p>	<p><b>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</b></p>	<p><b>8.1.</b> Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.</p> <p><b>8.2.</b> Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.</p>

		<p><b>8.3.</b> Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.</p>
<p><b>F. Participa con responsabilidad en la sociedad</b></p>	<p><b>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</b></p> <p><b>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de</b></p>	<p><b>9.1.</b> Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</p> <p><b>9.2.</b> Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.</p> <p><b>9.3.</b> Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.</p> <p><b>9.4.</b> Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.</p> <p><b>9.5.</b> Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.</p> <p><b>9.6.</b> Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.</p> <p><b>10.1.</b> Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.</p>

	<p><b>creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</b></p> <p><b>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables.</b></p>	<p><b>10.2.</b> Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.</p> <p><b>10.3.</b> Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.</p> <p><b>11.1.</b> Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.</p> <p><b>11.2.</b> Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.</p> <p><b>11.3.</b> Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.</p>
--	---	---

Si se observan con detenimiento las descripciones de las once competencias genéricas, es claro que, a partir de las características de cada asignatura del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, en particular, se intentará fortalecer ciertos atributos de modo más directo y patente. *Grosso modo*, nuestra asignatura de Etimologías grecolatinas del español, vinculada al conocimiento de vocabulario, raíces de origen griego y latino, estructura de las palabras, formación de vocablos, etcétera, resultará más propicio el relacionarla a ciertas competencias de las once descritas. Por ejemplo, la competencia genérica número 11, que trata del desarrollo sustentable, el ambiente y sus diversos problemas, resultará más difícil su relación con algunos temas de nuestro programa. Pero, incluso en esos temas se puede establecer una vinculación con vocablos de origen griego como **ecología**, **ecosistema**,

economía, política, etcétera, si pensamos en un proyecto específico sobre el vocabulario utilizado en dicho ámbito, por citar sólo algunos rasgos. En cambio, la competencia genérica número 6, relacionada con la expresión crítica y fundamentada de las ideas, o la número 8, relacionada con el trabajo en equipo, serán más nítidas en cuanto a su vinculación con dinámicas o tareas de nuestro plan de estudios. Sin duda, dependerá de la creatividad del profesor el generar ambientes de aprendizaje adecuados para cada competencia genérica a partir de los temas del programa.

De la lista de competencias genéricas, algunas destacan particularmente, como aquellas relacionadas con los hábitos y estilos de vida saludables, tan indispensables hoy en día. Con base en el conjunto de las competencias genéricas y sus particulares atributos, se busca que “los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que contribuyan a desarrollar su capacidad de desplegar su potencial”,<sup>26</sup> sea en lo individual y como integrante de la sociedad.

Debido a que el bachillerato en México durante muchos años tuvo un enfoque predominantemente disciplinar, enfocado de manera exclusiva a los contenidos programáticos, con frecuencia desvinculados de los problemas de la vida diaria, ahora se deben fomentar en el aula “un enfoque más complejo en el que se evidencien los vínculos entre las asignaturas escolares, la vida real, centrado en el aprendizaje”.<sup>27</sup>

### 1.3. El modelo educativo de la ENP: conjunción de aprendizaje significativo, enfoque por competencias y constructivismo en el programa de Etimologías

Hasta hace poco tiempo, como bien sabemos, en la ENP se seguía la tradición enciclopedista de acumular conocimientos, privilegiando el aspecto memorístico y las clases pasivas, donde el profesor exponía y el alumno recibía y almacenaba la información para el momento de los exámenes, fundamentalmente. Sin embargo, hace unos pocos años se inicia el cambio a la educación por competencias, con la formulación de componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

---

<sup>26</sup> Cfr. la SEMS, 2008, diapositiva 38.

<sup>27</sup> Idem.

Resaltaremos sólo algunas ideas generales en el nuevo programa analítico de Etimologías grecolatinas del español (2017)<sup>28</sup> en torno al paradigma del aprendizaje significativo; por ejemplo, en la página 2 se indica: “A lo largo del curso se propone fomentar metodologías dirigidas **al aprendizaje significativo, en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el alumno**, a fin de desarrollar competencias necesarias para su futuro personal y profesional”.<sup>29</sup> Así se recalca los conocimientos lógicos, alejados de los criterios de “arbitrariedad”.<sup>30</sup>

Más adelante, en la página 12, en relación con la sección “Actividades de enseñanza-aprendizaje” se indica una de las ideas fundamentales del aprendizaje significativo: la activación de los conocimientos previos: “Se sugiere la aplicación de las siguientes estrategias: a) **integración del conocimiento previo**”, etc.

Ahora bien, la Escuela Nacional Preparatoria sigue el modelo por competencias, como ya indicamos, lo cual se manifiesta en el Plan de Estudios 1996, aún vigente, pero con modificaciones recientes. Así, en la página 2, en particular en los incisos b.1 y b.2, respectivamente, se sugiere ir modificando el enfoque metodológico de los programas hacia una enseñanza progresiva “centrada en el alumno y en su actividad más que en el maestro o en los programas” y donde “los contenidos se constituyan no en el fin único del aprendizaje —pues el conocimiento cambia—, **sino en medios para desarrollar habilidades y competencias que doten al alumno con herramientas que promuevan el autoaprendizaje**”.<sup>31</sup>

En el párrafo anterior destacué algunas ideas que son propias de dicho enfoque, como son el término “competencias”, además de las herramientas que promuevan “el autoaprendizaje”, dos conceptos importantes en esta nueva propuesta, donde se fomenta el concepto de “aprender a aprender” a lo largo de la vida, puesto que los conocimientos están en constante cambio y modificación, de manera que ahora se deben incentivar otros aspectos

---

<sup>28</sup> En adelante, Proege-2017. Negritas nuestras.

<sup>29</sup> Ibid., p. 2.

<sup>30</sup> Cfr. Pozo, J.I., s.f., p. 211, quien comenta las ideas de Ausubel sobre los nuevos conocimientos ante los que se enfrenta el alumnado, explica que el aprendizaje significativo se incorpora a las estructuras cognitivas del discente “cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores”, por lo cual el material de aprendizaje tenga “una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes”. Así el nuevo conocimiento no es arbitrario, sino lógico, inteligible, sencillo y no confuso en cuanto a su naturaleza y estructura interna, y además cuenta con un enlace, un “anclaje” con los conocimientos previos.

<sup>31</sup> Plan de Estudios 1996. Preparatoria (en adelante, PE-1996-P), p. 17, negritas nuestras.



en los alumnos, como identificar los propios conocimientos y habilidades, reflexionar sobre las interacciones de tales capacidades y, finalmente, tomar decisiones en la solución de situaciones problemáticas, con la autonomía mayor posible de los conocimientos del profesor.

Como se puede apreciar, se pretende dar un giro paulatino, desde un conocimiento enciclopédico, academicista —generalmente sin la oportunidad de ser aplicado en la vida diaria del alumno—, hacia la puesta en acción de una combinación de “un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito en una situación determinada. Supone comprender la situación y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla”.<sup>32</sup>

En fin, la competencia es una capacidad de solucionar problemas en ciertos ámbitos o escenarios de la actividad humana, para lo cual se pone en juego un conjunto de estrategias con las que cuenta el ser humano, con los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes en las estrategias de las que el individuo saca provecho para encontrar y operar la solución más conveniente.

Tovar y Serna precisan, con respecto a la educación de una competencia, que es el resultado del trabajo de muchas clases, “y requiere la participación de varias facultades del alumno, pues la competencia se robustece con el esfuerzo de la inteligencia, la continuidad de la voluntad, la alimentación de valores y el apoyo de la memoria. **Es una labor integradora de las diversas capacidades humanas**”.<sup>33</sup>

Se destacan cuatro competencias específicas claramente delimitadas en el PE-1996-P, donde se indica: 1. Análisis (pensamiento divergente-sintético). 2. Comunicación (indagación, lectura, expresión, redacción). 3. Creatividad. 4. Autonomía e individuación.<sup>34</sup>

Finalmente, son patentes en el Proege-2017 las referencias a que el alumno debe “construir su conocimiento” o “su propio conocimiento”, lo cual sin duda alude al constructivismo de manera muy general. Por ejemplo, en la “Presentación” se indica que el enfoque didáctico toma como punto de partida los referentes inmediatos del estudiante, que se pueden desglosar en los siguientes incisos, *grosso modo*:

- a) Él (estudiante) **construye** su conocimiento a partir de la experiencia, del contexto y de sus creencias y motivaciones.

---

<sup>32</sup> Cfr. Fredd Cosmos, 13 marzo 2021 (video).

<sup>33</sup> Cfr. Tovar y Serna, 2011, p. 19, negritas nuestras.

<sup>34</sup> Cfr. PE-1996-P, p. 39.

- b) El docente crea entornos y ambientes de aprendizaje motivadores, orientados a **la construcción** de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes en el estudiante, mediante estrategias, búsqueda y selección de la información relevante, para el desarrollo de procesos de análisis y síntesis.
- c) A fin de evitar un aprendizaje reiterativo y memorístico, sino su aplicación en diversos ámbitos, este enfoque fomenta en el alumno **la construcción** de su propio conocimiento, por medio de inducción, deducción e investigación, a partir de asociaciones mentales y analogías, a causa de la constante reflexión de las raíces de las palabras para la apropiación del léxico.<sup>35</sup>

Ya en la sección “VI. Sugerencias de evaluación del aprendizaje”, entre los aspectos a considerar “para alcanzar una evaluación integral y formativa” se destaca el punto 3, donde se indica: “Aptitud del alumno en **la construcción de su propio conocimiento** lingüístico, con base en la abstracción y el análisis de conceptos”.<sup>36</sup>

Sobre el constructivismo se tienen muchas ideas, a veces no tan precisas, según nos comenta Villarruel-Fuentes, al extremo de comentar que “el trato que se le dispensa actualmente en los reportes y artículos publicados parece indicar que casi cualquier definición es posible”,<sup>37</sup> en tanto que Coloma y Tafur opinan que los enfoques constructivistas en educación frecuentemente “no son muy coincidentes debido a que responden a diferentes modos de empleo de las teorías y a diversas percepciones sobre la educación escolar, su naturaleza y sus funciones”,<sup>38</sup> y agregan que el constructivismo pedagógico ha señalado “el camino para el cambio educativo, transformando éste en un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno”. Por ello, la concepción tradicional que concebía al estudiante como un ser pasivo “sin nada que aportar a la situación de aprendizaje ya no es válida”, pues ahora se valoran los conocimientos y condiciones previas con los que actúa en el aula, “los cuales deben ser aprovechados para la construcción del nuevo conocimiento”.<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> Cfr. Proege-2017, pp. 2-3, negritas nuestras.

<sup>36</sup> Ibid., p. 14, negritas nuestras.

<sup>37</sup> Cfr. Villarruel-Fuentes, 2012, p. 20.

<sup>38</sup> Cfr. Coloma y Tafur, 1999, p. 219.

<sup>39</sup> Ibid., p. 220.

No obstante, suele hablarse de diversos constructivismos, el radical, el piagetano, el vigostkiano, el ecléctico, etc., de manera que “no es posible sistematizar los diversos cambios que se observan en el ejercicio de su implementación dentro de los espacios educativos. La consecuencia: un manejo ecléctico, cuando no arbitrario, de sus incipientes postulados; y en un plano mayor, a la ausencia de una epistemología del objeto”,<sup>40</sup> según Villarruel-Fuentes, quien además plantea la interrogante de qué es constructivismo:<sup>41</sup> ¿una corriente, enfoque, concepción, metateoría o modelo? Tal interrogante revela la diversidad de posturas en los escritos al respecto.

Desde el punto de vista psicológico, refieren Coloma y Tafur,<sup>42</sup> inicia con Piaget, pero desde el pedagógico inicia con Montessori, Decroly, Pestalozzi, Freinet y Dewey, “quienes defienden el papel de la actividad en el proceso de aprendizaje”. Contribuyen a su enriquecimiento Ausubel, con su teoría de la asimilación, el anclaje, organizadores previos, “el aprendizaje significativo como elemento integrador, donde el aprendizaje se hace posible cuando se logra el anclaje con conocimientos previos”, y Vygotsky, con su visión culturalista, “que enfatiza el aspecto cultural y la importancia de la actividad conjunta y cooperativa”, e incluso sin descartar, por un lado, “los aportes de la teoría del procesamiento de la información que igualmente da una perspectiva referida a los esquemas y marcos que son codificados, reestructurados e incorporados como parte de nuestro bagaje de posibles respuestas a determinadas situaciones que plantea el medio”<sup>43</sup> y, por otro, a Jerome Bruner, para quien “el aprendizaje se logra a través de tres tipos de representaciones mentales que va adquiriendo progresivamente el niño”.<sup>44</sup>

En suma, en el plan de estudios de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español se observa una clara tendencia al enfoque por competencias, apoyada en ideas de aprendizaje significativo y constructivismo, conformando en conjunto una propuesta centrada en los conocimientos disciplinares, particularmente en el conocimiento etimológico, pero propiciando también ahora que el alumnado use las nuevas tecnologías, fortalezca su autonomía respecto del profesor y particularmente ponga en práctica sus capacidades de

---

<sup>40</sup> Cfr. Villarruel-Fuentes, 2012, p. 21.

<sup>41</sup> Ibid., pp. 22-23.

<sup>42</sup> Op. cit., p. 220.

<sup>43</sup> Ibid., p. 221.

<sup>44</sup> Ibid., p. 232.

lectura, de escritura y de investigación, con la guía del profesor, sin olvidar la problemática que enfrenta en diversos ámbitos de su educación, desde lo que compete a la asignatura, pero más bien ampliando su campo de intereses vinculados con otras áreas de conocimiento (sobre todo en las dos últimas unidades de la asignatura), y con las demás asignaturas del grado escolar, sin olvidar los problemas sociales, culturales y políticos.

#### 1.4. Los propósitos de la Nacional Preparatoria y el perfil del egresado

De manera concisa y clara se precisan los propósitos de la Escuela Nacional Preparatoria en el documento *Escuela Nacional Preparatoria. Modelo educativo*,<sup>45</sup> donde se destaca la formación integral del estudiante, es decir, la que “le proporciona elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos que, en síntesis, le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y **social**”, a fin de formar su personalidad, conformar su participación crítica y constructiva en la **sociedad** en que actúa y ejercitarse “en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, **siempre con la perspectiva de la formación profesional universitaria**”.<sup>46</sup> Y agrega que tal formación integral pretende “fortalecer el perfil del egresado, de acuerdo con los requerimientos que demandan los estudios superiores en general y los de cada área de formación académica en particular, en términos de valores y actitudes que suponen una formación **social** y humanística básicas”.<sup>47</sup>

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, se destaca su función de enlace con el nivel universitario, siempre con un marcado énfasis en su perspectiva social, pues no en balde aparece en tres ocasiones dicho concepto, acorde con el enfoque por competencias, que enfatiza la solución de problemas del entorno social del estudiante.

Poco más adelante se destaca la idea de interdisciplinariedad, pues se pretende integrar las asignaturas mediante áreas de formación cuya perspectiva interdisciplinaria “evite la fragmentación del conocimiento, la dispersión de enfoques y que haga compatibles

---

<sup>45</sup> En adelante, ENP-ME.

<sup>46</sup> Cfr. ENP-ME, p. 1, negritas nuestras.

<sup>47</sup> Idem.

e integrales, de manera progresiva, las acciones que alumnos y maestros emprenden para construir el conocimiento”.<sup>48</sup>

Así, podemos destacar los siguientes propósitos: formación integral con miras a los estudios superiores, sin descuidar las relaciones con otras áreas de conocimiento, las áreas humanistas y sociales en su formación.

Ahora bien, desde su fundación, la Nacional Preparatoria se veía como una etapa previa a los estudios superiores, preparatoria precisamente. De hecho, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, el 2 de diciembre de 1867, se precisaban los estudios preparatorios para incorporarse a las Escuelas de Altos Estudios. Así, pues, fiel a ese origen, en el PE-1996-P se indican las cualidades y características del egresado, tal como se especifica de manera detallada en su documento ENP-ME,<sup>49</sup> del cual destaco las siguientes competencias: “conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior; capacidad de interacción y diálogo; formación social y humanística (económica, social, política y jurídica); construir saberes; cultura científica; educación ambiental; intereses profesionales y alternativas hacia la autodeterminación; autovaloración cultural y personal; iniciativa, creatividad y participación en el proceso social; valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado”.

Como se puede apreciar por todos estos aspectos, el alumno termina el ciclo escolar listo para enfrentar las exigencias del nivel superior, con las herramientas cognoscitivas y los valores humanos desarrollados y fortalecidos con base en el PE-1996-P, en suma, con “la preparación para la vida, implícita en tal perfil y a la cual responde la estructura y organización curricular de la Escuela Nacional Preparatoria”.<sup>50</sup>

## 1.5. El papel del alumno

El alumno en el nuevo Proege-2017 tiene una importancia central, la cual se enfatiza frecuentemente tanto en el programa actualizado de la asignatura, como en el inmediato

---

<sup>48</sup> Ibid., p. 29.

<sup>49</sup> Cfr. ENP-ME, p. 3.

<sup>50</sup> Cfr. PE-1996-P, p. 62.

anterior Plan 1996. Si en otras épocas los estudiantes llegaban al aula a fin de “tomar” la clase del profesor, lo cual generaba una actitud pasiva, ahora la situación debe cambiar a partir del desempeño del profesor “centrado en el alumno” y con el auxilio de las TIC, como se lee en el programa actualizado de la asignatura de Etimologías, donde se enfatiza que mediante la realización de actividades guiadas por el profesor y con auxilio de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como un instrumento, el alumno investiga la historia y conformación del léxico y comprende aspectos de la evolución y transformación de las palabras, reconociendo gradualmente el dinamismo de la lengua para su aplicación en cualquier contexto.

Sin embargo, se recalca que la formulación de los contenidos y la metodología de enseñanza “no pretenden un aprendizaje reiterativo y memorístico, sino la aplicación de los mismos en diversos ámbitos. **Este enfoque** propicia en el alumno **la construcción de su propio conocimiento**, mediante la inducción, la deducción y la investigación, a partir de asociaciones mentales y analogías, a causa de la constante reflexión de las raíces de las palabras para la apropiación del léxico”.<sup>51</sup>

Ahora la asignatura de Etimologías grecolatinas del español dota al educando de un “procedimiento cognitivo que lleva al alumno a la reflexión y análisis semántico de lo que se lee y de lo que se escribe, dando como resultado un aprendizaje significativo en el uso de la lengua, a través del reconocimiento de las raíces latinas y griegas y la comprensión del significado de las palabras”.<sup>52</sup> Y precisa que el programa de la asignatura “sienta las bases **para seguir aprendiendo de manera autónoma y a lo largo de la vida**, pues alienta al alumno a continuar indagando el significado de las palabras, la búsqueda de su origen y de sus transformaciones y cambios”.<sup>53</sup> Como vemos, la idea del aprendizaje “a lo largo de la vida” es uno de los postulados iniciales del enfoque por competencias.

A lo largo del Proege-2017 se enfatiza esa conexión indispensable desde el punto de vista personal y laboral, pues se indica que durante el curso se fomentan “metodologías dirigidas al aprendizaje significativo, en donde las actividades y conocimientos sean

---

<sup>51</sup> Cfr. Proege-2017, pp. 2-3, negritas nuestras.

<sup>52</sup> Ibid., p. 3.

<sup>53</sup> Idem, negritas nuestras.

coherentes y tengan sentido para el alumno, a fin de desarrollar competencias necesarias para su futuro personal y profesional”.<sup>54</sup>

En suma, parafraseando a Álvarez<sup>55</sup> respecto del papel que debe asumir el estudiante en este enfoque, destacamos el abandono del papel pasivo y de simple receptor a fin de convertirse en un estudiante activo, coprotagonista y responsable de su aprendizaje. Debe ser creativo, crítico, reflexivo, capaz de resolver problemas y con ánimo de superación. Aprende ya no sólo del texto o del discurso del docente, sino a partir esencialmente del contexto, desde la propia cultura y desde su experiencia, a lo largo de la vida, interactuando, colaborando, expresándose y relacionándose.

En este aspecto, sin duda, el profesor, con base en este enfoque por competencias, deberá fortalecer además en los educandos la convicción de que los errores y “tropiezos” en su desempeño son oportunidades de crecimiento y que no se debe evitar, como una situación indeseable y desafortunada, la posibilidad de errar en el desempeño de actividades novedosas y que escapan a las respuestas fáciles y preconcebidas. Sin duda, la labor de los profesores será importante en este sentido.

Reconocemos que ahora, debido a la complejidad de los nuevos desafíos de la educación, no existen respuestas fáciles ni comportamientos predeterminados. Y en este sentido, es fundamental que el alumnado sea consciente del proceso de aprendizaje que conlleva toda nueva situación problemática planteada adecuadamente por el profesor. Y ello requiere experiencia y la actitud de manejar la incertidumbre en la adquisición del conocimiento, tanto por parte del profesor, pero sobre todo por parte de los educandos. Igualmente, requerirá la flexibilidad del profesor ante los nuevos retos que implica el manejar este enfoque por competencias.

En fin, se requiere tener una nueva actitud, más flexible, respecto a los aprendizajes esperados y los desempeños de los alumnos.

---

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> Cfr. Álvarez, 2011, p.101.

## 1.6. El papel del profesor en la Escuela Nacional Preparatoria

En esta época de constantes y acelerados cambios, particularmente en las tecnologías de la información, con todos sus pros y contras, sin duda es fundamental el papel del profesor en tanto que conocedor de su disciplina, como ha sido patente en esta época en que miles de profesores tuvieron que adaptarse a los nuevos retos debido a la reclusión por la pandemia.

Sin duda, esta situación nos obligó de repente a modificar, a veces sin muchos fundamentos pedagógicos en el trabajo a distancia, nuestra práctica docente de muchos años, a flexibilizar y modificar nuestros criterios de evaluación tradicional, a reflexionar sobre las herramientas más adecuadas para el trabajo a distancia, sea de manera asincrónica o sincrónica.

En fin, esta experiencia ha modificado nuestra labor con los alumnos. El trabajo en las aulas virtuales, por ejemplo, nos exigía una mayor planeación, reflexión y dedicación, con el objetivo de ser guías medianamente competentes, pues no todo es útil a nuestros objetivos. Nos obligó a experimentar variadas herramientas con el ánimo de mejorar el aprendizaje de los alumnos, a enfrentar escenarios novedosos para los docentes y para los alumnos, no sin frecuentes frustraciones y errores del profesor, lo que a la postre nos ha fortalecido.

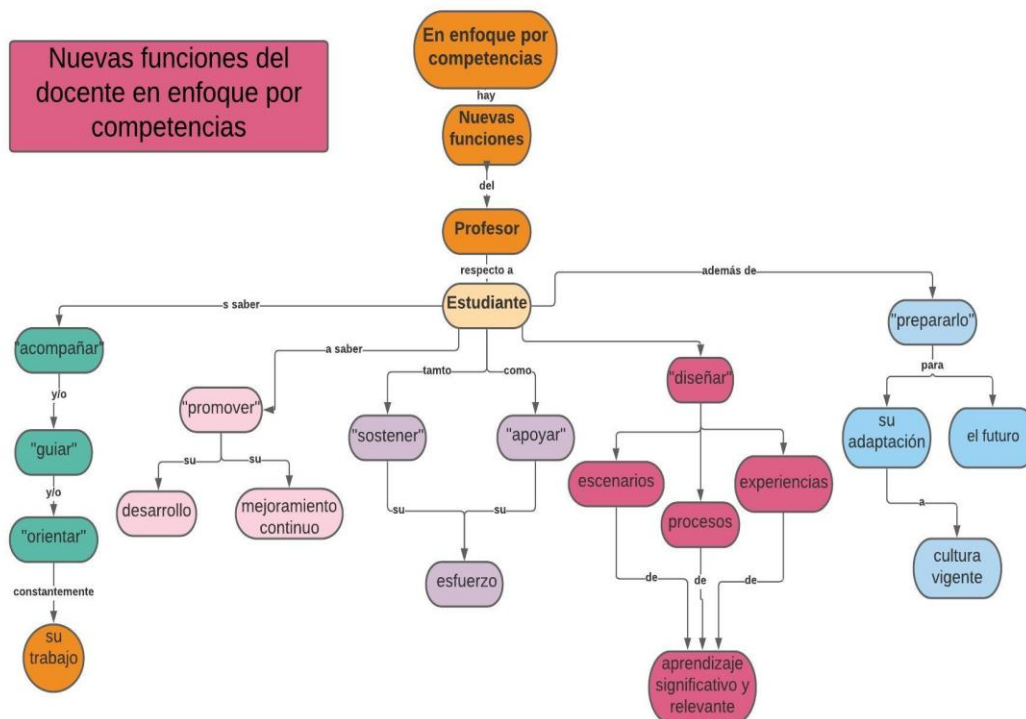
Ahora bien, el enfoque por competencias exige del docente un cambio de buena parte de su praxis, de la manera de diseñar las actividades y estrategias; nos exige también reflexión constante sobre la planeación de las actividades para el “estudiantado en la consecución de los objetivos, propósitos y en el desarrollo de sus competencias y conocimientos, de manera tal que les sirvan para enfrentar y responder a determinados problemas presentes a lo largo de la vida”,<sup>56</sup> según comenta Álvarez. En concreto, demanda de parte del profesor abandonar las estrategias que utilizábamos de manera consuetudinaria y arraigada. Así, los docentes deben estar comprometidos con su labor, sea de manera individual o grupal, a fin de hacer frente a los innumerables problemas y retos de nuestros tiempos.

Veamos, mediante un mapa conceptual, las nuevas funciones del docente en el enfoque por competencias:

---

<sup>56</sup> Ibid.





**El docente en el enfoque por competencias, con base en Álvarez, 2011, p. 102.**

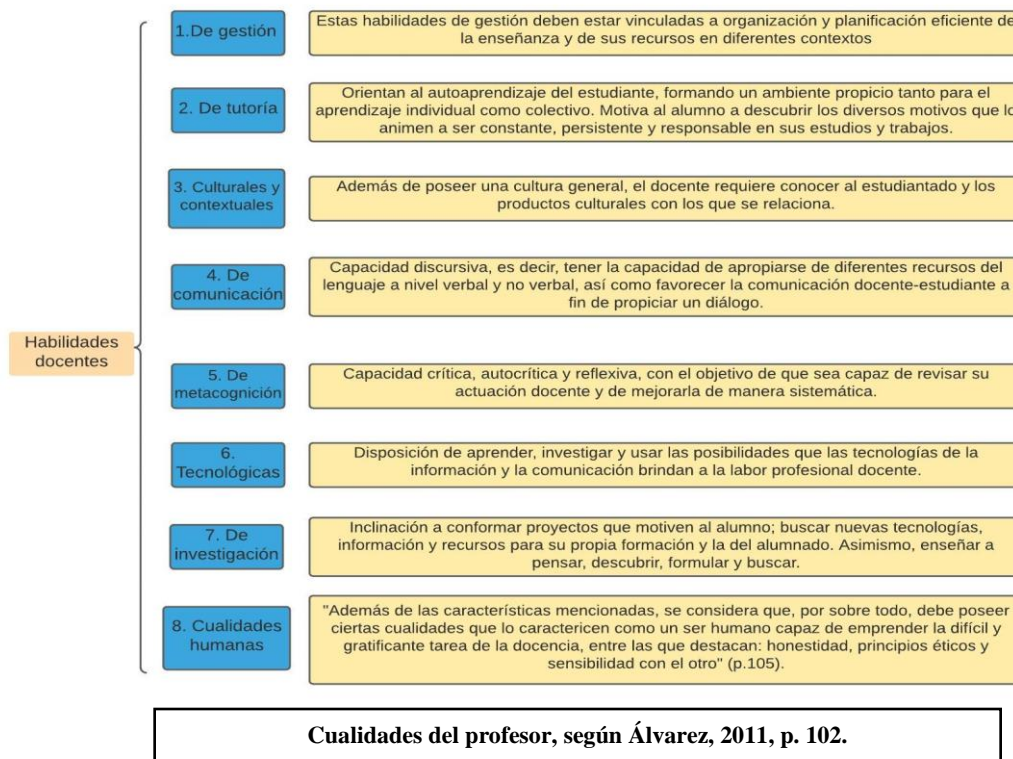
Como vemos, es una nueva visión respecto del profesor muy amplia y exigente ante su alumno, pues, en primer lugar, debe acompañar, guiar, orientar al estudiante; en segundo lugar, promover su desarrollo y mejoramiento continuo; asimismo, sostener y apoyar su esfuerzo; diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y, finalmente, preparar al estudiante para el futuro, donde deberá adaptarse adecuadamente a un ambiente en constante cambio.

Para este desafío se exigen dos ámbitos de preparación del profesor, que se pueden esquematizar en el siguiente cuadro:

1) Conocimiento disciplinario	Dominio de los conocimientos propios de nuestra área de especialización o disciplina, sin por ello descuidar la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad.
-------------------------------	--

2) Conocimiento pedagógico	<p>Conocer y aplicar tanto las distintas formas en que un estudiante aprende, como los sistemas de evaluación adecuados, a fin de “dar respuestas a los nuevos retos mediante la toma de decisiones relativas a la optimización formativa”.<sup>57</sup></p> <p>La permanente formación en este aspecto es esencial a lo largo de la labor docente. “Debe considerar no sólo distintas técnicas o métodos de enseñanza, sino centrarse en aspectos sociales, culturales y relacionar teoría y práctica, en un espacio de diálogo y experiencias significativas”.<sup>58</sup></p>
----------------------------	---

Asimismo, Álvarez<sup>59</sup> hace un listado de cualidades que debe poseer un profesor de acuerdo con este enfoque, a fin de desempeñarse de manera pertinente con el objetivo de alcanzar los logros educativos: ocho habilidades que describo de manera sucinta, en el siguiente cuadro sinóptico:



<sup>57</sup> Cfr. Álvarez, 2011, p. 102.

<sup>58</sup> Idem.

<sup>59</sup> Ibid., pp. 103-105.

Ahora bien, a propósito de estos detalles generales sobre las características del docente en el marco del enfoque por competencias, viene a cuento indicar que, en relación con el Proege-2017, se hace énfasis en el profesor reflexivo ante las actividades que debe propiciar entre los alumnos, pues el profesor debe ser cuidadoso con la planeación de los contenidos a fin de no saturar a los alumnos de teoría, sino fomentar en ellos habilidades a fin de aplicar las etimologías en cualquier área del conocimiento. “Las propuestas dependen directamente de los conocimientos, la disposición, las habilidades didácticas, la competencia y los criterios utilizados por el docente. Queda a criterio del mismo el empleo de recursos y la selección de textos”.<sup>60</sup>

El programa actualizado de la asignatura ofrece sugerencias de diversos niveles para el profesor, sin que tales sugerencias limiten su libertad de cátedra.

En relación con el constructivismo, Coloma y Tafur hacen énfasis en “la necesidad de reorientar la labor docente en el aula a fin de que cada vez más la acción educativa parta del alumno y regrese a él, sin disminuir la responsabilidad del docente como facilitador del aprendizaje”.<sup>61</sup>

Ahora bien, después de describir las diversas características y cualidades del docente en el enfoque por competencias, no es fácil decir si es posible que un profesor reúna todas las cualidades indicadas. Ya Carlos Guzmán<sup>62</sup> pone reparos y objeciones a tales exigencias, con argumentos muy atendibles, al decir que “al docente se le sobrecarga de responsabilidades y deberes; algunos de ellos escapan a lo que estarían estrictamente obligados a cumplir, confundiendo lo deseable con lo exigible”.

Carlos Guzmán precisa que frecuentemente al profesor se le exige más de lo que es humanamente posible: liderazgo académico, conocimiento profundo de los temas, promoción de valores, presentarse como un modelo a seguir o imitar, activa participación en su comunidad escolar, conciencia social, capacidades de investigación, responsabilidad en lo social, participación en su colegio académico, diseño de materiales educativos, conocimiento en variadas terapias para estar al pendiente de los problemas psicológicos de los estudiantes e, incluso, a veces también de los padres de familia, conocimiento en cuestiones del acoso

---

<sup>60</sup> Cfr. Proege-2017, pp. 11-12.

<sup>61</sup> Cfr. Coloma y Tafur, op. cit., p. 238.

<sup>62</sup> Cfr. Carlos Guzmán, 2016, s.p.

escolar, gestión de materiales y de apoyos para la escuela, administración de recursos escolares, experiencia en las TIC, innovación...

Ante tal cúmulo de exigencias profesionales y humanas, se pregunta Carlos Guzmán con razón: “¿De verdad creemos que una persona puede ser capaz de mostrar todas estas características de manera eficiente? Si bien es deseable que el maestro tenga buena parte de estos rasgos, no creemos que sea posible, realista ni justo evaluar que reúna todos estos atributos”.<sup>63</sup> Así, para seleccionar sólo lo crucial a fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, se debe exigir al maestro que sea un profesional de la docencia, un experto en los procesos que favorecen el aprendizaje de sus alumnos y que actúe con sentido ético. De esta manera, la evaluación debería estar dirigida a valorar si el docente realiza las acciones que sabemos ayudan a la adquisición plena de los contenidos escolares. Esto es lo primordial.

Además, consideramos que un aspecto que se omite en esa descripción del profesor dentro del enfoque por competencias, de acuerdo con el multicitado texto de Álvarez,<sup>64</sup> es su condición de persona falible, es decir, de un profesional que puede equivocarse o fracasar en su planeación, pues el profesor que innova, que experimenta nuevas estrategias o nuevas maneras de manejar los temas de su programa (siempre en constante revisión por parte del profesor reflexivo que valora sus pros y sus contras y decide alguna ruta de la cual no hay seguridad) debe estar preparado para el fracaso, para resistirlo, para sacar provecho y enseñanzas de él, para convertir “el fracaso en lo que hoy en día se llama oportunidad para el aprendizaje”.<sup>65</sup>

El fracaso, después de todo, no es mal consejero, si nos atenemos a las ideas de Díaz Barriga cuando escribe que cualquier actividad científica avanza no sólo con base en los descubrimientos, pues el fracaso tiene un papel fundamental como “motor de la ciencia”, a pesar de que suele evitarse a toda costa en muchos grupos docentes, pues asumen los “tropiezos” como algo indigno de un “profesor experto y con amplia experiencia”. Así, refiere Díaz Barriga el comentario de un profesor al respecto: “En el transcurso de una carrera ya larga y variada jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña,

---

<sup>63</sup> Idem.

<sup>64</sup> Op. cit., pp. 99-107.

<sup>65</sup> Sorprendentemente la cita es de Barry Strauss, de su excelente texto *La guerra de Espartaco*, 2012, p.158, un libro sin relación alguna con la pedagogía o la didáctica.

manda”.<sup>66</sup> En fin, “no sólo los aciertos sino la identificación de los límites, las carencias, las dificultades, lo que falta o queda pendiente, resultan indispensables para promover una actitud de cambio que se traduzca en la posibilidad de una experimentación didáctica. Sin este elemento, toda propuesta metodológica es finalmente estéril, porque se convierte en rutinaria”.<sup>67</sup>

En esta misma dirección, López y Recio postulan que “la gente creativa mantiene altos estándares, acepta la confusión, los altos riesgos al fracasar como parte del proceso, aprendiendo a ver el fracaso como un reto interesante”.<sup>68</sup>

Por su parte, Brown, Roediger III y McDaniel, en un libro realmente motivador y lleno de luces sobre el aprendizaje más efectivo, el cual está sustentado en numerosas evidencias empíricas, comentan sobre los fracasos que los profesores intentamos evitar a toda costa. Reflexionan que particularmente en la cultura occidental, donde los éxitos y logros son un indicador de capacidad, “muchos de quienes aprenden consideran los errores un fracaso y hacen todo lo posible para evitarlos. La aversión al fracaso puede ser reforzada por los maestros que trabajan bajo la creencia de que cuando a los estudiantes se les permite cometer errores, estos aprenderán errores”.<sup>69</sup>

Y más adelante, ellos mismos confirman que los fracasos son el fundamento del conocimiento científico que ha optimizado nuestro conocimiento del mundo en que habitamos. Y añaden que “la perseverancia y resiliencia, en las que el fracaso se considera una información útil, subyacen en la innovación del éxito en todas las esferas y están en el núcleo de casi cualquier aprendizaje exitoso”.<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> Cfr. Díaz Barriga, 2005, p.70.

<sup>67</sup> Idem.

<sup>68</sup> Cfr. López y Recio, 1998, p. 31.

<sup>69</sup> Cfr. Brown, Roediger III y McDaniel, 2018, p. 113.

<sup>70</sup> Ibid., p. 116.

## CAPÍTULO 2

### Marco Teórico

#### 2.1. Vygotsky y las palabras

Vygotsky, en “Pensamiento y palabra”, el último capítulo de su famoso libro *Pensamiento y lenguaje*, aporta ideas muy esclarecedoras e interesantes en relación con los vocablos y sobre diversos aspectos literarios.<sup>71</sup> En particular, hace una clara explicación sobre dos dimensiones de las palabras, a saber, “sentido” y “significado”, las cuales queremos aprovechar para nuestra propuesta. Sobre el “significado” comenta que es “sólo una de las zonas del sentido, la zona más estable y precisa”. Y agrega que una palabra toma su sentido con base en el contexto en que se presenta; en diferentes contextos se modifica su sentido, en tanto que el significado permanece estable. Ahora bien, el significado que proporciona el diccionario sobre una palabra “no es más que una piedra del edificio del sentido, tan sólo una potencialidad que encuentra en el habla una realización diversificada”.<sup>72</sup>

Estas ideas son importantes para precisar cómo se puede manejar el vocabulario en una asignatura como Etimologías grecolatinas del español, pues se diferencia del aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua en el aspecto de que, de acuerdo con las observaciones anteriores de Vygotsky, sólo nos interesa el significado, puesto que el sentido compete al aprendizaje de una segunda lengua. En esa asignatura, entonces, predomina sobre todo el significado esencial, de manera que tiende a la univocidad, mientras que el sentido estaría dentro del ámbito de la “equivocidad”,<sup>73</sup> es decir, dentro de la ambigüedad propia de su uso en diferentes contextos de la lengua.

Cuando se conoce una nueva palabra nos encontramos con diversos aspectos: forma, significado, concepto y referente, estructura. Comenta Vygotsky: “El significado de una palabra representa una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que es difícil decir

---

<sup>71</sup> Cfr. Hernández, 2014, p. 212, quien nos habla de los notables conocimientos de Vygotsky en diversas áreas, tales como historia, economía política, filosofía, teatro y particularmente en lingüística y literatura, lo cual se nota en el manejo de autores y obras literarias en el último capítulo de su libro *Pensamiento y lenguaje*.

<sup>72</sup> Cfr. Vygotsky, 2015, p. 313.

<sup>73</sup> Recurrimos a este término de la hermenéutica analógica, de Mauricio Beuchot, donde se contrapone a la univocidad.

si es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento. (...) Es un fenómeno de pensamiento verbal, o de habla significativa; es la unión de palabra y pensamiento.”<sup>74</sup>

Las raíces de origen griego generalmente tienen un sentido unívoco, diferente del funcionamiento de los vocablos en una lengua, con variados sentidos dependiendo de su uso en las oraciones específicas. Por poner un ejemplo muy sencillo en nuestro idioma, la palabra “volar” tiene un significado primordial, de acuerdo al *Diccionario de la lengua española*:<sup>75</sup> “Ir o moverse por el aire, sosteniéndose con las alas”, según su primera acepción, pero si la encontramos en expresiones como “Miró la hora en su reloj y salió **volando**”, notamos uno de los sentidos que adquiere nuestro vocablo en cuestión: ahora no tendrá nada que ver con las alas (o, si se quiere, tendrá que ver con las alas de manera figurada), sino con “ir con gran prisa y aceleración”, como especifica el DLE en otra de sus acepciones.

Ahora bien, en una expresión como “vete a **volar**”, sin duda una expresión muy común en nuestra lengua, el infinitivo del verbo adquiere otro sentido, con un matiz de molestia, algo así como “deja de molestar” y, por lo tanto, “retírate”, etc.

Como vemos, estos fenómenos de sentido por el contexto estarían descartados del aprendizaje de las raíces de origen griego en la asignatura de Etimologías grecolatinas del español. Así, de una raíz como **cardi(o)**- nos interesa destacar, en primer lugar, un significado primordial, a saber, “corazón”, en cualesquier vocablos donde pueda aparecer, tales como **miocardio**, **cardiología**, **pericardio**, **cardiaco**, etc. En este sentido, descartamos sus posibles sentidos dependiendo de su contexto, puesto que, permítasenos insistir, no concebimos el vocabulario de origen griego como una segunda lengua.

Y muy relacionado con el significado, destacaríamos la estructura de esa raíz, con el propósito de que el alumno pueda reconocerla o identificarla en otros vocablos derivados o compuestos, de manera que la asocie de inmediato con su valor semántico fundamental, que es lo que se propone el estudio de las raíces de origen griego.

---

<sup>74</sup> Ibid., p. 279.

<sup>75</sup> En adelante, *DLE*.

## 2.2. ¿Cómo se construye el conocimiento léxico?

El proceso de adquisición<sup>76</sup> del conocimiento léxico es sumamente complejo, si sólo se considera el vocabulario de una segunda lengua. El esfuerzo se incrementará, dependiendo de las competencias que se deseen desarrollar, tales como la escritura, la lectura, la pronunciación y la audición, esto es, las cuatro habilidades típicas en la posesión de una lengua moderna, con sus respectivas particularidades en cada competencia como estructuras gramaticales, fluidez, precisión, ortografía, etc.<sup>77</sup>

Para tener conciencia de los múltiples aspectos implicados en el conocimiento de una palabra, Baralo, en un artículo muy completo al respecto,<sup>78</sup> enumera los siguientes: forma (¿cómo suena, se pronuncia y se escribe?), estructura interna (¿qué partes se reconocen en ella?), forma y significado (¿qué partes expresan el significado?), concepto y referente (¿qué abarca el concepto?), asociaciones (¿qué palabras hace recordar?). Y a menudo se deben tener en cuenta “frases hechas” (varias palabras que cobran sentido únicamente en conjunto) y “polisemia” (palabras con varios sentidos), dominios lingüísticos que estarían descartados en la asignatura de Etimologías, pues corresponden propiamente al aprendizaje de un idioma extranjero.

Baralo explica que, en relación con una segunda lengua, “el conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles”.<sup>79</sup> Con base en esta precisión, conviene anticipar que para nuestra propuesta didáctica nos interesa que el alumno aprenda fundamentalmente la estructura interna, las formas particulares y significados de los diversos elementos que se emplean en la formación de las palabras: raíces, sufijos, prefijos y elementos compositivos, principalmente.

---

<sup>76</sup> Si bien el mismo Ausubel, 2002, p. 15, ya nos explica la acepción que suele tener la palabra “adquisición”, en el sentido de “una ingestión de información a modo de esponja, pasiva, mecánica, autoritaria y acrítica, como un fin en sí misma”, la tomamos en la acepción que el propio Ausubel, *idem.*, la entiende al pensar en el título de su obra: “«adquisición» también tiene el significado más usual y *general* (que a la vez se aplica aquí) de «apoderarse» de nuevos significados (conocimientos) que antes no se comprendían o eran inexistentes”. *Cursivas del autor.*

<sup>77</sup> Cfr. Chapelle y Hunston, 2013, p. 1.

<sup>78</sup> Cfr. Baralo, 2005, pp. 1-2.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 1.



Habla Baralo de la adquisición de una unidad léxica como un proceso “constructivo, gradual, que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto”.<sup>80</sup> El aprendizaje del contenido conceptual de esa unidad léxica es progresivo, además de que se va “enriqueciendo y/o precisando los significados y sus relaciones, mediante una serie de procesos cognitivos”,<sup>81</sup> y en seguida enlista los siguientes:<sup>82</sup>

- 1) Identificación de la forma léxica en el *continuum* fónico o gráfico.
- 2) Comprensión/interpretación del significado (intensión<sup>83</sup>) del lexema.
- 3) Utilización de la palabra o la expresión de manera significativa, a fin de solucionar una necesidad comunicativa.
- 4) Retención (memoria a corto plazo)
- 5) Fijación (memoria a largo plazo)
- 6) Reutilización, mediante una tipología de actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo.

En cuanto a los procesos que facilitan la apropiación de vocabulario, Baralo recomienda la “organización semántica” como la ruta de “codificación más eficaz, frente a la codificación categorial gramatical o la alfabética o fónica, para que el ítem léxico pueda ser almacenado, procesado y recuperado en el momento en que se necesite usarlo”.<sup>84</sup>

Finalmente, partiendo de las ideas de Tony Buzan, experto en psicología del aprendizaje, quien basaba la enseñanza del léxico en el aprendizaje significativo mediante mapas mentales o asociogramas, Baralo comenta los beneficios de algunos recursos didácticos como los mapas conceptuales y las redes semánticas. Los beneficios de este tipo de actividades requieren un esfuerzo cognitivo relevante, tales como “elaboración”, “clasificación”, “organización de la información”, “esfuerzo intelectual”, “responsabilidad”, “creatividad”, “conceptualización”, “visualización”, “memorización” y “autonomía”. En la misma ruta de significatividad abordaremos, más adelante en este capítulo, los conceptos de esferas y campos semánticos.

---

<sup>80</sup> Ibid., p. 8.

<sup>81</sup> Idem.

<sup>82</sup> Idem.

<sup>83</sup> El DLE define este concepto como “Conjunto de rasgos semánticos de una unidad léxica, por oposición a extensión”.

<sup>84</sup> Ibid., p. 8.

Ahora bien, si pensamos que, en la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, la adquisición de vocabulario de origen griego está restringida a sólo aprender formas léxicas, sean escritas o escuchadas, sus estructuras particulares y sus significados, la labor de aprendizaje por parte del alumno se limita notablemente, aunque no por ello pierde su complejidad.

Conviene recordar que esas tres características —léxico, estructura interna y significados—, son fundamentales en la cuarta unidad de la asignatura donde hacemos nuestra propuesta didáctica, pues dentro del mismo programa de Etimologías, concretamente en las unidades quinta y sexta, está planeado que los alumnos apliquen ese conocimiento del vocabulario en la lectura de textos de diversas disciplinas; no obstante, cabe insistir en que no se trata entonces de una segunda lengua, sino de vocabulario de origen griego presente en palabras formadas con esas raíces, sin tener en consideración particularidades sintácticas, matices de sentido u otras peculiaridades propias de la posesión de una segunda lengua.

### 2.3. Algunas competencias en la enseñanza de las lenguas, presentes en la adquisición del vocabulario

El enfoque por competencias, del que hablamos en el capítulo anterior, tiene una presencia preponderante en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).<sup>85</sup> En particular, el capítulo quinto de ese documento se apoya en las competencias del usuario o del alumno, en el cual se destacan “el saber” (los conocimientos declarativos), “el saber hacer” (las destrezas y las habilidades), “el saber ser” (la competencia «existencial») y “el saber aprender” (la capacidad de aprender), postulados esenciales de dicho enfoque. No obstante que ahí estas competencias se circunscriben al aprendizaje de una segunda lengua, se pueden identificar algunos aspectos referidos al léxico que se incluyen en el programa de Etimologías.

Respecto a las competencias comunicativas de la lengua, el MCER destaca las tres siguientes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las

---

<sup>85</sup> Cfr. Consejo de Europa, 2002, p.1. El MCER describe lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas a fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Asimismo, pretende eliminar los obstáculos que representan los diferentes sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas, según se advierte.

competencias pragmáticas. Consideramos que, de éstas, sólo nos atañen algunos aspectos de las primeras, es decir, de las competencias lingüísticas, por ser la sección más relacionada con nuestra propuesta. Ahí se precisa:

- En la “competencia gramatical”, se describen los denominados *elementos* (morfemas y alomorfos, raíces, afijos, palabras) y *estructuras* (palabras compuestas y complejas). Varios de estos temas están incluidos en el programa de Etimologías, particularmente en la segunda unidad, “Esquema de la palabra”.
- En “competencia semántica”, destacamos *semántica léxica* (significado de las palabras), y relaciones semánticas, particularmente hiponimia/hiperonimia, dos conceptos fundamentales en los campos semánticos, sobre los cuales hablaremos más adelante, en este capítulo.

Como podemos apreciar en las secciones destacadas, hay detalles que están incluidos en los temas del Proege-2017; no obstante, se confirma también que el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua abarcan temas, duración y niveles de adquisición muy diversos y prolongados. Todo esto, sin duda, es más de lo que exigiría el aprendizaje del vocabulario de origen griego en una asignatura de Etimologías.

Destacamos, entonces, los procesos cognitivos enumerados por Baralo: Identificación de la forma léxica en el *continuum* fónico o gráfico; comprensión/interpretación del significado (intención) del lexema; retención (memoria a corto plazo); fijación (memoria a largo plazo); reutilización, mediante actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo, como pueden ser los campos semánticos.

Por otra parte, no está de más hablar de un concepto presente en el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, el concepto de competencia léxica. Jiménez delimita dicho concepto —una línea de investigación que ha recibido gran atención a partir de la década de los setenta— tanto en el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad, como en el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito.<sup>86</sup> Este último sentido nos parece que está relacionado con lo que se pretende del aprendizaje del vocabulario de origen griego, sobre todo en recuperar y relacionar con otros vocablos conformados con las raíces aprendidas en el curso de Etimologías.

---

<sup>86</sup> Cfr. Jiménez, 2002, p. 152.

Sin embargo, acepta que no hay acuerdo en cuanto al sentido del concepto de “competencia léxica”, pues suele entenderse como “conocimiento de una palabra”, “conocimiento del vocabulario”, “conocimiento léxico”, etc. En definitiva, no existe uniformidad en cuanto a su uso y delimitaciones.

#### 2.4. La construcción léxica a partir de la propuesta de Ausubel

Una vez realizadas algunas observaciones en torno a los amplios alcances del MCER, enfocado más a la posesión de una lengua extranjera, aunque con detalles valiosos sobre el manejo del vocabulario, tanto en el sentido semántico, como en el de su estructura interna, la pregunta es cómo abordar con los alumnos concretamente la adquisición o aprendizaje del vocabulario de origen griego en la asignatura de Etimologías, si en la actualidad, como comenta López Jimeno, “el profesor como depositario y trasmisor de conocimiento ha sido sustituido por la red, y el memorizar y repetir información ha perdido todo sentido como modelo de aprendizaje”.<sup>87</sup>

Ahora se habla de las nuevas tendencias en el ámbito de la pedagogía, en las que se insiste “en el papel del docente como intermediario y orientador en un proceso en el que el discente debe adoptar un rol más activo”.<sup>88</sup>

El estudio de las etimologías no se trata de adquirir las destrezas de hablar, escribir, escuchar o leer (las cuatro habilidades) a la manera de una segunda lengua, sino de apropiarse simultáneamente de estructura interna y significado de las raíces. Pero también es cierto que, puesto que la amplitud de las utilidades del aprendizaje de una segunda lengua se restringe, de igual manera se limitan los contextos, las relaciones sintácticas y los aspectos semánticos de tales elementos por aprender.

En este sentido de lo semántico, aunque se trate de una sugerencia de actividad para segunda lengua, López Jimeno propone actividades que se pueden aprovechar para la asignatura de Etimologías; por ejemplo, la formación de familias semánticas, también conocidas como familias de palabras,<sup>89</sup> es decir, de manera sencilla “lexemas que tienen en

---

<sup>87</sup> Cfr. López Jimeno, 2017-2018, p. 176.

<sup>88</sup> Idem.

<sup>89</sup> Ibid., p. 181.

común un mismo ‘morfema léxico’, una misma ‘raíz’, que transmite un significado ‘de base’ existente en todos los términos pertenecientes a la misma familia”.<sup>90</sup> Por ejemplo, del morfema léxico o raíz “orden” se forma la familia semántica “ordenar”, “desorden”, “ordenamiento”, “desordenado”, etc. Esta actividad es muy útil, a fin de relacionar términos con diversas categorías gramaticales con un étimo o morfema léxico común.

David Paul Ausubel, quien plantea una teoría cognitiva del aprendizaje, evidentemente constructivista en el sentido de que “es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje”,<sup>91</sup> explica cómo aprenden los seres humanos a partir del material verbal, sea oral o escrito. Según el psicólogo neoyorquino, el individuo aprende en el momento en que recibe información verbal que relaciona con sus conocimientos previos y de este modo da al nuevo conocimiento un significado específico.

Respecto a lo semántico, David P. Ausubel, quien en 1999 realizó una revisión a fondo de su *Psicología del aprendizaje verbal significativo* de 1963, nos comenta en el prólogo de su libro *Adquisición y retención del conocimiento* —publicado en español en 2002— acerca de la importancia y perdurabilidad de “los recuerdos semánticos” en el aprendizaje significativo, pues “normalmente el estudiante desea que formen parte de un corpus de conocimientos existente y creciente, y también porque **el proceso mismo de aprendizaje significativo es necesariamente complejo** y, en consecuencia, **su realización requiere un periodo de tiempo prolongado**”.<sup>92</sup>

El aprendizaje significativo debe contar, por una parte, con una coherencia en la estructura interna del material educativo y tener una secuencia lógica entre sus elementos.<sup>93</sup> Por otra parte, se debe comprender la estructuración cognitiva del educando, los esquemas que ya posee, pues le servirán de base y sustento para el nuevo conocimiento. Al respecto, Ausubel comenta: “La mayoría de los nuevos materiales ideacionales que los alumnos se encuentran en un contexto escolar son enlazables de una manera no arbitraria y no literal con un fondo previamente aprendido de ideas e información de carácter significativo”.<sup>94</sup> Y

---

<sup>90</sup> Cfr. Berruto, 1979, p. 110.

<sup>91</sup> Cfr. Rodríguez, 2011, p. 2.

<sup>92</sup> Cfr. Ausubel, 2002, pp. 14-15, negritas nuestras.

<sup>93</sup> En este sentido, pensando en nuestra propuesta docente, a priori, la secuencia lógica entre sus elementos la propician los campos semánticos, toda vez que los lexemas de origen griego se agrupan por secciones corporales: cabeza (parte interna y externa), órganos internos y externos, extremidades, etc. Ya hablaremos de esto en el tercer y cuarto capítulos.

<sup>94</sup>Cfr. op. cit., p. 202.

desarrolla la idea de preparar al alumno para los nuevos conocimientos en el sentido de que “el currículo está y debería estar deliberadamente organizado de esta manera para ofrecer una introducción no traumática a nuevos hechos, conceptos y proposiciones en cada materia a medida que crecen los niños”.<sup>95</sup>

El material debe, además, tomar en cuenta una disposición positiva por parte del alumno, en el que intervengan los procesos motivacionales y afectivos. Es en la interacción de estas tres condiciones indispensables que se da la esencia del aprendizaje significativo, por lo que para Ausubel los nuevos significados son el producto del intercambio entre el material potencialmente significativo y la disposición subjetiva (emocional y cognitiva) del educando, modificándose esta última constantemente.

## 2.5. Ideas constructivistas sobre la adquisición del significado de las palabras

El creador de la construcción teórica denominada aprendizaje significativo trató de manera más sistemática —al menos así lo indica<sup>96</sup>— la cuestión del vocabulario, tema que, sin lugar a duda, atañe a esta propuesta didáctica por tratarse del aprendizaje del vocabulario de origen griego.

Citamos las preguntas que motivan la explicación de Ausubel en ese ámbito: “¿cómo adquiere el vocabulario el ser humano? ¿Cómo aprende realmente el significado de palabras aisladas y cómo ejemplifica este aprendizaje el aprendizaje significativo en general?”<sup>97</sup>

Al referirse a la primera “gradación” de su propuesta, el aprendizaje representacional, nos recuerda que “las palabras llegan a evocar aproximadamente el mismo contenido cognitivo diferenciado que sus referentes”, y agrega que hay razones para pensar que la especie humana posee un potencial para el aprendizaje representacional, lo cual está determinado desde el punto de vista genético. En este tipo de aprendizaje, “una pauta dada de estímulos (como la pauta distintiva de sonidos del símbolo ‘perro’) representa y [...]

---

<sup>95</sup> Idem.

<sup>96</sup> Ibid., p. 146, donde Ausubel explica: “En esta sección nos proponemos explorar de una manera más sistemática algunos de los problemas implicados en la adquisición de los significados de palabras, conceptos y proposiciones”.

<sup>97</sup> Ibid., p. 147.

significa aproximadamente lo mismo (la imagen de un perro) que una pauta de estímulos con la que no guarda ninguna relación (como el objeto-perro referente)”.<sup>98</sup>

Ausubel precisa que, a temprana edad, el niño adquiere la noción general de que se puede emplear un símbolo (palabra o nombre) para representar cualquier objeto o evento y que ese símbolo significa para él lo mismo que significa su referente. Se forma así la base indispensable para cualquier aprendizaje representacional ulterior. Desde entonces, cuando se le presenta una nueva proposición concreta de equivalencia representacional (por ejemplo, que «perro» es representacionalmente equivalente a distintos objetos-perro y, por tanto, a sus correspondientes imágenes de perros), el niño es capaz de relacionar esa proposición de un modo no arbitrario y no literal.<sup>99</sup>

En el mismo sentido, Lev Vygotsky habla de que el niño irá entendiendo que semántica y fonética son ámbitos distintos, pues “usa las formas verbales y los significados sin darse cuenta de que son realidades diferentes. **Para el niño, la palabra es parte integrante del objeto que denota.** Tal concepción parece característica de la conciencia lingüística primitiva”.<sup>100</sup>

Explica David Ausubel que, cuando los niños crecen y las palabras representan conceptos o ideas de carácter genérico, estas palabras se convierten en nombres de conceptos y se equiparan en significado con contenidos cognitivos más abstractos, generalizados y categorizadores. Para un niño pequeño, el vocablo «perro» puede significar simplemente una imagen cognitiva de su propia mascota y de las mascotas concretas que ve en su barrio; no obstante, para el niño de preescolar se refiere a “los atributos característicos” de la imagen compuesta de un perro que él mismo ha cubierto de una manera inductiva a partir de su propia experiencia concreta y empírica con perros (este último proceso de descubrimiento se denomina «formación de conceptos» ).<sup>101</sup> Como se puede apreciar, la formación de conceptos implica un proceso más generalizador, más complejo.

Según Ausubel, aprender el significado de la palabra conceptual presupone que el estudiante primero aprende significativamente lo que significa su referente (el concepto), es decir, sus atributos característicos, aunque el verdadero aprendizaje representacional

---

<sup>98</sup> Idem.

<sup>99</sup> Ibid., p. 148.

<sup>100</sup> Cfr. Vygotsky, 2015, p. 289, negritas nuestras.

<sup>101</sup> Ibid., p. 149.

implicado en esencia no es diferente en cuanto a proceso que el implicado en aprender el significado de palabras que no representan conceptos (por ejemplo, palabras como «el», «cuando», etc., y nombres propios).<sup>102</sup>

En ese sentido, el alumno preparatoriano en específico ya tiene ese aprendizaje significativo relativo a las características de los referentes, es decir, a los conceptos de su propia lengua. Ahora será necesario trabajar en el vocabulario representacional de origen griego. Al respecto, Ausubel explica que los estudiantes sólo deben equiparar, en cuanto a significado, las antiguas palabras conceptuales con los nuevos sinónimos correspondientes o con los correspondientes equivalentes del idioma extranjero.<sup>103</sup>

En la misma dirección que la anterior está la observación de Lev Vygotsky, cuando comenta que la exitosa apropiación de una lengua extranjera a temprana edad “depende de un cierto grado de madurez en la lengua nativa. El niño puede transferir a la nueva lengua el sistema de significados que ya posee en la suya propia”. Entonces el niño es consciente de su propia lengua como un sistema particular entre otros y constata fenómenos con categorías más generales. Todo ello lo hace consciente de sus propias operaciones lingüísticas.<sup>104</sup>

El aprendizaje del vocabulario o la adquisición de los significados de las palabras conceptuales, de acuerdo con el psicólogo neoyorquino, no se asume como una expresión del condicionamiento o del aprendizaje verbal memorista; antes bien, deja en claro “un proceso cognitivo significativo y activo que supone el establecimiento en la estructura cognitiva de una equivalencia representacional entre un símbolo nuevo y el contenido cognitivo idiosincrásico y específicamente pertinente que significa su referente”.<sup>105</sup>

Así, tenemos que lo representacional, a diferencia de lo conceptual, es meramente un proceso de percepción, pues, según Ausubel, cuando el referente de una palabra es un concepto (una abstracción o una idea genérica que en realidad no existe), aprender que la palabra conceptual significa lo mismo que significa el referente supone una tarea sustancial previa de aprender lo que significa el referente. Sólo podemos llegar a saber lo que significa

---

<sup>102</sup> Ibid., p. 150.

<sup>103</sup> Ibid., p. 151.

<sup>104</sup> Ibid., p. 261.

<sup>105</sup> Ibid., p. 152.



el propio concepto, si aprendemos cuáles son sus atributos característicos y su significado. Ésta es una forma sustancial de aprendizaje significativo.<sup>106</sup>

Ausubel comenta que “la proposición potencialmente significativa consta de una idea *compuesta* y se expresa verbalmente en una frase que contiene tanto significados de palabras de carácter denotativo y connotativo como las funciones sintácticas de las palabras y las relaciones entre ellas”.<sup>107</sup> Consideramos que este nivel de aprendizaje también estaría descartado para esta propuesta, pues ya están implicadas las oraciones con sus diversos sentidos, más allá del significado básico que proponemos.

## 2.6. El aspecto significativo de las esferas y campos semánticos

Muchos estudiosos reconocen “la organización semántica” como la ruta más eficaz<sup>108</sup> para que el aprendiz se apropie del vocabulario. Baralo, como anticipábamos, hace referencia a esta organización como una “codificación más eficaz, frente a la codificación categorial gramatical o la alfabética o fónica, para que el ítem léxico pueda ser almacenado, procesado y recuperado en el momento en que se necesite usarlo”.<sup>109</sup>

El aspecto semántico de esta propuesta, por esferas y por campos, exige más recursos cognitivos con la idea de que el aprendizaje sea duradero, como también lo comenta Reyes: “El nivel superficial es automático, mientras que el nivel semántico requiere más atención y recursos cognitivos, lo que explica que los aprendizajes que no requieren esfuerzo tienden a olvidarse más fácilmente que aquellos que exigen más tiempo y procesamiento.”<sup>110</sup>

Ahora bien, los alumnos, conocedores de los procedimientos básicos de la derivación y la composición,<sup>111</sup> toda vez que ya los aprendieron de manera explícita en la segunda unidad del Proege-2017, llamada Estructura de la palabra, podrán interrelacionar raíces con afijos

---

<sup>106</sup> Ibid., p. 150.

<sup>107</sup> Ibid., p. 154, cursivas del autor.

<sup>108</sup> Cfr. Pozo, s.f., p. 213, quien detalla que, en el marco del aprendizaje significativo, esa eficacia se basaría en tres ventajas esenciales de la comprensión o asimilación sobre la repetición: en primer lugar, que produce una retención duradera de la información; en segundo, que facilita nuevos aprendizajes relacionados y, finalmente, que genera cambios profundos —o significativos— que perduran por encima del olvido de los detalles concretos.

<sup>109</sup> Cfr. Baralo, op. cit., p. 8.

<sup>110</sup> Cfr. Reyes, 2007, p. 533.

<sup>111</sup> Ver infra, sección 3.6.

diversos para constatar la productividad de estos procedimientos útiles a fin de aprender y dominar el vocabulario, según lo sugieren González y Terrón cuando comentan que “el estudio de los procedimientos de formación de palabras es otro recurso para el dominio del vocabulario; los procedimientos morfológicos de formación de palabras ayudan a inferir el conocimiento y/o el reconocimiento de nuevos términos”.<sup>112</sup>

Por su parte, Pozo comenta acerca del vocabulario que “**existen raíces, etimologías y reglas de formación** que hacen que incluso el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera sea muchas veces una tarea sustancial y no arbitraria”,<sup>113</sup> de acuerdo con la perspectiva ausubeliana del aprendizaje lógico, no arbitrario.

Asimismo, Alba, respecto al vocabulario, si bien enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua, comenta que “el estudiante no almacena los elementos léxicos de manera aislada en un depósito, sino que lo hace interrelacionándolos por distintos motivos — lingüísticos (relaciones formales, fonéticas o **semánticas**) o no (fijación de la pieza léxica por causas diversas)—”,<sup>114</sup> como pueden ser ciertas experiencias positivas o negativas desde el punto de vista personal.

Consideramos que, si bien el aprendizaje de los vocabularios depende de muchos factores, como los intereses particulares de cada alumno, por ejemplo, hay algunas condiciones que posibilitan que los estudiantes los recuerden de manera más efectiva. Al respecto, Reyes nos narra los resultados obtenidos por el psicólogo cognitivo estadounidense Gordon H. Bower sobre la organización en la mejora del aprendizaje del vocabulario. Mediante pruebas realizadas con listas de 112 palabras, tanto organizadas de manera particular, como desorganizadas, a fin de evaluar el recuerdo de estos vocablos, el estudio de la memoria humana y de la comprensión del lenguaje verificó que quienes trabajaron con el grupo de palabras organizadas lograron recordar el 65%, en tanto que los que manejaron la lista de palabras desorganizadas sólo recordaron 19 por ciento.

La conclusión basada en el funcionamiento de la organización como clave de recuperación de palabras le permitió a Bower hacer la recomendación de que, al estudiar el léxico, los alumnos deben buscar “**las posibles conexiones semánticas de las palabras que se están intentando aprender**”, además de establecer “todo tipo de asociaciones posibles

---

<sup>112</sup> Cfr. González y Terrón, 2003, p. 530.

<sup>113</sup> Cfr. Pozo, s.f., p. 216, negritas nuestras.

<sup>114</sup> Cfr. Alba, 2011, p. 7, negritas nuestras.

con otras palabras previamente conocidas y a ser posible también con material de la lengua materna, cuando se trata del aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera”.<sup>115</sup>

En estos ejercicios con vocabulario, hay algunas ideas que pueden mejorar el aprendizaje de los elementos fundamentales de las palabras de origen griego: aspectos semánticos, relaciones de todo tipo, aplicación de procesos formativos de palabras como mecanismo idóneo de apropiarse de manera lógica de las raíces.

En particular sobre la práctica en el aprendizaje, Ausubel, Novak y Hanesian, con base en un capítulo de su libro, comentan que “los ejercicios son más eficaces en el aprendizaje significativo cuando ocurren en ambientes estructurados, en lugar de ambientes incidentales, azarosos o naturales, y cuando las tareas de aprendizaje se consolidan primero en contextos homogéneos antes de que apliquen a contextos más heterogéneos”.<sup>116</sup>

Por su parte, Reyes refiere una investigación de George Mandler en relación con “la organización categorial de las palabras”. Este psicólogo seleccionó al azar una lista de palabras y les sugirió a los participantes en la muestra que las agruparan en dos, tres, cuatro, cinco, seis o siete categorías. Una vez que las clasificaron, los participantes debían memorizar las palabras. El poder de evocación se asoció a la cantidad de categorías establecidas, de manera que los que fijaron siete categorías recordaron un promedio superior que los que delimitaron tan sólo dos categorías. **“Estos datos avalan el poder de la organización en la memoria**, aunque el autor concluye que, si se sobrepasa el número de siete, el recuerdo comienza a deteriorarse debido a la escasez de tiempo de que disponían los informantes durante la prueba”.<sup>117</sup>

Como vemos, los ejercicios estructurados, planeados, con precisas delimitaciones semánticas, estarán presentes en esta propuesta, en la idea de que la práctica es fundamental para lograr un aprendizaje significativo, como lo confirman igualmente Ausubel, Novak y Hanesian, cuando escriben que “el efecto cognoscitivo de la presentación inicial del material de aprendizaje nuevo y potencialmente significativo (el surgimiento de significados nuevos) está determinado principalmente por los atributos de organización de las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva, con los cuales se relaciona la tarea de aprendizaje”.<sup>118</sup>

---

<sup>115</sup> Cfr. Reyes, 2007, p. 532, negritas nuestras.

<sup>116</sup> Cfr. Ausubel y otros, 1998, p. 274.

<sup>117</sup> Cfr. Reyes, op. cit., pp. 532-533, negritas nuestras.

<sup>118</sup> Cfr. Ausubel y otros, op. cit., pp. 274-275.

En fin, esta propuesta está centrada en la necesidad de que los alumnos trabajen con el vocabulario de una manera más lógica y estratégica, pues es el camino más eficiente para aprender e identificar las raíces de origen griego.

## 2.7. La “proto-teoría” de Antístenes sobre campos semánticos

En la búsqueda de información sobre campos semánticos, encontramos en internet un artículo de Mársico publicado en la revista *Nova Tellus*, del Centro de Estudios Clásicos, de la UNAM, de 2005, acerca de una posible teoría en embrión en torno a los campos semánticos. El texto es sumamente interesante, porque nos remite a la Grecia clásica, de la época de Sócrates. Así como muchos campos del conocimiento inician con los griegos, los campos semánticos no podían ser la excepción, si tenemos en cuenta que los griegos, sobre todo del siglo V a.C., reflexionaron a profundidad en muchas áreas del lenguaje humano.

De acuerdo con las ideas de Mársico, el ateniense Antístenes, no sólo discípulo de Gorgias y posteriormente de Sócrates, sino fundador del movimiento cínico, fue el creador de una proto-teoría del campo semántico con base en algunos testimonios recogidos por Porfirio de Tiro, el filósofo neoplatónico discípulo de Plotino, ya en época cristiana.

Aunque se ha postulado el escaso interés de Antístenes en temas del lenguaje, puesto que se preocupaba fundamentalmente de cuestiones éticas,<sup>119</sup> Mársico destaca, de acuerdo con diversos testimonios, la gran importancia que le concedía el fundador de la escuela cínica a las cuestiones lingüísticas, a partir de su teoría de la “investigación de los nombres”.<sup>120</sup> Fue influido al parecer por el sofista Pródico, quien se especializó en sinonimia, particularmente sobre “la rectitud de los nombres”,<sup>121</sup> como se observa en el *Cratilo* (384 b.), de Platón.

Como se puede constatar en la abundante obra antisténica catalogada por Diógenes Laercio en su obra *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*, por cuya extensión Timón habrá de llamarlo “*pantofyés flédon*”,<sup>122</sup> que traduzco tentativamente como “todólogo charlatán”,

---

<sup>119</sup> Cfr. Frederick Copleston, 1983, p. 130, quien comenta: “la insistencia de Sócrates en el conocimiento ético fue exagerada por Antístenes y se convirtió en un positivo desprecio del estudio científico y de las artes”.

<sup>120</sup> Es decir, *epískeipsis onomáton*, ἐπίσκεψις ὀνομάτων.

<sup>121</sup> Es decir, *orthótes onomáton*, ὀρθότης ὀνομάτων.

<sup>122</sup> Es decir, *παντοφυής φλέδων*.

es decir, un “charlatán que ‘habla’ de todo”, es sorprendente que obra tan extensa se haya perdido al paso de los años, con la excepción de algunos fragmentos transmitidos indirectamente.

Sobre el *Perro Sencillo*,<sup>123</sup> como era apodado Antístenes por usar una túnica sencilla como única prenda de vestir, según nos cuenta Diógenes Laercio, el filósofo estoico Epicteto expresa: “¿Quién dice esto?, ¿sólo Crisipo, Zenón y Cleantes?, ¿y Antístenes no lo dice?, ¿y quién es el que tiene escrito que “**el principio de la educación es la investigación de las palabras**”?”<sup>124</sup>

Esta cita nos muestra la gran importancia que le atribuía Antístenes a la investigación del vocabulario como un punto inicial de la educación.

Ahora bien, el texto que nos interesa de Antístenes es transmitido por Porfirio, *Quaest. Hom. ad Odysseam*, 9.106 ss. (título en latín que podemos traducir tentativamente como *Fragmentos de cuestiones homéricas referentes a la Odisea*), donde el filósofo da cuenta de un campo léxico a partir de palabras que presentan ideas de exceso mediante el elemento que Mársico llama, no sé si acertadamente, “lexema organizador” *hyper-* (ὕπερ), en el entendido de que en realidad es sólo un elemento composicional de acuerdo con la tradición clásica:<sup>125</sup>

¿Por qué, si llama a los cíclopes **arrogantes** (*hyperphíalus*), ignorantes de la justicia y sin ley, dice que los bienes que reciben de los dioses son abundantes? Hay que decir entonces que son **arrogantes** (*hyperphíalus*) por **la superioridad** (*hyperochén*) de su cuerpo, y que son ignorantes de la justicia los que no usan una ley escrita, porque cada uno gobierna sus propios asuntos. <y cada uno legisla sobre sus hijos y su esposa, lo cual es signo de falta de ley. Pero <Antístenes> dice que sólo Polifemo era injusto, puesto que en verdad era **desdeñoso** (*hyperóptes*) respecto de Zeus; por lo tanto, los demás eran justos. Por esto, pues, la tierra les ofrecía todas las cosas espontáneamente (...) De modo que dice que sólo Polifemo era **arrogante** (*hyperéphanon*) e injusto, pero todos los demás cíclopes eran piadosos, justos y respetuosos.<sup>126</sup>

<sup>123</sup> Es decir, *Haplokyon*, Ἀπλοκύων.

<sup>124</sup> Cfr. Epicteto, 1, 17, 11, negritas nuestras (τίς λέγει ταῦτα; μόνος Χρῦσιππος καὶ Ζήνων καὶ Κλεάνθης; Ἀντισθένης δ' οὐ λέγει; καὶ τίς ἐστὶν ὁ γεγραφὼς ὅτι ἄρχῃ παιδεύσεως ἢ τῶν ὀνομάτων ἐπίσκεψις?);

<sup>125</sup> Como veremos infra, los prefijos eran elementos compositivos de acuerdo con la tradición clásica, pero actualmente ya se consideran como elementos derivativos (v. infra, sección 3.6).

<sup>126</sup> Mársico, op. cit., pp. 83-84, negritas nuestras. πῶς ὑπερφιάλους καὶ ἀθεμίστους καὶ παρανόμους εἰπὼν τοὺς Κύκλωπας ἀφθονα παρὰ θεῶν αὐτοῖς ὑπάρχειν φησὶ τὰ ἀγαθὰ; ῥητέον οὖν ὅτι ὑπερφιάλους μὲν διὰ τὴν ὑπεροχὴν τοῦ σώματος, ἀθεμίστους δὲ τοὺς μὴ νόμῳ χρωμένους ἐγγράφῳ διὰ τὸ ἕκαστον τῶν ἰδίων ἄρχειν· <θεμιστεύει δὲ ἕκαστος παίδων ἢ δ' ἀλόχου> (v. 115), ὅπερ ἀνομίας σημεῖον. <Ἀντισθένης> δὲ φησὶν ὅτι μόνον τὸν Πολύφημον εἶναι ἄδικον· καὶ γὰρ ὄντως τοῦ Διὸς ὑπερόπτης ἐστίν· οὐκοῦν οἱ λοιποὶ δίκαιοι· διὰ τοῦτο γὰρ καὶ τὴν γῆν αὐτοῖς τὰ πάντα ἀναδιδόναι αὐτομάτως· (...) ὥστε Πολύφημον μόνον λέγει ὑπερήφανον καὶ ἄδικον, τοὺς δὲ λοιποὺς πάντας Κύκλωπας εὐσεβεῖς καὶ δίκαιους καὶ πεποιθότας τοῖς θεοῖς, ὅθεν καὶ ἀνῆκεν αὐτοῖς αὐτομάτως ἡ γῆ τοὺς καρπούς.

Así, de acuerdo con Mársico, tenemos el siguiente campo semántico a partir del elemento “organizador” *hyper-*(ὕπερ-):

	<i>hyperphialus</i> (ὕπερφιάλους)
<i>hyper-</i> (ὕπερ-)	<i>hyperochén</i> (ὕπεροχήν)
	<i>hyperóptes</i> (ὕπερόπτης)
	<i>hyperéphanon</i> (ὕπερήφανον)

Pródico mediante el método de la *orthótes*<sup>127</sup> y Antístenes con la *epískepsis*<sup>128</sup> se ocupan de los problemas de la polisemia de los nombres, tan de moda en el siglo V, pero de manera diferente. Al respecto Mársico nos clarifica el asunto, al indicar que, hablando con rigor, en la idea de *orthótes*, en tanto este término implica la ‘corrección’ como estado, pero también como proceso, se evidencia la idea de que la correlación entre lenguaje y realidad, si bien existe, no es siempre clara y efectiva, por lo cual la tarea de la *orthótes* es verificarla, corroborar la corrección, o restituirla, es decir, efectuar la corrección. Respecto a Antístenes, al contrario, el presupuesto dado es que la correlación existe siempre y, en los casos oscuros, es preciso simplemente llevar a cabo un análisis, *epískepsis*, del término que permitirá poner de manifiesto que la relación entre lenguaje y realidad es perfecta, y que a cada cosa corresponde un nombre; esto es, que cada cosa tiene su *oikeíos lógos*,<sup>129</sup> su propio y único nombre.<sup>130</sup>

Asimismo, nos comenta otro fragmento de Antístenes que confirma que sus preocupaciones lingüísticas no eran de escasa importancia o accidentales, sino que postula una insistencia en los significados de las palabras a fin de lograr un cabal sentido y uso de ellos. También aparece en Porfirio (*Quaest. Hom. ad Odysseam*, 1, 1, 19 ss.), donde ya está más clara la presencia del concepto de base léxica, en este caso, *trópos* (τρόπος):

Antístenes dice: ¿y entonces qué? ¿Acaso es malvado Odiseo porque fue llamado **πολύτροπος** [*polýtropos*], y no <es posible pensar que Homero> lo llamó así porque es sabio? ¿Acaso **τρόπος** [*trópos*] no significa en un <verso> el carácter y en otro significa el uso del discurso? Pues **εὐτροπος** [*eútropos*] es el varón que tiene el carácter vuelto hacia el bien, y los **τρόποι** [*trópoi*] de los discursos son los varios estilos. Y Homero usa también el término

<sup>127</sup> Es decir, “rectitud” (ὀρθότης).

<sup>128</sup> Es decir, “investigación” (ἐπίσκεψις).

<sup>129</sup> Es decir, *oikeíos lógos*.

<sup>130</sup> Ibid., p. 77.

**τρόπος** [*trópos*] respecto de la voz y respecto de la variedad de melodías, como en el caso del ruiñeñor, que frecuentemente gorjeando [**trōpōsa** (ζ?), **τροπῶσα**] expande sonidos variadamente modulados. (Hom., *Od.*, XIX, 521).<sup>131</sup>

A primera vista, con base en este fragmento, estamos hablando de una “familia de palabras” o, de acuerdo con Berruto, de una “familia semántica”<sup>132</sup> en el sentido de que se forman palabras a partir de la base léxica o raíz “trópos” (τρόπος):

Ordenando la familia semántica, queda de la siguiente manera:

**τρόπος (sing.)**

**τρόποι (pl.)**

**πολύτροπος**

**εύτροπος**

**τροπῶ (dativo)**

**trōpōsa (ζ?)<sup>133</sup>**

En fin, me parece muy interesante esta propuesta de Mársico, digna de tomarse en cuenta, pero habrá que profundizar en algunas ideas respecto al “elemento organizador” y de si un prefijo (*hiper*) puede considerarse como tal, puesto que no es una base léxica como lo es, en los ejemplos citados, *tropos*, con cuyas formaciones enlistadas se puede catalogar como “familia semántica” o “familia de palabras”, más que como campo semántico.

---

<sup>131</sup> Cfr. Mársico, op. cit, p. 80, negritas nuestras: ὁ <Ἀντισθένης> φησὶ· τί οὖν; ἄρα γε πονηρὸς ὁ Ὀδυσσεύς, ὅτι **πολύτροπος** ἐρρέθη, καὶ μὴ, διότι σοφός, οὕτως αὐτὸν προείρηκε; μήποτε οὖν **τρόπος** τὸ μὲν τι σημαίνει τὸ ἦθος, τὸ δὲ τι σημαίνει τὴν τοῦ λόγου χρῆσιν· **εὐτροπος** γὰρ ἀνὴρ ὁ τὸ ἦθος ἔχων εἰς τὸ εὖ τετραμμένον, **τρόποι** δὲ λόγων αἱ ποιαὶ πλάσεις· καὶ χρῆται **τῷ τρόπῳ** καὶ ἐπὶ φωνῆς καὶ ἐπὶ μελῶν ἐξαλλαγῆς, ὡς ἐπὶ τῆς ἀηδόνης· ἢ <τε θαμὰ **τροπῶσα** [ζ?] χέει πολυχηέα φωνήν>. La última forma en negritas se integra a la familia, no sólo por su sonido.

<sup>132</sup> Cfr. Berruto, 1979, p. 110, quien comenta sobre una familia semántica: “un conjunto de palabras emparentadas en el significado en base a un parentesco del significante, debido a razones ‘genealógicas’, es decir, al origen común o derivación etimológica. En otras palabras, se trata de lexemas que tienen en común un mismo ‘morfema léxico’, una misma ‘raíz’, que transmite un significado “de base” existente en todos los términos pertenecientes a la misma familia. Con frecuencia existe un originador, o término central de la familia, del que derivan todas las demás palabras. Por ejemplo, constituyen una familia semántica, orden, ordenar, desorden, ordenamiento, desordenado; el originador de esta familia es, obviamente, orden.”

<sup>133</sup> Respecto al último elemento enlistado, tenemos la duda de si debe ser incluido, puesto que tiene un cambio vocálico, pues mientras en los anteriores aparece una ómicron al inicio de la palabra, en la última aparece una omega, pero en cuestiones fonéticas son muy similares > trop-, lo cual me da la impresión de que se está pensando en el mismo elemento formativo, pero con diferente grado vocálico, pues remiten a la misma raíz que significa “variar”, “cambiar”, “girar”. De hecho, en Magnien, V. y Lacroix, M. (2002: 1902), se indica que ese elemento, que sólo aparece en este fragmento, se suele corregir con ómicron.

## 2.8. Los campos semánticos

En esta sección veremos algunos detalles de los campos semánticos, a fin de delimitar los alcances de esta propuesta didáctica, pues en general estos conjuntos léxicos suelen usarse de manera poco clara y, en ocasiones, sin tomar en cuenta sus características específicas. Hay toda una gama de definiciones de este concepto, al extremo de que incluso se habla de campo léxico como sinónimo. No obstante, abordar este tema de aclaración de conceptos escapa al propósito de esta tesis.<sup>134</sup>

Desde una perspectiva más nítida y accesible, nos parece, Berruto<sup>135</sup> hace una detallada explicación de las características de los campos semánticos. Pero, previamente, para que se entiendan algunos conceptos incluidos en su descripción, establece el concepto de hiponimia como “la pertenencia del significado de una palabra a un significado ‘más amplio’ representado por otra palabra”.<sup>136</sup> Quedará claro con la siguiente precisión de Berruto: “las palabras gorrión y canario son hipónimos de pájaro, en tanto que verde y amarillo son hipónimos de color. Ahora bien, gorrión y canario son co-hipónimos entre sí en relación con la palabra que los incluye, pájaro, en tanto que verde y amarillo son a su vez co-hipónimos de color”.<sup>137</sup>

Berruto formula un criterio para saber si hay hiponimia entre dos vocablos: dados dos términos X y Z, X es hipónimo de Z si, y sólo si, resulta verdadera la afirmación de que “todos los X son Z”, y, al mismo tiempo, es falsa la afirmación recíproca de que “todos los Z son X”. Aplicando tal postulado a los ejemplos anteriores, gorrión es hipónimo de pájaro, pues todos los gorriones son pájaros, y a la vez, no todos los pájaros son gorriones; de la misma manera, todos los verdes son colores y, a la vez, no todos los colores son verdes, de modo que se cumple la condición de hiponimia.

Establecidas estas correlaciones de hiponimia, enseguida se indica, en relación con los ejemplos de las aves y los colores, que pájaro es supraordinado tanto de gorrión como de

---

<sup>134</sup> Cfr. Martínez, 1997, p. 194, quien, *grosso modo*, habla de campo léxico referido a dominios abstractos del léxico, a lo inmaterial exclusivamente. Por su parte, García, en su tesis doctoral, 1997, pp. 17-18, explica la falta de unanimidad al adjetivar el sustantivo campo, de manera que suele decirse indistintamente campo léxico o campo semántico, pues en definitiva aluden a la misma realidad lingüística.

<sup>135</sup> Op. cit., pp. 103-107.

<sup>136</sup> Op. cit., p. 95.

<sup>137</sup> Idem.



canario, de la misma manera que color es supraordinado de verde y de amarillo. En suma, el supraordinado es un elemento general que incluye otros particulares, lo cual nos recuerda los conceptos de género y especie.

Una vez explicados estos términos, Berruto define un campo semántico como un “conjunto formado por los co-hipónimos directos del mismo supraordinado”.<sup>138</sup> Los ejemplos que este autor ofrece son los de padre, madre, hijo, primo, sobrino, etcétera, los cuales forman un campo semántico, porque son co-hipónimos directos del supraordinado pariente, en donde se establece la condición de que padre es pariente, madre es pariente, hijo es pariente, etc. Así, se forma el campo semántico de parentesco. Como se puede apreciar, el concepto de campo semántico resulta muy cercano al de hiponimia.

No obstante, plantea la existencia de algunas dificultades. “La principal es que no siempre los supraordinados [...] son ‘lexicados’ por una ‘palabra’: con frecuencia, son lexicados por sintagmas”.<sup>139</sup> Más aún hay supraordinados que ni siquiera son lexicalizables mediante un sintagma. Pone como ejemplos adjetivos como bello, agradable, maravilloso, feo, entre otros, cuya lexicalización no es posible a no ser “de manera tautológica y ‘exterior’ ‘adjetivo de belleza’”.<sup>140</sup>

En conclusión, Berruto acepta que se puede trabajar con el concepto de campo semántico desde una perspectiva “amplia” o bien una perspectiva “rigurosa”;<sup>141</sup> en la primera, “campo semántico es el conjunto de términos cuyo significado se refiere a un concepto común”, en tanto que, en una concepción rigurosa, “campo semántico es el conjunto de los co-hipónimos directos de un mismo supraordinado”.

## 2.9. Las esferas semánticas

El concepto de esfera semántica, no tan conocido como el de campo semántico, es muy útil para los propósitos de esta propuesta didáctica, pues abarca vocablos de manera menos

---

<sup>138</sup> Idem.

<sup>139</sup> Ibid., p. 107.

<sup>140</sup> Idem.

<sup>141</sup> Idem.

restrictiva que un campo semántico. Seguiremos algunas ideas de Berruto<sup>142</sup> para explicar este concepto y usarlo al momento de organizar el vocabulario griego, con el objetivo de interrelacionar los vocablos y darles sentido y lógica, una idea que resalta el Proege.<sup>143</sup>

En cuanto al concepto de esfera semántica, Berruto la define como el conjunto de los términos que se refieren a un mismo ‘concepto’, o ‘experiencia’, o argumento, o sector de actividad, y que están emparentados entre sí mediante relaciones de distinto tipo. Los términos de la ‘esfera semántica’, por lo tanto, abarcan el significado de significados referidos a determinados argumentos o a determinadas actividades de una sociedad y una cultura en particular.<sup>144</sup>

En seguida precisa más el concepto, al indicar que es una noción muy aproximativa y ‘exterior’, por lo cual resulta útil para realizar clasificaciones cómodas del léxico, con base en parentescos más referenciales que lingüísticos. Así, los vínculos que se establecen en el interior de la esfera son mucho menos sistemáticos que los que sirven de estructura a un campo semántico. En general, las esferas semánticas están formadas por varios grupos semánticos: los **campos** y las **familias**.<sup>145</sup>

La situación que tuvimos con nuestro inicial “campo semántico” lexicado en el sintagma de “partes del cuerpo humano” tiene ligeros problemas de delimitación con ciertos vocablos. Si pensamos en las raíces de griego que significan “mano”, “pierna”, “brazo”, “pie”, etc., cumple con la idea de campo semántico, pues “mano” es una “parte del cuerpo humano”, pero si nos enfocamos en otros vocablos seleccionados como las raíces de “corazón”, “hígado”, “riñón”, etc., que *strictu sensu* son “órganos”, permite incluirlos sin complicaciones aún.

Ahora bien, pensemos en algunas raíces que son importantes por su productividad en la formación de palabras en español, como la raíz griega que significa “sangre”, **-em-**,

---

<sup>142</sup> Cfr. Berruto, 1979, p. 95 ss.

<sup>143</sup> Por detallar sólo algunos ejemplos, en el Proege-2017, pp. 6 y 11, respectivamente, negritas nuestras, en el primer objetivo específico de la Unidad 2, se lee lo siguiente: “Discriminará los elementos estructurales de las palabras a través de la formación de sus familias y sus campos semánticos para valorar las posibilidades de construcción léxica”. Y en la quinta sección denominada “Sugerencias de trabajo” se habla sobre las capacidades lingüísticas y comunicativas derivadas de la asignatura: “Estas últimas se verán reflejadas tanto en la comprensión de textos en distintas lenguas, por medio del reconocimiento de significados etimológicos, como en la paráfrasis y en la producción de textos en español, con la ayuda del vocabulario comprendido y de la aplicación de campos semánticos”.

<sup>144</sup> Op. cit., pp. 108-109.

<sup>145</sup> Ibid., p. 108, negritas nuestras.

**hemat(o)-**, otra como “orina”, **ur(o)-**, u otra más como “saliva”, **sial(o)-**. Aquí tenemos el problema de que no entran en ninguna de esas categorías, porque no son “partes” ni “órganos”. Por ello, nos pareció más práctica la idea de esfera semántica del “cuerpo humano”, donde esas raíces estarían presentes por su idea de “líquidos corporales”, por ejemplo. Si nos remitimos al *Diccionario de la lengua española* (DLE), para revisar ambos conceptos de “sangre”, “orina” y “saliva”,<sup>146</sup> nos percatamos de que sus definiciones empiezan con la palabra “líquido”, idea que une a las tres raíces.

Es oportuno indicar la característica importante de que las esferas semánticas tienen la flexibilidad incluso de estar conformadas por campos semánticos y por familias semánticas, llamadas también familias de palabras, como lo comenta Berruto: “Generalmente, las esferas semánticas están formadas por varios campos semánticos y varias familias semánticas”.<sup>147</sup> Este dato es muy importante, porque permite hacer uso de grupos de palabras más amplios y hasta cierto punto heterogéneos; por ello, adecuados para agrupar vocablos de diversa naturaleza.

Recordemos que el Proege-2017 sugiere no sólo los campos semánticos, sino las familias de palabras, que Berruto llama familias semánticas, según veíamos, como medios de reforzar el aprendizaje de los vocabularios.

---

<sup>146</sup> DLE, 2021, s.v. orina/ s.v. sangre/s.v. saliva.

<sup>147</sup> Cfr. Berruto, op. cit., p. 108.

## CAPÍTULO 3

### Planteamiento del problema relacionado con la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, de la Escuela Nacional Preparatoria

**¿Quién dice esto?, ¿sólo Crisipo, Zenón y Cleantes?, ¿y Antístenes no lo dice?, ¿y quién es el que tiene escrito que “el principio de la educación es la investigación de las palabras”?**

**Epicteto, 1, 17, 11.**

Un tema capital del programa de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, en la Escuela Nacional Preparatoria, es el vocabulario griego, que se ubica en la Unidad 4, intitulada “El griego en los saberes”. Si bien el español está formado en su gran mayoría a partir del latín, el cual se estudia en la unidad anterior, es decir, la Unidad 3 llamada “Léxico latino de uso cotidiano”, los elementos de origen griego tienen una importante presencia en diversas áreas de conocimiento. Citemos algunas palabras de actualidad en las ciencias de la salud que son tan cercanas, dolorosamente cercanas para muchos, como pandemia, endemia, epidemia e incluso sindemia, pero también en otras áreas, donde encontramos nanómetro, nanotecnología, nanociencia, clon, clonación, clonar, exoplaneta, internauta, megabytes, gigabytes, terabytes, etc., en cuya formación constatamos aún la presencia de numerosos elementos de origen griego.<sup>148</sup>

No obstante que estos elementos de origen griego tienen un lugar relevante en el programa de la asignatura, consideramos que su enseñanza-aprendizaje enfrenta una serie de situaciones que dificultan su adquisición, la principal de las cuales es la presentación tradicional de este léxico mediante listas de palabras ordenadas alfabéticamente, como suelen

---

<sup>148</sup> Un profesor de la FES Aragón que imparte cursos de inglés para personas ciegas y débiles visuales, nos contó recientemente que sus alumnos en estas condiciones se denominaban entre sí, de manera afectuosa, con un vocablo griego: “tíflós”, del griego *tyflós* (τυφλός), que significa “ciego”.

hacerlo los libros de texto del área de etimologías, lo cual genera un obstáculo a su aprendizaje significativo, según lo indican expertos respecto del vocabulario.<sup>149</sup>

Éste es el motivo por el cual intentamos hacer notar, en esta práctica docente, las ventajas de estudiar el vocabulario a través del manejo de campos semánticos en conjunción con esferas semánticas, como se explicará más adelante en este capítulo, diferente de la manera tradicional.

Asimismo, se debe tomar en cuenta el extenso vocabulario de origen griego que deben aprender los alumnos (cantidad que especificaremos poco más adelante en este apartado de nuestro planteamiento del problema), además de situaciones que enlistamos de la siguiente manera:

- a) escaso tiempo asignado a la unidad del programa (14 “horas” o, mejor dicho, 14 clases de 50 minutos cada una),
- b) el aprendizaje del alfabeto griego, a causa de las sesiones empleadas para su correcto manejo (al menos 6 clases, en mi caso); el tiempo requerido para saber transcribir tales vocablos griegos al español por lo menos, pues también se suele hacer la transcripción al latín (al menos dos o tres sesiones), y, finalmente,
- c) el tema de la formación de “neologismos”, llamado en el programa de la asignatura como “los 8 pasos”,<sup>150</sup> donde los alumnos forman palabras compuestas por medio del mecanismo de unión de raíces a través de letras de unión, si es el caso.

Consideramos que con nuestra propuesta didáctica “se solucionan” estas situaciones en su mayoría, si bien con algunas acciones controvertidas, como el hecho de omitir el tema del alfabeto griego.

Permítasenos hacer una comparación del vocabulario de origen griego con el estudio del vocabulario latino, el cual tiene “la ventaja” de la transparencia morfológica en relación con el español, por lo cual en teoría se le asignan sólo 10 sesiones en el año escolar. Sirvan

---

<sup>149</sup> Cfr. Ausubel, 2002, p. 47, quien comenta respecto a este ordenamiento en forma de lista: “la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobre aprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad)”.

<sup>150</sup> En Proege-2017, p. 9, dentro de los contenidos procedimentales, se lee en el 4.6 (negritas nuestras): “Formación de neologismos con base en frases y conceptos básicos para convertirlos en palabras compuestas, mediante el procedimiento convencional de los ocho pasos”.

de ejemplo las siguientes palabras: *aqua* > agua, *aquila* > águila, *vox* > voz, *rex* > rey. Pero, como el matiz que proporcionan los sufijos y prefijos latinos a las raíces ya no es tan evidente, se requieren actividades específicas para que los alumnos los aprendan. Piénsese, por ejemplo, en la palabra *aquarium*, cuyo sufijo *-arium* > -ario aporta la idea de “lugar donde se guarda lo significado por el primitivo”,<sup>151</sup> en este caso, *aqua* > agua; así, desde el punto de vista etimológico, ‘acuario’ es “el lugar donde se guarda o acumula agua”.

Por su parte, el griego aporta múltiples elementos al vocabulario de diversas disciplinas, como la literatura, las ciencias, la tecnología, la historia, la política, la medicina, etcétera, cuyos componentes en muchos casos no son tan transparentes como los del latín, y eso sin contar los elementos morfológicos como los prefijos y sufijos, que dotan a las raíces de diversos matices. Todo esto exige una labor prolongada, con la idea de que los discentes manejen con pericia la mayor cantidad de vocablos.

Además, los prefijos preposicionales de origen griego permiten formar numerosas palabras derivadas<sup>152</sup> en español. Así, tenemos tales prefijos con sus significados esenciales, tales como *ana-* (“hacia arriba”), *anfi-* (“a ambos lados”), *anti-* (“contra”), *apo-* (“alejamiento”), *dia-* (“a través de”), *is-* (“hacia adentro”), *ex-* (“hacia afuera”), *en-* (“en”), *epi-* (“encima”), *cata-* (“hacia abajo”), *meta-* (“más allá”), *para-* (“al lado de”), *peri-* (“alrededor de”), *pro-* (“delante de”), *pros-* (“al lado de”), *sin-* (“con”), *hiper-* (“sobre”), *hipo-* (“debajo de”). Estos elementos son muy productivos en nuestra lengua y ameritan, digamos, su espacio y su tiempo para que los alumnos los incorporen a su bagaje léxico. Pero no sólo estos prefijos son importantes en la formación de vocablos del español. Indicamos tan sólo otros muy utilizados en nuestra lengua, como son *a-/an-* (“sin”), *hemi-* (“mitad”), *dis-* (“dificultad”), *exo-* (“fuera”), *endo-* (“dentro”), etc. En fin, constatamos que, además de las bases léxicas, hay otros elementos igual de importantes que ameritan su estudio particular.

A esta situación hay que agregar el tema del alfabeto griego, el cual se justifica en el programa por la cercanía que se pretende dar al alumno con las palabras originales del griego —cuyas raíces, una vez transcritas al español, son esenciales en la conformación de un léxico

---

<sup>151</sup> Cfr. *Diccionario de la lengua española (DLE)*, sufijo -ario, en su cuarta acepción.

<sup>152</sup> Los prefijos, en la nueva teoría de formación de palabras, forman derivados, al igual que los sufijos, aunque aún se sigue manejando la idea, incluso en diversos manuales de etimología, de que las palabras compuestas no sólo se forman por la unión de dos o más bases léxicas, sino mediante prefijos.

amplio, tanto en palabras simples, como derivadas y compuestas— y por ser, en términos generales, uno de los mayores atractivos de la asignatura para los estudiantes, debido a “la rareza” y “originalidad” de las letras.

La enseñanza-aprendizaje del alfabeto implica no sólo identificar las letras griegas, por lo menos, las 24 letras minúsculas y sus sonidos ( $\alpha$ -a,  $\beta$ -b,  $\gamma$ -g,  $\delta$ -d,  $\epsilon$ -ē,  $\zeta$ -z,  $\eta$ -ē,  $\theta$ -th,  $\iota$ -i,  $\kappa$ -k,  $\lambda$ -l,  $\mu$ -m,  $\nu$ -n,  $\xi$ -x,  $\omicron$ -ō,  $\pi$ -p,  $\rho$ -r,  $\sigma$ -s,  $\tau$ -t,  $\upsilon$ -y,  $\phi$ -f,  $\chi$ -j,  $\psi$ -ps,  $\omega$ -ō) —incluyendo, obviamente, los diptongos más utilizados ( $\alpha\nu$ -au,  $\alpha\iota$ -ai,  $\epsilon\nu$ -eu,  $\epsilon\iota$ -ei,  $\omicron\nu$ -ou,  $\omicron\iota$ -oi), espíritus (sobre todo el áspero, que pasa como hache inicial, h-, en muchos vocablos españoles) y lo básico de acentos, a fin de leer correctamente los vocablos—, sino también practicar la transcripción de los vocablos griegos al español e, incluso, al latín (pues en la unidad anterior, la Unidad 3 del programa, intitulada “Léxico latino de uso cotidiano”, se enfoca en esta lengua), a fin de reconocerlos y de emplearlos en la formación de palabras españolas, sea por derivación o por composición.

Con base en nuestra experiencia docente de dos décadas, al menos se requieren de 6 sesiones para que los estudiantes empiecen a leer correctamente las palabras griegas, pero a continuación hay que practicar las normas generales de transcripción de los elementos griegos al latín y al español, lo cual requiere entre 2 y 3 clases más, lo que implica restar entre 8 y 9 sesiones de esas 14 para empezar a trabajar con los elementos formativos de las palabras, sean derivadas o compuestas, con elementos de origen griego.

Además, dentro de los contenidos procedimentales de la cuarta unidad, en el Proege-2017, aparece el tema de la formación de los neologismos (“los ocho pasos”) con palabras griegas, proceso que incluye la transcripción al español principalmente, aunque en ocasiones es importante hacerlo al latín, puesto que entonces se refuerza lo visto en la Unidad 3 del Proege-2017.

Por si esto no fuera ya una desventaja para el aprendizaje mismo de las raíces griegas transcritas al español, ocurre la situación de trabajar con listas en orden alfabético de los distintos elementos formativos que deberán aprender los alumnos a fin de entender los vocablos, sean raíces o elementos que funcionan como sufijos y prefijos. Los listados de palabras griegas en orden alfabético eran lo “normal” hasta hace poco, en parte por “costumbre”, en parte porque muchos libros de ejercicios y de teoría de etimologías estaban ordenados de esa manera por cuestiones prácticas.

Y aunque en el programa actualizado se sugiere trabajar el vocabulario por campos semánticos y familias de palabras,<sup>153</sup> nuestras nociones sobre campos semánticos eran muy generales y, en estricto sentido, poco rigurosas.

Lo que comenta Vivanco respecto al aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua, también ocurría en el aprendizaje del vocabulario griego de la asignatura: “Tradicionalmente el vocabulario se aprendía por medio de listados que el alumno repetía para sí mismo de modo automático hasta interiorizar los conceptos, ya que este era el tema central del aprendizaje de idiomas”.<sup>154</sup>

En definitiva, los obstáculos para aprender la mayor cantidad de raíces de origen griego son numerosos, por lo cual surge la necesidad de trabajar el vocabulario de otra manera, a fin de manejarlo con mejores resultados y de manera efectiva. Consideramos que el profesor, con base en el concepto de esfera semántica, que explicamos en el capítulo anterior, puede propiciar que los alumnos formen los campos semánticos que les interesen; incluso, con base en la experiencia del profesor, se les ofrezcan esferas semánticas con el propósito de que los propios alumnos los desglosen en campos semánticos.

Ahora bien, en mi práctica docente, un dilema difícil de resolver fue si la enseñanza-aprendizaje del alfabeto griego se debe omitir, a fin de aprovechar esas sesiones para el trabajo ya directo con las raíces transcritas al español, sin detenernos tanto tiempo en todo el proceso para su paso del griego al resultado final de transliteración, o desarrollar ese tema del programa, a pesar de que acapara demasiado tiempo y esfuerzo, y a veces con resultados no tan alentadores en general, debido a que los alumnos “se tropiezan” en el manejo de las bases léxicas, a fin de obtener las raíces griegas y transcribirlas al español por lo menos, sin considerar ya su paso al latín.

---

<sup>153</sup> Cfr. Proege-2017, p. 4: “también aprecia la utilidad que tienen las raíces latinas y griegas para distinguir familias de palabras, analizar campos semánticos y aplicar conceptos en diversas áreas del conocimiento”. Más adelante, en uno de los objetivos de la Unidad 2. Esquema de la palabra, se indica: “Discriminará los elementos estructurales de las palabras a través de la formación de sus familias y sus campos semánticos para valorar las posibilidades de construcción léxica”. En la sección correspondiente a contenidos conceptuales de esta misma unidad, se lee en el 2.3: “Diferencia entre familia de palabras y campos semánticos que ofrecen la posibilidad de aplicación de un vocabulario enriquecido y contextualizado”. En contenidos procedimentales de esta unidad, se precisa en el 2.6: “Construcción de campos semánticos por medio de la identificación de contextos”. Finalmente, en la sección de “Sugerencias de trabajo”, p. 11, se indica que se aplicará el vocabulario “en la paráfrasis y en la producción de textos en español, con la ayuda del vocabulario comprendido y de la aplicación de campos semánticos”.

<sup>154</sup> Cfr. Vivanco, 2001, p. 179.



El tiempo es limitado, insuficiente para aprender tantos elementos léxicos importantes, particularmente de origen griego —ya no hablemos de los latinos, más numerosos— en pocas sesiones, por lo cual debemos priorizar los temas, si de verdad pretendemos que los alumnos lleguen a las dos últimas unidades “aprovisionados” de las raíces en español, para lograr el objetivo particular de inferir “el significado de raíces de origen [...] griego por medio del análisis de diferentes textos (fuentes documentales en soportes diversos y en otras lenguas) [...] a fin de ampliar sus perspectivas de orientación vocacional e incrementar su cultura”.<sup>155</sup> Por tal motivo, hemos decidido omitir el alfabeto griego a fin de dedicar más sesiones al estudio de los elementos transcritos.

Aunado a lo anterior, se requiere explorar el uso de las esferas semánticas, en general, y de los campos semánticos, en particular, como caminos más significativos y lógicos de relacionar las bases léxicas y las raíces, a fin de darle un sentido más profundo que el simple hecho de enlistar los elementos de estudio.

La propuesta que se presenta aquí toma en cuenta la participación de ambos “protagonistas del aula”, el alumno y el profesor, en el sentido de que el profesor, con base en su experiencia y a fin de optimizar los tiempos, propondrá una esfera semántica general, con las raíces ya transcritas al español y sus significados esenciales relacionados con el cuerpo humano, descartando algunos otros que ya proporcionaba el vocabulario tomado como punto de partida —como se explicará más adelante en este capítulo—, por no ser necesarios de acuerdo con las actividades planeadas, en tanto que los alumnos conformarán los campos semánticos de acuerdo con sus rasgos específicos de significado. Sin embargo, conviene aclarar desde este momento que sólo se trabajó con una pequeña muestra de esa esfera inicial debido al escaso tiempo de nuestra práctica docente: seis sesiones.

### 3.1. Punto de partida de nuestra propuesta didáctica

Desde antes del inicio de la MADEMS, nos planteamos la siguiente pregunta en relación con los extensos vocabularios de la asignatura, el latino y el griego: ¿el uso de campos semánticos

---

<sup>155</sup> Cfr. Objetivo específico de la Unidad 5, “El lenguaje en las ciencias”, Proege-2017, p. 9.

realmente fortalece el aprendizaje del vocabulario griego en particular, a diferencia de las comunes listas alfabéticas que provienen de los libros de texto?

Cabe indicar que el trabajo con campos semánticos en el aula se sugiere en el Proege-2017; sin embargo, como ya indicamos en el apartado anterior, desconocíamos a ciencia cierta sus características y sus fundamentos, de manera que solíamos hacer algunas dinámicas en clase sin conocer con certeza sus ventajas en el proceso de aprender un vocabulario.<sup>156</sup>

Con base en ese planteamiento, deseábamos poner en práctica el manejo campos semánticos enfocados al vocabulario, particularmente en las raíces de origen griego, como una mejor estrategia, desde el punto de vista del aprendizaje, para favorecer la adquisición lógica y estratégica, en vez de sólo trabajar con las listas alfabéticas tradicionales. A priori, teníamos la impresión de que tal hipótesis era evidente, pero en ese entonces no conocíamos los presupuestos teóricos de trabajar por campos semánticos, y mucho menos con esferas semánticas, un concepto que recientemente hemos estudiado e incorporado a nuestra práctica docente por la amplitud que permite a la hora de seleccionar el léxico que se debe estudiar y aprender, como lo explicamos enseguida.

### 3.2. La selección del vocabulario

El vocabulario griego que se toma como punto de partida para la asignatura de Etimologías grecolatinas del español por parte del Colegio de Letras Clásicas, de la ENP, y al cual se le dedicó un seminario en el año escolar 2019-2020, consta de 754<sup>157</sup> elementos de variada naturaleza, como se detalla en la tabla que se muestra a continuación, con sus respectivas denominaciones o encabezados, algunos de los cuales son ya inadecuados, como indicamos enseguida en la tabla de “tipo de elementos”. La sección más amplia está conformada por poco menos de quinientos sustantivos y, en menor cantidad, la de adjetivos, con poco más de cien vocablos. En fin, veamos las cantidades exactas de ese léxico griego:

---

<sup>156</sup> En la Presentación del Proege-2017, p. 4, se comenta: “Por lo tanto, a lo largo del curso, el alumno [...] también aprecia la utilidad que tienen las raíces latinas y griegas para distinguir familias de palabras, analizar campos semánticos y aplicar conceptos en diversas áreas del conocimiento”.

<sup>157</sup> Cfr. “Concentrado de vocabulario griego de todas las aportaciones del Colegio y de la AMEC”, de la Escuela Nacional Preparatoria, 2019-2020.

<i>Tipo de elementos</i>	<i>Cantidad</i>
<b>Sustantivos</b>	<b>483</b>
<b>Seudodesinencias<sup>158</sup></b>	<b>28</b>
<b>Adjetivos</b>	<b>108</b>
<b>Verbos</b>	<b>81</b>
<b>Pronombres</b>	<b>5</b>
<b>Numerales</b>	<b>11</b>
<b>Prefijos propios</b>	<b>3</b>
<b>Prefijos impropios</b>	<b>16</b>
<b>Adverbios</b>	<b>9</b>
<b>Sufijos</b>	<b>10</b>
<b>Total</b>	<b>754</b>

Para nuestra propuesta, debemos dejar muy claro que hicimos una selección inicial de un vocabulario griego lo más amplio posible, a fin de conformar una esfera semántica relacionada con el “cuerpo humano”, pues nos hemos percatado, a lo largo de nuestros años de docencia en la ENP, que esos elementos son muy productivos en la formación de palabras compuestas y derivadas. Son 122 palabras. Por tanto, escogimos de ese total de 754 palabras, sólo 122.

En el listado que presentamos más adelante en esta sección, indicamos las raíces ya transcritas al español —en concordancia con nuestro propósito de omitir el estudio del alfabeto griego— de las palabras griegas anotadas entre paréntesis y su significado esencial relacionado con el “cuerpo humano”, pues algunos tienen varios significados, algunos de los cuales no pertenecían a la esfera semántica motivo de este trabajo; por ejemplo, del primero que aparece (**angi-o-**) sólo dejamos los significados de “vaso sanguíneo” y “vena”, pero descartamos el de “vasija”, un significado ajeno a nuestra esfera.

A manera de un criterio de selección, en esta lista de 122 términos seleccionados del concentrado del vocabulario de la Escuela Nacional Preparatoria, incluimos inicialmente

---

<sup>158</sup> Actualmente estos elementos son denominados en el *DLE* como “elementos compositivos”. Consideramos que tal denominación es más acertada, por ser elementos completos que entran en la formación de palabras compuestas.

aquellas palabras cuya presencia está constatada, por lo menos, en tres vocablos del español, teniendo como base el *Diccionario de la lengua española* en línea<sup>159</sup> y el *dicciomed*,<sup>160</sup> de la Universidad de Salamanca, en línea; así, descartamos aquellas que, por su escasa aparición, no es conveniente incluirlas debido al reducido tiempo dedicado a esta tarea de reconocimiento y aprendizaje del vocabulario griego, pues consideramos que “distrae” la atención de las palabras más importantes por su frecuencia.<sup>161</sup> Recordemos que este vocabulario debe estudiarse, junto con otros elementos morfológicos, en una parte de las 14 sesiones, de 50 minutos cada una, dentro de la cuarta unidad de Etimologías grecolatinas del español, como indicábamos al inicio de este capítulo.

Anoto un ejemplo de la escasa presencia en el español de raíces. La primera que fue descartada por su mínima presencia en el español es **glut-**, que significa “nalga”, pues sólo aparece en una palabra que proporciona el *DLE*<sup>162</sup> en su calidad de adjetivo y sustantivo: glúteo, a, “1. adj. Anat. Perteneiente o relativo a la nalga. Arteria glútea. Región glútea. 2. m. Anat. músculo glúteo”. Por su parte, el *dicciomed*<sup>163</sup>, de la Universidad de Salamanca, sólo reporta una palabra con esa raíz, “glúteo”.

En cambio, una raíz como **angi(o)-**, que significa “vaso sanguíneo”, “vena”, respecto a la cual el *DLE* nos proporciona las acepciones ‘de los vasos sanguíneos’ o ‘de los vasos linfáticos’, aparece en numerosos vocablos como los siguientes que proporciona el mismo *DLE*: **angiogénesis**, **angiografía**, **angiográfico/ca**, **angiología**, **angiológico/ca**, **angiólogo/ga**, **angioma**, **angioplastia**, **angiosperma/ma**, **angitis**, **esporangio**. Por su parte, el *dicciomed* reporta 51 vocablos relacionados con dicha raíz.

Hechas estas precisiones, nuestra tabla quedó de la siguiente manera, ordenada alfabéticamente:

1. <b>acusi-</b> (ἄκουσις, ἀκούσεως): audición	2. <b>aden(o)-</b> (ἀδήν, ἀδένος): glándula
3. <b>amigdal(o)-</b> (ἀμυγδάλη, ἀμυγδάλης): amígdala	4. <b>andr(o)-</b> (άνήρ, άνδρός): hombre, varón

<sup>159</sup> Consultar: <https://dle.rae.es>.

<sup>160</sup> Consultar: <https://dicciomed.usal.es/busqueda/angio>.

<sup>161</sup> Cfr. Ainciburu, 2017, p. 42, quien comenta en relación con ciertos elementos particulares de la lengua, sobre todo sinónimos e hipónimos, que, respecto a estos elementos no tan productivos, “implican una gran carga cognitiva agregada” en relación de los otros elementos realmente importantes por su frecuencia.

<sup>162</sup> Cfr. *DLE*, 2021, s.v. glúteo.

<sup>163</sup> Cfr. *Dicciomed*, s.v., glúteo.

<b>5. angi(o)-</b> (ἀγγεῖον, ἀγγείου): vaso sanguíneo, vena	<b>6. antrop(o)-</b> (ἄνθρωπος, ἀνθρώπου): hombre, ser humano
<b>7. arteri(o)-</b> (ἀρτηρία, ἀρτηρίας): arteria, vena	<b>8. artr(o)-</b> (ἄρθρον, ἄρθρου): articulaci3n, coyuntura
<b>9. astenia</b> (ἀσθένεια, ἀσθένειας): debilidad	<b>10. balan(o)-</b> (βάλανος, βαλάνου): glande
<b>11. bi(o)-</b> (βίος, βίου): vida	<b>12. blefar(o)-</b> (βλέφαρον, βλεφάρου): párpado
<b>13. blen(o)-</b> (βλέννος, βλέννου): mucosidad	<b>14. braqui(o)-</b> (βραχίον, βραχίονος): brazo
<b>15. bronqui(o)-/ bronc(o)-</b> (βρόγχια, βρογχίων / βρόγχος, βρόγχου): bronquio	<b>16. cardi(o)-</b> (καρδία, καρδίας): corazón
<b>17. carp(o)-</b> (καρπός, καρπού): muñeca de la mano	<b>18. cefal(o)-</b> (κεφαλή, κεφαλῆς): cabeza
<b>19. cel(o)-</b> (ζήλος, ζήλου): celos	<b>20. -cele</b> (κήλη, κήλης): hernia
<b>21. cir- / quir(o)-</b> (χεῖρ, χειρός): mano	<b>22. cisti-/quist(o)-</b> (κύστις, κύστεως): vejiga, bolsa hinchada
<b>23. col- / colon(o)-</b> (κόλον, κόλου): intestino grueso, colon	<b>24. col(e)-</b> (χολή, χολῆς): bilis, hiel, cólera
<b>25. colp(o)-</b> (κόλπος, κόλπου): vagina	<b>26. condr(o)-</b> (χόνδρος, χόνδρου): cartílago
<b>27. copr(o)-</b> (κόπρος, κόπρου): excremento	<b>28. craneo-</b> (κρανίον, κρανίου): cráneo
<b>29. dactri(o)-</b> (δάκρυον, δακρύου): lágrima	<b>30. dactil(o)-</b> (δάκτυλος, δακτύλου): dedo
<b>31. delfi-</b> (δελφύς, δελφύος): útero	<b>32. derma / dermat(o)-</b> (δέρμα, δέρματος): piel
<b>33. dips(o)-</b> (δίψα, δίψης): sed	<b>34. enter(o)-</b> (ἔντερον, ἐντέρου): intestino delgado)
<b>35. erot-</b> (ἔρωσ, ἔρωτος): amor, pasi3n	<b>36. escat(o)-</b> (σκώρ, σκατός): excremento
<b>37. esfigm(o)-</b> (σφυγμός, σφυγμοῦ): latido	<b>38. esperma / espermat(o)-</b> (σπέρμα, σπέρματος): semen

<b>39. esplen(o)-</b> (σπλήν, σπληνός): bazo	<b>40. espondil(o)-</b> (σπόνδυλος, σπονδύλου): vértebra
<b>41. estes-/estet(o)-</b> (αΐσθησις, αΐσθήσεως): sensación, sensibilidad <b>estomat(o)-</b> (στόμα, στόματος): boca	<b>42. fal(o)-</b> (φαλλός, φαλλοῦ): pene, falo
<b>43. faring(o)-</b> (φάρυγξ, φάρυγγος): faringe	<b>44. fis-(i)-</b> (φύσις, φύσεως): naturaleza, constitución natural
<b>45. fleb(o)-</b> (φλέψ, φλεβός): vena	<b>46. flem- / flema(t)-</b> (φλέγμα, φλέγματος): inflamación, mucosidad
<b>47. fonema / fonemat(o)-</b> (φώνημα, φωνήματος): voz, sonido	<b>48. fren(o)-</b> (φρήν, φρενός): mente, inteligencia
<b>49. gangli-(on)-</b> (γαγγλίον, γαγγλίου): ganglio	<b>50. gastr(o)-</b> (γαστήρ, γαστρός): estómago
<b>51. geront(o)-</b> (γέρων, γέροντος): viejo, anciano	<b>52. gin- / ginec(o)-</b> (γυνή, γυναικός): mujer
<b>53. glos(o)-/glot-</b> (γλῶσσα, γλώσσης; γλῶττα, γλώττης): lengua, idioma	<b>54. gnat(o)-</b> (γνάθος, γνάθου): mandíbula
<b>55. -gnosis / gnose(o)-</b> (γνώσις, γνώσεως): conocimiento	<b>56. gon(o)-</b> (γόνος, γόνου): genitales
<b>57. hedon-</b> (ἡδονή, ἡδονῆς): placer, agrado	<b>58. hemat(o)-, -em-</b> (αἷμα, αἵματος): sangre
<b>59. hepat(o)-</b> (ἥπαρ, ἥπατος): hígado	<b>60. himen-</b> (ὑμήν, ὑμένος): membrana
<b>61. hipnos-/t-</b> (ὕπνος, ὕπνου): sueño	<b>62. hist(o)-</b> (ἴστος, ἴστοῦ): tejido
<b>63. hister(o)-</b> (ὑστέρα, ὑστέρας): matriz, útero	<b>64. iri-/ irid-</b> (ἶρις, ἴριδος (ἴριος): iris
<b>65. lapar(o)-</b> (λαπάρα, λαπάρας): abdomen	<b>66. laring(o)-</b> (λάρυγξ, λάρυγγος): garganta, laringe
<b>67. lexi-c-</b> (λέξις, λέξεως): palabra, expresión	<b>68. lip(o)-</b> (λίπος, λίπεος, λίπους): grasa, gordura
<b>69. mast(o)-</b> (μαστός, μαστοῦ): mama, seno	<b>70. mening(o)-</b> (μῆνιγξ, μῆνιγγος): membrana muy fina, meninge
<b>71. mi(o)-</b> (μῦς, μυός): músculo	<b>72. miel(o)-</b> (μυελός, μυελοῦ): médula, médula ósea
<b>73. mis(o)-</b> (μῖσος, μίσεος, μίσους): odio, aversión	<b>74. mix-</b> (μύξα, μύξης): moco, mucosidad
<b>75. mnem(o)-</b> (μνήμη, μνήμης): memoria, recuerdo	<b>76. mnesi-</b> (μνήσις, μνήσεως): acción de recordar

<b>77. morf(o)-</b> (μορφή, μορφής): forma, aspecto	<b>78. nefr(o)-</b> (νεφρός, νεφροῦ): riñón
<b>79. neum(o)-, neumon(o)-</b> (πνεύμων, πνεύμονος): pulmón	<b>80. neur(o)-</b> (νεῦρον, νεύρου): nervio, tendón
<b>81. odin(o)-</b> (ὀδύνη, ὀδύνης): dolor	<b>82. odont(o)-</b> (ὀδούς, ὀδόντος): diente
<b>83. oftalm(o)-</b> (ὀφθαλμός, ὀφθαλμοῦ): ojo	<b>84. om(o)-</b> (ὤμος, ὄμου): hombro, espalda
<b>85. onc(o)-</b> (ὄγκος, ὄγκου): masa, tumor	<b>86. onic(o)-</b> (ὄνυξ, ὄνυχος): uña
<b>87. oo-</b> (ὠόν, ὠοῦ; ὠόν, ὠοῦ): huevo; ovario	<b>88. ope / op-</b> (ὄψ, ὀπός): vista, visión
<b>89. ops-</b> (ὄψις, ὄψεως): vista, visión	<b>90. orqui(-d)-</b> (ὄρχις, ὄρχις): testículo
<b>91. osm(o)-</b> (ὀσμή, ὀσμῆς): olfato, olor	<b>92. oste(o)-</b> (ὀστέον, ὀστέου; ὀστοῦν, ὀστοῦ): hueso
<b>93. ot(o)-</b> (οὖς, ὠτός): oído, oreja	<b>94. pancreat-</b> (πάγκρεας, παγκρέατος): páncreas
<b>95. periton(e-o)-</b> (περιτόναιον / περιτόναιος, περιτοναίου): peritoneo	<b>96. peps-/pept(o)-</b> (πέψις, πέψεως): digestión
<b>97. piret(o)-</b> (πυρετός, πυρετοῦ): fiebre	<b>98. pleur(o)-</b> (πλευρά, πλευρᾶς): membrana
<b>99. por(o)-</b> (πόρος, πόρου): paso, conducto	<b>100. prosop(o)-</b> (πρόσωπον, προσώπου): cara, rostro
<b>101. proct(o)-</b> (πρωκτός, πρωκτοῦ): ano, recto	<b>102. prostat-</b> (προστάτης, προστάτου): próstata
<b>103. (p)sic(o)- / (p)siqu-</b> (ψυχή, ψυχῆς): alma, mente	<b>104. ptong(o)-</b> (φθόγγος, φθόγγου): sonido articulado, voz humana
<b>105. queil(o)- / quil(o)-</b> (χεῖλος, χείλους): labio	<b>106. quim-</b> (χυμός, χυμοῦ): jugo, humor corporal
<b>107. raqu-i-</b> (ράχις, ῥάχιος): espina dorsal	<b>108. rin(o)-</b> (ρίς, ῥινός): nariz
<b>109. sarc(o)-</b> (σάρξ, σαρκός): carne	<b>110. scop-/ -scopi-</b> (σκοπή, σκοπῆς; σκοπιά, σκοπιᾶς): observación

<b>111. seps/t-</b> (σήψις, σήψεως): infección, pudrición	<b>112. sial(o)-</b> (σίαλον, σίαλου): saliva
<b>113. -soma / somat(o)-</b> (σῶμα, σώματος): cuerpo	<b>114. tanas-/tanat(o)-</b> (θάνατος, θανάτου): muerte
<b>115. tim(o)-</b> (θυμός, θυμοῦ): timo	<b>116. tímpan(o)-</b> (τύμπανον, τυμπάνου): tímpano
<b>117. toc(o)-</b> (τόκος, τόκου: parto, nacimiento <b>-τόrax / torac-</b> (θώραξ, θώρακος): tórax, pecho	<b>118. traquel(o)-</b> (τράχηλος, τράχηλου): cuello
<b>119. traumat(o)-</b> (τραῦμα, τραύματος): herida, daño	<b>120. tric(o)- / triqu-</b> (θρίξ, τριχός): cabello, pelo
<b>121. tromb(o)-</b> (θρόμβος, θρόμβου): coágulo	<b>122. ur(o)-</b> (οὔρον, οὔρου): orina

Como se puede apreciar, con base en la distinción revisada en Berruto<sup>164</sup> respecto a los conceptos semánticos de campo y esfera, en la esfera semántica del “cuerpo humano” hemos incluido las bases léxicas de conceptos más generales, como las que significan “orina”, “mucosidad”, “olor”, etcétera, así como otros con el significado de “visión”, “audición”, “sensación”, “olfato”, “sueño”, incluso, “vida” y “muerte”, que son muy frecuentes en palabras españolas, pues, de acuerdo con Berruto, una esfera semántica es “una noción muy aproximativa y ‘exterior’, útil para proporcionar clasificaciones cómodas del léxico, en base a parentescos más referenciales que lingüísticos”,<sup>165</sup> además de que “los vínculos que se establecen en el interior de la esfera son mucho menos sistemáticos que aquellos que sirven de estructura a un campo semántico”.<sup>166</sup>

Conviene precisar que los elementos griegos de la Unidad 4, del Proege-2017, se concentran en tres secciones claramente delimitadas: raíces, prefijos y sufijos. Si bien las raíces se especifican programáticamente como “de uso frecuente”, en el momento de la puesta en vigor del programa modificado, en el ciclo escolar 2017-2018, el vocabulario griego no estaba incluido en la parte final del mismo, como solía aparecer en los programas de los cursos anteriores. No obstante, la denominación de “raíces de uso frecuente” hace referencia

<sup>164</sup> Cfr. op. cit., p. 103-109.

<sup>165</sup> Ibid., p.108.

<sup>166</sup> Idem.



a vocablos que aparecen de manera recurrente en palabras españolas, por lo cual se dejaba a criterio del profesor determinar tal léxico con base en su experiencia docente.

La secuencia didáctica que presentamos en este capítulo de la tesis propone trabajar con el vocabulario griego significativa y estratégicamente, es decir, por medio de esferas y campos semánticos, de forma diferente a la empleada durante muchos años: mediante listas de palabras ordenadas alfabéticamente, como aparecían en los libros (sin duda, por cuestiones prácticas), como ya lo indicábamos.

Los alumnos requieren aprender muchos de estos elementos, pues, con base en ellos, deben ser capaces de inferir —de acuerdo con el objetivo específico de la Unidad 5, intitulada “El lenguaje de las ciencias”, del Proege-2017— “el significado de raíces de origen [...] griego por medio del análisis de diferentes textos (fuentes documentales en soportes diversos y en otras lenguas) relacionados con **las ciencias exactas y naturales**, a fin de ampliar sus perspectivas de orientación vocacional e incrementar su cultura”, así como —de acuerdo con el objetivo específico de la Unidad 6, intitulada “El lenguaje de las humanidades”, del Proege-2017, con una redacción muy parecida al anterior objetivo, pues sólo varía en áreas de conocimiento— “el significado de raíces de origen [...] griego por medio del análisis de diferentes textos (fuentes documentales en soportes diversos y en otras lenguas) relacionados con **las ciencias sociales, las humanidades y las artes**, a fin de ampliar sus perspectivas de orientación vocacional e incrementar su cultura”.<sup>167</sup>

Como se observa en la tabla, es un grupo numeroso de elementos que requiere un tiempo considerable distribuido durante el proceso de aprendizaje, mediante ejercicios adecuados y evaluación, a fin de cumplir con los objetivos de la Unidad 4<sup>168</sup> en las sesiones sugeridas.

---

<sup>167</sup> Cfr. Proege-2017, pp. 9-10, las negritas son nuestras.

<sup>168</sup> Ibid., p. 8, donde se indican los dos objetivos específicos de la unidad: “Analizará las palabras griegas que constituyen la terminología de diversas disciplinas, por medio de la aplicación de procedimientos de formación de neologismos, con el fin de obtener y apreciar el significado etimológico” y “Comprenderá palabras de origen griego en su contexto por medio del análisis etimológico, con el propósito de adquirir conocimientos en el ámbito académico y cotidiano”.

### 3.3. Delimitación del vocabulario sobre el “cuerpo humano” para la práctica docente

Es preciso explicar que de esa selección inicial de 124 raíces incluidas en nuestra esfera semántica del “cuerpo humano”, detallada en la tabla de la sección anterior, hicimos, a su vez, una selección de sólo 30 raíces para la segunda práctica docente,<sup>169</sup> en el semestre 2022-1, esto es, poco más del 30%, debido al tiempo limitado para dicha práctica: seis sesiones programadas y acordadas con el profesor guía. Asimismo, se incluyeron otros componentes importantes, como son sufijos, algunos prefijos y elementos compositivos, importantes para la formación de palabras mediante derivación y composición, de acuerdo con el temario de la unidad seleccionada para esta tesis.

Ahora bien, para la tercera práctica docente, ya en el semestre 2022-2, el último de la maestría, se hizo una nueva selección de 30 raíces de esas mismas 124 raíces, con algunos cambios respecto de la selección anterior, en tanto que conservamos los mismos sufijos, prefijos y elementos compositivos. Detallamos las raíces seleccionadas para esta última práctica docente, a partir de la cual haremos nuestra descripción y comentarios finales en el último capítulo de este trabajo, debido a que se acerca más a lo que pretendemos en el trabajo con esferas y campos semánticos:

<b>Raíces</b>	<b>Significados</b>
<b>1. angi(o)-</b>	<b>vaso sanguíneo, vena</b>
<b>2. arteri(o)-</b>	<b>arteria</b>
<b>3. bi(o)-</b>	<b>vida</b>
<b>4. braqui-</b>	<b>brazo</b>
<b>5. cardi(o)-</b>	<b>corazón</b>
<b>6. cefal(o)-</b>	<b>cabeza</b>
<b>7. cir- /quir(o)-</b>	<b>mano</b>
<b>8. cist- /quist-</b>	<b>vejiga</b>
<b>9. col(o)- /colon(o)-</b>	<b>intestino grueso</b>
<b>10. dactil(o)-</b>	<b>dedo</b>
<b>11. enter(o)-</b>	<b>intestino delgado</b>
<b>12. estoma(to)-</b>	<b>boca</b>
<b>13. fleb(o)-</b>	<b>vena</b>
<b>14. gastr(o)-</b>	<b>estómago</b>
<b>15. hemat(o)-/ -em-</b>	<b>sangre</b>

---

<sup>169</sup> Debemos precisar que la primera práctica docente, que se tenía planeada para su aplicación en el semestre 2021-2, en un grupo del CCH, plantel Naucalpan, de la profesora de la asignatura Práctica Docente I, Laura Estela Montes Vásquez, se suspendió definitivamente debido a un paro académico en dicho plantel, en apoyo a los profesores de asignatura con los que la UNAM tenía retrasos en el pago de salarios.

<b>16. hepat(o)-</b>	<b>hígado</b>
<b>17. higien-</b>	<b>salud</b>
<b>18. hister(o)-</b>	<b>matriz</b>
<b>19. nefr(o)-</b>	<b>riñón</b>
<b>20. neumon-</b>	<b>pulmón</b>
<b>21. nos(o)-</b>	<b>enfermedad</b>
<b>22. oftalm(o)-</b>	<b>ojo</b>
<b>23. onic(o)-</b>	<b>uña</b>
<b>24. ot(o)-</b>	<b>oído</b>
<b>25. qu(e)il(o)-</b>	<b>labio</b>
<b>26. rin(o)-</b>	<b>nariz</b>
<b>27. sial(o)-</b>	<b>saliva</b>
<b>28. -soma / somat(o)-</b>	<b>cuerpo</b>
<b>29. tanas-/ tanat(o)-</b>	<b>muerte</b>
<b>30. ur(o)-</b>	<b>orina</b>

En cuanto a sufijos y elementos compositivos (marcados con asterisco), seleccionamos los siguientes, puesto que son muy productivos en la formación de palabras compuestas y derivadas:

<b>Sufijos y elementos compositivos*</b>	<b>Significado</b>
<b>1. -algia *</b>	<b>dolor</b>
<b>2. -ico/-aco</b>	<b>relacionado/a con</b>
<b>3. -itis</b>	<b>inflamación</b>
<b>4. -logía *</b>	<b>tratado, estudio</b>
<b>5. -(o)ma</b>	<b>tumor</b>
<b>6. -sis</b>	<b>estado irregular, enfermedad</b>
<b>7. -patía *</b>	<b>afección, dolencia</b>
<b>8. -plastia *</b>	<b>reconstrucción</b>
<b>9. -scopia *</b>	<b>examen, observación</b>
<b>10. -ectomía *</b>	<b>extirpación</b>

Finalmente, respecto a prefijos, seleccionamos sólo tres, debido a que son los más usuales en la formación de palabras con las raíces seleccionadas:

<b>Prefijos</b>	<b>Significado</b>
<b>1. a-/an-</b>	<b>sin, ausencia</b>
<b>2. dis-</b>	<b>dificultad</b>
<b>3. eu-/ev-</b>	<b>bien</b>

Consideramos en su momento que con este material léxico era suficiente para verificar que los alumnos no sólo formarían campos semánticos a partir de una pequeña esfera semántica conformada por 30 de las 124 raíces iniciales, además de la identificación de palabras compuestas y derivadas que planeamos en la práctica docente, como describiremos más adelante.

### 3.4. Propuesta de secuencia didáctica

#### 3.4.1. Plantel de aplicación

Las dos secuencias didácticas planeadas en los semestres 2022-1 y 2022-2 se aplicaron en el Plantel 7, Ezequiel A. Chávez, de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en los grupos 505 y 551, conformados respectivamente por 53 y 77 alumnos registrados, del turno matutino y turno vespertino, con horarios de 10:20 a 11:10 am y 5:00 a 5:50 pm, a cargo del profesor guía o profesor tutor José Alberto Portilla Tirado, también egresado de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

El Plantel 7, inaugurado el 16 de abril de 1960, se ubica en Calzada de la Viga No. 54, colonia Merced Balbuena, alcaldía Venustiano Carranza, C.P. 15810, en el barrio de La Merced. No obstante, debido a la pandemia, las actividades se planearon a fin de aplicarse a distancia: las sesiones sincrónicas con los alumnos se realizaron en la plataforma de Zoom, en la cuenta institucional del profesor guía, en tanto que las actividades asincrónicas se aplicaron en el aula virtual de Classroom, a partir de la nuestra cuenta institucional de la ENP.

Aunque aplicamos y obtuvimos resultados de dos prácticas docentes, nos enfocaremos principalmente en la segunda de ellas, es decir, la del semestre 2022-2, pues seguimos las observaciones, las correcciones y los ajustes sugeridos tanto por el comité tutor, como por el profesor guía, a la propuesta aplicada en el semestre anterior (2022-1). Así, consideramos que los resultados de esta última práctica de la maestría “se acercan más” a lo que pretendemos con nuestra dinámica sustentada en esferas y campos semánticos.

Y decimos “se acercan más”, porque, debido a situaciones que salían de nuestro control, tuvimos que aplicar nuestras planeaciones didácticas en circunstancias “especiales”,

como el hecho de que el grupo de nuestra práctica docente (551) pertenecía a una generación que llevaba casi dos años trabajando a distancia, sin conocerse de manera personal ni integrarse del todo como grupo —sea entre ellos mismos, sea en general con los profesores de sus asignaturas—, debido a la pandemia, aunque ya en una etapa de menores contagios al momento de realizarse esta planeación didáctica. Esta situación, sin embargo, nos obligó a diseñar dinámicas a distancia por completo, ninguna de manera presencial. Además, por cuestiones de tiempo (vacaciones cercanas de Semana Santa y próximo fin del año escolar en la Nacional Preparatoria), disponíamos solamente de tres semanas muy apretadas para nuestras seis sesiones planeadas (tres sincrónicas y tres asincrónicas). Distribuimos así estas seis sesiones por acuerdo con el profesor guía, es decir, el profesor titular del grupo, quien trabajaba de tal manera desde el inicio del año escolar: cada semana, una sesión sincrónica y ejercicios asincrónicos.

Cabe destacar que, además del diferente calendario escolar de ambos grados educativos (MADEMS-ENP), según decíamos, había cierta heterogeneidad en el grupo de alumnos en esta última práctica, lo cual influye sin duda en el desempeño escolar, puesto que al grupo 551 se unieron estudiantes de otros grupos que deseaban mejorar su calificación final del año, pues la práctica se realizó con la promesa de obtener cierto puntaje extra para mejorar la calificación del tercer periodo educativo de la preparatoria, a cambio de cumplir con la entrega de las actividades exigidas en nuestra práctica docente, de acuerdo con el consentimiento del profesor guía. Por todo ello, no dejaba de haber cierta incertidumbre respecto al real compromiso sobre esta práctica docente, un tanto ajena a sus deberes escolares cotidianos.

Asimismo, el hecho de que se aborde un tema “ya estudiado” por los alumnos, puesto que se trata de un tema ubicado en la cuarta unidad de las seis que contiene el programa de la asignatura, complica la labor de ponderación y análisis de los resultados finales de la práctica docente. No obstante, pensamos que no es posible que los alumnos hayan estudiado exactamente el mismo vocabulario, y aunque el profesor guía indicaba que muchas raíces “se vieron ya” en el curso, era preferible realizar la práctica en estas circunstancias que no hacerlo, pues están en juego otros conceptos como esferas y campos semánticos.

Para las sesiones sincrónicas, como anotamos poco antes, se utilizó el espacio de Zoom del profesor guía, quien diez minutos antes de las clases nos compartía la liga a través

de WhatsApp. Las sesiones se grabaron con la anuencia de los alumnos y del profesor titular, de manera que existe una grabación por cada sesión en esa plataforma. Asimismo, aprovechamos algunos recursos en línea gratuitos para elaborar las distintas actividades de las sesiones, debido a que esta última práctica docente se realizó a distancia de manera íntegra. Por esta razón, intentamos dar variedad a las actividades creadas en diversas plataformas en línea, a lo largo de nuestra intervención con los alumnos, tales como Powtoon, Geneally, Nearpod, Jamboard, formularios y documentos de Google, principalmente. Algunas de ellas nos proporcionaban estadísticas de resultados; algunas otras no generan ninguna evidencia de su utilización o frecuencia de uso, pero asumimos que los alumnos también deben comprometerse con su aprendizaje, de acuerdo con los planteamientos del aprendizaje significativo, según veíamos en el primer capítulo.<sup>170</sup>

Las tareas asincrónicas se compartieron a los alumnos en aula virtual de Classroom,<sup>171</sup> donde se pueden apreciar las actividades planeadas para ambas prácticas docentes, aplicadas en dos semestres consecutivos: 2022-1 y 2022-2. Cabe precisar que esporádicamente haremos alusiones a la práctica del 2022-1, a fin de contrastar los cambios realizados en la última práctica.

#### 3.4.2. Descripción y características de la práctica docente

Para nuestra primera sesión sincrónica en Zoom, en la que se pudo interactuar con los alumnos en presencia del profesor titular del grupo, realizamos nuestras planeaciones teniendo en cuenta los diversos objetivos (general y particular de la sesión), los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, como se estila en las planeaciones por competencias, así como señalando las actividades preparadas. Consideramos más ilustrativo que integremos cada uno de nuestros formatos en la descripción de cada sesión, con todos

---

<sup>170</sup> Cfr. *supra*, 1.4, donde se indica que “respecto del papel que debe asumir el estudiante en este enfoque, destacamos el abandono del papel pasivo y de simple receptor a fin de convertirse en un estudiante activo, coprotagonista y responsable de su aprendizaje”.

<sup>171</sup> La liga de esta plataforma es <https://classroom.google.com/u/1/c/MzExNTU2NzO3NjQ4>, con código de clase tggewqd para el grupo 505, y <https://classroom.google.com/u/1/c/NDc0ODMxMjE1MjU4>, con código de clase dboocz2 para el grupo 551, donde se pueden observar la planeación y la distribución de las actividades para las tres clases asincrónicas, sobre las cuales iré detallando más adelante, en este capítulo.

estos detalles, con la intención de que se vean de manera conjunta, en vez de describir cada una de ellas por separado.

El tema con base en el cual realizamos nuestra práctica docente (semestre 2022-2) se ubica en la Unidad 4, intitulada El griego en los saberes, de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, como ya lo indicábamos al inicio de este capítulo. De ella se seleccionaron los tres primeros temas, es decir: Raíces de uso frecuente de origen griego, Prefijos de origen griego y Sufijos de origen griego.

Puesto que, en esta práctica docente en torno al manejo del vocabulario, presentamos una esfera semántica, la cual permite hacer una clasificación más cómoda del léxico en términos más generales,<sup>172</sup> los alumnos tuvieron la instrucción de formar los campos semánticos que les ayuden a relacionar los vocablos de manera más específica.

Teniendo en cuenta que los contenidos deben estar vinculados con otras áreas del conocimiento, según lo establece el Proege-2017,<sup>173</sup> se proponen las siguientes vinculaciones:

- a) Manejo de herramientas y plataformas de internet, es decir, las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mediante las cuales se obtiene información digital de manera fácil y rápida, además de propiciar el aprendizaje interactivo.
- b) Lengua española: Aplicación de reglas ortográficas.
- c) Morfología: Como antecedente de la asignatura relacionada con el cuerpo humano (anatomía).

Ahora bien, respecto de las sesiones planeadas en la secuencia didáctica (2022-2), indicamos que fueron 6 sesiones que se distribuyeron de la siguiente manera:

- Tres de ellas se realizaron de manera sincrónica en la plataforma Zoom, mediante liga proporcionada por el profesor guía, los días 25 de marzo, 1 y 8 de abril de 2022 —de ellas se conservan grabaciones—,
- las otras tres sesiones fueron de manera asincrónica, con actividades programadas en la plataforma de Classroom, que los alumnos resolvían en los horarios y días que

---

<sup>172</sup> Cfr. supra, sección 2.9.

<sup>173</sup> Cfr. supra, sección 1.2.3.: “se destaca la idea de interdisciplinariedad para evitar la fragmentación del conocimiento.”

consideraran convenientes hasta antes de la siguiente sesión sincrónica, con excepción de la última actividad asincrónica, la cual se estableció una fecha y hora concreta, con la intención de poder evaluar las actividades finales y regresarlas con observaciones el 12 de abril.

### 3.4.3. Primera sesión (sincrónica)

La realización de esta primera sesión sincrónica tuvo como base la siguiente planeación, que integramos de manera completa, con la intención de que se tenga una idea general de su aplicación, la cual iremos describiendo paulatinamente.

#### PLAN DE SESIÓN (SINCRÓNICA EN ZOOM)

<b>Nombre de la actividad académica:</b>		
<b>Práctica Docente II, de la MADEMS (UNAM)</b>		
<b>No. de sesión:</b> Primera de seis	<b>Módulo:</b> Segunda práctica docente de la MADEMS	<b>Fecha:</b> 25 de marzo de 2022
<b>1: En plataforma Zoom</b>	<b>Tema:</b> Características de esfera y campo semánticos	<b>Lugar:</b> Preparatoria 7, Ezequiel A. Chávez, grupo 551, 5º año
<b>Profesor guía:</b> José Alberto Portilla Tirado	<b>Docente que imparte la sesión:</b> Gabriel Gutiérrez Bibriesca	<b>Duración:</b> 45 minutos aproximadamente
<b>Objetivo general de la práctica docente:</b> <sup>174</sup>		
<b>El alumno reconocerá las raíces griegas en palabras del español relacionadas con el cuerpo humano, a fin de deducir el significado de vocablos frecuentes en el léxico del español mediante el uso de esferas y campos semánticos.</b>		

<sup>174</sup> Medina et al., 2009, p. 120, comentan sobre el concepto de objetivos generales: “Son aquellos que presentan una definición muy abstracta y general de los objetivos pedagógicos, cuya formulación supone un acercamiento a las metas finales que enmarcan y orientan el proceso educativo. Aunque siempre están centrados en el alumno como sujeto que aprende, no son directamente observables y medibles.”



<b>Objetivo de la primera sesión:</b> <sup>175</sup>			
El alumno distinguirá entre una esfera y un campo semánticos con base en un grupo de imágenes, como estrategias para organizar el léxico por su significado.			
<b>Contenidos</b> <sup>176</sup>			
<i>Conceptuales:</i> <sup>177</sup>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sufijos, prefijos, raíces o lexemas y elementos compositivos de origen griego.</li> <li>2. Reconocimiento de características de dos estructuras semánticas: la esfera y el campo.</li> </ol>			
<i>Actitudinales:</i> <sup>178</sup>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respeto y tolerancia al profesor invitado a un grupo a fin de comprometerse en proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>2. Disposición favorable a los nuevos conocimientos relacionados con la manera de organizar la semántica de las palabras.</li> </ol>			
<i>Procedimentales:</i> <sup>179</sup>			
Correcta ubicación de sufijos y prefijos como elementos formativos de palabras derivadas en el español, mediante ejercicio en formulario y en emparejamiento de palabras.			
<b>Actividades</b>			
<b>Duración aproximada:</b>	<b>Actividad del profesor:</b>	<b>Actividad del alumno:</b>	<b>Recursos didácticos:</b>
A) 3 minutos	Presentación de manera oral.	----- -	Plataforma Zoom

<sup>175</sup> Idem, sobre objetivos específicos: “Son aquellos que, partiendo de los objetivos generales, señalan los conocimientos, destrezas y/o habilidades que los alumnos deben adquirir durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un mismo objetivo general puede dar lugar a varios objetivos específicos.”

<sup>176</sup> Ibid., p. 144, sobre el concepto de contenidos. “La sociedad actual [...] entiende por contenidos escolares no solo el aprendizaje de hechos, conceptos, datos, principios e informaciones, sino el conjunto de procedimientos, destrezas y habilidades que permiten a los alumnos construir el conocimiento, y, también, el sistema de actitudes, valores y normas que regulan la vida en sociedad, con lo que se pretende reconocer explícitamente los fines sociales de la educación.”

<sup>177</sup> Ibid., p. 120. Se trata del “aprendizaje de hechos, conceptos, datos, principios e informaciones” de la asignatura o disciplina.

<sup>178</sup> Ibid., p. 145: “Las actitudes pueden definirse como tendencias o disposiciones adquiridas, relativamente persistentes en el comportamiento, ante determinadas situaciones, sucesos o personas”.

<sup>179</sup> Ibid., pp- 144-145: “Los procedimientos hacen referencia a un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Incluyen habilidades, estrategias y técnicas. En función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la persistencia en el orden de esos pasos y del tipo de meta al que se dirigen, nos encontramos con procedimientos más o menos generales.”

<b>B) 15 minutos</b>	Dinámica de integración con adivinanzas y conocimientos previos (sufijo, prefijo y raíz); conceptos de esfera y campo semánticos.	Participa en solución de adivinanzas. Reconoce conceptos de raíz, sufijo y prefijo. Diferencia entre esfera y campo semánticos mediante palabras e imágenes de seres vivos.	<b>Jamboard</b> <sup>180</sup> : Pizarra electrónica con adivinanzas, activación de conocimientos previos y explicación de los nuevos conceptos (esfera y campo).
<b>C) 3 minutos</b>	Descripción de los criterios de evaluación de la práctica docente: 1) Evaluación diagnóstica y una de salida (sin considerarlas en evaluación sumativa). 2) Cuatro actividades, cada una con valor de 15% y una actividad en equipo con valor de 40% (evaluación sumativa) 3) Cuestionario de opinión sobre desempeño del profesor invitado (sin consideración en evaluación sumativa).	Registra los criterios y porcentajes asignados a cada una de las actividades planeadas.	<b>Jamboard</b> : Pizarra electrónica con los porcentajes designados a las 5 actividades de entrega durante la práctica.
<b>D) 10 minutos</b>	Evaluación diagnóstica: conocimientos al inicio de la práctica docente.	Entra al formulario enviado por chat de Zoom, resuelve y envía.	<b>Formulario Google</b> <sup>181</sup> 30 reactivos de opción múltiple: conocimientos previos sobre sufijos, prefijos, palabras derivadas y compuestas, y raíces de origen griego.
<b>D) 5 minutos</b>	Pregunta detonadora: ¿Qué diferencia hay entre endemia, epidemia, pandemia, sindemia?	Expresa sus ideas sobre un tema de moda en el mundo.	<b>Jamboard.</b>
<b>E) 6 minutos</b>	Emparejamiento de palabras parecidas por sus prefijos y sufijos seleccionados.	Relaciona los vocablos, de acuerdo con sufijos y prefijos exclusivamente.	<b>Jamboard.</b>

<sup>180</sup> Liga de la aplicación Jamboard de Google utilizada en esta sesión:

<https://jamboard.google.com/d/1cVXOnqpKJ7crl6bs7MfIBlh8iMoPwHqx8NZe5anfDIA/viewer?f=0>

<sup>181</sup> Liga del formulario:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSehILOmSY2TENf6lAxyWNIEgHLr6H52PjSK54cNjye1QT5sHA/viewform>

<b>F) 3 minutos</b>	El profesor avisa que en breve enviará a correo Gmail registrado en formulario, la invitación para registrarse en Classroom. Despedida del profesor		<b>Plataforma Zoom</b>
---------------------	---	--	------------------------

**Planeación:**

1) **Presentación** (tiempo programado, **3 minutos**): A fin de justificar la presencia del profesor invitado ante los alumnos, se realiza una breve presentación ante el grupo de Etimologías grecolatinas del español, que consiste en nombre propio y motivos de presencia, con el objetivo de realizar una práctica docente por exigencia de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS); agradecimientos al profesor titular del grupo por su disposición de permitirnos realizar nuestra práctica docente con base en un pequeño vocabulario de origen griego mediante esferas y campos semánticos.

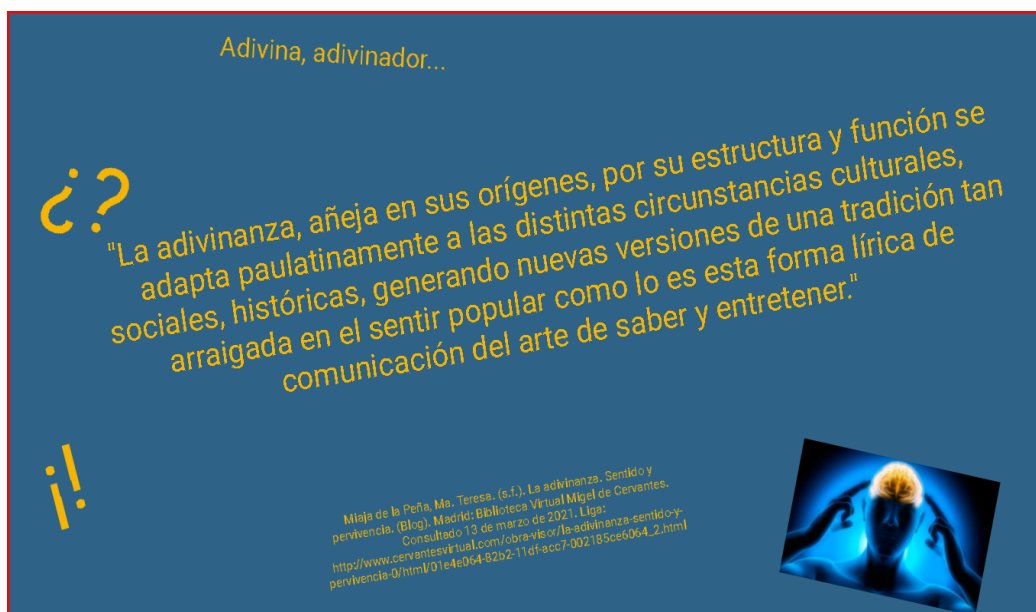
2) **Dinámica de integración** (tiempo programado, **15 minutos**): Dinámica de integración al grupo por parte del profesor invitado, a fin de generar un ambiente de confianza, de distensión y de empatía mutua profesor-alumnos.<sup>182</sup> Se proponen algunas adivinanzas con la idea de facilitar la participación y predisponer favorablemente a los alumnos en relación con el profesor visitante. Con base en la plataforma **Jamboard**,<sup>183</sup> se seleccionan acertijos cuyas respuestas se ocultan mediante óvalos manipulables, a fin de

<sup>182</sup> Silberman, 2006, p. 20, comenta: “Una de las principales maneras de alcanzar la seguridad es estar vinculado con otras personas y sentirse incluido en un grupo. Este sentimiento de pertenencia permite a los estudiantes enfrentar los desafíos que tienen por delante. Cuando aprenden con otros en lugar de hacerlo a solas, cuentan con el apoyo emocional e intelectual que les permite superar su nivel actual de conocimientos y aptitudes.”

<sup>183</sup> **Jamboard** ([https://edu.google.com/intl/ALL\\_mx/products/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_mx/products/jamboard/)) es una pizarra digital interactiva que está disponible para los que usan Google Workspace (antes Google Suite), en conjunto con una variedad de herramientas online, como Classroom, Drive, Meet, Formularios, Gmail, etcétera. Dicha herramienta se ofrece a quienes tienen una cuenta institucional de Gmail. Cada “jam” o pizarra electrónica consta de 20 “lienztos” en los cuales se puede desplegar la información de una clase, con el apoyo de textos, imágenes y algunos recursos propios de los pizarrones para escribir y dibujar. Desde la misma aplicación y dentro de cada una de las pizarras, podemos buscar e insertar imágenes o páginas web, arrastrar y cambiar el tamaño del texto y de las imágenes, usar un láser para ir destacando información durante la presentación de las pizarras en videollamadas de Google Meet o incluso de Zoom; también se puede abrir estos “jams” en un dispositivo electrónico, sea celular o tableta, con algunas pocas variantes en cuanto las herramientas. Se puede insertar información previamente a las sesiones o, si así se desea, al momento en que se dialoga con los asistentes de una sesión, aunque esto puede hacer que se pierda agilidad en el tratamiento de los temas. Lo más importante es que incluso, a través del chat, se puede compartir la pizarra, de manera que los alumnos interactúen con cada pizarra, sea escribiendo u ordenando los recuadros con información dispuesta, pero siempre de manera guiada por el profesor, a fin de tener un orden en las actividades planeadas. Cabe indicar que la presentación de estas pizarras es austera, por llamarla de algún modo, pues no cuenta con efectos o diversidad de herramientas, como lo hace PowerPoint, por ejemplo, pero hay que entender que su mérito está en la interactividad que propicia con los alumnos, en el sentido de que los alumnos pueden acceder a ellas y participar en alguna dinámica apropiada.

moverlos, sea que alguien acierte, sea que nadie dé una respuesta correcta. También se incorporan preguntas sobre conocimientos previos<sup>184</sup> (sufijo, prefijo y raíz o lexema), y, sobre todo, se introducen en la dinámica los conceptos de esfera y campo semánticos.

Se solicita a un alumno que lea una mínima introducción a las adivinanzas, que se muestra en esta pizarra electrónica:



A continuación, se detallan dichas adivinanzas. Se instruye que “levante su mano” de manera virtual, en la plataforma, quien tenga la respuesta:

1. **Son doce señoras con medias, pero sin zapatos. ¿De quiénes se trata?**  
**Respuesta:** Las horas de un reloj.
2. **Cuando lo nombras ya no estará porque desaparece. ¿Quién es?**  
**Respuesta:** El silencio.
3. **Enigma o acertijo planteado por la esfinge a Edipo: ¿Qué ser, provisto de una sola voz, camina primero en cuatro patas por la mañana, después sobre dos patas al mediodía y finalmente con tres patas al atardecer?**

---

<sup>184</sup> Como dice Rodríguez, 2011, p. 32, “según él [sc. Ausubel], los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan a ese proceso de dotación de significados sus experiencias y conocimientos, de tal manera que éstos condicionan aquello que aprenden y, si son explicitados y manipulados adecuadamente, pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo. El papel del docente está, pues, en llevar a cabo esa manipulación de manera efectiva.”

**Respuesta:** El hombre,<sup>185</sup> pues cuando es muy pequeño gatea, después aprende a caminar y en la vejez se apoya en el bastón.

4. Última adivinanza (una de las más antiguas de las que se tiene noticia, procedente de la antigua civilización de Sumeria en Mesopotamia, actual Irak meridional, en el 3000 a.C.): **Hay una casa a la que uno entra ciego y sale viendo. ¿Qué casa es? Respuesta:** La escuela:

Adivinanza más antigua de la que tenemos noticia.  
Procede de la antigua civilización de Sumeria en Mesopotamia, el actual Irak meridional, del 3000 a.C.



**Hay una casa a la que uno entra ciego y sale viendo. ¿Qué casa es?**

La escuela



Preguntas relacionadas con los conocimientos previos (son conocimientos incluidos en la Unidad 2, intitulada Estructura de la palabra):

5. **¿Elemento morfológico que se pospone al lexema o raíz? Respuesta:** sufijo.
6. **¿Cuál es la parte más importante de la palabra, la que le aporta el significado, común a un grupo de vocablos? Respuesta:** Raíz o lexema.
7. **¿Cómo se llama el elemento morfológico que se antepone al lexema o raíz? Respuesta:** Prefijo.

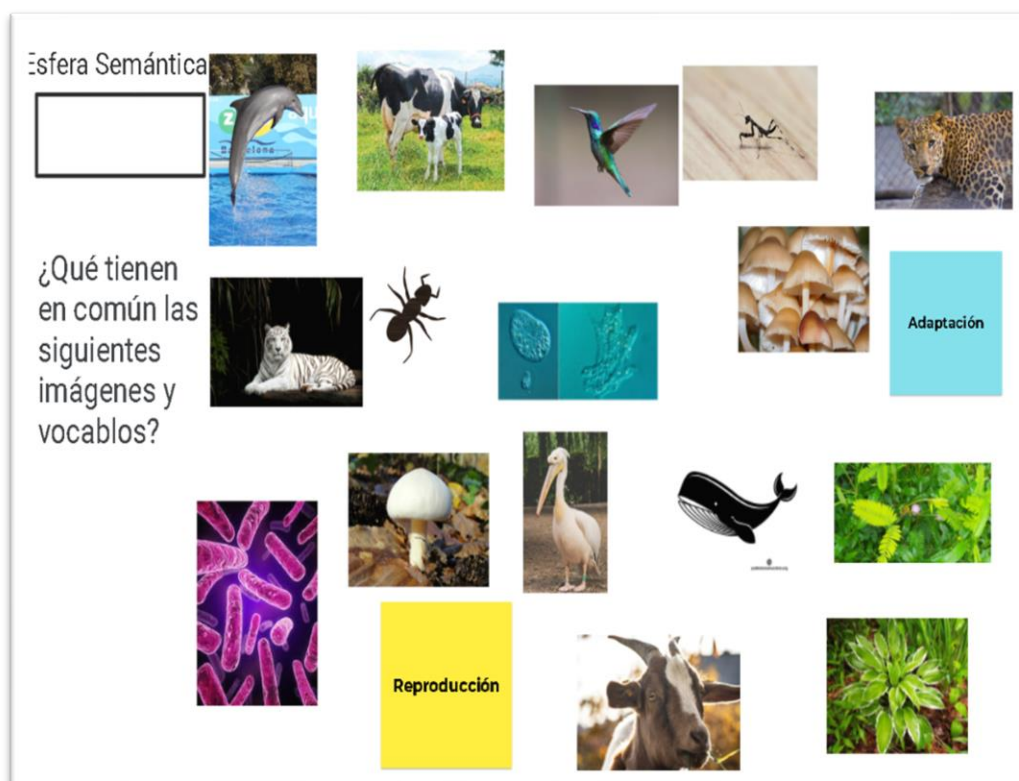
<sup>185</sup> A quien responde simplemente “el hombre”, se le pregunta por qué. Es un famoso enigma, bastante conocido a este nivel educativo.

En la siguiente pizarra, se explican los conceptos semánticos de esfera y campo, como recursos para manejar el vocabulario de manera más sistemática. Se presenta una esfera semántica con las siguientes imágenes en desorden: **un delfín, una vaca, un colibrí, una mantis, un leopardo, un tigre, una hormiga, una bacteria, un hongo pardo, la palabra “adaptación”, un bacilo, un hongo blanco, un pelícano, una ballena, un helecho, la palabra “reproducción”, un chivo y una planta.** Se incluyen dos palabras, a fin de llamar la atención de los alumnos y generar un fuerte contraste respecto de las demás imágenes, pues así se destaca la amplitud de una esfera semántica, más general y cómoda para relacionar palabras heterogéneas con base en una idea mucho más general que un campo semántico.<sup>186</sup>

A un lado de las imágenes anteriores, aparece la pregunta ya formulada en la pizarra: **¿Qué tienen en común las siguientes imágenes y vocablos?**

La respuesta esperada (oculta con un rectángulo, que se puede descubrir en cuanto alguien da la respuesta correcta o, incluso, en caso de que nadie acierte) es que las imágenes se refieren a “seres vivos”.

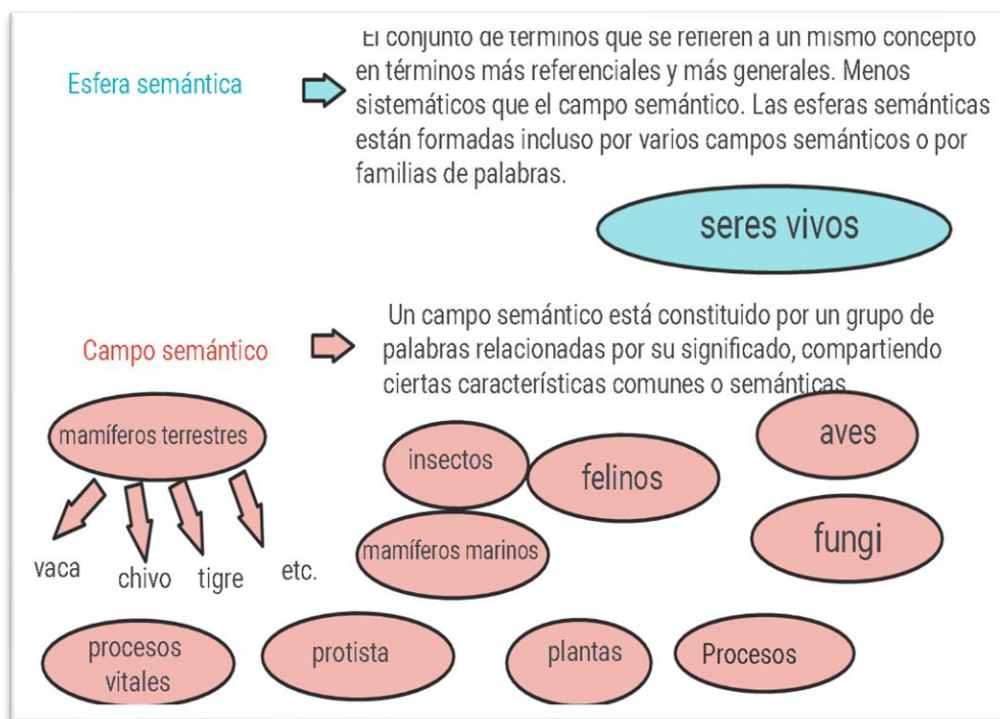
La pizarra se observaba de la siguiente manera:



<sup>186</sup> Cfr. *supra*, Capítulo 2, apartado 2.9. Esferas semánticas.

Se explora con los alumnos qué imágenes se pueden unir por su significado, de manera que puedan discernir varios campos semánticos claramente, los cuales se lexicalizan o titulan de muy diversas maneras: “**mamíferos**” (incluso “**mamíferos terrestres**”, “**mamíferos marinos**”), “**aves**”, “**insectos**”, “**plantas**”, “**hongos**” (que pertenecen al reino denominado en la biología como *fungi*), “**bacterias**” (protistas), etc., hasta que por fin se formula la pregunta sobre la relación que se puede establecer entre esas palabras difíciles de representar con una imagen: “**reproducción**” y “**adaptación**”. Ante la posible dificultad de lexicalizar o titular esas dos palabras como un campo semántico, se explica que se pueden agrupar como “**procesos vitales**”.

En la siguiente pizarra se explican dos de los conceptos fundamentales de esta propuesta: esfera semántica<sup>187</sup> y campo semántico.<sup>188</sup> Se regresa a la pizarra anterior con la idea de que los alumnos distingan las diferencias entre ambos conceptos y formen ellos mismos algunos campos semánticos.

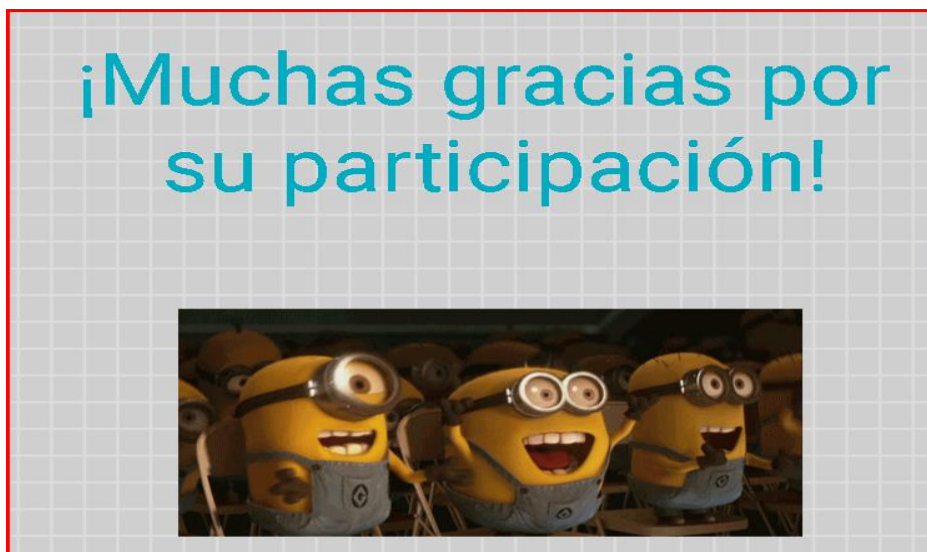


<sup>187</sup> Cfr. *supra*, Capítulo 2, sección 2.9. Esferas semánticas: “El conjunto de términos que se refieren a un mismo concepto en términos más referenciales y generales. Son menos sistemáticos que el campo semántico. Las esferas semánticas están formadas incluso por varios campos semánticos o por familias de palabras.”

<sup>188</sup> Cfr. *supra*, Capítulo 2, sección 2.8.: “Conjunto de unidades léxicas de una lengua que comparten un núcleo común de rasgos de significado.”



Para concluir, se presenta la pizarra donde, a manera de motivación, se agradece la participación de los alumnos mediante un gif.



Se pregunta a los alumnos si recuerdan alguna adivinanza que quieran formular a los demás compañeros de salón.

3) **Criterios de evaluación** (Tiempo programado, **3 minutos**): En la pizarra de Jamboard se muestran los criterios de evaluación de la práctica docente de tres semanas de duración. Esta información es importante, a fin de establecer “las reglas del juego”, en el sentido de que sus actividades serán revisadas, comentadas y evaluadas:<sup>189</sup>

- Una evaluación diagnóstica y una de salida, a fin de comparar resultados (sin considerarlas en su evaluación sumativa).
- Tres actividades que se evaluarán y entregarán en fechas y horarios establecidos en Classroom, con valor de 20% de la evaluación cada una, y una en equipo con valor de 40% (evaluación sumativa), para un total de 100%. Se

---

<sup>189</sup> Cfr. Salazar, 2018, pp. 28-39, quien comenta sobre la evaluación significativa: “El gran desafío que presenta la evaluación de cara a recoger evidencias de aprendizaje, es la necesidad de garantizar su coherencia, que se constituye en uno de los denominados nudos de la evaluación educativa. Esto es sin duda, lo más complejo en la práctica docente, debido a que se debe armonizar qué debe aprender el alumno (objetivo), de qué manera va a ejercitar dicho aprendizaje (actividad de aprendizaje) y cómo se va a evidenciar lo aprendido (evaluación).”



les invita a formar equipos de 4-5 integrantes para una actividad en un documento de Drive,<sup>190</sup> en la siguiente sesión en Classroom.

- Un cuestionario de opinión, con la intención de que los estudiantes evalúen al profesor invitado (sin consideración en su evaluación sumativa). Será anónima, con pseudónimo. Esta actividad proporciona información relevante sobre el parecer de los alumnos, sus puntos de vista, sus sugerencias para mejorar la práctica docente e, incluso, sus críticas constructivas, sean negativas o positivas, pero argumentadas.

4) **Aplicación de Prueba diagnóstica** (Tiempo programado, **10 minutos**): Aplicación de prueba diagnóstica, en formulario de Google,<sup>191</sup> donde, además de recabar los correos Gmail de los alumnos a fin de mandarles invitación de Classroom —en la segunda sesión asincrónica—, se constatan tanto sus conocimientos previos, importantes en el paradigma de Ausubel de aprendizaje significativo —pues “el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe. Desde esta perspectiva, pues, se constituye en el protagonista del evento educativo”<sup>192</sup>—, como los conocimientos léxicos con que parten los alumnos en esta práctica docente. Esta evaluación sólo pretende saber los conocimientos con los que inician esta práctica docente. Se divide dicho instrumento en cuatro secciones: i. Identificación de morfemas; ii. Distinción de la estructura de las palabras; iii. Manejo de bases léxicas en contexto; iv. Relación de bases léxicas con el cuerpo humano.

A continuación, se detallan las secciones anteriores con sus respectivos reactivos:

**i. Identificación de morfemas.** En esta primera sección se indaga sobre el conocimiento de los alumnos sobre los principales sufijos y elementos compositivos (usados

---

<sup>190</sup> Google Drive es el sitio donde se almacenan archivos diversos. Es administrado por la empresa Google desde el 24 de abril de 2012. En particular se trabaja en un documento de Word, para que sea compartido entre los integrantes del equipo.

<sup>191</sup> Los Formularios de Google, disponibles para los que usan Google Workspace (antes Google Suite), ofrece una variedad de opciones para realizar exámenes de opción múltiple principalmente, aunque posibilitan también los exámenes con respuesta abierta, además de permitir recabar correos electrónicos de los participantes (estudiantes) y otros datos que se pueden presentar de manera gráfica en la aplicación. Como ya indicábamos, forman parte de las herramientas a las que tienen acceso las cuentas institucionales.

<sup>192</sup> Cfr. Rodríguez, 2011, p. 32.

al final de la palabra) de origen griego. Los reactivos apelan a un nivel de verificar el conocimiento de tales elementos etimológicos. Son los siguientes:

- Vocablos como "gastritis", "nefritis", "otitis", "hepatitis", "mastitis", "glositis", etc., tienen una idea general de...
  - **Inflamación** ✓
  - Tumor
  - Enfermedad
  - Dolor
- En los vocablos "cardialgia", "hepatalgia", "cefalalgia", "rinalgia", "nefralgia", "gastralgia", etc., se hace referencia a la idea común de...
  - Inflamación
  - Tumor
  - Enfermedad
  - **Dolor** ✓
- En los vocablos "hemático", "hepático", "ótico", "oftálmico", "somático", "gástrico", etc., está presente la idea de...
  - **Relación** ✓
  - Tumor
  - Dolor
  - Inflamación
- ¿Qué idea predomina en las siguientes palabras: "blefaroplastia", "rinoplastia", "otoplastia", "queiloplastia"?
  - Dolor
  - Inflamación
  - **Reconstrucción** ✓
  - Extirpación
- En las palabras "mastectomía", "histerectomía", "gastrectomía", "nefrectomía", "enterectomía" está presente el significado de...
  - Corte
  - Sutura
  - **Extirpación** ✓

- Reconstrucción
- En "cardiología", "mastología", "neumología", "hematología", "estomatología" predomina el significado de...
  - Dolor
  - **Estudio** ✓
  - Inflamación
  - Extirpación

**ii. Distinción de la estructura de las palabras.** En esta segunda sección se aborda la estructura de las palabras, a fin de identificar una raíz, una palabra compuesta, una palabra derivada, un sufijo y un prefijo. Consta de los siguientes reactivos:

- De los siguientes vocablos, distingue la única **palabra compuesta**:
  - hemático
  - hematoma
  - hematina
  - **hematología** ✓
- ¿Cuál es la única palabra **derivada** en el siguiente grupo?
  - oftalmología
  - **oftálmico** ✓
  - oftalmometría
  - oftalmoscopia
- En las siguientes palabras hay un elemento en común: **carcinoma, hepatoma, melanoma, hematoma, adenoma**.
  - **Sufijo** ✓
  - Prefijo
  - Infijo
  - Raíz
- Distingue el elemento en común en las siguientes palabras: "acéfalo", "aglosia", "anemia", "ateo", "anuria".
  - Sufijo
  - **Prefijo** ✓
  - Infijo

- Raíz

**iii. Manejo de bases léxicas en contexto.** Esta tercera sección consta de los siguientes reactivos relacionados con las bases léxicas en contexto:

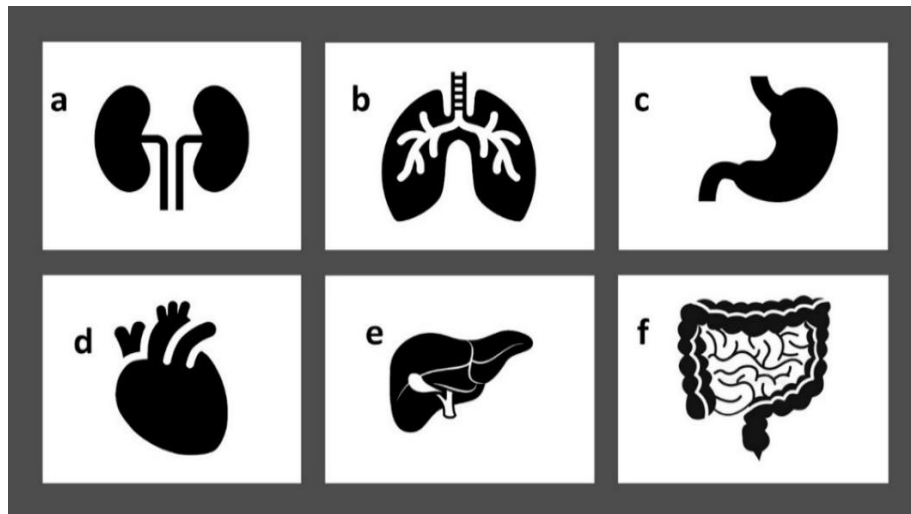
- ¿A qué hacen referencia vocablos como "onicofagia", "onicomicosis", "onicolisis", "onicogrifosis", "onicocriptosis", etc.?
  - Intestino
  - Riñón
  - **Uña** ✓
  - Mano
- Selecciona el término que complete la oración siguiente: \_\_\_\_\_ es el examen diagnóstico de los "**vasos sanguíneos**" mediante imagen radiológica.
  - **angiografía** ✓
  - cardiografía
  - radiografía
  - dactilografía
- Selecciona el término que coincida con la descripción: **Exploración de las cavidades nasales.**
  - endoscopia
  - gastroscopia
  - oftalmoscopia
  - **rinoscopia** ✓
- Un medicamento "ótico" etimológicamente hace referencia a...
  - **oído** ✓
  - ojo
  - boca
  - nariz
- Inflamación de venas.
  - estomatitis
  - queilitis
  - **flebitis** ✓
  - dermatitis

- Vocablo que significa "extirpación parcial o total del intestino delgado".
  - enteritis
  - enterología
  - enteropatía
  - **enterectomía** ✓

**iv. Relación de bases léxicas con el cuerpo humano.** La última sección consta de los siguientes reactivos, en los que se relacionan las bases léxicas con el cuerpo humano:

- Afección por la que **se inflama** la **vejiga**.
  - Nefralgia
  - **Cistitis** ✓
  - Rinitis
  - Carditis
- Selecciona el término que complete la descripción siguiente: \_\_\_\_\_ **es una enfermedad o padecimiento del estómago.**
  - gastritis
  - gástrica
  - **gastropatía** ✓
  - gastralgia
- Interpreta la siguiente definición a fin de seleccionar el concepto correspondiente: **Parte de la medicina que se ocupa de la anatomía, la fisiología y las enfermedades de la boca y sus estructuras, como los dientes, la lengua, los labios, etc.**
  - **estomatología** ✓
  - odontología
  - laringología
  - bucal
- Con base en la raíz que significa "corazón", selecciona el orden de palabras que indiquen respectivamente: inflamación, relación, estudio, padecimiento.
  - cardiopatía, carditis, cardiaco, cardiología
  - cardiopatía, cardiología, cardiaco, carditis

- **carditis, cardiaco, cardiología, cardiopatía** ✓
- carditis, cardiología, cardiopatía, cardiaco
- Identifica el vocablo que signifique "extirpación quirúrgica de una parte del intestino grueso".
  - gastrectomía
  - mastectomía
  - histerectomía
  - **colectomía** ✓
- Relaciona las letras de la imagen con cada lexema de origen griego correspondiente.

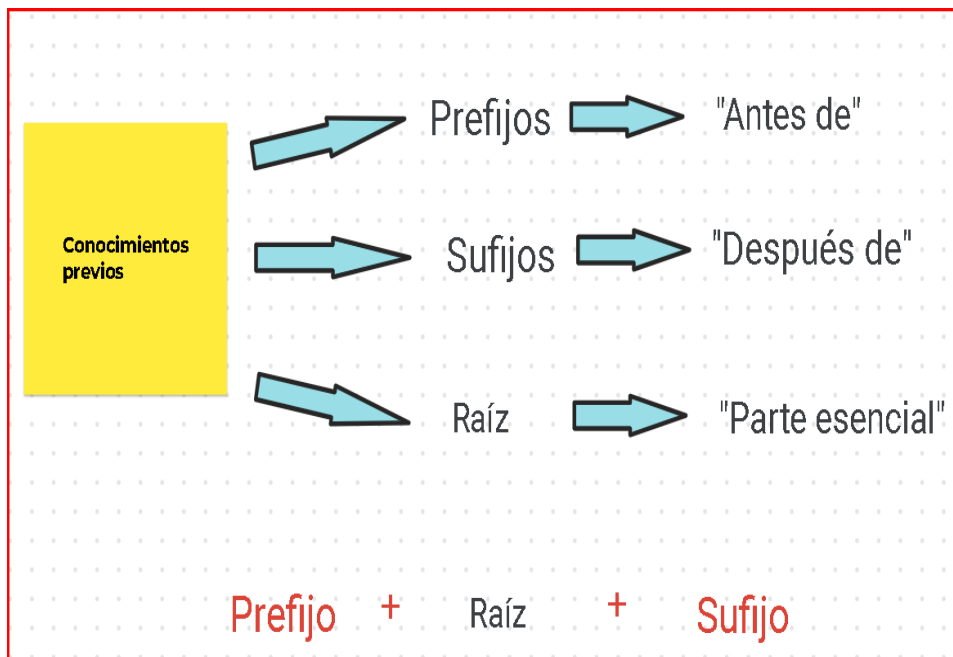


	A	B	C	D	E	F
<b>CARDI-</b>				✓		
<b>(P)NEUMON-</b>		✓				
<b>GASTR-</b>			✓			
<b>COL-</b>						✓
<b>HEPAT-</b>					✓	
<b>NEFR-</b>	✓					

- Rinoplastia es "reconstrucción de..."
  - los labios
  - **la nariz** ✓
  - las orejas
  - el riñón
- ¿A qué parte del cuerpo se refiere la enfermedad de la "neumonía"?
  - corazón
  - estómago
  - **pulmón** ✓
  - garganta
- En el término "histórica" está presente la raíz que significa...
  - hígado
  - corazón
  - **matriz** ✓
  - riñón

5) **Pregunta detonadora** (tiempo programado: **5 minutos**): Esta pregunta se relaciona con términos “familiares”, muchos de los cuales en ocasiones se usan de manera indistinta, pero tienen un referente muy específico: **¿Ya tienen claro las diferencias de significado entre endemia, epidemia, pandemia y sindemia?** Se escuchan algunas opiniones de los alumnos.

En las dos pizarras que siguen se repasan los conceptos de sufijos y prefijos y su ubicación en la estructura de la palabra, con base en una raíz o lexema. He aquí una imagen de una de las pizarras electrónicas:



6) (Tiempo planeado: **6 minutos**): Dinámica para conocer sufijos y algunos prefijos de origen griego que se utilizan en la práctica. Como actividad final de sesión, en pizarra de Jamboard se realiza el emparejamiento de palabras a partir de sus sufijos y prefijos, de acuerdo con la siguiente instrucción:

**“Forma parejas de palabras con base en algún rasgo característico de su estructura (sufijos y prefijos).”**

En la pizarra aparecen en desorden, pero numerados de menor a mayor (del 1 al 26), los siguientes elementos que se unen de acuerdo con la similitud del sufijo o prefijo. Como se aprecia es un nivel básico de reconocimiento de elementos comunes:

1.torácico, 2.mastectomía, 3.colitis, 4.nefropatía, 5.eufonía, 6.gastralgia, 7.neuropatía, 8.acéfalo, 9.amebiasis, 10.dispepsia, 11.otitis, 12.oftálmico, 13.eucalipto, 14.hepatalgia, 15.biología, 16.ateo, 17.dislalia, 18.dactiloscopia, 19.hematoma, 20.rinoplastia, 21.colonoscopia, 22.blefaroplastia, 23.neumología, 24.necrosis, 25.histerectomía, 26.mioma.

Este ejercicio de repaso y constatación de conocimientos previos pretende que los alumnos retomen los saberes que ya tenían desde la Unidad 4.<sup>193</sup> De acuerdo con el tiempo disponible de la sesión, el ejercicio permite que los alumnos indiquen al profesor los dos números relacionados, e incluso si se considera viable, hay posibilidad de compartir la liga a través del chat de Zoom, con el objetivo de que los propios alumnos puedan emparejar ambos vocablos relacionados por sus sufijos o prefijos. El ejercicio se muestra así:

---

<sup>193</sup> Conviene recordar que esta práctica se aplicó con alumnos al final del ciclo escolar, prácticamente, por lo cual era un tema ya visto.



Instrucción: Forma parejas de palabras, a la derecha, con base en algún rasgo característico de su estructura (sufijos y prefijos)

1 torácico	14 hepatalgia	
2 mastectomía	15 biología	
3 colitis	16 ateo	
4 nefropatía	17 dislalia	
5 eufonía	18 dactiloscopia	
6 gastralgia	19 hematoma	
7 neuropatía	20 rinoplastia	
8 acéfalo	21 colonoscopia	
9 amebiasis	22 blefaroplastia	
10 dispepsia	23 neumología	
11 otitis	24 necrosis	
12 oftálmico	25 histerectomía	
13 eucalipto	26 mioma	

7) Tiempo planeado, **3 minutos**): El profesor, antes de terminar la sesión, avisa a los alumnos que al inicio de la siguiente semana se enviará invitación para que puedan inscribirse al aula virtual de Classroom, a fin de realizar las actividades programadas y revisar el material de apoyo.

#### 3.4.4. Segunda sesión (asincrónica)<sup>194</sup>

La segunda sesión asincrónica se realizó con base en la siguiente planeación, que presentamos de manera íntegra, con el propósito de que se tenga una idea cabal del proceso:

### PLAN DE SESIÓN (ASINCRÓNICA EN CLASSROOM)

<b>Nombre de la actividad académica:</b>		
<b>Práctica Docente II, de la MADEMS (UNAM)</b>		
<b>No. de sesión:</b> Segunda de seis	<b>Módulo:</b>	<b>Fecha:</b>

<sup>194</sup> Conviene aclarar que, por comodidad, llamamos “sesiones (asincrónicas)” a las actividades planeadas para que los alumnos las realizaran y entregaran en Classroom a lo largo de una semana, aproximadamente; no son una reunión en alguna plataforma como Zoom o Meet, puesto que mantuve los periodos de trabajo del profesor guía con sus alumnos (de las dos clases a la semana, una es en Zoom y otra, para actividades en Classroom).

	<b>Segunda práctica docente de la MADEMS</b>	<b>Actividades para realizar del 28 de marzo al 1 de abril de 2022</b>
<b>2: En Plataforma Classroom</b>	<b>Tema:</b> Aplicación de campos semánticos a un vocabulario del cuerpo humano; e investigación del significado de sufijos	<b>Lugar:</b> Preparatoria 7, Ezequiel A. Chávez, grupo 551, 5° año
<b>Responsable del módulo:</b> José Alberto Portilla Tirado	<b>Docente que imparte la sesión:</b> Gabriel Gutiérrez Bibriesca	<b>Duración:</b> 40-45 minutos aproximadamente
<p><b>Objetivo general de la práctica docente:</b></p> <p>El alumno reconocerá las raíces griegas en palabras del español relacionadas con el cuerpo humano, a fin de deducir el significado de vocablos frecuentes en el léxico del español mediante el uso de esferas y campos semánticas.</p>		
<p><b>Objetivo de la segunda sesión:</b></p> <p>El alumno aplicará las características de los campos semánticos a las raíces de origen griego agrupadas en una esfera semántica, a fin de interrelacionarlas de manera diferente al orden alfabético.</p>		
<b>Contenidos</b>		
<p><i>Conceptuales:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sufijos y prefijos de origen griego como elementos formativos de palabras.</li> <li>2. Formación de campos semánticos como una estrategia que posibilita la ordenación más lógica y coherente que el ordenamiento alfabético.</li> </ol>		
<p><i>Actitudinales:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compromiso con el trabajo colaborativo, a fin de socializar el conocimiento entre pares y de consensuar decisiones y puntos de vista.</li> <li>2. Exploración de las nuevas tecnologías como apoyo en la formación del estudiante y en el impulso de su creatividad.</li> <li>3. Disposición a los juegos de algunas plataformas en línea como recursos válidos para fortalecer la identificación y aprendizaje de morfemas de origen griego.</li> </ol>		
<p><i>Procedimentales:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicación de los criterios en la formación de los campos semánticos a partir de una esfera semántica.</li> </ol>		

<p><b>2. Indagación en los diccionarios, sobre todo los etimológicos y en internet, a fin de resolver necesidades específicas de aprendizaje, manejo de información e intercambio de conocimientos.</b></p> <p><b>3. Recolección del significado de sufijos y prefijos de origen griego como elementos formativos de palabras.</b></p>			
Actividades			
Duración aproximada:	Actividad del profesor:	Actividad del alumno:	Recursos didácticos:
<b>A) 5 minutos</b>	Agrupar a los alumnos en aula de Classroom por medio de su cuenta de Gmail registrada en evaluación diagnóstica.	Se incorpora al aula y revisa actividades a realizar en la sección de “Trabajo en clase”.	<b>Aula de Google Classroom</b> <sup>195</sup> : aula virtual para indicar las actividades de manera asincrónica.
<b>B) 10 minutos</b>	Presenta en animación los principales sufijos y elementos compositivos identificados la sesión previa.	Identifica uso y recaba significados de los principales sufijos y elementos compositivos de origen griego.	<b>Powtoon</b> <sup>196</sup> : animación sobre sufijos y elementos compositivos. <b>Archivo de texto</b> <sup>197</sup> llenar cuadros con significados esenciales de sufijos y elementos compositivos.
<b>C) 10 minutos</b>	Solicita recolectar información en <i>Diccionario de la lengua española</i> y en diccionario etimológico sobre prefijos a utilizar en la práctica docente	Recolecta información sobre prefijos que se van a utilizar en práctica docente.	<b>Archivo de texto</b> <sup>198</sup> : llenar cuadros con significados esenciales de sufijos, elementos compositivos y prefijos. <b>Uso del Diccionario de la lengua española</b> <sup>199</sup> y <i>Diccionario etimológico en línea</i> . <sup>200</sup>
<b>D) 5 minutos</b>	Presenta juego para que alumnos aprendan el significado de los sufijos y elementos compositivos seleccionados	Reconoce y aprende el significado de los sufijos y elementos compositivos.	<b>Juego de Geneally</b> <sup>201</sup> : completar rompecabezas virtual con las respuestas correctas.

<sup>195</sup> La liga del aula de Google Classroom es la siguiente:

<https://classroom.google.com/u/1/c/NDc0ODMxMjE1MjU4> y su código de clase es **dboocz2**

<sup>196</sup> Liga del Powtoon: <https://www.powtoon.com/c/bx0GDvZXsNO/1/m>

<sup>197</sup> Liga del documento de texto:

[https://docs.google.com/document/d/18WBPzgz\\_iA1hf6Ucbw-WgePcEkVdij1c/edit?usp=sharing&ouid=101005647997795766091&rtfpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/18WBPzgz_iA1hf6Ucbw-WgePcEkVdij1c/edit?usp=sharing&ouid=101005647997795766091&rtfpof=true&sd=true)

<sup>198</sup> Liga del documento de texto:

[https://docs.google.com/document/d/18WBPzgz\\_iA1hf6Ucbw-WgePcEkVdij1c/edit?usp=sharing&ouid=101005647997795766091&rtfpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/18WBPzgz_iA1hf6Ucbw-WgePcEkVdij1c/edit?usp=sharing&ouid=101005647997795766091&rtfpof=true&sd=true)

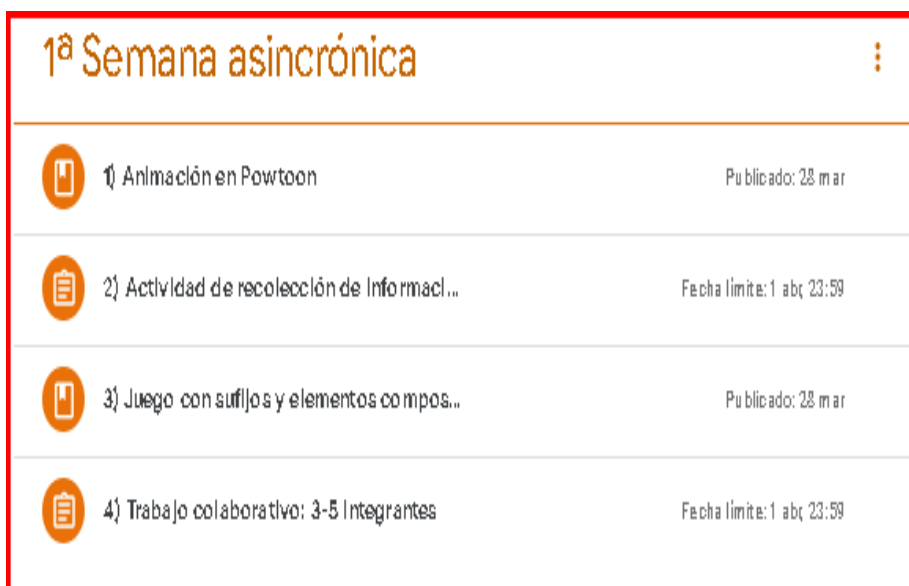
<sup>199</sup> Liga del Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es>

<sup>200</sup> Liga de diccionario etimológico: <http://etimologias.dechile.net>

<sup>201</sup> Liga del juego en Geneally: <https://view.genial.ly/5ffc931f92c3050d6007e6ba/game-sufijos-de-origen-griego-en-el-espanol>

<b>E) De acuerdo con integración del equipo (se entrega en una semana máximo)</b>	De acuerdo con esfera semántica del “cuerpo humano”, solicita que los alumnos en equipo y en un documento de Drive formen campos semánticos a fin de presentarlo en un esquema al gusto (cuadro sinóptico, mapa conceptual, etc), según sesión previa.	Forma en equipos campos semánticos a partir de una esfera semántica relacionada con “el cuerpo humano”, con base en lista de cotejo incorporada a la actividad en Classroom.	<b>Documento de Drive<sup>202</sup>:</b> trabajo colaborativo. Incluye esfera semántica con 30 términos y lista de cotejo para realización de esquema solicitado.
---	--	--	--

La segunda sesión de esta práctica docente fue organizada para realizarse a distancia o de manera remota, en Classroom,<sup>203</sup> una plataforma muy accesible y que permite programar las tareas de manera sencilla. Las actividades de esta sesión se ordenan como se muestra:



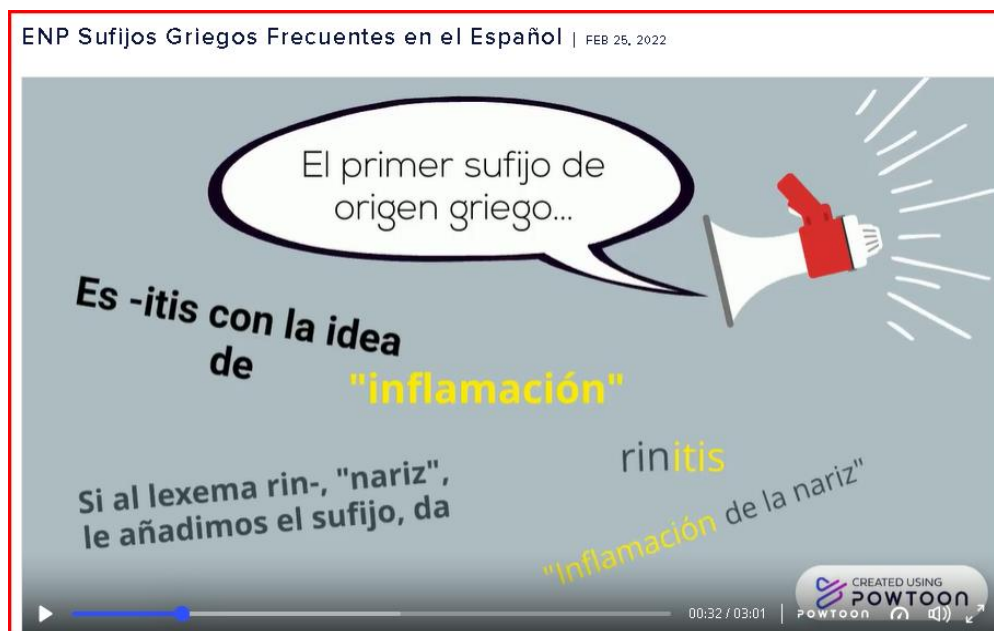
<sup>202</sup> Liga para trabajar en documento de Drive: <https://docs.google.com/document/d/1-5kSIIdmNGBWCx7KFmq3kISkLqab3k5TN/edit?usp=sharing&oid=101005647997795766091&rtopf=true&sd=true>

<sup>203</sup> Classroom es una herramienta de Google diseñada para actividades educativas online y para planear el aprendizaje a distancia o mixto (semipresencial), en que la comunidad educativa puede acceder desde diferentes dispositivos facilitando el acceso sin importar el lugar ni la hora. Esta plataforma inició su funcionamiento en 2014 y está asociada a una cuenta Gmail. Permite crear documentos, compartir información en diferentes formatos (videos, hojas de cálculo, presentaciones y más), programar reuniones y llevarlas a cabo de manera virtual, entre otros muchos propósitos.

Para las actividades de esta sesión asincrónica, como ya indicábamos poco antes, recurrimos a algunas plataformas gratuitas en línea, pues permiten realizar actividades y material muy atractivo para que los alumnos aprendan mediante algunos juegos<sup>204</sup> con fines didácticos. Explicamos las actividades incorporadas a Classroom:

1) Se envía “invitación” a los correos electrónicos Gmail registrados en la prueba diagnóstica, en la primera sesión en Zoom, con el propósito de que los alumnos se unan a la clase de Classroom, en cuya sección “Trabajo en clase” aparecen las actividades a realizar a lo largo de una semana, a su ritmo y en el tiempo que lo consideren oportuno.

2) Se solicita que se revise un **PowToon**<sup>205</sup> elaborado por nosotros sobre los sufijos y elementos compositivos más productivos, ya identificados en la última actividad de la primera sesión sincrónica.<sup>206</sup> Véase en la imagen 9 una pantalla de la forma y las características de esta animación:



<sup>204</sup> Cfr. Bruner, 2007, p. 221, quien comenta al respecto: “el juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos. En un sentido muy profundo, el juego es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria. Es, en cierto sentido, una actividad para uno mismo y no para los otros y, por ello, es un medio excelente para poder explorar. Es más, el juego es en sí mismo un motivo de exploración”.

<sup>205</sup> PowToon (<https://www.powtoon.com>) es un software en línea que nos permite realizar presentaciones con efectos visuales y animaciones realmente muy atractivos. En su versión gratuita, que es la que se utilizó, sólo se permite realizar una presentación de 3 minutos, por lo cual se debe abordar un tema perfectamente delimitado y conciso, con el propósito de que los alumnos puedan apreciarlo con claridad. Según lo requiera, el alumno puede pausarlo a fin de apreciar cierta información, regresarlo o verlo completo de nuevo, a fin de entenderlo perfectamente, debido a su breve duración.

<sup>206</sup> V. supra, apartado 3.4.3., inciso 6.

3) La segunda tarea en Classroom es un documento de Word incrustado en el aula virtual, a realizarse con base en la animación de PowToon, previamente vista, y mediante consulta del *Diccionario de lengua española* en línea<sup>207</sup> y del *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*.<sup>208</sup> Se divide en dos pequeñas secciones: una, en donde los alumnos recolectan los significados de esos sufijos y elementos compositivos, y otra, en donde los alumnos anotan el significado de tres prefijos de origen griego identificados en el ejercicio del inciso 6 del apartado anterior. El ejercicio en cuestión queda estructurado de la siguiente manera:

**Actividad de “recolección” de información.** Conviene indicar que la fecha límite para la entrega de esta actividad es de cinco días después de presentada, a cualquier hora. Aparecen dos instrucciones por separado dentro del archivo:

a) *Sufijos y elementos compositivos (= pseudosufijos). Los pseudosufijos (llamados también pseudodesinencias), las cuales se indican con asterisco, son elementos para formar palabras compuestas. El guion indica que va en la parte final del vocablo compuesto:*

<b>Sufijo y pseudosufijos</b>	<b>Significado en PowToon [Información esperada]</b>
1. -algia *	[“ <i>Dolor</i> ”]
2. -ico/-aco	[“ <i>Relacionado con</i> ”]
3. -itis	[“ <i>Inflamación</i> ”]
4. -logía *	[“ <i>Tratado, estudio</i> ”]
5. -(o)ma	[“ <i>Tumor</i> ”]
6. -sis	[“ <i>Estado irregular, enfermedad</i> ”]
7. -patía *	[“ <i>Afección, dolencia</i> ”]
8. -plastia *	[“ <i>Reconstrucción</i> ”]
9. -scopia *	[“ <i>Examen, observación</i> ”]
10. -ectomía *	[“ <i>Extirpación</i> ”]

<sup>207</sup> DLE ( <https://dle.rae.es/diccionario>).

<sup>208</sup> DECL ( <http://etimologias.dechile.net>).

La información recabada de la presentación es la que aparece en cursiva, en la columna de la derecha, y fue presentada en la animación de PowToon. En la segunda parte de la actividad se espera que consulten diccionarios electrónicos para anotar el significado de tres prefijos de origen griego. Las instrucciones son las siguientes:

*Investiga el significado de los prefijos de origen griego en la siguiente liga:*

- *Los dos primeros (con su respectivo guion) en el siguiente: <https://dle.rae.es>*
- *El tercer prefijo con guion en el siguiente (recuerda que el número 2 indica segunda acepción): <http://etimologias.dechile.net>*

La razón de buscar en dos diccionarios diferentes es porque no aparecían los tres en uno solo. Los superíndices (²) en los dos primeros indicaban que se consultara sólo la segunda acepción que ofrece el primer diccionario, pues la primera remitía a elementos de origen latino, que por el momento no nos interesan.

<b>Prefijo</b>	<b>Significado en el DEL y Etimologías de Chile</b>
1. a-²/an-	<i>Denota privación o negación.</i>
2. dis-²	<i>Significa “dificultad” o “anomalía”.</i>
3. eu-/ev-	<i>Significa “bien”</i>

Cabe recordar que estos elementos, cuyo significado se concentró en un solo archivo, como sufijos, prefijos y elementos compositivos, son muy importantes en la formación de vocablos, tanto compuestos como derivados, por lo cual deben ser aprendidos desde el inicio de la práctica docente, con el propósito de que el alumno se familiarice con el vocabulario de origen griego que se detallará poco después, en el inciso 5 de esta sección, pues “el estudio de los procedimientos de formación de palabras **es otro recurso para el dominio del vocabulario**; los procedimientos morfológicos de formación de palabras ayudan a inferir el conocimiento y/o el reconocimiento de nuevos términos.”<sup>209</sup>

4) La tercera actividad consiste en un juego en la plataforma de **Geneally**,<sup>210</sup> con el propósito de que los alumnos se familiaricen y aprendan, de manera lúdica, el significado de los sufijos y los elementos compositivos seleccionados para esta práctica docente. Las

<sup>209</sup> Cfr. González y Terrón, 2003, p. 530, negritas nuestras.

<sup>210</sup> Geneally es una herramienta en línea para diseñar diversos ejercicios interactivos y animados, entre los cuales diseñé un rompecabezas con base en los sufijos y elementos compositivos llamados también pseudosufijos, cuyos significados se recolectaron en la actividad anterior.

preguntas consideradas en el rompecabezas fueron las siguientes, con dos opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Si la respuesta es correcta, se va completando el rompecabezas, en tanto que, al marcar “error”, solamente hay que intentarlo de nuevo, para que el rompecabezas se complete:

01. ¿Qué elemento expresa la idea de inflamación?	-itis ✓ -algia
02. La idea de “afección” se encuentra en...	-oma -patía ✓
03. Elemento con idea de “tumor”.	-oma ✓ -patía
04. ¿Qué elemento significa “enfermedad”?	-itis -patía ✓
05. El morfema que designa “dolor” es...	-patía -algia ✓
06. Sufijo que se usa en la formación de palabras con la idea de “estudio, tratado”	-logía ✓ -ectomía
07. Sufijo que significa “estado irregular” o “enfermedad”.	-oma -osis, -asis, -esis ✓
08. Sufijo con la idea de “relación”.	-osis, -asis, -esis -ico, -aco ✓
09. Elemento que significa “reconstrucción”.	-ectomía -plastia ✓
10. Elemento que significa “extirpación”.	- plastia -ectomía ✓
11. Elemento de la palabra que significa “observación”.	-scopia ✓ -plastia
12. Los sufijos son afijos que se colocan...	-Después de la raíz ✓ -Antes de la raíz



En cuanto se termina el juego, aparece la imagen del rompecabezas completo, con la felicitación de “¡Muy bien! Ya conoces los principales sufijos en la medicina.” Este juego tiene la opción de reiniciar, mediante un “click” en el pequeño icono en forma de casa que aparece dentro de un pequeño círculo:



La imagen nos brinda es aspecto del juego en proceso de solución, donde se nota cómo se va completando el rompecabezas:



La imagen siguiente nos muestra la pantalla del juego terminado con todos los aciertos, de manera que vemos el paisaje completo y una frase de motivación: ¡Muy bien!



4) La siguiente actividad, para realizarse en equipos, consistió en la lista de las 30 raíces de origen griego seleccionadas para esta práctica docente. Como ya lo indicábamos en la delimitación del vocabulario,<sup>211</sup> el profesor, a fin de aprovechar el tiempo, presenta la esfera semántica ya formada en un archivo de Word en el aula de Classroom. De lo contrario, si los estudiantes por descubrimiento desean realizar sus propias esferas, el tiempo requerido es mucho mayor del que se dispone.<sup>212</sup>

Se indican las siguientes instrucciones con base en los conceptos de esfera y campo semánticos vistos en la primera sesión sincrónica:<sup>213</sup>

---

<sup>211</sup> V. supra, sección 3.3.

<sup>212</sup> Cfr. Ausubel, 2002, p. 91, quien comenta que, en el aprendizaje por descubrimiento, los discentes deben realizar un proceso de reestructuración de un conjunto determinado de información, lo integran a la estructura cognitiva ya existente y reorganizan o transforman esta combinación integrada de modo que acaben “creando un producto final deseado o descubriendo unas relaciones ausentes entre unos medios y unos fines. Una vez finalizada esta etapa, el contenido descubierto se interioriza de la misma manera que en el caso del aprendizaje basado en la recepción” Y también comenta, idem., sobre el excesivo tiempo que requiere el aprendizaje basado en descubrimiento (negritas nuestras), pues “no es una condición indispensable para que se dé un aprendizaje significativo y requiere demasiado tiempo para que se pueda emplear de una manera eficaz como método principal para transmitir los contenidos de una materia en situaciones típicas del aula.”

<sup>213</sup> En Classroom se indican las siguientes instrucciones generales: “Formen equipos de entre 3 y 5 integrantes y designen un ‘jefe de grupo’ y un ‘secretario’. Pónganle nombre a su equipo. Esta tarea se les envía inicialmente de manera individual; sin embargo, deben trabajar con otros compañeros.

Instrucciones: Los integrantes deben ponerse de acuerdo, a fin de trabajar de manera comprometida en un solo archivo que deberán compartir con los otros integrantes”.

“Esta tarea se les envía inicialmente de manera individual; sin embargo, deben trabajar con otros compañeros.”

a) De la siguiente “esfera semántica” integrada por 30 raíces relacionadas con “Cuerpo humano”, formen pequeños campos semánticos con la intención de que puedan elaborar un cuadro sinóptico o algún otro esquema, en este mismo documento, en colaboración con tu equipo.

b) Piensen que ese grupo de raíces es un gran “bistec” que deben cortar en pequeñas secciones con la intención de que las puedan “comer” (= aprender) de la manera más práctica posible. ¿Cómo las ordenarían en pequeñas secciones, pero que no sea alfabéticamente? Utilicen su lógica y pónganles “un título que abarque” a esos campos semánticos.

Entre las raíces se incluye un pequeño grupo que podemos catalogar como campo semántico de “estados” [**bi(o)**- “vida”, **higien**- “salud”, **nos(o)**- “enfermedad” y **tanat**-/(**tanat(o)**- “muerte”, ], otra de “líquidos corporales” [**hemat(o)**-/-**em**- “sangre”, **sial(o)**- “saliva” y **ur(o)**- “orina”] y un pequeño grupo que se puede lexicar como “cuerpo humano”, con el resto de los elementos enlistados, es decir, los siguientes: **angi(o)**- “vaso sanguíneo”, “vena”, **arteri(o)**- “arteria”, **braqui**- “brazo”, **cardi(o)**- “corazón”, **cefal(o)**- “cabeza”, **cir/quir(o)**- “mano”, **cis-/quist**- “vejiga”, **col(o)**- /**colon(o)**- “intestino grueso”, **dactil(o)**- “dedo”, **enter(o)**- “intestino delgado”, **estomat(o)**- “boca”, **fleb(o)**- “vena”, **gastr(o)**- “estómago”, **hemat(o)**-/-**em**- “sangre”, **hepat(o)**- “hígado”, **hister(o)**- “matriz”, **nefr(o)**- “riñón”, **neumon**- “pulmón”, **oftalm(o)**- “ojo”, **onic(o)**- “uña”, **ot(o)**- “oído”, “oreja”, **qu(e)il(o)**- “labio”, **rin(o)**- “nariz” y **-soma/somat(o)**- “cuerpo”.

Además de este grupo de raíces, ya estaba seleccionado el grupo de sufijos, elementos compositivos (llamados tradicionalmente seudosufijos) y prefijos, con la idea de que los alumnos no sólo puedan interrelacionarlos con dichas raíces y constatar la gran cantidad de vocablos formados, sea por derivación o por composición, sino que sean capaces de interpretarlos etimológicamente.

Se indica que los equipos deben designar un jefe de equipo, quien realizará la entrega final del trabajo, y también un secretario, quien realizará un comentario sobre esta labor en la siguiente sesión sincrónica. Se les proporciona a todos los equipos una lista de cotejo para la elaboración de su esquema, con la indicación de que “Tengan en cuenta la siguiente lista de cotejo para elaborar su esquema”:

<b>Características</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1. El título general y central de su esquema (esfera semántica) es “Cuerpo humano”.</b>	<b>20%</b>
<b>2. En su esquema, deben aparecer completas las 30 raíces de origen griego de la lista con sus respectivos significados.</b>	<b>30%</b>
<b>3. Los campos semánticos deben estar “lexicados” o “titulados” de manera específica, a fin de indicar el significado general que relaciona las raíces agrupadas en cada campo.</b>	<b>20%</b>
<b>4. Los “títulos” de los campos semánticos deben estar conectados al título general de “Cuerpo humano”.</b>	<b>20%</b>
<b>5. Utilizan una sola cuartilla de este documento para su esquema.</b>	<b>5%</b>
<b>6. Ortografía (palabras acentuadas y bien escritas).</b>	<b>5%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>

La fecha límite de entrega de esta actividad colaborativa era también a lo largo de la semana, previo a la nueva sesión sincrónica.

#### 3.4.5. Tercera sesión (sincrónica)

La planeación para la tercera sesión, sincrónica, tiene la finalidad general de comprobar si los alumnos aprendieron, con base en la animación de Powtoon y el juego de Geneally, principalmente los sufijos, prefijos y elementos compositivos, además de hacer reflexionar sobre las dinámicas que tuvieron en la formación de los campos semánticos a partir de la pequeña esfera semántica proporcionada por el profesor a los alumnos. Así, pues, la planeación realizada para esta sesión, ahora sincrónica, es la siguiente:

## PLAN DE SESIÓN (SINCRÓNICA EN ZOOM)

<p><b>Nombre de la actividad académica:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Práctica Docente II, de la MADEMS (UNAM)</b></p>		
<p><b>No. de sesión:</b> Tercera de seis</p>	<p><b>Módulo:</b> Segunda práctica docente de la MADEMS</p>	<p><b>Fecha:</b> 1 de abril de 2022</p>
<p><b>3: En plataforma Zoom</b></p>	<p><b>Tema:</b> Criterios utilizados para formar campos semánticos a partir de esfera semántica del cuerpo humano</p>	<p><b>Lugar:</b> Preparatoria 7, Ezequiel A. Chávez, grupo 551</p>
<p><b>Responsable del grupo:</b> José Alberto Portilla Tirado</p>	<p><b>Docente que imparte la sesión:</b> Gabriel Gutiérrez Bibriesca</p>	<p><b>Duración:</b> 40-45 minutos aproximadamente</p>
<p><b>Objetivo general de la práctica docente:</b></p> <p>El alumno reconocerá las raíces griegas en palabras del español relacionadas con el cuerpo humano, a fin de deducir el significado de vocablos frecuentes en el léxico del español mediante el uso de esferas y campos semánticas.</p>		
<p><b>Objetivo de la tercera sesión:</b></p> <p>El alumno identificará tanto campos semánticos diversos por sus elementos característicos, como los elementos formativos de palabras españolas tales como sufijos, prefijos y elementos compositivos, en diversas palabras derivadas y compuestas, a fin de reforzar los conceptos estudiados.</p>		
<p><b>Contenidos</b></p>		
<p><i>Conceptuales:</i></p> <p>1) Criterios seleccionados en la formación de campos semánticos a partir de una esfera semántica. 2) Definición de sufijos, elementos compositivos y prefijos identificados en grupo de palabras.</p> <p><i>Actitudinales:</i></p> <p>1) Disposición a reflexionar sobre la propia actividad individual y de grupo en la toma de decisiones dentro de la formación de campos semánticos con el vocabulario griego. 2) Compromiso en el trabajo colaborativo como camino para llegar a acuerdos como técnica de aprendizaje entre pares.</p> <p><i>Procedimentales:</i></p>		

<p>1) Reconocimiento de los elementos formativos en campos diversos formados por el profesor.  2) Apoyo en las imágenes icónicas como recurso de aprendizaje.</p>			
<b>Actividades</b>			
<b>Duración aproximada:</b>	<b>Actividad del profesor:</b>	<b>Actividad del alumno:</b>	<b>Recursos didácticos:</b>
<b>A) 5 minutos</b>	Aplicación de formulario para reforzar el aprendizaje de los sufijos y elementos compositivos seleccionados (Powtoon)	Los alumnos realizan ejercicio de recuperación de aprendizaje de información del Powtoon	<b>Formulario Google</b> <sup>214</sup> .
<b>B) 15 minutos</b>	1) Repaso de conceptos de esfera y campo semánticos 2) Indagación con alumnos sobre campos semánticos creados con las raíces seleccionadas. 3) Pregunta sobre cómo lexicalizaron campos semánticos.	Los alumnos representantes de equipo, con sus propuestas e ideas de campos semánticos, explican cómo agruparon los vocablos y cómo los lexizaron ( $\approx$ titularon), a fin de justificar su agrupación.	<b>Pizarra electrónica de Jamboard</b> <sup>215</sup>
<b>C) 25 minutos</b>	Actividades diversas para repasar vocabulario relacionado con el cuerpo humano en pizarra electrónica: 1) Solicita raíz a partir de imágenes 2) Pide lexicar dos campos semánticos a partir de palabras con sus respectivas imágenes. 3) Solicita identificar sufijo sugerido por imágenes, en dos pizarras. 4) Pide indicar el elemento compositivo a partir de imágenes. 5) Pide formar palabras derivadas con sufijo específico. 6) Solicita emparejar raíces con imágenes.	Participación aleatoria de alumnos en los ejercicios siguientes: 1) Reconocimiento de raíz a partir de la imagen. 2) Designación del título de dos campos semánticos presentados por el profesor. 3) Identificación del elemento compositivo sugerido por las imágenes. 4) Deducción del elemento compositivo común a todas las imágenes. 5) Formación de palabras a partir de imágenes presentadas. 6) Relación de imágenes con raíces.	<b>Pizarra electrónica de Jamboard</b>

<sup>214</sup> Liga del formulario Google: <https://forms.gle/YCL3d8m6k3bFMHtf8>

<sup>215</sup> Liga de pizarra electrónica de Jamboard: <https://jamboard.google.com/d/1-yCmVRoqNj8tRUDOn3n8aelhJDTeenD1T9Aw4ssY6l/viewer?f=0>

1) Se aplica una evaluación en Formulario de Google, el cual se intitula como “Identificación de sufijos, elementos compositivos y prefijos presentes en algunos conceptos”. Pretende reforzar lo que revisaron durante la semana en la animación de Powtoon. Inicia con una sección denominada “Identificación de sufijos”. La instrucción de esta sección es: “con base fundamentalmente en el significado de los sufijos, elementos compositivos y prefijos estudiados, identifica el vocablo donde estén presentes dichos elementos destacados con el "entrecomillado”.

— **"Inflamación" de labio(s):**

- qu(e)ilitis ✓
- queilosis
- queiloscopia
- queiloplastia

— **"Relacionado" con la oreja/oído:**

- otitis
- otorrinolaringología
- ótico ✓
- parótida

— **"Dolor" de lengua:**

- políglota
- glotitis
- hipogloso
- glosalgia ✓

— **"Reconstrucción" de la nariz:**

- rinitis
- rinoplastia ✓
- rinalgia
- rinoscopia

— **Cualidad de tener un "buen" parto:**

- oxitócico
- tocológia
- distocia
- eutocia ✓

— **"Enfermedad" del riñón:**

- nefrosis ✓
- nefritis
- nefrología
- nefrectomía

— **"Afección o dolencia" del estómago:**

- gastronomía

- gástrico
- gastropatía ✓
- gastritis
- **"Estudio" de la boca:**
- estomatitis
- estomatorragia
- estómago
- estomatología ✓
- **Cualidad de "no" tener cabeza, sea en sentido figurado o real:**
- acefalia ✓
- cefálico
- microcefalia
- cefalalgia
- **"Tumor" de hígado:**
- hepatitis
- hepatalgia
- hepatoma ✓
- hepático
- **"Observación" del intestino grueso:**
- colitis
- colostomía
- cólico
- colonoscopia ✓
- **"Extirpación" del seno:**
- mastectomía ✓
- mastitis
- mastalgia
- mastología
- **"Dificultad" en el desarrollo o crecimiento:**
- atrofia
- eutrofia
- distrofia ✓
- hipertrofia







2) Con base en pizarra electrónica Jamboard, se repasa de manera general y concisa los conceptos de esfera y campo semánticos. Se solicita a los secretarios de cada equipo que comenten brevemente cómo trabajaron sus campos semánticos y su experiencia de trabajar en equipo, teniendo como guía la siguiente pregunta: ¿Se pueden organizar estos elementos de otra manera diferente al orden alfabético?



3) Continuamos con ejercicios de identificación de las raíces con las que trabajaron a lo largo de la semana, a partir de algunos campos propuestos por el docente. En la siguiente pizarra, donde se muestra uno de ellos, se solicita a los alumnos que la titulen (¿Cómo titularías —lexicalizarías— este campo semántico?). Y a continuación se pregunta qué raíz se presenta con base en cada imagen. Las respuestas están cubiertas por recuadros móviles, a fin de cotejar respuesta proporcionadas:

Anota en el recuadro solamente la raíz de origen griego

a. **nefr(o)**      b. **neumon(o)**      c. **gastr(o)**

a 	b 	c 
d 	e 	f 

d. **cardi(o)**

e. **hepat(o)**

f. **colo-/colon(o)-**

¿Cómo titularías (=lexicalizarías) este campo semántico?

**órganos internos**

En las siguientes dos pizarras Jamboard se pregunta: ¿Cómo englobarías en un título el siguiente campo semántico? Se muestra pizarra de la imagen 14 con ilustraciones que se presentan a los alumnos: por ejemplo, ilustraciones de “histerectomía”, “colonoscopia” y “blefaroplastia”. La respuesta tentativa, oculta provisionalmente, es “operaciones médicas”.

¿Cómo englobarías en un título el siguiente campo semántico?

R. Operaciones Médicas

histerectomía      blefaroplastia      colonoscopia

En las dos pizarras siguientes ahora se pregunta por los elementos compositivos involucrados. Por ejemplo, en la siguiente imagen, con base en las ilustraciones seleccionadas, se espera la respuesta -algia (= “dolor”):

¿Qué elemento compositivo abarca las siguientes imágenes?

R. -algia

En la siguiente pizarra preguntamos por un sufijo mediante la pregunta: ¿Qué sufijo “relacionaría” las partes indicadas en la imagen? En esta ocasión se espera el uso del sufijo -ico (“relación con”) y la formación de palabras derivadas con tres raíces estudiadas a partir de las ilustraciones mostradas:

¿Qué sufijo "relacionaría" las partes indicadas en la imagen?



ótico

oftálmico













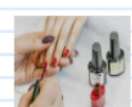








entérico

Finalmente, en la última pizarra se presentan 15 raíces dispuestas de manera aleatoria, mientras que en la parte inferior se agrupan una serie de imágenes que representan esas raíces. Ahora deben emparejar imagen con raíz, sea que el profesor dirija la actividad y controle la respuesta o que el profesor comparta mediante el chat la liga de la actividad, para que los alumnos entren y de manera ordenada hagan el emparejamiento.

### Lexemas de origen griego referidos al cuerpo humano

Instrucción: Une la imagen con la parte del cuerpo correspondiente

cefal(o)-	quir(o)-/cir-	hemat(o)/-em-
rin(o)-	dactil(o)-	ur(o)-
estomat(o)-	onic(o)-	somat(o)-/-soma
ot(o)-	tanat(o)-/tanas-	cist-/quist-
oftalm(o)-	bi(o)-	
sial(o)-		

Con esta última actividad se da por concluida esta sesión sincrónica en la plataforma de Zoom.

#### 3.4.6. Cuarta sesión (asincrónica)

Para esta sesión asincrónica se trabaja con tres plataformas diferentes, a fin de crear diversas actividades para los alumnos. Se trata de Geneally, Nearpod y documento de Google Drive, todas en su versión gratuita. La descripción de las actividades está en el siguiente formato de la planeación.

### PLAN DE SESIÓN (ASINCRÓNICA EN CLASSROOM)

<b>Nombre de la actividad académica:</b>  <b>Práctica Docente II, de la MADEMS (UNAM)</b>		
<b>No. de sesión:</b> <b>Cuarta de seis</b>	<b>Módulo:</b> <b>Segunda práctica docente de la MADEMS</b>	<b>Fecha:</b> <b>Actividades para realizar del 2-8 de abril de 2022</b>
<b>4: En Classroom</b>	<b>Tema:</b> <b>Las raíces de origen griego dentro de la formación de palabras españolas como mecanismos de memorización</b>	<b>Lugar:</b> <b>Preparatoria 7, Ezequiel A. Chávez, grupo 551</b>
<b>Responsable del módulo:</b>  <b>José Alberto Portilla Tirado</b>	<b>Docente que imparte la sesión:</b>  <b>Gabriel Gutiérrez Bibriesca</b>	<b>Duración:</b> <b>40-45 minutos aproximadamente</b>
<b>Objetivo general de la práctica docente:</b>  <b>El alumno reconocerá las raíces griegas en palabras del español, a fin de deducir el significado de vocablos frecuentes en el léxico hispanohablante mediante el uso de esferas y campos semánticas.</b>		
<b>Objetivos de la cuarta sesión:</b>  <b>El alumno aplicará, mediante juegos en línea, sus conocimientos en la identificación de campos semánticos y en la formación de palabras, a fin de familiarizarse y aprender las raíces seleccionadas en esta práctica.</b>		

<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptuales:</b>			
1) La raíz en la formación de diversas palabras, sean derivadas o compuestas 2) Identificación de campos semánticos sugeridos a manera de repaso			
<b>Actitudinales:</b>			
Disposición a ver la gamificación o ludificación como una técnica para reforzar el aprendizaje.			
<b>Procedimentales:</b>			
Uso de variadas herramientas para aprender las raíces.			
<b>Actividades</b>			
<b>Duración aproximada:</b>	<b>Actividad del profesor:</b>	<b>Actividad del alumno:</b>	<b>Recursos didácticos:</b>
<b>a) 20 minutos</b>	Juego interactivo con las raíces seleccionadas, a fin de afianzar su aprendizaje y adquisición, por campos semánticos.	Los alumnos practican con este juego las veces que deseen y en el horario que decidan.	<b>Juego de Genially</b> <sup>216</sup> : identificación de raíces de origen griego.
<b>b) 20 minutos</b>	Solicita practicar con juegos de emparejamientos de: a) 2 con imágenes relacionadas con raíces b) Grupos de raíces con campos semánticos sugeridos.	Practican con tres juegos entrelazados, a fin de familiarizarse con las raíces mediante relación con imágenes icónicas del cuerpo humano, el último de los cuales se presenta mediante relaciones con algunos campos semánticos sugeridos.	<b>Juegos de Nearpod</b> <sup>217</sup> .
<b>d) 60 minutos</b>	Una vez que los equipos revisen las observaciones y hagan los ajustes o correcciones sugeridos a sus trabajos colaborativos sobre campos semánticos del cuerpo humano, incorporan ahí mismo en su esquema 2 palabras formadas por cada raíz de origen griego.	Investigan 60 palabras con base en las 30 raíces de origen griego, es decir, 2 vocablos por cada raíz.	<b>Documento utilizado para sus campos semánticos. Diccionario etimológico en línea de la Universidad de Salamanca: dicciomed</b> <sup>218</sup>

<sup>216</sup> Liga del juego en Genially:

<https://view.genial.ly/619d82496a120b0dabbcb3d/interactive-content-quiz-cuerpo-humano>

<sup>217</sup> Liga de los juegos secuenciados de Nearpod:

<https://app.nearpod.com/?pin=B0C856FF6E81A95E06416530AE802B66-1>

<sup>218</sup> Liga del diccionario médico biológico, histórico y etimológico: <https://dicciomed.usal.es/palabra/anfiaster>

Al día siguiente de la sesión sincrónica, se publican tres actividades interactivas y un formulario de evaluación de estas actividades, todo enfocado a que el alumno se familiarice con las raíces de la práctica docente, las identifique y finalmente las aprenda. Se publican en el aula virtual de Classroom los siguientes materiales:

1) Un Quiz<sup>219</sup> de reconocimiento de raíces en Geneally. Consta de 20 preguntas y definiciones a identificar. Algunas de las preguntas son las siguientes:

- ¿El concepto de rinoscopia en qué campo semántico lo agruparías?

Sistema circulatorio

**Sistema respiratorio** ✓

Sistema digestivo

En la imagen se observa el diseño de esta pregunta en la plataforma.



<sup>219</sup> Esta actividad en Geneally consiste en una serie de preguntas con tres opciones de respuesta. Cada pregunta aparece de manera individual con sus tres opciones. Si la selección es incorrecta, aparece una leyenda con la indicación de “¡Oh no! vuelve a intentarlo”, acompañada con una tonada, predeterminada, pronunciada por una persona a la manera de una trompeta, que indica que hay un error, acompañada con una flecha que falla en el blanco. Si se acierta, la flecha da en el blanco, aparece la leyenda “¡Bravo! Siguiendo pregunta” y una fanfarria que indica que se acertó.

Si se acierta en la respuesta, además de que se escuchan unas fanfarrias, aparece una felicitación, según se observa en la imagen.



En caso contrario, suena una música especial que indica que hay un error y que se debe intentar otra respuesta. En la imagen se observa el diseño:



Algunas otras preguntas son las siguientes:

- **El término "ótico" se incluye en el campo semántico relacionado con...**
  - nariz
  - ojo
  - oído ✓**
  
- **El concepto de "histerectomía" se incluye en el campo semántico de...**
  - aparato reproductor ✓**
  - aparato digestivo
  - extremidad superior
  
- **Ubica el término médico "gastropatía"**
  - sistema circulatorio
  - aparato digestivo ✓**
  - aparato circulatorio
  
- **Identifica el campo semántico de hepatoma**
  - sistema digestivo ✓**
  - sistema respiratorio
  - sistema circulatorio

Al final de este juego, la plataforma ofrece la oportunidad de volver a empezar.

2) Continuamos en la plataforma Nearpod, con juego de emparejamiento de grupos de raíces con campos semánticos (entresacados algunos de los propios campos formados por los alumnos en la primera actividad asincrónica en equipo, en Classroom), además de dos memoramas o emparejamientos de raíz con su respectiva imagen.

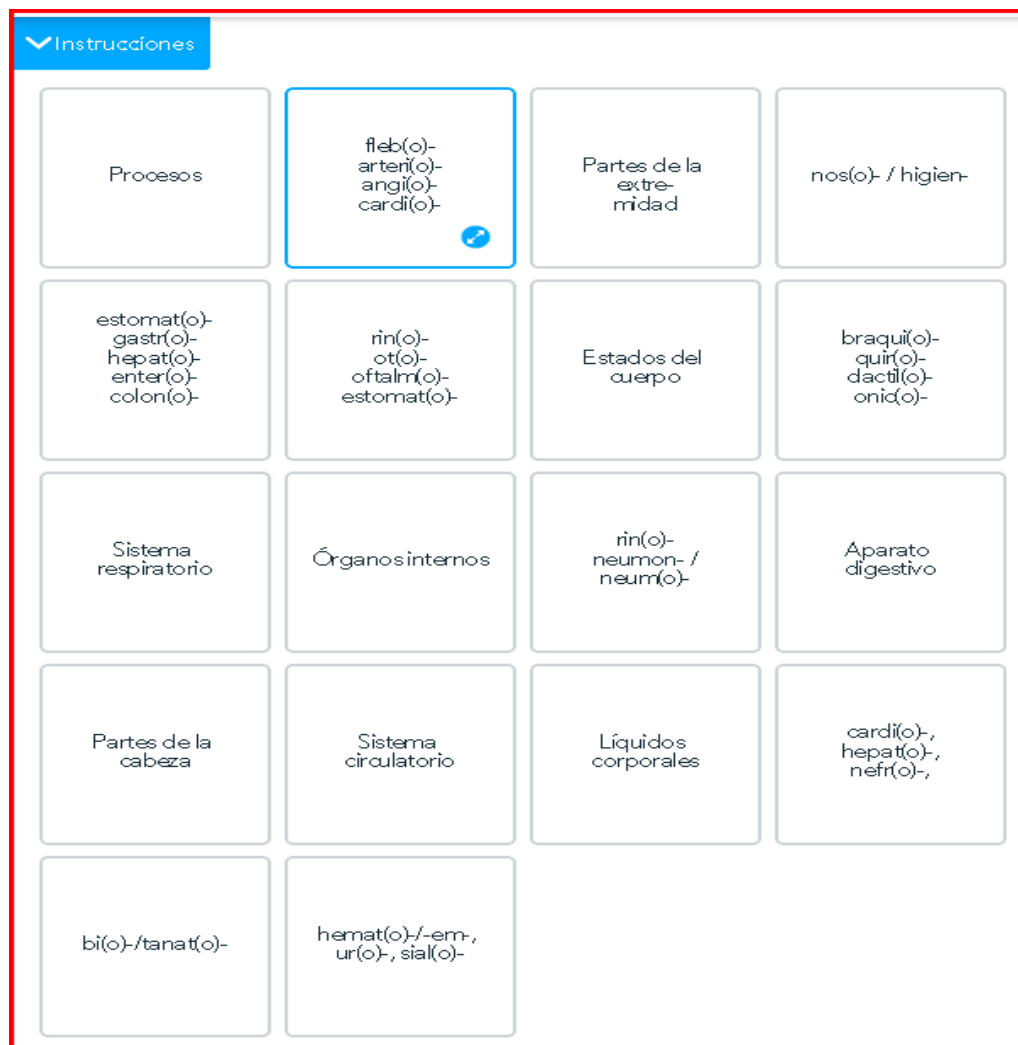
El primer juego consiste en relacionar un grupo de raíces con el campo semántico correspondiente. Consta de los siguientes 9 grupos de raíces, al lado de los cuales anotamos los campos semánticos respectivos:

<b>rin(o)-, ot(o)-, oftalm(o)-, estomat(o)-</b>	<b>Partes de la cabeza</b>
<b>hemat(o)-/-em-, ur(o)-, sial(o)-</b>	<b>Líquidos corporales</b>
<b>cardi(o)-, hepat(o)-, nefr(o)-,</b>	<b>Órganos internos</b>
<b>estomat(o)-, gastr(o)-, hepato(o)-,</b>	<b>Aparato digestivo</b>



<b>enter(o)-, colon(o)-</b>	
<b>rin(o)-, neumon-/neum(o)-</b>	<b>Sistema respiratorio</b>
<b>braqui(o)-, quir(o)-, dactil(o)-, onic(o)-</b>	<b>Partes de la extremidad</b>
<b>fleb(o)-, arteri(o)-, angi(o)-, cardi(o)-</b>	<b>Sistema circulatorio</b>
<b>bi(o)-, tanat(o)-</b>	<b>Procesos</b>
<b>nos(o)-/higien-</b>	<b>Estados del cuerpo</b>

El juego se muestra en la plataforma de acuerdo con la imagen:








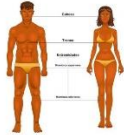






Si se accionan las casillas correctas, primero aparecen las tradicionales palomas (✓) y en seguida se sombrea del mismo color azul o verde; de lo contrario, se marcan “taches”

(X) en las casillas y poco después desaparecen, de manera que se intenten relacionar opciones distintas.















El siguiente juego es un memorama que se presenta a los alumnos en desorden, de manera que éstos dan *click* a dos opciones: raíz e imagen. Si le emparejamiento es correcto, aparecen dos palomitas en ambos recuadros y permanecen sombreados como resueltos; de lo contrario, aparecen tachos en ambos recuadros y vuelven a aparecer como los demás, listos para ser activados con otras opciones. El conjunto de raíces con sus respectivas imágenes son las siguientes:

<b>rin(o)-</b>		<b>oftalm(o)-</b>	
<b>ot(o)-</b>		<b>cir- /quir(o)-</b>	
<b>cefal(o)-</b>		<b>onic(o)-</b>	
<b>dactil(o)-</b>		<b>somat(o)-</b>	

<b>estomat(o)-</b>		<b>cist-/quist-</b>	
<b>angi(o)-</b>		<b>sial(o)-</b>	

El segundo memorama está conformado por los siguientes 12 pares de raíces con sus respectivas imágenes:

<b>cardi(o)-</b>		<b>hister(o)-</b>	
<b>neum(o)-</b> <b>neumon-</b>		<b>nefr(o)-</b>	
<b>hepat(o)-</b>		<b>ateri(o)-</b>	
<b>gastr(o)-</b>		<b>col(o)-</b> <b>colon(o)-</b>	
<b>enter(o)-</b>		<b>hemat(o)-</b> <b>-em-</b>	
<b>ur(o)-</b>		<b>tanas-</b> <b>/tanat(o)-.</b>	

Los juegos tienen la posibilidad de reiniciar al terminar, con la intención de que los alumnos practiquen y aprendan las raíces.

3) Finalmente, se les indica a los alumnos que deben hacer los ajustes o correcciones correspondientes a su trabajo de campos semánticos entregado por ellos en la plataforma de

Classroom del 28 de marzo al 1 de abril, según se explicó,<sup>220</sup> y después de ello investigar o formar 2 palabras con cada una de ellas, es decir, 60 palabras en total, las cuales se deben incorporar de manera adecuada en su mismo esquema. Recordemos que la formación de palabras, como ya se indicaba,<sup>221</sup> es un procedimiento poderoso para la adquisición de vocabulario.

### 3.4.7. Quinta sesión (sincrónica)

La penúltima sesión de la práctica docente, ahora de manera sincrónica mediante la plataforma de Zoom del profesor guía. Se trata ahora de una sesión en la que se verificará la identificación de esas mismas raíces, presentes no sólo en el español, sino en palabras reales del inglés. La similitud de las formas léxicas en ambas lenguas potencia su identificación inmediata. La planeación con base en la cual se realizó esta sesión es la siguiente:

### PLAN DE SESIÓN (SINCRÓNICA EN ZOOM)

<b>Nombre de la actividad académica:</b>		
<b>Práctica Docente II, de la MADEMS (UNAM)</b>		
<b>No. de sesión:</b> Quinta de seis	<b>Módulo:</b> Segunda práctica docente de la MADEMS	<b>Fecha:</b> 8 de abril de 2022
<b>5: En Plataforma Zoom</b>	<b>Tema:</b> Presencia de raíces griegas estudiadas en el inglés	<b>Lugar:</b> Preparatoria 7, Ezequiel A. Chávez, grupo 551
<b>Responsable del módulo:</b> José Alberto Portilla Tirado	<b>Docente que imparte la sesión:</b> Gabriel Gutiérrez Bibriesca	<b>Duración:</b> 45-40 minutos

<sup>220</sup> Cfr. *supra*, 3.4.4.

<sup>221</sup> González y Terrón, 2003, p. 530, comentan que “el estudio de los procedimientos de formación de palabras es otro recurso para el dominio del vocabulario; los procedimientos morfológicos de formación de palabras ayudan a inferir el conocimiento y/o el reconocimiento de nuevos términos”.

**Objetivo general de la práctica docente:**

**El alumno reconocerá las raíces griegas en palabras del español, a fin de deducir el significado de vocablos frecuentes en el léxico hispanohablante mediante el uso de esferas y campos semánticas.**

**Objetivo de la quinta sesión:**

**El alumno identificará las raíces de origen griego mediante ejercicios con vocabulario del español y del inglés, con la intención de constatar la importancia de dichas raíces en el vocabulario de diversos idiomas.<sup>222</sup>**

**Contenidos**

***Conceptuales:***

- 1) Sufijos y prefijos en palabras del inglés.**
- 2) Derivación y composición con raíces griegas en palabras extranjeras.**

***Procedimentales:***

- 1) Identificación de elementos formativos de origen griego presentes tanto en español como en diversas palabras del inglés.**
- 2) Composición y derivación como procesos fundamentales en la formación de diversos vocablos en diversos idiomas.**

***Actitudinales:***

**Disposición e interés por encontrar elementos formativos de origen griego en otros idiomas.**

**Actividades**

<b>Duración aproximada:</b>	<b>Actividad del profesor:</b>	<b>Actividad de alumno:</b>	<b>Recursos didácticos:</b>
<b>5 minutos</b>	Ejercicio en formulario de Google, a fin de verificar si han sido ya aprendidas las 30 raíces seleccionadas para esta práctica	Resuelven ejercicio a fin de identificar las raíces seleccionadas en esta práctica docente	<b>Formulario de Google.<sup>223</sup></b>

<sup>222</sup> Recordemos que, en el programa de la asignatura de Etimologías, Proege-2017, p. 3, negritas nuestras, se establece que el alumno debe apropiarse “de terminología de diversos ámbitos de estudio, **incluso por medio de palabras que están en otras lenguas y que comparten con el español una misma etimología (cognados)**”.

<sup>223</sup> Liga del ejercicio en Google con las raíces de la práctica docente:

[https://docs.google.com/forms/d/1u\\_q6boWqj2WuMXHnPMHeQQOuDiZXGYC5q-vOJH1SUtg/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1u_q6boWqj2WuMXHnPMHeQQOuDiZXGYC5q-vOJH1SUtg/edit#responses)

<b>35 minutos</b>	Se plantea la necesidad de aprender las raíces, particularmente en el campo de la medicina, a fin de entender numerosas palabras, incluso en inglés. Se plantean 25 preguntas relacionadas con las raíces de origen griego presentes en el inglés.	El alumno pone en práctica la capacidad de reconocer las raíces aprendidas, ahora en el inglés.	<b>Juego de Genial-ly<sup>224</sup>:</b> con 25 preguntas, cada una con tres opciones en inglés que contienen las raíces de origen griego seleccionadas.
<b>5 minutos</b>	Despedida del profesor y agradecimiento por la participación de los alumnos. Solicitud de realización de actividades finales	Se abre el micrófono a posibles participaciones o comentarios de los alumnos.	<b>Plataforma Zoom.</b>
<b>5 minutos</b>	Solicita comentarios sobre juegos de la práctica y su experiencia en general	Participación abierta de los alumnos.	<b>Plataforma Zoom.</b>

Planeamos iniciar la sesión con una actividad en formulario de Google, con evaluación automática, sobre las treinta raíces seleccionadas para nuestra práctica. En este ejercicio se requiere tener cierta familiaridad con las raíces de origen griego y su significado esencial, a fin de reconocerlas de manera inmediata, sin necesidad de consultar ningún listado.

Como vemos en la siguiente captura de pantalla, para ejemplificar sólo una de las cuatro secciones de este ejercicio, el alumno debe seleccionar con el cursor el cuadro que relacione los “significados” dispuestos verticalmente con sus raíces presentes en el listado de palabras ordenadas horizontalmente. Así, por ejemplo, el primer significado (“vaso sanguíneo”) en el listado vertical se relaciona mediante el recuadro con la palabra española “angiología”. Con esta actividad verificaremos si los juegos han sido eficaces para aprender y reconocer las raíces en palabras del español:

---

<sup>224</sup> Liga del juego de Genially: <https://view.genial.ly/5ffa943592c3050d6007d688/game-ejercicio-final-vocabulario-de-origen-griego-cuerpo-humano>

Relaciona 'significado de la raíz' con palabra donde aparece dicha raíz. \*

	gastropatía	biología	otoscopio	nefrítico	angiología	entérico	sialografía
'Vaso san...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
'Vida'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
'Oreja u oí...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
'Estómago'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
'Intestino ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
'Riñón'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
'Saliva'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para esta última sesión sincrónica en la plataforma de Zoom, también se planeó la presentación en pantalla del juego de Geneally referido a una trivia (imagen 24), a fin de identificar las raíces o significados, cuyas tres opciones de respuesta son palabras en inglés con la presencia de las raíces de origen griego seleccionadas para esta práctica, a fin de mostrar la presencia incluso en otros idiomas.

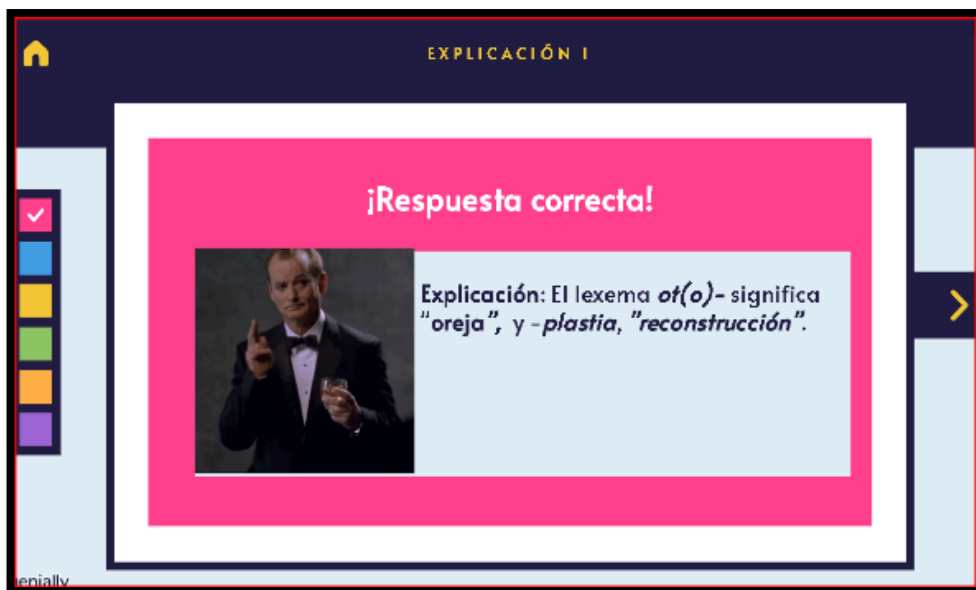


Se planea seleccionar al azar a los participantes a fin de contestar cada una de las preguntas. Si la respuesta es incorrecta, se despliega en pantalla las siguientes indicaciones

escalonadas: Error / ¡Respuesta incorrecta! / X / Inténtalo de nuevo, como se observa en esta imagen.



Si ahora se da “clic” en la línea “Inténtalo de nuevo”, nos regresa a la pantalla anterior, a fin de seleccionar otra opción. Si ahora la respuesta es correcta, se despliega una felicitación (¡Respuesta correcta!) con una imagen animada (gif) y una retroalimentación, a fin de motivar a los alumnos y reforzar el aprendizaje de las raíces, como se observa en la siguiente imagen.



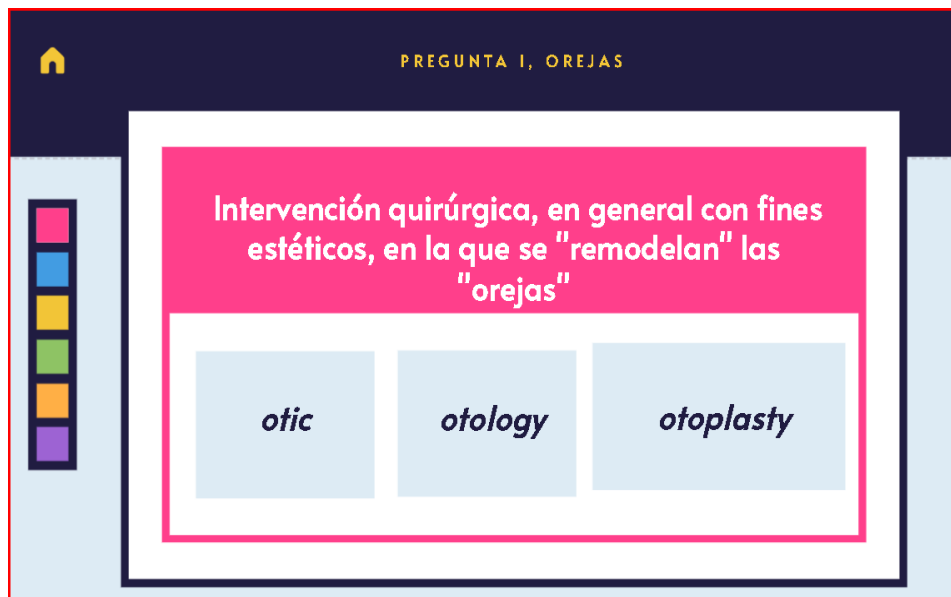


En concreto, las pizarras que se despliegan son las siguientes:

1. **Intervención quirúrgica, en general con fines estéticos, en la que se "remodelan" las "orejas"**

*otic*    *otology*    *otoplasty* ✓

En esta imagen se muestra el diseño de la actividad.



2. **Trastorno que afecta a la mucosa de la "nariz" y que produce estornudos, picor, obstrucción, secreciones nasales y, en ocasiones, falta de olfato**

*nephritis*    *rhinitis* ✓    *otitis*

3. **Etimológicamente, es "estudio del corazón".**

*cardiac*    *cardialgia*    *cardiology* ✓

4. **El vocablo inglés *hysterical* tiene relación con...**

matriz ✓    hígado    riñón

5. **El concepto de *gastronomy* se relaciona con...**

estómago ✓    boca    gusto

6. **El término inglés *quire* etimológicamente hace referencia al trabajo que se realiza con...**

los brazos    los dedos    las manos ✓

7. El *stomatologist* es un profesional médico especializado en el tratamiento integral de los trastornos relacionados con...  
el estómago la boca ✓ el intestino
8. ¿A qué parte del cuerpo se refiere la enfermedad de la *pneumonia*?  
garganta laringe pulmones ✓
9. Significado correcto de *colectomy*...  
Extirpación del estómago  
Extirpación del intestino delgado  
Extirpación del intestino grueso ✓
10. Vocablo donde aparece la raíz que significa "brazo".  
*chiropody brachial ✓ dactyl*
11. Medicamento "relacionado con los ojos".  
*otic ophthalmic ✓ enteric*
12. En el término *dactylography* está presente la raíz que significa...  
dedo ✓ mano huella
13. Selecciona la palabra relacionada con *epi-nephrine*.  
riñón ✓ hígado testículo
14. Un medicamento *enteric* hace referencia a...  
intestino delgado ✓ intestino grueso estómago
15. *Somatic* tiene que ver con...  
alma mente cuerpo ✓
16. Especialidad médica que se encarga del estudio de los "vasos sanguíneos" del sistema circulatorio y del sistema linfático, incluyendo sus enfermedades:  
*phlebo-logy cardio-logy angio-logy ✓*
17. Palabra inglesa donde está presente la raíz que significa "saliva".  
*sialo-graphy ✓ cardio-graphy encephalo-graphy*
18. Manía de morderse o incluso comerse "las uñas", provocando daños en los dedos, dientes y las uñas mismas.  
*omo-pha-gy anthropo-phagy onycho-phagy ✓*

19. El vocablo *cephal-algia* expresa la idea de dolor en...  
cabeza ✓ hígado corazón
20. Desde el punto de vista etimológico, "*an-emia*" significa "falta" de...  
pulso respiración sangre ✓
21. Cystectomy es la extirpación de...  
matriz vejiga ✓ hígado
22. El término para indicar "dificultad" en el desarrollo.  
a-trophy dys-trophy ✓ eu-trophy
23. Relativo a la "orina".  
uric ✓ nephritic eu-trophy
24. ¿Qué palabra cumple con esta definición? > "Muerte" de una persona muy enferma, en fase terminal o con sufrimientos insoportables, derivada de un acto directo o indirecto para acelerar su fin...  
thanatosis thanatology euthanasia ✓

Concluida la dinámica con esta actividad de Geneally, el profesor agradece a los alumnos su participación en este juego y se despide del grupo, toda vez que esta sesión sincrónica es la última planeada en la práctica docente.

Solicita que en la última sesión asincrónica realicen las últimas actividades: una de identificación de elementos formativos de palabras compuestas y de identificación del concepto a partir de una definición que utiliza el significado básico de las raíces. Asimismo, participar en dos actividades: una prueba de salida, a fin de establecer comparaciones entre el nivel de conocimientos con que se inició esta práctica y el nivel final de la práctica, con todas sus situaciones que pueden complicar un análisis más transparente, como se platicará más adelante en este capítulo y el siguiente, y una evaluación por parte de los alumnos al profesor que les aplicó esta práctica, su desempeño y otros aspectos que se explican a continuación.

### 3.4.8. Sexta sesión (asincrónica)

La última sesión es asincrónica, programada en el aula virtual de Classroom, con tres actividades: una a fin de resolverse, según se prefiera, individualmente o de manera colaborativa, por cuestiones de calendario, ya en Semana Santa; otra más, enfocada en la evaluación del profesor por parte de los alumnos, y una última, como “evaluación de salida” a fin de establecer algunas comparaciones entre el inicio y el término de la práctica docente. Las dos últimas se realizan sin repercusiones en la evaluación final en el desempeño del alumno.

A continuación, presento la planeación realizada para esta última sesión programada en Classroom:

#### **PLAN DE SESIÓN (ASINCRÓNICA EN CLASSROOM)**

<b>Nombre de la actividad académica:</b>		
<b>Práctica Docente II, de la MADEMS (UNAM)</b>		
<b>No. de sesión:</b> Sexta de seis	<b>Módulo:</b> Segunda práctica docente de la MADEMS	<b>Fecha:</b> Actividades para realizar hasta el 12 de abril de 2022
<b>6: En Classroom</b>	<b>Tema:</b> Reconocimiento y aplicación de los elementos estudiados durante la práctica docente, y formación de campos semánticos a partir de una esfera semántica conformada por palabras del francés.	<b>Lugar:</b> Preparatoria 7, Ezequiel A. Chávez, grupo 551
<b>Responsable del módulo:</b> José Alberto Portilla Tirado	<b>Docente que imparte la sesión:</b> Gabriel Gutiérrez Bibriesca	<b>Duración:</b> 40-45 minutos aproximadamente
<b>Objetivo general de la práctica docente:</b>		
El alumno reconocerá las raíces griegas en palabras del español, a fin de deducir el significado de vocablos frecuentes en el léxico hispanohablante mediante el uso de esferas y campos semánticos.		
<b>Objetivo de la sexta sesión:</b>		
El alumno analizará los elementos formativos de un grupo de palabras compuestas, a fin de evidenciar el aprendizaje de los elementos estudiados en campos semánticos.		

**Contenidos:**

**Conceptuales:**

**Integración general de los conceptos estudiados durante la práctica docente: sufijos, prefijos y raíces de origen griego**

**Procedimentales:**

- 1) Reconocimiento de elementos formativos en palabras compuestas diversas, a fin de desglosar componentes.**
- 2) Aplicación de elementos estudiados a fin de formar palabras con base en elementos destacados.**

**Actitudinales:**

- 1) Actitud intuitiva en la identificación del vocabulario como estrategia de aprendizaje.**
- 2) Cooperación entre pares como estrategia para aprender los contenidos.**

**Actividades**

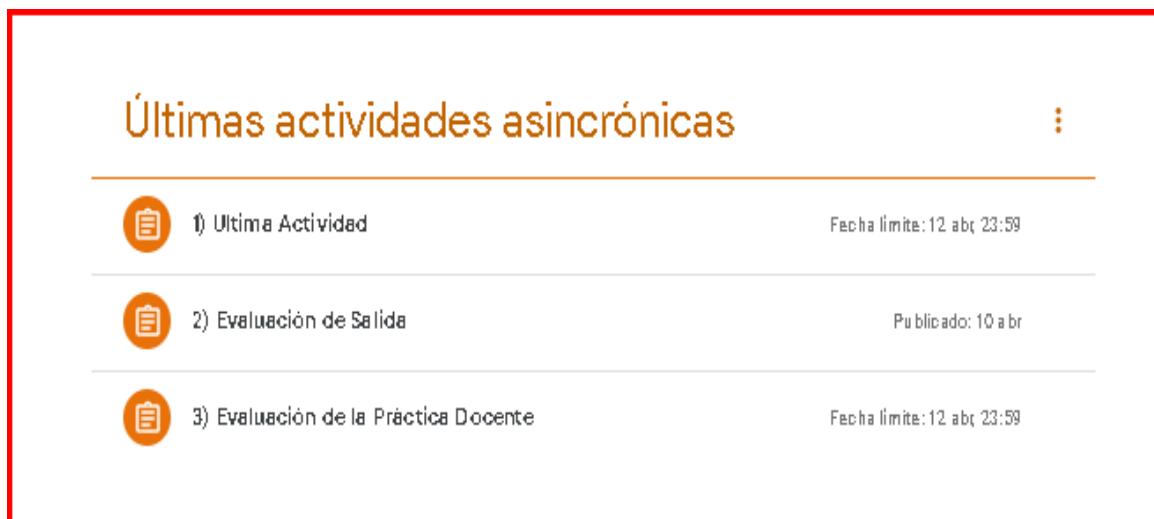
<b>Duración aproximada:</b>	<b>Actividad del profesor:</b>	<b>Actividad del alumno:</b>	<b>Recursos didácticos:</b>
<b>2 horas</b>	Última actividad: a) Destacar raíces presentes en palabras compuestas. b) A partir de una definición con elementos destacados entre comillas formar el vocablo.	Los alumnos, de manera individual o, de preferencia, en pequeños grupos, realizan estas tres actividades en el mismo documento de Word, de Google.	<b>Documento de Word en Google</b> <sup>225</sup>
<b>10 minutos</b>	Evaluación de salida: reactivos diferentes a los de la evaluación diagnóstica, pero del mismo nivel de complejidad	Penúltima actividad de la práctica docente que realiza el alumno de manera individual	<b>Formulario de Google</b> <sup>226</sup>

<sup>225</sup> Liga del documento en Google: <https://docs.google.com/document/d/1y1sEhoQrHvkhK6QdwoLT1eF-lvIFnT70E5LgdTauqrg/edit?usp=sharing>

<sup>226</sup> Liga del formulario: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfvOVEch8DKo09W4Qfwq0dcGYQhyCzHmhE3VcNBDop371HalA/viewform>

<b>20 minutos</b>	Evaluación de la práctica docente		<b>Formulario Google<sup>227</sup></b>
-------------------	-----------------------------------	--	--

La imagen nos muestra cómo se presentan las actividades finales en el aula virtual:



Se programan en Google Classroom las tres últimas actividades de la práctica docente:

1) Una actividad en documento de Word, dividida en dos secciones, las cuales se pueden realizar de manera individual o de manera colaborativa. En este último caso, se proporcionan instrucciones para poder invitar a su documento a compañeros a fin de realizar esta actividad de manera conjunta, si así lo desean. La primera sección de las dos del documento consta de las siguientes instrucciones y características:

**a) Identifica sólo las raíces, prefijos y sufijos estudiados en esta práctica, en los siguientes vocablos, e indica su significado particular entre paréntesis. Guíate sólo por lo que esté en negritas:**

[Se anota los siguientes ejemplos como modelos, con lo cual se pretende enfrentar a los alumnos a la simple identificación de las raíces estudiadas y con las que se practicaron

<sup>227</sup> Liga del formulario:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfYLALP2V05rAPoKHJB0Y5tZpbYuAHX9La8ycVIZlmdwWodKA/viewform>

diversos ejercicios y se formaron sus campos semánticos. No es requiere en esta parte la formación de alguna definición etimológica]:

**Ejemplo: cardiología:** cardio- (“corazón”) y -logía (“tratado”).

**quiromancia:** quiro- (“mano”).

**enterobio:** [respuesta esperada: entero- (“intestino delgado”) y -bio (“vida”)].

**gastroenteritis:** [respuesta esperada: gastro- (“estómago”); entero- (“intestino delgado”) e -itis (“inflamación”)].

**colostomía** [respuesta esperada: colo- (“intestino grueso”) y -stom- (“boca = orificio”)].

**dactiloscopia** [respuesta esperada: dáctilo- (“dedo”) y -scopia (“observación”)].

**aglosia** [respuesta esperada: a- (“sin”) y glos- (“lengua”)].

**estomatología** [respuesta esperada: estomato- (“boca”) y -logía (“tratado”)].

**gastroenterología** [respuesta esperada: gastro- (“estómago”), entero- (“intestino delgado”) y -logía (“tratado”)].

**uremia** [respuesta esperada: ur- (“orina”) y -em- (“sangre”)].

**hematoscopia** [respuesta esperada: hemato- (“sangre”) y -scopia (“observación”)].

**hepatectomía** [respuesta esperada: hepato- (“hígado”) y -ectomía (“extirpación”)].

**histeroscopia** [respuesta esperada: histero- (“matriz”) y -scopia (“observación”)].

**mastopatía** [respuesta esperada: masto- (“seno”) -patía (“afección, dolencia”)].

**nefroma** [respuesta esperada: nefr- (“riñón”) y -oma (“tumor”)].

**neumectomía** [respuesta esperada: neum- (“pulmón”) y -ectomía (“extirpación”)].

**oftalmoscopia** [respuesta esperada: oftalmo- (“ojo”) y -scopia (“observación”)].

**oncomicosis:** mic(o)- (“hongo”) [respuesta esperada: onico- (“uña”) y -sis (“estado irregular, enfermedad”)].

**otitis:** [respuesta esperada: ot- (“oído”) e -itis (“inflamación”)].

**rinoplastia:** [respuesta esperada: rino- (“nariz”) y -plastia (“reconstrucción”).]

**somático:** [respuesta esperada: somat- (“cuerpo”) e -ico (“relacionado con”).]

**eutanasia:** [respuesta esperada: eu- (“bien”) y -tanias- (“muerte”).]

**b) En la segunda sección de este ejercicio se solicita el concepto que refleje cada descripción con base en los elementos “entrecomillados”:**

Ejemplo: Especialidad médica encargada del “**estudio**” de las enfermedades del aparato respiratorio que centra su campo de actuación en el diagnóstico, tratamiento y prevención de las enfermedades del “**pulmón**”, la pleura y el mediastino.

R= neumología

- Del “**corazón**” o “**relacionado con**” él.

R= [respuesta esperada: cardíaco o cardiaco].

- “**Dolor**” de “**cabeza**”.

R= [respuesta esperada: cefalalgia].

- “**Relacionado**” con “**la sangre**”.

R= [respuesta esperada: hemático].

- “**Extirpación**” total o parcial del “**matriz**”.

R= [respuesta esperada: histerectomía].

- “**Enfermedad**” o estado irregular del “**riñón**”.

R= [respuesta esperada: nefrosis].

- “**Afección**” del “**estómago**”.

R= [respuesta esperada: gastropatía].

- “**Exploración**” del “**intestino grueso**”.

R= [respuesta esperada: colonoscopia].

- Irritación y también “**inflamación**” de la membrana mucosa en la “**nariz**”.

R= [respuesta esperada: rinitis].

- “**Tratado**” que se encarga de encontrar el sentido al proceso de la “**muerte**”, sus ritos y significado concebido como disciplina profesional.



R= [respuesta esperada: tanatología].

- Acumulación de “**sangre**” a manera de “**tumor**”, en su mayor parte coagulada, en un órgano, tejido o espacio del cuerpo.

R= [respuesta esperada: hematoma].

- “**Reconstrucción**” de “**nariz**” a fin de corregir aspectos estéticos y funcionales, ya sea en el tabique, la punta o la anchura.

R= [respuesta esperada: rinoplastia].

- “**Observación**” o “**examen**” de la forma, disposición, registro y clasificación de las crestas papilares que se encuentran en la extremidad de la yema de los “dedos” de la mano.

R= [respuesta esperada: dactiloscopia].

2) La segunda actividad de esta última parte de la práctica consiste en un formulario de Google como “Prueba de salida”, con treinta diferentes reactivos, pero con el mismo nivel de dificultad que presenta la “Prueba diagnóstica”<sup>228</sup> aplicada al inicio de la práctica docente, a fin de comparar los conocimientos al inicio y al final de esta práctica. Son de opción múltiple (cuatro opciones), con un nivel de conocimiento meramente conceptual. Se divide en cinco secciones: 1. Datos generales del alumno, (incluyendo correo electrónico); 2. Identificación de morfemas; 3. Distinción de la estructura en las palabras; 4. Manejo de las bases léxicas en contexto; 5. Relación de bases léxicas con el cuerpo humano. Ejemplificamos sólo algunas de los reactivos contenidos en esa prueba de salida, con una duración sugerida de 10 minutos en total:

<b>Prueba de salida</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Vocablos como "hematoma", "carcinoma", "hepatoma", "sarcoma", "melanoma", "leucoma", etc., tienen una idea general de...<ul style="list-style-type: none"><li>○ Inflamación</li><li>○ <b>Tumor</b> ✓</li><li>○ Enfermedad</li><li>○ Dolor</li></ul></li></ul>

<sup>228</sup> Cfr. supra, 3.4.3., inciso 4.

○ Distingue el elemento en común en las siguientes palabras: "eutrofia", "eutanasia", "eucéfalo", "eucarionte", "eufonía".

- Sufijo
- Prefijo ✓
- Infijo
- Raíz

○ ¿Qué idea predomina en las siguientes palabras: "biología", "cardiología", "odontología", "ginecología"?

- **Tratado** ✓
- Dolor
- Inflamación
- Extirpación

○ ¿Cuál es la única palabra **derivada** en el siguiente grupo?

- otalgia
- **otitis** ✓
- otología
- otoplastia

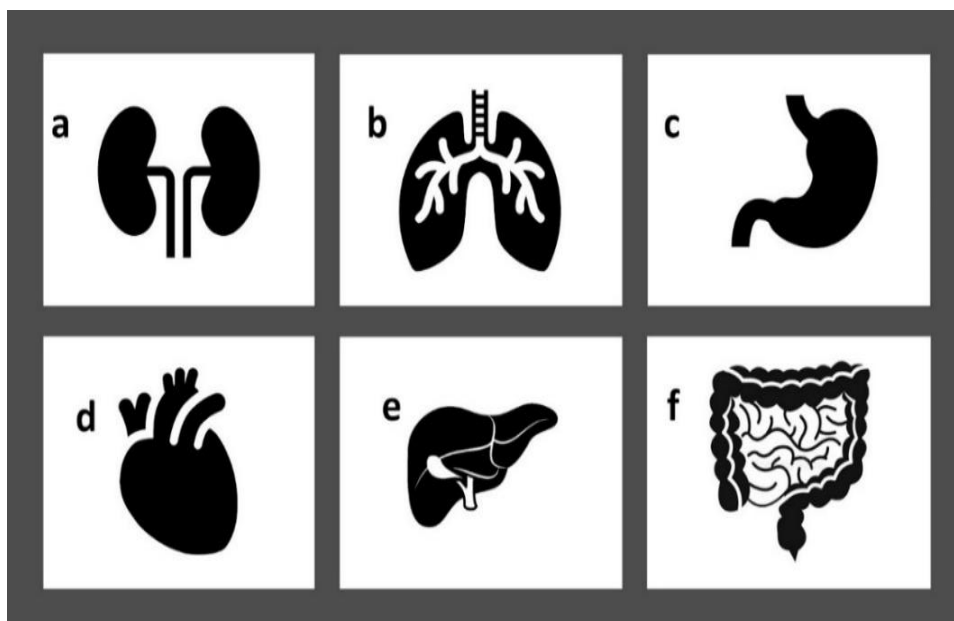
○ ¿A qué órgano interno hacen referencia vocablos como "enterocele", "enteritis", "entérico", "enteralgia", "enterectomía", etc.?

- **Intestino** ✓
- riñón
- páncreas
- estómago

○ Selecciona el término que complete la descripción siguiente: \_\_\_\_\_ **es una enfermedad o padecimiento del estómago.**

- gastritis
  - gástrica
  - gastropatía** ✓
  - gastralgia
- 
- Interpreta la siguiente definición a fin de seleccionar el concepto correspondiente:  
***Especialidad de la medicina que se ocupa de "estudiar" la anatomía y la fisiología de las "venas" superficiales y profundas del cuerpo.***
    - flebología ✓
    - cardiología
    - hematología
    - estomatología

En fin, son reactivos similares en cuanto a los temas y el nivel de complejidad, de manera que no esté condicionada la respuesta del “recuerdo” del examen diagnóstico. Cabe indicar solamente que conservamos tal cual el cuadro donde aparecen las imágenes de órganos internos y una columna de raíces a fin de relacionarlos, pues nos pareció entonces



que valía la pena mantener esa sección por su claridad icónica en relación con sus respectivas raíces. Veamos la disposición de esta sección:

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
<b>CARDI-</b>				✓		
<b>(P)NEUMON-</b>		✓				
<b>GASTR-</b>			✓			
<b>COL-</b>						✓
<b>HEPAT-</b>					✓	
<b>NEFR-</b>	✓					

3) Finalmente, se activa un formulario Google, con el objetivo de que los alumnos participantes envíen su evaluación de la práctica docente en general. Esta actividad se contesta anotando un seudónimo, con el propósito de que los alumnos expresen sus ideas libremente, sin las restricciones que puede generar el que anoten su nombre real. Son veinte aspectos evaluados, diecinueve en una escala de 1 a 5 y el último de respuesta abierta, con la idea de que los alumnos puedan expresarse con toda confianza. Son los siguientes aspectos:

En la primera sección de las dos que tiene el formulario se anota la siguiente instrucción: “Anota tu seudónimo (nombre falso como referencia: un superhéroe, un artista o cantante favorito, etc.).” Es la única información personal que se solicita.

En la segunda sección aparece la siguiente indicación: “Responde en una escala del 0 al 5 –donde 0 significa que no se cumplió la afirmación y 5 que se cumplió totalmente– el grado de cumplimiento de las siguientes afirmaciones según el desempeño del profesor durante las sesiones impartidas. Tus respuestas retroalimentarán y apoyarán su formación docente.”

1. El profesor te indicó la metodología de trabajo en las sesiones impartidas.
2. El profesor fue puntual en el inicio y término de las sesiones sincrónicas.
3. El profesor te indicó los criterios de evaluación.
4. El profesor indicó claramente los objetivos de las sesiones impartidas.
5. El profesor respondió tus dudas en el momento oportuno.

6. El profesor mostró apertura para atender tus dudas e inquietudes respecto al tema y a las clases.
7. El profesor mostró dominio de los contenidos.
8. El profesor puso ejemplos que te permitieron comprender mejor los contenidos revisados y las actividades a realizar.
9. Las instrucciones de las actividades fueron claras.
10. Las actividades propuestas por el profesor te permitieron relacionar los contenidos con otras asignaturas.
11. Las actividades realizadas permitieron el logro de los aprendizajes planteados en un principio.
12. Las actividades realizadas fueron idóneas para tu nivel académico.
13. De acuerdo con tu experiencia, las actividades que realizaste permitieron que aprendieras por ti mismo.
14. Consideras que aprendiste algunas estrategias que podrás utilizar en otras asignaturas y en tu futuro educativo.
15. Utilizaste los materiales didácticos que el profesor subió a Classroom (animaciones, formularios, juegos interactivos) para apoyar el logro de tus aprendizajes.
16. El profesor te evaluó con imparcialidad y apego a los criterios inicialmente establecidos.
17. El profesor revisó, comentó y regresó tus trabajos oportunamente.
18. El profesor te motivó a lograr los aprendizajes propuestos.
19. El profesor tuvo una actitud de empatía ante tus inquietudes, dudas o situaciones problemáticas.
20. Anota honestamente los elementos que consideras positivos y negativos de las sesiones impartidas. Ayuda a mejorar al profesor con tu crítica constructiva y argumentada. Muchas gracias por tu participación.

Como se puede apreciar en esta encuesta, se elaboró con base en los criterios considerados en la rúbrica de evaluación de la práctica docente que debe llenar el profesor guía, la cual que engloba aspectos tales como presentación, actitud docente, conocimiento y

dominio de los contenidos, habilidades pedagógicas, uso de recursos y materiales, evaluación y afirmación de contenidos.

Y con esta última concluye no sólo la sesión asincrónica en Classroom, sino la práctica docente que se planeó para este último semestre de la MADEMS. Pasamos ahora a describir la realización de nuestra práctica docente.

### 3.5. Aplicación y resultados

#### 3.5.1. Primera sesión (sincrónica)

Para la primera sesión de nuestra práctica docente, iniciada el viernes 25 de marzo de 2022, a las 17:05, de manera sincrónica a través de la plataforma Zoom asociada a la cuenta institucional del profesor guía, teníamos formulado un objetivo concreto: que el alumno distinguiera entre una esfera y un campo semánticos con base en un grupo de imágenes, como estrategias para organizar el léxico por su significado.

Así pues, con base en ese objetivo destacamos dos actividades que articulaban toda nuestra sesión en Zoom, tanto en la pizarra electrónica de Jamboard, como en un formulario de Google para la prueba diagnóstica.

Cuando ya estaban presentes los alumnos, el profesor titular del grupo hizo una brevísima presentación del profesor de la práctica y enseguida apagó su micrófono y cámara, a fin de no intervenir ni influir en el desarrollo de la sesión a nuestro cargo.

Esta primera sesión, a diferencia de la sesión correspondiente de la práctica anterior del semestre 2022-1, se llevó a cabo de acuerdo con lo planeado y en el tiempo estimado, de manera que se cumplió con las actividades diseñadas,<sup>229</sup> según se describió previamente.<sup>230</sup> Cabe recordar también que, en la práctica docente anterior, por cuestiones de tiempo, nos vimos en la necesidad de omitir algunas actividades, como la pregunta detonadora y el breve repaso de los elementos formadores de palabras derivadas (prefijos y sufijos), con el objetivo de terminar la sesión en el horario asignado.

---

<sup>229</sup> A diferencia de la práctica docente anterior, donde por cuestiones de tiempo, obviamos algunas preguntas y terminamos a las carreras la sesión de 45 minutos aproximadamente.

<sup>230</sup> Cfr. *supra*, sección 3.4.3.

En esta sesión hubo una razonable participación de una parte de los 77 alumnos, dentro de los límites que nos permite este tipo de plataformas, distantes e impersonales en muchos sentidos, pues la totalidad de los estudiantes tenía su cámara apagada,<sup>231</sup> y sólo mostraban una foto o la imagen de una mascota o, incluso, sólo una silueta icónica de una persona, propia del lugar.

No obstante, siempre hubo respuestas atentas de los alumnos a las preguntas que formulamos durante nuestra sesión, de manera que ésta resultó relativamente fluida. Los estudiantes utilizaron predominantemente el micrófono para comunicarse y, en ocasiones, hicieron uso del chat. Esporádicamente “levantaban la mano” mediante el icono de la plataforma Zoom, cuando deseaban participar, pero de manera preponderante abrían su audio durante las dinámicas. En general, observamos una buena disposición a las explicaciones, constante participación y sobresaliente orden en las intervenciones iniciales.

En la “pizarra inteligente” Jamboard presentamos cuatro adivinanzas como dinámica de integración; al principio hubo algunas respuestas erróneas, pero finalmente los participantes acertaron sin problema. Constatamos que esta sección inicial de las adivinanzas fue pertinente, pues se obtuvo la buena disposición de los alumnos, al reducir la tensión inicial ante esta nueva experiencia educativa.

Con las siguientes tres pizarras, abordamos los conocimientos previos (importantes en aprendizaje significativo de Ausubel y en el enfoque por competencias), referentes a la ubicación de sufijos, prefijos y raíces<sup>232</sup> en la estructura de la palabra. Los alumnos lograron responder sin problema. De acuerdo con sus respuestas corroboramos que conocían claramente tales conceptos, pues las respuestas de tres alumnos fueron exactas al momento de ubicar el lugar de tales elementos en la estructura de la palabra.

Continuamos con las dos pizarras que contenían la sección más importante de esta sesión: la explicación de los conceptos y características de esfera y campo semánticos. Intentamos que nuestra explicación fuera lo más sencilla y clara posible, por lo cual agrupamos fotos y dos palabras relacionadas con los seres vivos. Hicimos participar a los

---

<sup>231</sup> Debemos indicar que nosotros siempre tuvimos nuestra cámara de video prendida, como una muestra de respeto y atención a los alumnos, y de ninguna manera obligamos a los estudiantes a prender su cámara, respetando su decisión.

<sup>232</sup> Cabe indicar que esos conceptos fueron estudiados y aprendidos por los alumnos en la segunda unidad del Programa de Etimologías grecolatinas del español, en su curso normal, por lo cual se buscó su recuperación en la primera actividad y en la prueba diagnóstica.

alumnos en la identificación de la semántica que relacionaba de manera general tanto las imágenes como las dos palabras incluidas (“reproducción” y “adaptación”), así como en la posterior conformación, de manera oral, de posibles campos semánticos a partir de la esfera que les presentamos. No hubo complicación, puesto que una alumna lexicó muy acertadamente la esfera mostrada como “seres vivos” y otros de sus compañeros formaron pequeños campos a partir de las imágenes mostradas, con títulos como aves, mamíferos terrestres y mamíferos marinos, plantas, insectos, microorganismos.

Después de nuestra explicación sobre el concepto de esfera semántica y sus características generales, se les comentó a los alumnos que de ella se podrían sacar varios campos semánticos, es decir, pequeños grupos unidos por su significado. Fue importante precisarles que una esfera puede contener varios campos e incluso familias de palabras (vocablos que comparten la misma raíz).<sup>233</sup> Así, hubo respuestas correctas a nuestra pregunta de qué imágenes podían relacionarse por su semántica o significado. El tiempo dedicado a las diversas secciones de esta primera actividad se ajustó a lo planeado: 15 minutos.

En la siguiente pizarra se habló brevemente de los criterios de evaluación que se tomarían en cuenta para obtener el puntaje prometido por su profesor titular.<sup>234</sup> A esta sección se le dedicó apenas 3 minutos. En esta práctica se resolvieron algunas deficiencias de la práctica anterior, como el hecho de que ahora se indicó el número de actividades a resolver y el porcentaje de cada una de ellas.

Seguimos después con la exploración diagnóstica por medio de un formulario de Google, con la intención de saber qué tan sólidos eran sus conocimientos sobre conceptos necesarios para los ejercicios que se realizarían en sesiones posteriores, en teoría ya conocidos por los alumnos, es decir, sufijos, prefijos y raíz. Para esta prueba diagnóstica se proporcionó, por medio del chat de Zoom, la liga con el propósito de que los alumnos accedieran a ella, con la indicación de que respondieran sin demorarse cada uno de los reactivos.

Conforme enviaban sus formularios resueltos, sólo al inicio íbamos anunciando los nombres de los primeros en hacer el envío y les expresábamos nuestras felicitaciones, con la intención de motivar a los que faltaban y como una indicación de que estábamos al pendiente

---

<sup>233</sup> Cfr. supra, sección 2.9. Era necesario dejar esta información lo más claro posible, puesto que en los siguientes días trabajarían con otra esfera diseñada para esta práctica, a partir de la cual debían formar campos semánticos.

<sup>234</sup> Cfr. supra, sección 3.4.1.



del envío de sus formularios resueltos; poco después ya fue imposible nombrarlos por la acumulación de envíos. Una ventaja de este formulario es, además del registro automático de la cantidad de pruebas enviadas, los nombres y sus correos electrónicos.

En la evaluación diagnóstica con 30 reactivos de opción múltiple, el grupo de 77 alumnos obtuvo un puntaje de 21.22 de 30 posibles, es decir, una evaluación suficiente de 7.07, que equivale a poco más de 70% de aciertos, y con un porcentaje de menos de 30% de errores.

Total de alumnos	Aciertos	Evaluación
77	21.22/30	7.07

A partir de estos datos podemos agregar algunas observaciones:

- a) El registro de la cantidad de alumnos que realizaron esta prueba diagnóstica asciende a 77, abundantes para un grupo presencial y aún más para un grupo a distancia, si se tiene en cuenta que se pierde el contacto visual directo, en tanto que la relación alumno-profesor —tan indispensable en muchos sentidos— es casi nula, aunque en otros aspectos, como la calificación de pruebas tipo formulario Google, es inmediata.
- b) El rango de aciertos de los 30 posibles va de 12 a 29.
- c) La cantidad de alumnos con aciertos que resultan “aprobatorios” (de 18 a 29) es 60 (77.9% del total), en tanto que el de aciertos “no aprobatorios” (de 12 a 17) es de 17 (22.1%).
- d) Nadie logró el total de respuestas correctas; hubo algunos que se acercaron bastante: 1 con 29, 2 con 28 y 5 con 27, que fueron los más altos.
- e) Se obtuvo un promedio general de 21.22 aciertos del total de 30, es decir, 7.07 en promedio de 10 puntos posibles.

Con base en estos resultados, nos asignamos la tarea de estar pendiente de la prueba de salida de los 17 alumnos (22.1%) que tuvieron una calificación por abajo del 6, a fin de ver su comportamiento final, en la última sesión asincrónica de nuestra práctica.

Asimismo, surgieron algunas preguntas respecto de los resultados de la prueba diagnóstica, puesto que estábamos al final del curso anual: ¿los resultados aprobatorios se

debieron a que era un tema ya visto en su curso de etimologías, de manera que esto resultaba un mero repaso?, ¿los resultados no favorables de la lista se deben sólo a que no conocían suficientemente el tema o lo habían olvidado?

Después de esta evaluación diagnóstica, se procedió a establecer nuestra pregunta detonadora, que estaba enfocada a una familia de palabras de actualidad: la relación de términos como endemia, epidemia, pandemia y sindemia, pues estos vocablos comparten la misma raíz, dem-, “pueblo”. Esta pregunta pretende que los alumnos se percaten de la actualidad de las raíces griegas en términos de uso cotidiano. Uno de los alumnos, por medio de su micrófono, explicó correctamente dos de los términos, indicando que tenía que ver con la extensión: endemia y pandemia; respecto a los otros términos nosotros indicamos que posteriormente, en otra sesión, tal vez la última, volveríamos sobre estos conceptos.<sup>235</sup>

Enseguida repasamos los conceptos de sufijos, prefijos y raíces, los cuales serán importantes en esta práctica docente, particularmente en la siguiente y última actividades. En la dinámica inicial nos percatamos que identifican con claridad su ubicación en la estructura de la palabra.

Como última actividad (6 minutos) de esta primera sesión, realizamos la identificación de elementos importantes en la formación de palabras: sufijos y prefijos,<sup>236</sup> con los que trabajamos en diversas actividades de esta práctica. Teníamos que propiciar que los alumnos por sí mismos emparejaran las dos palabras que compartían el mismo sufijo (elemento final) o el mismo prefijo (elemento inicial) de las palabras. Indicamos que, por cuestiones de tiempo,<sup>237</sup> nosotros íbamos a emparejar las dos palabras numeradas que ellos nos fueran indicando a través de su micrófono, a partir de sufijos o prefijos compartidos. Así, me iban indicando los dos números con el propósito de que yo juntara las palabras, pero al poco tiempo varios alumnos abrieron sus micrófonos al mismo tiempo para participar, de manera que hubo un poco de caos.

---

<sup>235</sup> Sin embargo, nunca retomamos estos términos. Habrá que cuidar estos detalles como profesor.

<sup>236</sup> Aunque pueda parecer repetitivo hablar de estos conceptos (sufijo, prefijo, raíz y elemento compositivo) en esta sesión, Tovar y Serna (2011), p. 66, comentan que “es recomendable la repetición, como propósito, para lograr su desarrollo y afianzamiento en los alumnos. No olvidemos que la educación de una competencia no es fruto de un día particular, sino de la suma y repetición de experiencias”.

<sup>237</sup> Recuérdese que, como lo explicamos en la sección 3.4.3, la pizarra de Jamboard permite que el alumno pueda ingresar a la propia pizarra y manipular elementos de cada pizarra, a partir del enlace que el profesor comparte en el chat de Zoom.

Considero que esta actividad, lejos de resultar desmotivadora por el poco orden, motivó su interés y su participación notablemente, de ahí que muchos empezaran a indicar los dos números sin mediar la indicación del profesor.

La actividad terminada quedó como se muestra en la captura de pantalla que realizamos de esta parte del video de la sesión:

Instrucción: Forma parejas de palabras, a la derecha, con base en algún rasgo característico de su estructura (sufijos y prefijos)

14 hepatalgia  
6 gastralgia

4 nefropatía  
7 neuropatía  
20 rinoplastia  
22 blefaroplastia  
18 dactiloscopia  
21 colonoscopia  
15 biología  
23 neumología  
10 dispepsia  
17 dislalia  
9 amebiasis  
24 necrosis

2 mastectomía  
25 histerectomía  
19 hematoma  
26 mioma  
8 acéfalo  
16 ateo  
1 torácico  
12 oftálmico  
3 colitis  
11 otitis  
5 eufonía  
13 eucalipto

El ejercicio cumplió con nuestro propósito de dar a conocer a los alumnos aquellos elementos que serán empleados en la formación de palabras<sup>238</sup> como mecanismo de aprendizaje de las raíces seleccionadas en nuestra práctica docente; asimismo, los estudiantes se mostraron muy interesados en participar una vez que comprendieron lo que se solicitaba.

Finalmente, antes de despedirnos del grupo, les indicamos las instrucciones sobre la invitación a Classroom, la cual les llegaría por medio de un mensaje enviado en breve a su correo registrado en el formulario de Google.

Detallamos algunas observaciones finales sobre esta primera sesión:

<sup>238</sup> Cfr. *supra*, 2.4.

1. Consideramos que nuestro objetivo particular de la sesión se cumplió, puesto que, por una parte, los alumnos lograron diferenciar los conceptos de esfera y campo, y, por la otra, reconocieron los elementos esenciales tanto en la formación de palabras —a saber, sufijos, prefijos, elementos compositivos y raíces—, como su uso en la creación de palabras derivadas y compuestas. Como ya citábamos poco antes a pie de página, las competencias deben ser reforzadas mediante la repetición constante, puesto que no se forman de una vez y para siempre, sino a lo largo del tiempo y de manera constante.
2. En relación con los contenidos actitudinales, siempre hubo respeto mutuo, atención de ambas partes de la sesión (profesor-alumnos), una constante participación con sus particularidades en la plataforma de Zoom, una disposición favorable a involucrarse en la dinámica presentada y entender y aprender la nueva información, particularmente el concepto de esfera semántica.
3. Si bien la participación se concentró en unos pocos alumnos del grupo, sería muy difícil lograr que todos y cada uno participaran en la sesión, como ocurre en una clase presencial. Recordemos que la duración de la sesión fue de 45 minutos.
4. El trabajo en Zoom suele ser mucho más restringido cuando se trata no sólo de establecer contacto con los alumnos, sino fundamentalmente de observar sus gestos y actitudes ante los nuevos conocimientos, como ocurre en las clases presenciales. Este aspecto de la interacción con los alumnos se ve mermado a la hora de modular nuestro desempeño docente ante ellos, de reforzar alguna explicación o de formular preguntas para verificar si se está entendiendo los conceptos. Las preguntas para constatar si algún aspecto de la sesión se entendió, por ejemplo, fueron respondidas con cierta demora, puesto que todos, y a la vez ninguno, se sienten aludidos, y cuando se dirige alguna pregunta a un estudiante en particular del grupo, las reacciones suelen ser bastante lentas, e incluso algunos sólo utilizan el chat para responder. En fin, se pierden muchas experiencias personales y “señales” de la actitud de los estudiantes ante los nuevos conceptos manejados en la plataforma de Zoom y, en general, durante el trabajo a distancia.
5. En cuanto a los contenidos procedimentales, constatamos en esta sesión que hubo claridad en los alumnos sobre la ubicación de los elementos que forman palabras

derivadas (sufijos y prefijos) y en el proceso de formación de compuestos al unir dos o más raíces, o también raíces con los llamados elementos compositivos, que finalmente son raíces que se colocan al final de la palabra a la manera de sufijos.

### 3.5.2. Segunda sesión (asincrónica)

Para esta sesión de nuestra práctica docente formulamos un objetivo particular: que el alumno aplicara las características de los campos semánticos a las raíces de origen griego<sup>239</sup> agrupadas en una esfera semántica, a fin de interrelacionarlas de manera diferente al orden alfabético. Consideramos que esta sesión es la más importante de nuestra práctica por múltiples razones, de las cuales destacamos las siguientes: esta sesión involucra aspectos positivos de la educación por competencias, como es el trabajo en equipo, con todas las ventajas que trae consigo el desempeño colaborativo desde el punto de vista de la creatividad y la potencialidad<sup>240</sup> del aprendizaje. En el ámbito de los valores y lo actitudinal, este tipo de colaboración entre pares fomenta procesos diversos de deliberación durante la realización de las actividades solicitadas en equipo<sup>241</sup> (llegar a acuerdos, discusión antes de la toma de decisiones, planeación y ejecución de lo planeado, teniendo a la vista las características solicitadas en la tabla de cotejo, pues se pidió una estructura que los alumnos mismos decidieran, ya fuera un cuadro sinóptico, un mapa conceptual, mapa mental, etc.); asimismo, exige la aplicación de conocimientos a través de herramientas y recursos computacionales o mediante plataformas de internet, con la intención de concretar sus ideas de manera original. Y, por último, destacamos el aspecto conceptual reflejado en la puesta en práctica de los criterios que se explicaron sobre esferas y campos semánticos, ahora específicamente sobre un grupo de raíces de origen griego.

---

<sup>239</sup> Recordemos que el profesor, con el propósito de reducir los tiempos en el manejo y selección de vocabulario a cargo de los propios alumnos, proporciona las esferas ya conformadas, a partir de las cuales los alumnos delimitan los campos semánticos, según explicamos en Planteamiento del problema, capítulo 3.

<sup>240</sup> Argudín, 2008, p. 42, comenta al respecto: “El potencial que tiene un equipo de personas aprendiendo y trabajando juntas es en verdad sorprendente”.

<sup>241</sup> Cfr. supra, sección 1.1., Tovar y Serna, 2011, p. 66, hablan de tres atributos de la participación y colaboración de los alumnos en equipos diversos en el marco de las competencias: “*propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo; aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva; y asume una actitud constructiva según sus conocimientos y habilidades en distintos equipos de trabajo*” (cursivas de los autores).

Por lo anterior, destacamos algunas características del enfoque por competencias, particularmente las competencias catalogadas como genéricas o transversales, comunes a todas las disciplinas y que se deben mantener a lo largo de la vida, entre las cuales destacamos particularmente la número 5 de nuestro cuadro,<sup>242</sup> que se detalla de la siguiente manera: “*Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.*”<sup>243</sup> Esto viene muy a propósito con esta práctica docente, puesto que el alumno creó un material novedoso (un producto) y propuso una manera de relacionar las raíces de origen griego a partir de una esfera semántica dada. De esta competencia genérica podemos destacar tres de sus atributos o cualidades, a saber:

- a) Atributo 5.1: El seguimiento de instrucciones y procedimientos de modo reflexivo, entendiendo cómo cada paso conduce al alcance de un objetivo. La actividad de los campos semánticos estuvo acotada por nuestra lista de cotejo, la cual se cumplió casi en la totalidad de los trabajos.
- b) Atributo 5.2: La ordenación de información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones. Esta cualidad se puso en práctica al momento en que los integrantes del equipo realizaron sus campos semánticos con su respectiva lexicalización.
- c) Atributo 5.6: El uso de las TIC con la intención de procesar e interpretar la información. Los equipos dieron evidentes muestras del manejo de diversos instrumentos para la elaboración de sus trabajos.

Antes de describir la aplicación y comentar los resultados de esta sesión asincrónica planeada totalmente en la plataforma de Classroom, que se realizó a lo largo de la semana posterior a nuestra primera sesión —del 28 de marzo al 1 de abril de 2022—, indicamos que a nuestra aula virtual<sup>244</sup> se incorporó nuestro profesor guía en la sección denominada

---

<sup>242</sup> Cfr. *supra*, sección 1.2.

<sup>243</sup> Cfr. *supra*, *idem*. Tovar y Serna, 2011, p. 87, se explica que “El desarrollo de la creatividad tiene fuerte aplicación en la resolución de problemas. [...] Las estrategias adecuadas para lograr esta competencia sirven para la resolución de cualquier problema y para la aplicación de procesos establecidos que requieren solución.”

<sup>244</sup> Desafortunadamente, tras algunos meses de realizada la práctica, nos percatamos de que un poco más de la mitad se salieron del grupo de Classroom, a pesar de que ya no recibían ni mensajes ni algún aviso; así, permanecieron en él sólo 33 alumnos, por lo cual ya archivé definitivamente el aula, para que no se salga nadie más como evidencia de sus actividades. Por fortuna, realicé una lista con los resultados de cada uno de los 77 alumnos registrados, la cual envié en su momento al profesor guía con la idea de que se cumpliera la promesa

“Profesores”, puesto que estaría al pendiente de la entrega y revisión por parte nuestra de las actividades enviadas por los estudiantes:

Los alumnos, después de recibir una “invitación”<sup>245</sup> a su correo electrónico registrado en el formulario de la prueba diagnóstica, “se unieron” a nuestra aula de Classroom. El número de invitaciones fue 77, que estuvo de acuerdo con los alumnos que realizaron la prueba diagnóstica en la primera sesión, pero tres de ellos nunca realizaron actividad alguna, no obstante que aceptaron la invitación y se integraron al aula virtual.

En la sección “Trabajo en clase” del aula virtual publicamos tanto los materiales (una animación y un juego), como las dos actividades, desde el lunes siguiente (28 de marzo), por la mañana (10:00 am), con el encabezado de “1ª Semana asincrónica”. Las actividades fueron entregadas resueltas casi al final de la semana del 28 marzo al 1 de abril.

Los alumnos revisaron dos materiales (una animación en Powtoon y un ejercicio interactivo en internet, ambos relacionados con sufijos y elementos compositivos) y, con base en ellos, realizaron primeramente una actividad dividida en dos secciones, la primera de las cuales se relaciona con la animación de tres minutos de duración acerca de los elementos formativos que se usaron en esta práctica docente: sufijos más productivos (usados en palabras derivadas) y elementos compositivos (usados como elementos finales de palabras compuestas). Con base en este primer material se recolecta la información importante, es decir, su significado esencial.

En la segunda sección del mismo ejercicio se recaba la información sobre tres prefijos importantes a partir de dos diccionarios en línea, el *Diccionario de la lengua española* y el *DECEL (Diccionario Etimológico Castellano en Línea)*, también conocido como *Etimologías de Chile*.

Del total de alumnos registrados, siete no entregaron esta actividad. El promedio de la evaluación de la primera actividad fue de 9.81, obtenido automáticamente en la plataforma de Classroom, como se puede apreciar en la siguiente captura de pantalla:

---

de mejoramiento del promedio de su último periodo escolar, según se indicó (cfr. *supra*, sección 3.4.2.). Dejamos vínculo del PDF enviado al profesor al final de la práctica docente:

[https://drive.google.com/file/d/1Msg5dNJJpIT\\_Cba-3nOHLRRJGpWqzsHI/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Msg5dNJJpIT_Cba-3nOHLRRJGpWqzsHI/view?usp=share_link)

<sup>245</sup> La plataforma de Classroom, en cuanto se registran los correos electrónicos de los alumnos por parte del profesor, envía automáticamente un correo electrónico (invitación), mediante el cual se le avisa al alumno que ha sido registrado en el aula virtual; se le recomienda que acepte mediante un click en el recuadro de “aceptar”, con la idea de que tengan acceso a las actividades del profesor titular.

	A	B	C
1	<b>Práctica Docente III</b>		01-abr
2	Gabriel Gutiérrez Bibriesca		2) Sufijos (Powtoon)
3	ABRIR CLASSROOM		10
4			100%
5	Promedio de la clase		9.81

Veamos dos tareas entregadas por los alumnos. En esta primera,<sup>246</sup> el alumno consigna la información correctamente, tomada de las fuentes sugeridas en el documento; sólo indicamos errores mínimos (“estudiado” en lugar del correcto “estudio”, y más abajo, “un error de dedo” en la palabra “significa”).

**Sufijos y elementos compositivos (= pseudosufijos). Los pseudosufijos (llamados también pseudosinencias), las cuales se indican con asterisco, son elementos para formar palabras compuestas. El guión indica que va en la parte final del vocablo compuesto.**

Sufijos y elementos compositivos	Significado en Powtoon
1. -algia *	Dolor
2. -ico/-aco	Relacionado con
3. -itis	Inflamación
4. -logía *	Tratado o estudiado
5. -(o)ma	Tumor
6. -sis	Estado irregular, enfermedad
7. -patía *	Afección, dolencia
8. -plastia *	Reconstrucción
9. -scopia *	Examen, observación
10. -ectomía *	Extirpación

**Investiga el significado de los prefijos de origen griego en la siguiente liga:**

- Los dos primeros (con su respectivo guión) en el siguiente:  
<https://dle.rae.es>
- El tercer prefijo con guión en el siguiente (recuerda que el número 2 indica segunda acepción):  
<http://etimologias.dechile.net>

Prefijo	Significado en DLE y en Etimologías de Chile
1. a- <sup>2</sup> /an-	Denota privación o negación. / Significación precisa, en la formación de algunos derivados.
2. dis- <sup>2</sup>	Significa 'dificultad' o 'anomalía'.
3. eu-/ev-	Significa <del>significa</del> "bien" / significa "bien"

Muy bien.

<sup>246</sup> Liga de la tarea entregada con las observaciones realizadas en el documento:  
<https://docs.google.com/document/d/1B9yW19jZvRZIOIvzRR2pzLkxjO7Ra2DF-NEyjQQbyfI/edit?usp=sharing>



En cambio, en la siguiente tarea,<sup>247</sup> la alumna “copió y pegó” información de otras fuentes y, aunque parte de ella era correcta, no correspondía a la que necesitábamos en esta práctica (como la del número 2) o estaba incompleta (la del número 5):

**Sufijos y elementos compositivos (= pseudosufijos).** Los pseudosufijos (llamados también pseudodesinencias), las cuales se indican con asterisco, son elementos para formar palabras compuestas. El guión indica que va en la parte final del vocablo compuesto.

Sufijos y elementos compositivos	Significado en Powtoon
1. -algia *	Significa 'dolor'. <i>Gastralgia, neuralgia.</i>
2. -ico/-aco	Tiene valor diminutivo o afectivo. <i>Ratico, pequeña, hermanico.</i> A veces, toma las formas <b>-ececico, -ecico, -cico</b> . <i>Piececico, huevecico, resplandorcico.</i> En Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela, solo se une a radicales que terminan en <i>-t</i> . <i>Gatico, patica.</i> Muchas veces se combina con el sufijo <b>-ito</b> <sup>3</sup> . <i>Ahoritica, poquitico.</i>
3. -itis	Significa 'inflamación'. <i>Otitis, hepatitis.</i>
4. -logía *	Significa 'tratado', 'estudio', 'ciencia'. <i>Mineralogía, lexicología.</i>
5. -(o)ma	
6. -sis	<b>suf.</b> En medicina principalmente, significa 'estado irregular' o 'enfermedad'. Suele ir precedido de <i>e, a y</i> , con mayor frecuencia, <i>o</i> . <i>Psoriasis, pitiriasis, diuresis, estenosis, psitacosis, micosis, silicosis.</i>
7. -patía *	<b>elem. compos.</b> Significa 'sentimiento', 'afección' o 'dolencia'. <i>Homeopatía, telepatía.</i>
8. -plastia *	<b>elem. compos.</b> Significa 'reconstrucción'. <i>Rinoplastia, autoplastia.</i>
9. -scopia *	<b>elem. compos.</b> Significa 'examen, vista, exploración'. <i>Microscopia o microscopía.</i>
10. -ectomía *	<b>elem. compos. Med.</b> Significa 'escisión' o 'ablación quirúrgica'. <i>Histerectomía.</i>

<sup>247</sup> Liga de la tarea entregada con las observaciones realizadas en el documento: [https://docs.google.com/document/d/1QgI9Jm6V4MPS2uFTnicfxCoWrrCY7Aaa8gPIsO9aP\\_c/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1QgI9Jm6V4MPS2uFTnicfxCoWrrCY7Aaa8gPIsO9aP_c/edit?usp=sharing)

La segunda sección del mismo ejercicio, relacionada con los prefijos, está incompleta, como se puede observar en esta captura de pantalla, en los números 2 y 3:

Prefijo	Significado en DLE y en Etimologías de Chile
1. a- <sup>2</sup> /an-	<p>a-<sup>2</sup> Tb. an- ante vocal.</p> <p>Del gr. ἀ- a-, ἀν- an-.</p> <p><b>1. pref.</b> Denota privación o negación. <i>Acromático, ateísmo, anestesia, anorexia.</i></p>
2. dis- <sup>2</sup>	
3. eu-/ev-	

La segunda actividad de esta sesión consistió en que los alumnos, en grupos de 4-5 integrantes, participaran en un documento de Drive en la organización por campos semánticos de las 30 raíces seleccionadas previamente por el profesor,<sup>248</sup> con base en una tabla de cotejo<sup>249</sup> con las especificaciones generales del trabajo final, en el formato que ellos acordaran. Ahora seis alumnos no participaron en ningún equipo.

De los diecinueve trabajos que entregaron los equipos, algunos de los cuales son realmente notables, sólo mostraremos tres con sus respectivas observaciones y sus evaluaciones que asignamos con base en la lista de cotejo elaborada para esta actividad. Empezaremos con el trabajo que cumplió con todas las características, enseguida el que tuvo algunos detalles y finalmente el que descuidó algunos aspectos solicitados.<sup>250</sup>

Consideramos que uno de los mejores trabajos por la claridad y sencillez de sus campos semánticos fue el del equipo siguiente.

<sup>248</sup> Cfr. *supra*, sección 3.3.

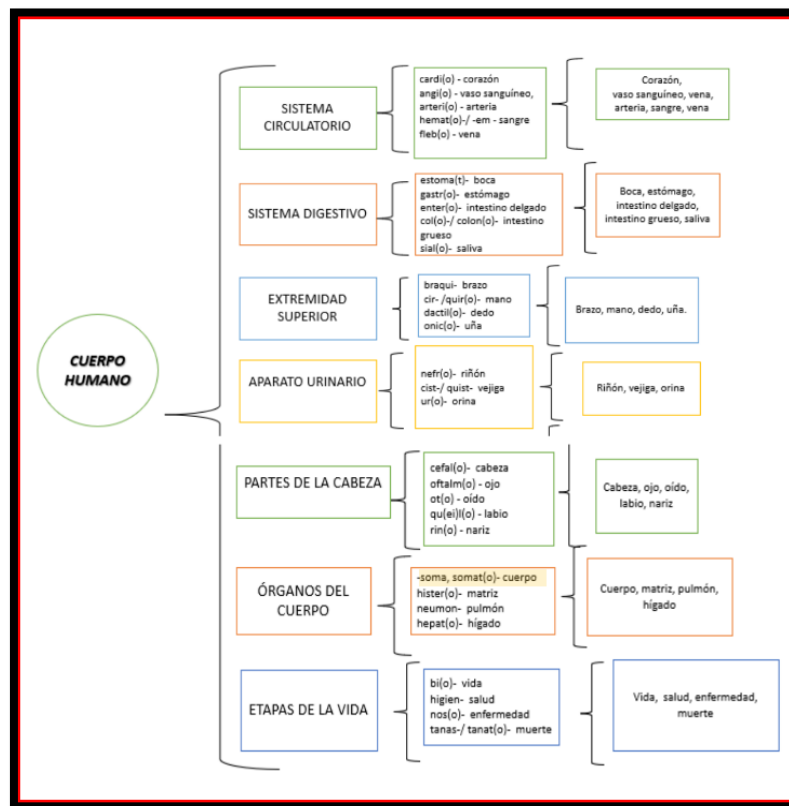
<sup>249</sup> Cfr. *supra*, sección 3.4.4.

<sup>250</sup> Cfr. *supra*, sección 3.4.4.

El porcentaje obtenido según tabla de cotejo fue de 100%,<sup>251</sup> desglosado de la siguiente manera:

- 1) Título general: Cuerpo humano (20%)
- 2) Esquema donde aparecen las 30 raíces con significados (30%)
- 3) Campos semánticos lexicados o titulados (20%)
- 4) Campos semánticos conectados al título general (20%).
- 5) Aparece en una sola cuartilla del documento de Drive (5%)
- 6) Cuidado de la ortografía (5%)

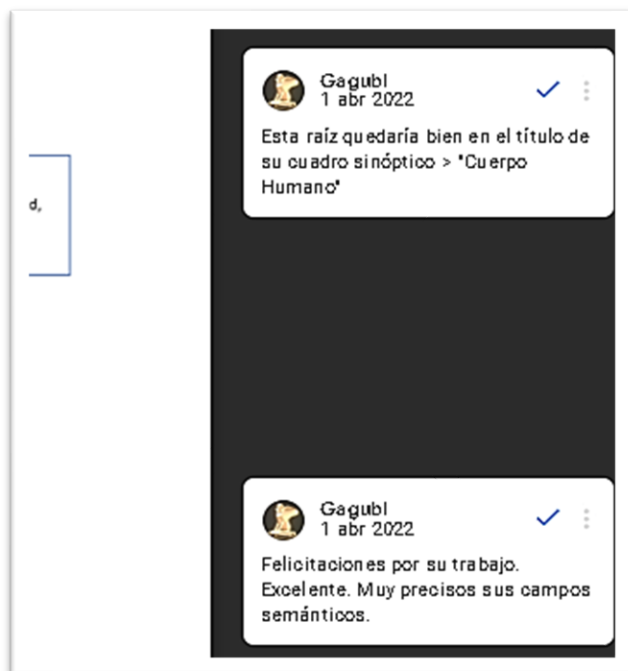
En este trabajo se pueden apreciar los campos formados de manera simple: “sistema circulatorio”, “sistema digestivo”, “extremidad superior”, “aparato urinario”, “partes de la cabeza”, “órganos del cuerpo” y “etapas de la vida” (con las raíces que significan “vida”, “salud”, “enfermedad” y “muerte”). Veamos una captura de pantalla de este muy buen trabajo realizado por sus cuatro integrantes:



<sup>251</sup> Liga del trabajo:

[https://drive.google.com/file/d/1pGIQUI0geBdpzoSbbJcQ9TzRv5XX4\\_kV/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1pGIQUI0geBdpzoSbbJcQ9TzRv5XX4_kV/view?usp=share_link)

Tuvo dos observaciones en su documento de Drive: una, en la que se sugería que reubicaran la raíz que significa “cuerpo” en el título de su cuadro sinóptico, y la segunda, en donde felicitábamos a los integrantes por su excelente trabajo, según se puede observar en la siguiente captura de pantalla:



El siguiente equipo, denominado Suicide Boys, realizó un trabajo bueno.

Porcentaje obtenido según tabla de cotejo fue de 95%,<sup>252</sup> desglosado de la siguiente manera:

- 1) Título general: Cuerpo humano (20%)
- 2) Esquema donde aparecen las 30 raíces con significados (30%)
- 3) Campos semánticos lexicados o titulados (17.5%)
- 4) Campos semánticos conectados al título general (20%)
- 5) Aparece en una sola cuartilla del documento de Drive (5%)
- 6) Cuidado de la ortografía (2.5 %)

---

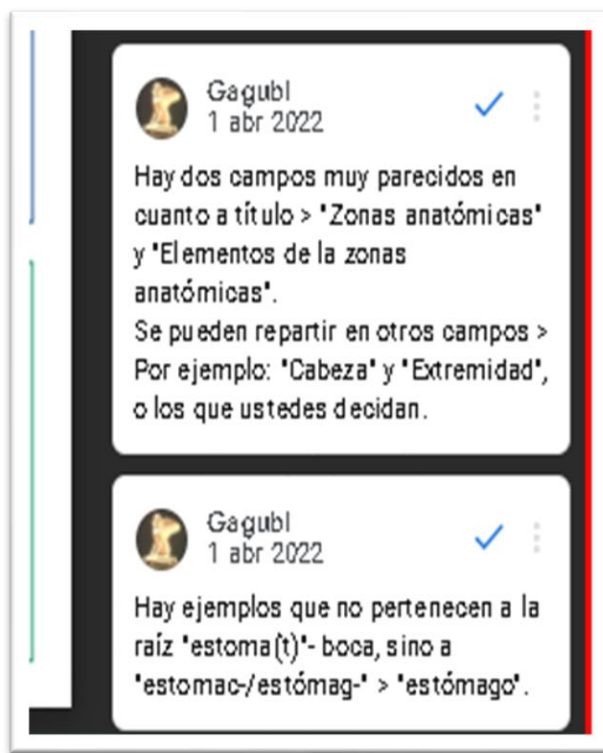
<sup>252</sup> Liga del trabajo:

[https://drive.google.com/file/d/1byeCGIU4QIMTOsqh\\_gZX4OyrNPgWfyN5/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1byeCGIU4QIMTOsqh_gZX4OyrNPgWfyN5/view?usp=share_link)

El equipo realizó un trabajo bueno. No obstante que cumplió casi con todas las características, elaboró una investigación léxica muy amplia, con familias de palabras formadas con cada raíz, sin que se les solicitara. Las palabras en amarillo que se observan en la imagen, o eran incorrectas (como relacionar la raíz estomat- “boca” con estomag- “estómago”, o cir-/quir(o)- “mano” con circul- “círculo”, etc.) o ubicaban de manera poco precisa algunas raíces, como la que significa “cuerpo”.



A un lado de su archivo agregamos nuestras observaciones a su trabajo:



Finalmente, el trabajo con más deficiencias —debido a que se omitieron las raíces griegas, de manera que sólo se incluyó el significado de cada una de ellas— fue el del equipo siguiente, cuyos detalles se indican a continuación.

El porcentaje según la tabla de cotejo fue de 80%,<sup>253</sup> desglosado así:

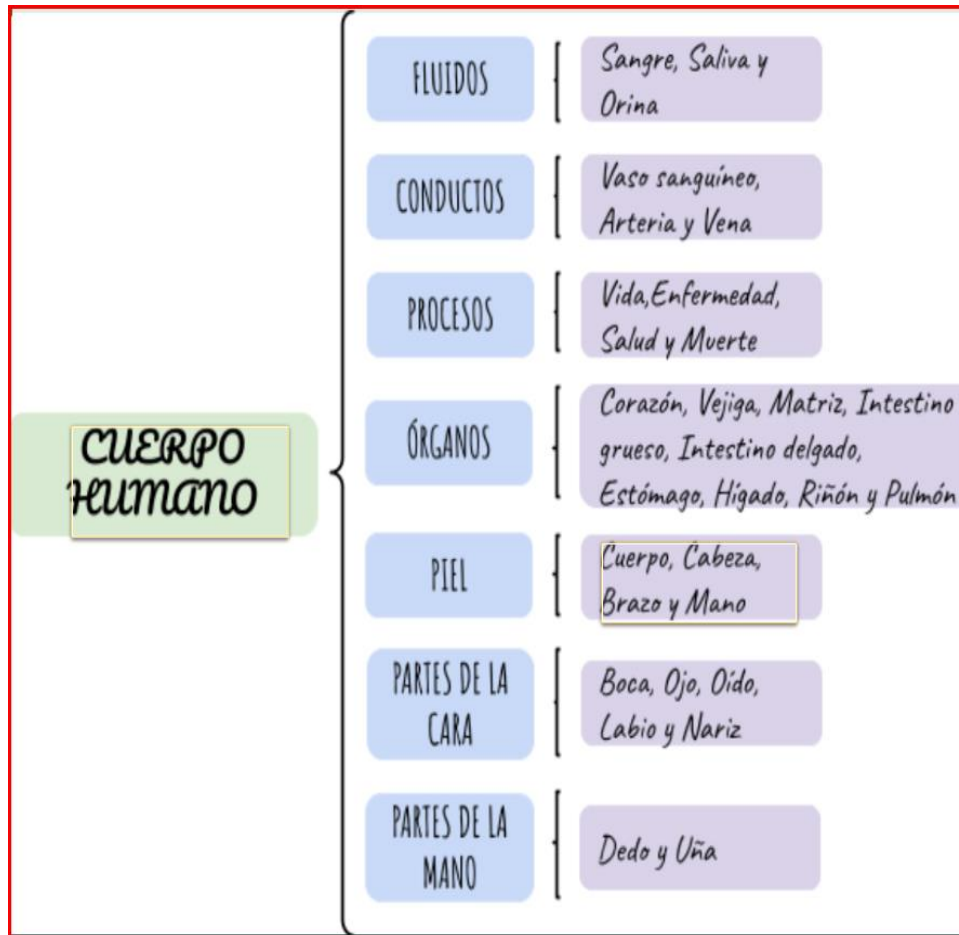
- 1) Título general: Cuerpo humano (20%)
- 2) Esquema donde aparecen las 30 raíces con significados (15%)
- 3) Campos semánticos lexicados o titulados (15%)
- 4) Campos semánticos conectados al título general (20%).
- 5) Aparece en una sola cuartilla del documento de Drive (5%)
- 6) Cuidado de la ortografía (5%)<sup>254</sup>

---


<sup>253</sup> Liga del trabajo:

[https://drive.google.com/file/d/1nxDdDj5ESwO0Y4Aur0qRlnruMahya7C/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1nxDdDj5ESwO0Y4Aur0qRlnruMahya7C/view?usp=share_link)

<sup>254</sup> Es conveniente hacer notar que, aunque contabilizamos el porcentaje completo en este rubro, debió haberse reducido, pues *stricto sensu* es un error ortográfico escribir palabras iniciales con mayúscula.




Las observaciones al trabajo fueron las siguientes:

 Gagubl  
3 abr 2022

En la lista de cotejo se indica en el punto 2:  
 \*En su esquema, deben aparecer completas las 30 raíces de origen griego de la lista con sus respectivos significados.\*  
 Aquí solo aparecen los significados.

---

 Gagubl  
3 abr 2022

Agrupar estos elementos como \*Piel\* no es muy preciso. Cuerpo se puede incluir en el título, en tant que mano y brazo pueden conformar un campo de extremidad superior, junto con dedo y uña.



Las ligas de los demás trabajos, muchos de ellos realmente muy buenos y creativos, las indicamos a pie de página.<sup>255</sup>

En los trabajos predominaron, *grosso modo*, los campos semánticos por sistemas (sistema respiratorio, sistema digestivo, sistema circulatorio, etc.), en tanto que el campo más difícil de lexicar fue el que englobaba las raíces con el significado de “muerte”, “vida”, “salud”, “enfermedad”. Algunos grupos no cumplieron con ciertos aspectos solicitados, de acuerdo con la tabla de cotejo<sup>256</sup> proporcionada en el mismo archivo donde aparecían las especificaciones sobre la tarea que debían entregar. De los 77 alumnos registrados en Classroom, entregaron 72, es decir, 5 alumnos no tuvieron ninguna participación. La actividad completada por los demás alumnos fue revisada y entregada lo más pronto posible. El promedio general fue de 9.4, lo cual explica que hubo errores mínimos en cuanto al significado de algunos elementos del ejercicio.

Respecto del juego creado por nosotros en la plataforma Geneally, con el objetivo de que los alumnos se ejercitaran en la identificación de sufijos y elementos compositivos, tuvo

---

<sup>255</sup> Ligas de los trabajos en equipo:

a. <https://docs.google.com/document/d/1WhiAfoH6K9Sj7DbQisfgtWhvlEqkgX1jQenYydW3qr0/edit?usp=sharing>

b. [https://drive.google.com/file/d/1Ld3B3k5PaxgS2kNWQSVZP8YUxy70GJXG/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Ld3B3k5PaxgS2kNWQSVZP8YUxy70GJXG/view?usp=share_link)

c. [https://drive.google.com/file/d/1BfGaWBipAroS8squdZpWIs4tN5Xc5j7/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1BfGaWBipAroS8squdZpWIs4tN5Xc5j7/view?usp=share_link)

d. [https://docs.google.com/document/d/1XE4C1XzD7w5ECWs3OuaU0NLT1fvaQpu08u8WOZS6LGU/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1XE4C1XzD7w5ECWs3OuaU0NLT1fvaQpu08u8WOZS6LGU/edit?usp=share_link)

e. [https://docs.google.com/document/d/1jDpTzUi9Lt8kMXPcBxklRuM1mMgMNPgG/edit?usp=share\\_link&ouid=101005647997795766091&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1jDpTzUi9Lt8kMXPcBxklRuM1mMgMNPgG/edit?usp=share_link&ouid=101005647997795766091&rtpof=true&sd=true)

f. [https://drive.google.com/file/d/1svvMa-eyJ0IKmhTsWgCeZzmqUh2OprcVz/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1svvMa-eyJ0IKmhTsWgCeZzmqUh2OprcVz/view?usp=share_link)

g. [https://docs.google.com/document/d/1nveRlgd3PbFfMdnbW8q\\_UPfu5T0Yh8x8Q4m-Mut2Ar8/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1nveRlgd3PbFfMdnbW8q_UPfu5T0Yh8x8Q4m-Mut2Ar8/edit?usp=share_link)

h. [https://drive.google.com/file/d/18tddRhp1EJiqf\\_JYYMxyLNpOPIBzTChF/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/18tddRhp1EJiqf_JYYMxyLNpOPIBzTChF/view?usp=share_link)

i. [https://docs.google.com/document/d/1ZvBVgPe2TywupXiRVvFzx04bJ9-Xs9X7/edit?usp=share\\_link&ouid=101005647997795766091&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1ZvBVgPe2TywupXiRVvFzx04bJ9-Xs9X7/edit?usp=share_link&ouid=101005647997795766091&rtpof=true&sd=true)

j. [https://docs.google.com/document/d/1cIhoqJUdd511iTPtaqrleVfvYeO2fgZXeuBPpHZEyGM/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1cIhoqJUdd511iTPtaqrleVfvYeO2fgZXeuBPpHZEyGM/edit?usp=share_link)

k. [https://docs.google.com/document/d/19K3JVL6b\\_9Lm6855GrzE-ftMRiWAaSaEWR-OaADtxoE/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/19K3JVL6b_9Lm6855GrzE-ftMRiWAaSaEWR-OaADtxoE/edit?usp=share_link)

l. [https://docs.google.com/document/d/10oNGnOiYAr8-uEAA9TwLuzF1Dl\\_e0zbQ/edit?usp=share\\_link&ouid=101005647997795766091&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/10oNGnOiYAr8-uEAA9TwLuzF1Dl_e0zbQ/edit?usp=share_link&ouid=101005647997795766091&rtpof=true&sd=true)

m. [https://docs.google.com/document/d/1iKI5zxeVswEti\\_hMem4KI1\\_DD19aQh3tABWe0n9dP\\_A/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1iKI5zxeVswEti_hMem4KI1_DD19aQh3tABWe0n9dP_A/edit?usp=share_link)

n. [https://docs.google.com/document/d/1DDgTnlNsHUHGDjbNTFYTOPfFivezevrZpwZHJUa-vzw/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1DDgTnlNsHUHGDjbNTFYTOPfFivezevrZpwZHJUa-vzw/edit?usp=share_link)

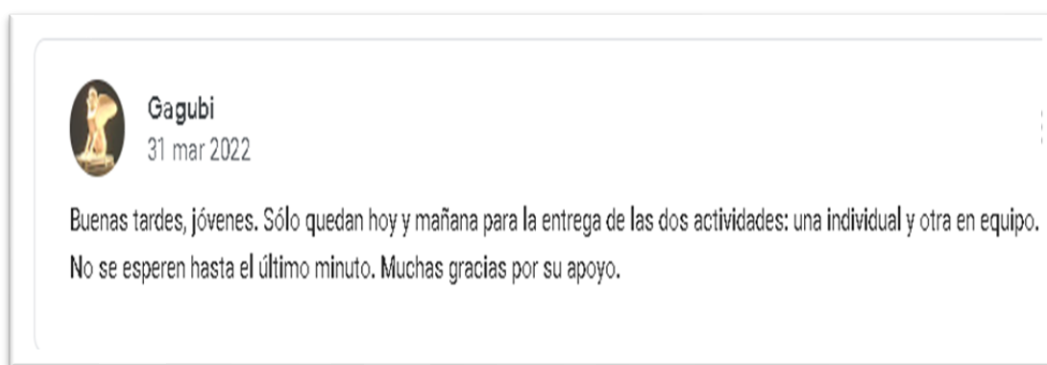
ñ. [https://drive.google.com/file/d/1nxDdDj5ESwO0Y4Aur0qRlnruMahya7C/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1nxDdDj5ESwO0Y4Aur0qRlnruMahya7C/view?usp=share_link)

o. <https://docs.google.com/document/d/1WhiAfoH6K9Sj7DbQisfgtWhvlEqkgX1jQenYydW3qr0/edit?usp=sharing>



la intención de que los alumnos vieran el juego como otra oportunidad de aprender y practicar en la identificación de estos elementos con sus significados. Se les indicó que sobre estos elementos se realizaría una evaluación en formulario de Google, al inicio de la siguiente sesión presencial.

Cabe asentar, finalmente, que una constante en toda la práctica a distancia fue que la mayoría de los alumnos entregaban el último día del plazo establecido y en el último minuto de la hora acordada, como se observa en uno de los mensajes al grupo:



Observaciones generales sobre esta práctica:

1. Verificamos en esta sesión que la mayoría de los trabajos realizados por los equipos dio muestras patentes de que el concepto de campo semántico quedó suficientemente claro, por lo cual realizaron trabajos muy buenos y particularmente llamativos, con grupos lexicados a partir del concepto más amplio de esfera semántica.

2. La creación de campos semánticos —uno de los objetivos de esta sesión a distancia— motivó en general que los alumnos realizaran propuestas creativas, claras y estéticas; se observó también que conocen muchas plataformas en internet y programas de computación, a juzgar por la diversidad de trabajos enviados.

3. Asimismo, respecto al segundo objetivo de la sesión, la mayoría cumplió correctamente con la actividad de ver la animación y consultar diccionarios en línea, para consignar los significados esenciales de sufijos, prefijos y elementos compositivos. Sólo algunos pocos no leyeron la instrucción correctamente, pues consultaron otras fuentes de información, lo cual propició imprecisiones en cuanto a los significados requeridos para esta práctica; por ejemplo, algunos confundieron el sufijo -ico/-ica (“relacionado con”) con el que se usa para formar diminutivos, el cual se alejaba de nuestro ámbito. Por ello, debíamos

controlar las posibles respuestas, pues no todo estaba, curiosamente, en el *Diccionario de la lengua español*, por lo cual se debía sugerir fuentes de información específicas.

4. Desde el punto de vista actitudinal, ésta fue una actividad importante por diversas razones entre las cuales destacamos las siguientes: el trabajo colaborativo de los alumnos implicó diversos valores, tales como el esfuerzo común y el involucramiento en las diversas tareas del equipo; la disposición a comentar, analizar y decidir los campos semánticos que debían formar y lexicar (es decir, anotar el significado distintivo que los relacionaba). Además, la negociación en grupo sobre la manera en que se presentarían sus campos semánticos, lo cual implicaba decidir entre plataformas en línea adecuadas para organizar y crear sus campos, o el uso de otros programas de computación, puesto que se les solicitó un esquema de su elección para agruparlos.

5. En algunos equipos se tomó la decisión de investigar o formar palabras con cada raíz, como se puede observar en el segundo trabajo comentado en esta sección, pues, aunque no se les había solicitado, incluyeron no sólo los campos, sino familias de palabras formadas a partir de las raíces seleccionadas para esta práctica. La mayoría de los trabajos refleja una gran creatividad en su diseño y en la organización de sus propuestas.

6. En lo procedimental, los alumnos aplicaron con propiedad, en términos generales, los criterios de formación de campos por su semántica. Asimismo, casi la mayoría de los equipos estuvo al pendiente de la tabla de cotejo, con el objetivo de cumplir las instrucciones para formar sus campos. Igualmente, se notan el esfuerzo y la pericia en diversas herramientas con la intención de plasmar sus ideas de la manera más agradable a la vista.

7. Respecto al juego sugerido a los alumnos en Geneally, aunque no hay ningún registro de la actividad de los alumnos en él, ya sea en cantidad de minutos o de veces de ingreso, puesto que en su opción gratuita no permite tales acciones de verificación, se les presentó como una opción de aprendizaje de los significados, de ver en el juego una oportunidad diferente de aprendizaje, y con el aviso de que se haría una evaluación al inicio de la siguiente sesión sincrónica. Y aquí me remito a la sección 1.4. de nuestro primer capítulo, donde se indicó que el alumno debe involucrarse significativamente en su proceso de aprendizaje.<sup>257</sup>

---

<sup>257</sup> Cabe indicar que bastantes alumnos, en la evaluación anónima que hicieron a nuestra práctica docente, se referían positivamente a los juegos que revisaron en las distintas sesiones como instrumentos de aprendizaje; incluso, en la última sesión de nuestra práctica docente algunos alumnos comentaron positivamente los juegos presentados.

### 3.5.3. Tercera sesión (sincrónica)

Para esta sesión de nuestra práctica formulamos un objetivo específico: que el alumno identificara tanto campos semánticos diversos por sus elementos característicos, como los elementos formativos de palabras españolas tales como sufijos, prefijos y elementos compositivos, en diversas palabras derivadas y compuestas, a fin de reforzar los conceptos estudiados con base en las actividades de la sesión previa.

En esta sesión nos interesaba que los alumnos relataran, de manera sucinta, el proceso que implicó la dinámica grupal de formación de campos semánticos y el trabajo de los estudiantes involucrados en el producto final enviado previamente, pues queríamos, por un lado, destacar algunos aspectos positivos de las competencias,<sup>258</sup> como indicamos en nuestra sesión anterior, y, por el otro, que el estudiante aplicara en una actividad los elementos estudiados, con la intención de verificar su aprendizaje.

Igual que la primera, esta sesión fue sincrónica en la plataforma de Zoom, mediante liga proporcionada por el profesor guía. Inició, como la primera, en punto de las 5:05 pm. En cuanto se integraron todos al aula virtual, el profesor guía inició la grabación de la sesión.<sup>259</sup>

Empezamos con un formulario de Google como instrumento de evaluación, el cual se diseñó, como indicábamos en nuestra planeación,<sup>260</sup> con la idea de constatar si los alumnos podían identificar eficazmente los elementos y sus significados a partir de lo que trabajaron mediante la animación en Powtoon, de la consulta de diccionarios en línea y del juego creado en la plataforma de Geneally, en la sesión previa. El tiempo que se asignó a esta breve actividad fue de 5 minutos. Sólo se presentaron 65 alumnos de los 77 registrados en Classroom. El promedio del grupo fue muy bueno, con un promedio de 10.52 de 13 puntos posibles, lo cual representa aproximadamente 8.1 de 10 posibles, una buena calificación.

Ninguno de los estudiantes obtuvo el total de aciertos de catorce puntos; los más cercanos fueron dos grupos con 12 y 13 aciertos (14 alumnos en cada sección). Los resultados de esa evaluación se pueden apreciar mejor en la siguiente tabla con cuatro rubros: número

---

<sup>258</sup> Tovar y Serna, 2011, p. 99-102, comentan los atributos que se fomentan con el trabajo colaborativo, entre los cuales destacan que el alumno “Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva”.

<sup>259</sup> En esta liga parece la grabación de la sesión:

[https://drive.google.com/file/d/18eaXQcdKRfk\\_8tT\\_9DCc33jZiO\\_xPG5N/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/18eaXQcdKRfk_8tT_9DCc33jZiO_xPG5N/view?usp=share_link)

<sup>260</sup> Cfr. *supra*, sección 3.4.5.

de alumnos, porcentaje de alumnos con base en el total (65), aciertos y calificación en escala de 10.

El número de alumnos aprobados fue de 54 de 65, es decir, un porcentaje de 83%, en tanto que el número de alumnos con resultados insatisfactorios es de 11, es decir, 17% del total. Cabe preguntarse por qué ese porcentaje no aprobó esta actividad sobre elementos con los que en teoría trabajaron y repasaron mediante actividades y juegos. Una posible explicación es que no revisaron de manera consistente la animación y el juego diseñados para aprender dichos elementos o, en este caso específico, para reforzar el aprendizaje de un tema ya estudiado con el profesor titular. Habrá que revisar la situación de los alumnos que resultaron con evaluaciones no satisfactorias en relación con los resultados de la prueba de salida, para constatar si hubo mejoría en la etapa final.

Después de esta evaluación, comentamos brevemente sobre la positiva impresión que nos dejaron los excelentes trabajos entregados en la semana previa, pues ya habíamos revisado la mayoría de ellos, realizados con gran creatividad y talento en su presentación y en sus propuestas de campos semánticos.

Enseguida invitamos a los secretarios de los equipos a comentar brevemente la manera en que trabajaron por equipos en la formación de los campos semánticos y cómo se organizaron para tal fin. Consideramos oportuno que los alumnos expresaran sus ideas en relación con su desempeño previo a esta sesión, y que, como un proceso lógico y deliberado, fuera explicado con base en un ejercicio de reflexión grupal.

Al respecto, indiquemos que las competencias genéricas, que son 11 en total, se agrupan en seis grandes categorías. Esas competencias permiten a los estudiantes “desarrollarse como personas, desenvolverse exitosamente en la sociedad y en el mundo que les tocará vivir”,<sup>261</sup> tienen la cualidad de ser transversales, es decir, no se circunscriben a un área concreta del saber ni del desempeño profesional ni en particular “a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios”;<sup>262</sup> son “una cuidadosa selección de las capacidades más

---

<sup>261</sup> Cfr. SEMS, 2008, diapositiva 7.

<sup>262</sup> Cfr. SEMS, *idem*.

relevantes para la vida”;<sup>263</sup> en concreto, se reúnen en categorías globales y se acompañan de sus principales atributos.<sup>264</sup>

En este sentido, nos remitimos particularmente a la segunda, la tercera y la quinta categorías globales (marcadas con letras mayúsculas en nuestro cuadro),<sup>265</sup> destacadas por nosotros en negritas, de las seis establecidas,<sup>266</sup> a saber: A. “Se autodetermina y cuida de sí”, B. “**Se expresa y comunica**”, C. “**Piensa crítica y reflexivamente**”, D. “Aprende de forma autónoma”, E. “**Trabaja en forma colaborativa**” y F. “Participa con responsabilidad en la sociedad”.

En suma, más allá del ámbito disciplinar, estas competencias genéricas se distinguen por su relevancia a lo largo de la vida y por su transversalidad en el sentido de que se desarrollan y fortalecen en todas las disciplinas académicas y en todos los niveles educativos. De esas tres categorías resaltadas en el párrafo anterior, destacamos en esta sesión la cuarta competencia genérica de la segunda categoría (4), el primer atributo de la quinta competencia (5.1) y el primer atributo de la quinta categoría (8.1), respectivamente:<sup>267</sup>

- 4: “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.” Los alumnos ordenaron sus ideas y las expresaron concisamente, con la intención de explicar el proceso que implicó el trabajo colaborativo recientemente realizado.
- 5.1: “Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.” Recordemos que cada equipo puso en juego múltiples habilidades con base en una tabla de cotejo como guía de su trabajo final.
- 8.1: “Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.” En esta práctica docente y en sus diversas actividades los alumnos han presentado trabajos notablemente creativos.

---

<sup>263</sup> Cfr. *supra*, 3.5.2., y SEMS, 2008, diapositiva 21.

<sup>264</sup> Cfr. SEMS, *idem*. De acuerdo con el SEMS, 2008, diapositiva 22, un atributo “Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento”. De acuerdo con Tovar y Serna, 2011, p. 34: los atributos “constituyen los propósitos de cada subtema o secuencia”, es decir, “son las partes que completan” la competencia

<sup>265</sup> Cfr. *supra*, sección 1.2.

<sup>266</sup> Cfr. SEMS, 2008, diapositivas 27-29, y Tovar y Serna, 2011, pp. 84-93.

<sup>267</sup> Cfr. SEMS, *idem*, y Tovar y Serna, *idem*.

Así, pues, esta breve sección de nuestra sesión permitió que los alumnos contaran su propia dinámica en el proceso grupal de formar sus campos semánticos, parte fundamental de nuestra práctica docente. Nos percatamos de la gran variedad de maneras de organizarse, desde explicar la lógica de su trabajo, las razones que tuvieron en cuenta para formar sus campos semánticos, el trabajo de discutir sus puntos de vista en WhatsApp, videollamadas a fin de avanzar en la estructuración del producto final o por medio de correos electrónicos. En términos generales, los representantes de los equipos indicaron una buena coordinación en la distribución del trabajo y en el diseño final.

Luego de estos comentarios sobre su trabajo en equipo, continuamos un sucinto reforzamiento de los contenidos disciplinares: el concepto de lexicalización de un campo semántico y su diferencia con respecto a una esfera semántica.

Los conocimientos previos revisados fueron pocos, pero importantes para la práctica docente: sufijo, prefijo y lexema o raíz. Recordemos dos aspectos de estos elementos: son importantes en el estudio de los procedimientos morfológicos de formación de palabras como un camino efectivo para el dominio del vocabulario y nos auxilian a reforzar el conocimiento y/o el reconocimiento de nuevos términos.<sup>268</sup> Asimismo, una recomendación para fortalecer las competencias es la repetición “como propósito, para lograr su desarrollo y afianzamiento en los alumnos”.<sup>269</sup>

Continuamos con la parte práctica de la sesión, con la idea de verificar el manejo de las 30 raíces de origen griego con las que trabajaron en la formación de sus campos semánticos. En la pizarra de Jamboard teníamos preparadas diferentes agrupaciones semánticas, mucho antes de que se realizara el trabajo por equipo, algunas de las cuales eran coincidentes con varias formaciones creadas por los equipos. Como ya explicamos,<sup>270</sup> teníamos diversos campos que había que lexicar o indicar qué elementos compositivos, sufijos o prefijos eran comunes a una serie de imágenes.

Cabe indicar que originalmente habíamos planeado hacer participar a los alumnos de manera aleatoria, pero pronto nos percatamos de que algunos alumnos no activaban su micrófono ni escribían las respuestas en el chat, por lo cual decidimos, debido a cuestiones

---

<sup>268</sup> Cfr. *supra*, sección 2.6.

<sup>269</sup> Cfr. Tovar y Serna, 2011, p. 66.

<sup>270</sup> Cfr. *supra*, sección 3.4.5.

de tiempo, hacer participar a quienes así lo desearan mediante el icono de “mano levantada” en la plataforma de Zoom, lo cual agilizó muchísimo las intervenciones de los alumnos. Fueron respuestas correctas mayoritariamente, lo cual confirmaba que tenían muy claro el significado de las raíces y podían identificarlas sin mayor problema en diversas palabras del español.

Y en la parte final del mismo ejercicio, compartimos la liga de nuestra pizarra en el chat con el objetivo de que los alumnos accedieran a la pizarra y ellos mismos emparejaran imagen con raíz. Esta parte en particular fue realizada con mucho orden en la pizarra, no obstante que el acceso de los alumnos puede devenir en un caos cuando los estudiantes coinciden en seleccionar la imagen o la raíz que se relacionan entre sí. Incluso nos percatamos de que los propios alumnos corregían algunos emparejamientos erróneos de raíz-imagen sin propiciar desorden.

A continuación, destacamos los aspectos importantes de esta tercera sesión sincrónica:

- 1) Se motivó a que los alumnos reflexionaran sobre el complejo trabajo realizado previamente en equipo, pues lejos de ser una actividad fortuita o aleatoria, se pusieron en juego múltiples aspectos como los conocimientos propios de la asignatura, en este caso los de los campos semánticos y sus características; los valores como el diálogo, el consenso, la argumentación en la toma de decisiones, por ejemplo, y, finalmente, la puesta en práctica de sus ideas, lo cual implica aportar los conocimientos individuales para seleccionar la mejor opción, con la intención de transmitir sus puntos de vista. Las breves participaciones de los representantes de equipos dejaron clara constancia de lo anterior.
- 2) Los resultados de la mayoría de los trabajos demostraron que esta actividad colaborativa fue muy relevante en el sentido de que la creatividad de los alumnos se hizo notar con base en el conocimiento de las diversas plataformas utilizadas en el trabajo final, donde plasmaron sus propuestas finales.
- 3) La realización de diversos ejercicios durante esta sesión permitió verificar la familiaridad del alumno con los elementos manejados en sus campos semánticos, en contextos ligeramente diferentes de los que ellos propusieron en sus trabajos

grupales, es decir, los campos propuestos en las actividades fueron en otras situaciones de agrupamiento.

- 4) La evaluación inicial, aunque breve, reforzó lo que manejaron en su actividad individual previa (sufijos, prefijos y elementos compositivos), con resultados bastante aceptables: más de 80% de aprobación.
- 5) La última dinámica de la sesión, compartida mediante el chat de Zoom, nos permitió constatar la buena disposición de los alumnos en seguir las instrucciones de realización interactiva. Lejos de crearse un caos, el ejercicio se desarrolló con orden y ánimo de corregir los emparejamientos erróneos.

#### 3.5.4. Cuarta sesión (asincrónica)

En este momento de nuestra práctica docente, los alumnos no sólo han dado diversas muestras de construcción de competencias específicas tales como el empleo de las nuevas tecnologías para plasmar su trabajo con base en una gran variedad de herramientas,<sup>271</sup> sino también pusieron en práctica habilidades intelectuales al plasmar con la mayor nitidez posible sus campos semánticos<sup>272</sup> y además trabajaron de manera interpersonal a partir de desempeño colaborativo,<sup>273</sup> con la claridad de los fines que persiguen como equipo. Ahora en esta sesión asincrónica deben seguir el reforzamiento en el manejo y reconocimiento de las raíces seleccionadas de nuestra esfera semántica conformada por treinta raíces de origen griego, con la intención de que tales elementos sean perdurables entre los aprendizajes del alumno. Así, consideramos que debíamos fortalecer la adquisición del vocabulario mediante dos juegos:

---

<sup>271</sup> Destacamos que, de acuerdo con SEMS, 2008, diapositiva 32, uno de los atributos de la competencia genérica o transversal “Se expresa y se comunica” consiste en manejar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

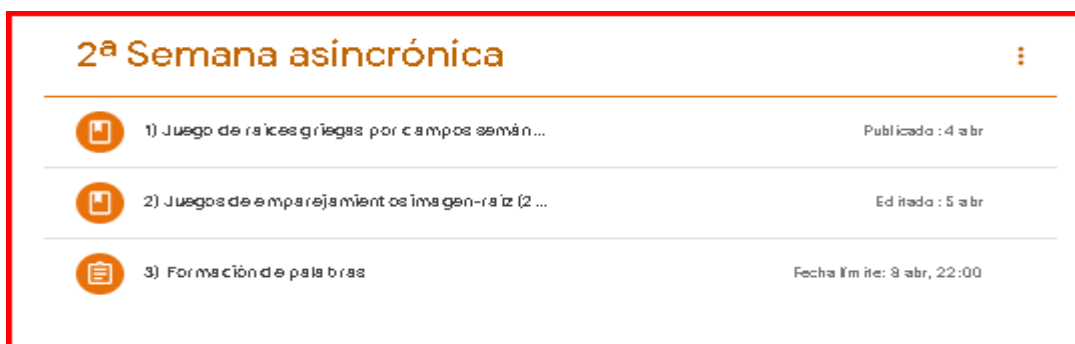
<sup>272</sup> Con base en la SEMS, 2008, diapositiva 33, de la competencia genérica “Piensa crítica y reflexivamente”, destacamos dos atributos siguientes: “seguir instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo, y ordenar información de acuerdo a [sic] categorías, jerarquías y relaciones”.

<sup>273</sup> Cfr. SEMS. 2008, diapositiva 34, donde se destaca una de las competencias genéricas o transversales en el alumno: “Trabaja en forma colaborativa”, pues el estudiante se involucra y “colabora de manera efectiva en equipos diversos”, y además “propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos, y aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva”.



uno en Geneally, para identificar las raíces en diversos campos semánticos, y otro en Nearpod (especie de memorama), a fin de emparejar raíces con campos semánticos y raíces con imágenes, además de un ejercicio de formación de palabras como mecanismo para dominar el vocabulario y sus significados.

Esta cuarta sesión planeada para realizarse durante la semana posterior a la tercera sesión sincrónica en Zoom, descrita en la sección anterior, se activó el lunes 4 de abril en la plataforma de Classroom, en nuestra aula virtual, con el objetivo de que los alumnos realizaran las tres actividades indicadas en el párrafo anterior, del 4 al 8 de abril, según se puede apreciar en la siguiente captura de pantalla:



Iniciamos esta sesión asincrónica con el siguiente objetivo particular: que el alumno aplicara, mediante juegos en línea, sus conocimientos en la identificación de campos semánticos y en la formación de palabras, a fin de familiarizarse y aprender las raíces seleccionadas en esta práctica. Así, sea por propia creatividad o mediante un diccionario en línea sugerido,<sup>274</sup> los alumnos debían citar dos palabras con cada raíz de origen griego de nuestra esfera semántica, con la idea de fortalecer el aprendizaje del vocabulario griego.

A pesar del inconveniente de que en tales juegos en las plataformas de Geneally y Nearpod no queda un registro sobre qué alumnos practicaron con tales juegos ni cuánto tiempo, las actividades fueron planeadas para que interactuaran con las raíces en diversos contextos lúdicos con la intención de fortalecer su identificación y aprendizaje, según se enfatiza en nuestro capítulo primero de este trabajo sobre el papel del alumno:<sup>275</sup> que el

<sup>274</sup> Recordemos que en nuestra planeación se incluyó el diccionario médico, biológico, histórico y etimológico bastante bueno de la Universidad de Salamanca: <https://diccionimed.usal.es/palabra/anfiaster>.

<sup>275</sup> Cfr. *supra*, 1.4.

discente asuma la responsabilidad como estudiante activo, coprotagonista y responsable de su aprendizaje.<sup>276</sup>

La actividad planeada para realizarse en equipo consistió en la formación o la investigación de dos palabras de cualquier tipo (derivada o compuesta) por cada una de las treinta raíces que utilizaron para formar sus campos semánticos en la segunda sesión de nuestra práctica.<sup>277</sup> Dichos vocablos, sesenta en total, se debían integrar adecuadamente en su esquema entregado en la segunda sesión asincrónica, ya corregido de acuerdo con nuestras observaciones.

Consignamos que del total de alumnos registrados en Classroom, cinco de ellos no hicieron entrega del trabajo, en tanto que un equipo obtuvo calificación de 4, puesto que su actividad presentaba demasiados errores, faltas de ortografía y ejemplos repetidos en diversos campos, además de que no habían realizado las correcciones a su trabajo de campos semánticos ni presentaban las raíces ni su significado. Recordemos que se les indicó que debían integrar sus ejemplos en los campos semánticos respectivos. Los demás obtuvieron calificaciones satisfactorias, en el rango de 8 a 10, predominando la calificación de 9 y fracción.

De entre los mejores trabajos, destacamos uno por su realización, a pesar de las pocas observaciones que le hicimos (como la de que las palabras no están integradas a su trabajo previo de campos semánticos):

---

<sup>276</sup> Cfr. Álvarez, 2011, p. 101. Además, como pudimos constatar tanto en los comentarios finales de la última sesión sincrónica, es decir, en la siguiente, y en los comentarios finales sobre nuestra práctica docente, los juegos y actividades interactivas recibieron positivas críticas como elementos que potenciaron el aprendizaje de las raíces de origen griego.

<sup>277</sup> Cfr. *supra*, 3.4.4.

## CUERPO HUMANO

### Campos semánticos

A) Lo que produce el cuerpo:

- hemat(o)- / -em- sangre: hematoma, hematocito.
- sial(o)- saliva: sialorrea, sialoadenitis.
- ur(o)- orina: urología, urólogo.

B) Lo que conlleva la viveza:

- ★ bi(o)- vida: biología, biodiversidad.
- ★ higien- salud: higiénico.
- ★ tanas- / tanat(o)- muerte: eutanasia, tántos.
- ★ nos(o)- enfermedad: nosocomio, nosocomial.

C) Partes del rostro:

- ★ estoma(t)- boca: estomatitis, anquilostomiasis.
- ★ oftalm(o)- ojo: oftalmoplejia, oftalmoscopia.
- ★ qu(e)l(o)- labio: anquiloquilia, queilorrafia.
- ★ rin(o)- nariz: rinitis, rinoplastia.
- ★ ot(o)- oído: otitis, otalgia.

D) Órganos

- Enter- intestino delgado: enteroscopia, enteritis.
- Gastr- estómago: gastritis, gastralgia.
- Cardí- corazón: cardiólogo, cardiología.
- Nefr- riñón: nefritis, nefropatía.
- Cist- / quist- vejiga: cistitis, cistotomía.
- col(o)- / color(o)- intestino grueso: colonoscopia, colostomía.
- hepat(o)- hígado: hepático, hepatología.
- neumon- pulmón: neumología, neumonía.
- hyster(o)- matriz: histeria, histéresis.

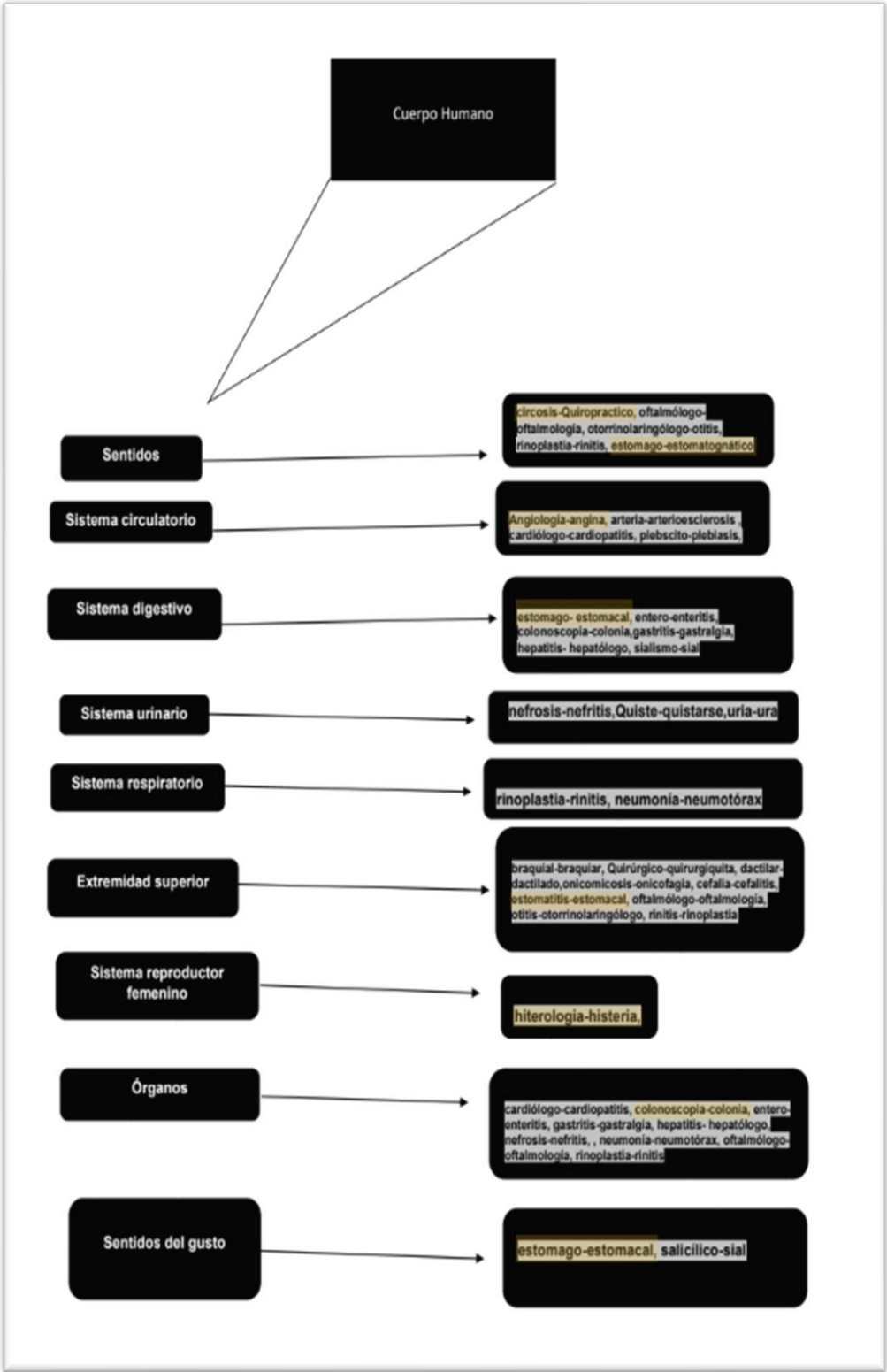
E) Partes del cuerpo

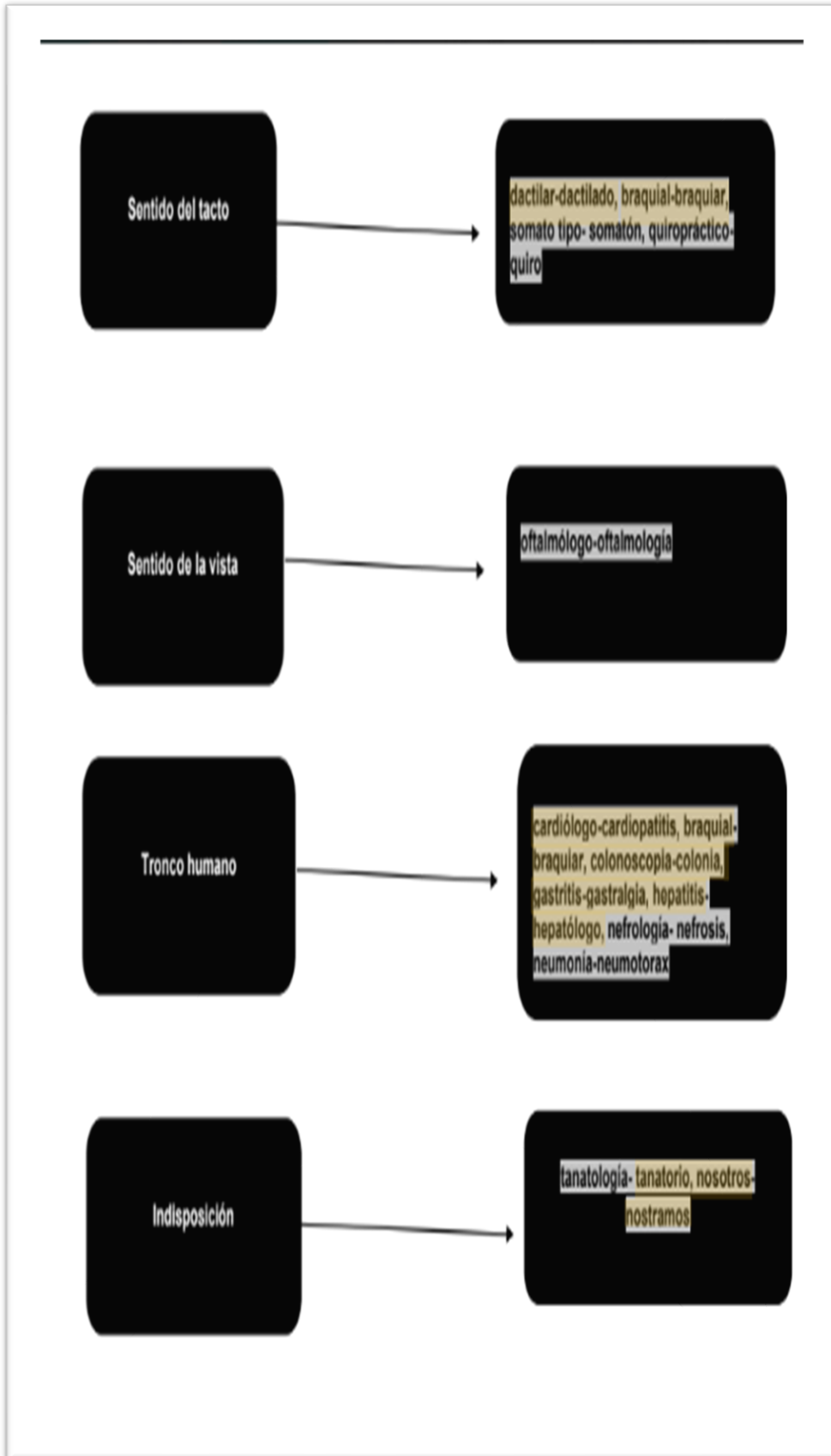
- -soma / somat(o)- cuerpo: somatometría, somatización.
- braqui- brazo: braquicefalia, braquicéfalo.
- cefal(o)- cabeza: cefalitis, cefalrea.
- cir- / quir(o)- mano: cirujano, quirópraxico.
- dactil(o)- dedo: dactilitis, dactilomegalia.
- onic(o)- uña: onicosis, onicogriposis.

F) Transportadoras de sangre

- ★ ang(i)o- vaso sanguíneo, vena: angiocardiógrafa, angioedema.
- ★ arteri(o)- arteria: arteriola, arteriosclerosis.
- ★ fleb(o)- vena: flebotomía, flebectomía.

Ahora, algunas imágenes del trabajo incompleto al que aludíamos y que obtuvo la única calificación insatisfactoria:





La retroalimentación que se le envió al equipo fue muy detallada. Respecto a sus deficiencias:



En general, los errores más frecuentes fueron en las palabras formadas con las raíces estoma(to)- (“boca”), pues la confundían con el significado de “estómago”, al igual que con la raíz braqui- (“brazo”), que confundían con las raíces que significan “bronquio” y “corto” (raíz homónima, braqui-).

En suma, podemos destacar lo siguiente de las actividades de esta sesión asincrónica:

1. Los alumnos formaron o investigaron diversas palabras como un mecanismo que potencia el aprendizaje del vocabulario. Los resultados fueron positivos en su formación e investigación de vocablos, a pesar de que un equipo no cumplió con el mínimo de las características.

2. En esta sesión recurrimos a la ejercitación constante con el vocabulario de nuestra esfera semántica de 30 raíces en campos semánticos propuestos por nosotros como estrategia de aprendizaje del vocabulario. Lo que destacamos de esta repetición es que presentamos a los alumnos algunos campos semánticos diferentes a los creados por ellos, lo cual exigía tener muy claro el significado de las raíces y su forma léxica.

3. Quedó claro con lo desarrollado hasta el momento de nuestra práctica docente que todos los elementos lúdicos son evaluados en la misma sesión o en la siguiente, a fin de verificar el proceso de aprendizaje de los alumnos, de manera que se solicita el compromiso del alumno en el proceso de aprendizaje de estas raíces importantes.

4. Para reforzar el aprendizaje de las raíces se sugirió a los alumnos, además de la creación de campos semánticos, la formación de palabras con las raíces estudiadas en esta práctica.

#### 3.5.5. Quinta sesión (sincrónica)

En esta sesión trabajamos con un objetivo específico: que el alumno identificara las raíces de origen griego mediante ejercicios con vocabulario del español y del inglés, con la intención de constatar la importancia de dichas raíces en el vocabulario especializado de diversos idiomas.

Es oportuno explicar que escogimos palabras del inglés que tuvieran las raíces de origen griego de nuestra esfera semántica, debido a una sugerencia del programa de la

asignatura, pues en los contenidos actitudinales de la última unidad se pretende que el alumno supere “(las) barreras lingüísticas, **a través del reconocimiento del latín y del griego en el inglés**, el francés, el italiano y el alemán, para comprender las ideas principales de textos básicos de divulgación”.<sup>278</sup> Ya desde la presentación del programa de Etimologías, se establece que el alumno debe conocer los elementos que enriquecen no sólo nuestro idioma, sino las diversas lenguas impartidas en la Nacional Preparatoria, y en particular la influencia del griego en la conformación del léxico, lo cual le permitirá explicarse “el significado de las palabras en contextos especializados, que es lo que constituye la integración de nuevos conocimientos”.<sup>279</sup> Así, consideramos que el presentarles a los estudiantes aquellas raíces que ya reconocieron en el español ahora en vocablos de otros idiomas, como el inglés, fortalece la apropiación y la valoración de la importancia de dichas raíces. Así, nos concentramos en el inglés por ser un idioma tan cercano al nuestro desde el punto de vista geográfico y cultural, el cual además se imparte como idioma extranjero principal en la Escuela Nacional Preparatoria.

La última sesión sincrónica se realizó el 8 de abril, a las 17:05, previo al inicio de las vacaciones de la Semana Santa de ese año, lo cual afectaría el desarrollo de la última sesión, como se explicará en la siguiente sesión. Y agreguemos también que el profesor guía nos comentó que algunos alumnos faltarían a esta clase en Zoom debido a que se les aplicaría la vacuna contra el Covid. Hecha esta aclaración, a las 17:05 el profesor guía permitió el acceso de los alumnos que estaban en espera, quienes se contabilizaron en 41, como se notará más adelante, en esta sección. Poco después inició la grabación.<sup>280</sup>

Tras agradecer su presencia en esta sesión sincrónica, les comentamos a los estudiantes que era necesario observar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual debíamos aplicar algún instrumento de evaluación relacionado con las treinta raíces de origen griego seleccionadas para nuestra práctica docente y con las cuales tuvieron oportunidad no sólo de practicar con los juegos durante la semana anterior en las plataformas de Geneally y

---

<sup>278</sup> Cfr. Proege-2017, p. 11, negritas nuestras.

<sup>279</sup> Cfr. Proege-2017, p. 2, donde se añade que el alumno mediante esta capacidad de extender sus raíces a otros idiomas “analiza lo que lee, piensa lo que dice y cómo lo dice, pero también piensa lo que escribe y cómo lo escribe con ciertos propósitos, tanto para la lectura y escritura académica, como para la interpretación del mundo”.

<sup>280</sup> Esta es la liga de la grabación en video:

[https://drive.google.com/file/d/1jbV9bfRGhe-KNDQVcaZbbFU6Ghcvl-6M/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1jbV9bfRGhe-KNDQVcaZbbFU6Ghcvl-6M/view?usp=share_link)



Nearpod, sino también de formar o investigar dos vocablos con esas raíces como actividad colaborativa.

Mediante el chat compartimos la liga para realizar la breve actividad del formulario de Google. Se les solicitó que resolvieran este ejercicio de evaluación sin consultar apuntes ni cuadernos. A esta actividad le asignamos un tiempo de 5 minutos.

Con base en este formulario, nos percatamos de que a la sesión en Zoom sólo ingresaron 41 de los 77 alumnos iniciales. El promedio general del ejercicio fue de 26.24 de 30, es decir, 8.7 general, lo cual refleja un resultado bastante bueno, si indicamos que sólo dos alumnos no tuvieron calificaciones satisfactorias. En otras palabras, sólo 4.8% no tuvo calificación aprobatoria, y, en consecuencia, 95.2% aprobó el ejercicio.

Después de esta actividad, indicamos a los alumnos que las últimas tres actividades de nuestra práctica docente deberían entregarse a más tardar el siguiente martes, a fin de no interrumpir sus vacaciones de Semana Santa; por tal motivo, estarían ya listas en Classroom para que pudieran hacerlas lo más pronto posible.

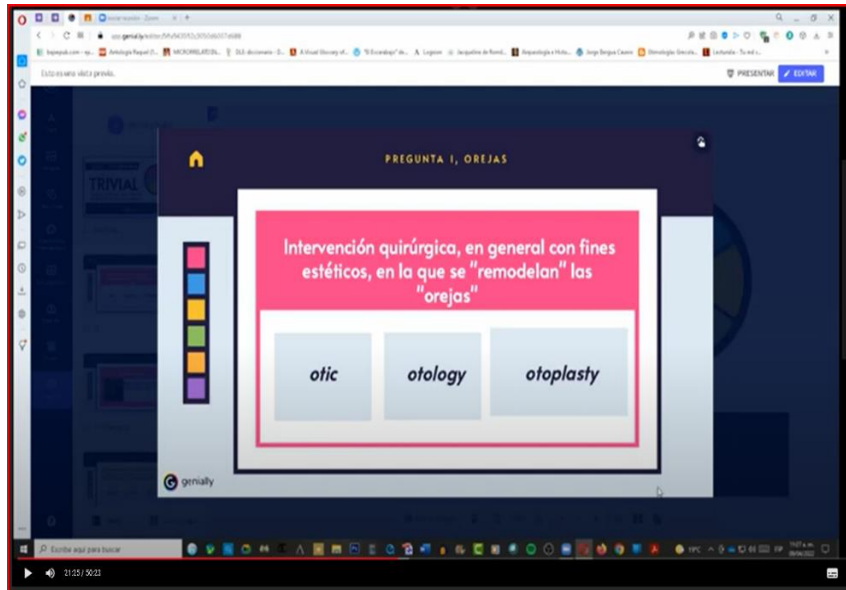
Continuamos con un juego en Geneally, diseñado con palabras del inglés donde se nota muy claramente la pervivencia de 25 de las raíces seleccionadas en nuestra práctica. E incluso les comentamos a los alumnos que, si sabían cómo se transcribe una palabra griega a la lengua latina, les resultaría más fácil reconocer la presencia de las raíces en palabras del inglés, puesto que este idioma conserva en sus vocablos la transcripción latina de las palabras griegas.

Inicialmente indicamos que íbamos a seleccionar al azar la participación de los estudiantes, de abajo para arriba en el listado de los alumnos presentes en la sesión. Después de algunos intentos, propusimos otra opción de participación, puesto que los seleccionados no respondían en el chat ni abrían su micrófono para indicar la opción de las tres indicadas. Uno ejemplo de esto surgió con la estudiante AV,<sup>281</sup> quien no activó su micrófono, por lo cual invitamos a la estudiante YO, quien dijo la respuesta correcta (*otoplasty*). La siguiente imagen nos remite a ese momento de la dinámica:

---

<sup>281</sup> Cfr. minuto 21:24 de la grabación, liga:

[https://drive.google.com/file/d/1jbV9bfRGhe-KNDQVcaZbbFU6Ghcvl-6M/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1jbV9bfRGhe-KNDQVcaZbbFU6Ghcvl-6M/view?usp=share_link)

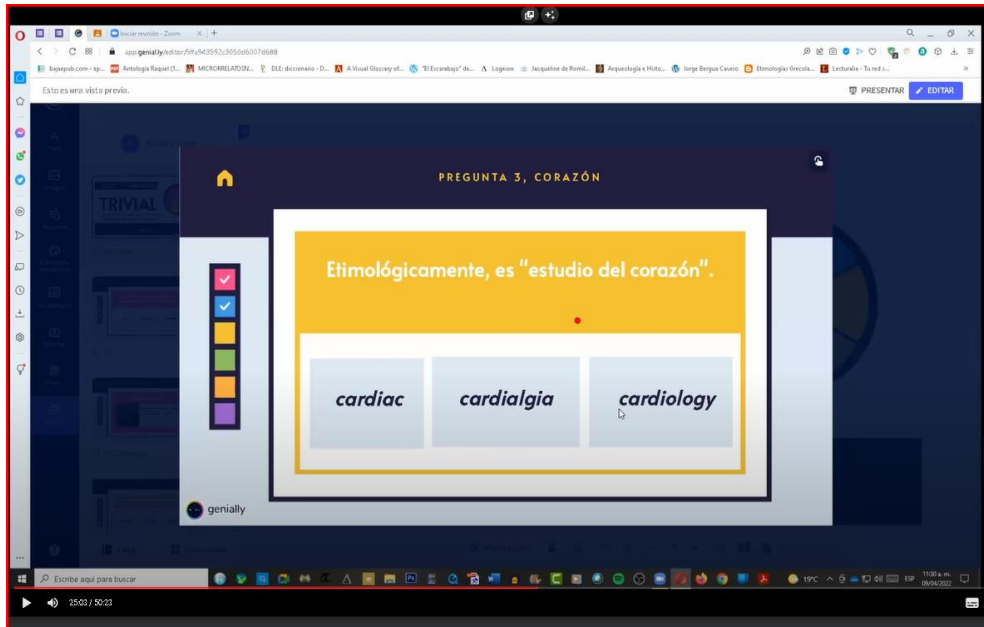


Así, fuimos nombrando a aquellos que “levantaban su mano” con el icono de la plataforma, de manera que, en cuanto indicábamos el nombre del interesado en responder el planteamiento, abría su micrófono o indicaba en el chat el número implícito en una de las tres opciones. En la siguiente imagen, a manera de ejemplo, vemos una de las participaciones correctas a cargo del alumno FEL<sup>282</sup> por medio de su micrófono, es decir, la tercera opción: los pulmones.



<sup>282</sup> Cfr, minuto 29:07 de la grabación, de la misma liga:  
[https://drive.google.com/file/d/1jbV9bFRGhe-KNDQVcaZbbFU6Ghcvl-6M/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1jbV9bFRGhe-KNDQVcaZbbFU6Ghcvl-6M/view?usp=share_link)

Por último, a manera de ejemplo, participa RS,<sup>283</sup> quien inicialmente indicó una respuesta incorrecta, ante lo cual se le pidió otra opción; al fin indicó la respuesta incorrecta a través del chat (*cardiology*):



Una vez terminada la serie de planteamientos, con gran fluidez y acierto en las participaciones de los alumnos, se les presentó las últimas actividades planeadas en Classroom, con la intención de que las resolvieran lo más pronto posible, teniendo en cuenta que ya iban a estar en la semana de vacaciones. La imagen proporciona un aspecto de lo que se compartió a los alumnos en la pantalla.



<sup>283</sup> Cfr. minuto 24-19 de la grabación, de la misma liga:  
[https://drive.google.com/file/d/1jbV9bfRGhe-KNDQVcaZbbFU6GhcVl-6M/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1jbV9bfRGhe-KNDQVcaZbbFU6GhcVl-6M/view?usp=share_link)

En cuanto concluyó la dinámica, agradecemos la colaboración de los alumnos por todos sus trabajos enviados, por la creatividad, su compromiso y excelente participación en las sesiones presenciales. La siguiente imagen muestra el aspecto previo a nuestra despedida del grupo.

Finalmente, se dedicaron unos minutos a comentarios sobre juegos de Geneally. La alumna PLCR<sup>284</sup> comentó: “a mí sí me gustaron las actividades, no me parecieron aburridas, estuve bien entretenida”. Por su parte, JASM<sup>285</sup> expresó: “fueron muy dinámicas las actividades, sencillas, pero sí se logra aprender las raíces; los cuestionarios (=formularios) ayudan a reforzar lo que se vio anteriormente”. CDDLL comentó: “fue una excelente actividad extracurricular, porque siempre fue atento con los tiempos, nos ayudó a reforzar muchas cosas con actividades muy dinámicas, y a pesar de que se hizo a distancia, siempre fue muy didáctico, lo suficiente como para seguir aprendiendo”. Finalmente, JG<sup>286</sup> afirmó: “lo que más me agradó fue relacionar las imágenes con las raíces (en Nearpod), lo cual me ayudó a memorizar algunas raíces”. En el chat hubo otros comentarios, como el de R:<sup>287</sup> “Muy entretenidas las clases y super bien explicadas”. ET<sup>288</sup> agradeció las clases por reforzar aprendizajes de forma muy didáctica.

Nos despedimos y les agradecemos su ayuda, su colaboración en esta práctica. Para terminar, les indico que al día siguiente subiré las tres últimas actividades.

A manera de recuento de logros de la sesión:

1. La sesión sincrónica fue muy positiva desde el punto de vista de los resultados, puesto que los alumnos estaban muy familiarizados con las raíces de origen griego en palabras del español, de manera que ahora la dinámica de identificación de las mismas raíces en palabras del inglés fue muy fluida, de manera que las 25 láminas de Geneally planeadas para la sesión fueron resueltas sin demoras ni mayores dificultades.

2. Los idiomas extranjeros considerados en el programa de la asignatura de Etimologías, es decir, inglés, francés, italiano y alemán, como lenguas idóneas para explorar

---

<sup>284</sup> Cfr. minuto 46:53 del video: [https://drive.google.com/file/d/1jbV9bfRGhe-KNDQVcaZbbFU6Ghev1-6M/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1jbV9bfRGhe-KNDQVcaZbbFU6Ghev1-6M/view?usp=share_link)

<sup>285</sup> Cfr. minuto 47:16, ibid.

<sup>286</sup> Cfr. minuto 48:05, ibid.

<sup>287</sup> Cfr. minuto 48:35, ibid.

<sup>288</sup> Cfr. minuto 48:50, ibid.

el vocabulario que comparten las raíces grecolatinas, permite diseñar algunos ejercicios de vocabularios en esos idiomas que se imparten en la Escuela Nacional Preparatoria.

3. La solución de las preguntas por parte de los alumnos como ejercicio principal de la sesión dio oportunidad de que tuviéramos tiempo suficiente para que varios alumnos externaran, de viva voz, sus opiniones sobre los juegos presentados a lo largo de las sesiones de esta práctica docente, en particular de la sesión anterior.

#### 3.5.6. Sexta y última sesión (asincrónica)

Para esta última sesión partimos de un objetivo final: que el alumno analizara los elementos formativos de un grupo de palabras compuestas, a fin de evidenciar el aprendizaje de los elementos estudiados en campos semánticos.

Es conveniente anticipar que esta última parte de nuestra práctica docente resultó afectada por varios factores de calendario: esta sesión concluía en pleno período vacacional (Semana Santa) y a pocos días del fin del año escolar, lo cual representaba serios obstáculos para su realización. Ante esta situación, publicamos las últimas tres actividades desde el domingo 10 de abril, con la idea de que los alumnos las realizaran lo antes posible, máximo el martes siguiente (12 de abril), a fin de no interrumpir demasiado sus vacaciones, de acuerdo con la propuesta planteada en la sesión sincrónica anterior. Vayamos, pues, a la descripción de estas últimas actividades de la sesión asincrónica.

La primera actividad<sup>289</sup> pretendía, en su primera sección, la identificación de las raíces en diversas palabras compuestas por dos o incluso por tres raíces, y anotar sus respectivos significados esenciales. Y en la segunda sección del mismo ejercicio, se buscaba que los alumnos, a partir de ciertas palabras entrecomilladas de las doce definiciones seleccionadas, formaran las palabras derivadas o compuestas, poniendo en juego todos los elementos utilizados en nuestra práctica docente, es decir, sufijos, prefijos, elementos compositivos y las treinta raíces de nuestra esfera semántica inicial.

Esta actividad ya no fue entregada por 19 de los 77 alumnos que iniciaron; es decir, 24.7% ya no cumplió con esta actividad. El promedio general de la entrega de esos 58

---

<sup>289</sup> Cfr. *supra*, sección 3.4.8.

alumnos (75.3% del total) fue de 9.18, un muy buen promedio, según se observa en esta imagen:

	01-abr	01-abr	08-abr	12-abr
<b>Práctica Docente III</b>				
Gabriel Gutiérrez Bibriesca	2) Sufijos (Powtoon)	4) Campos Semánticos (equipo)	3) Formación de palabras	1) Última Actividad
ABRIR CLASSROOM	10	10	10	10
	20%	40%	20%	20%
<b>Promedio de la clase</b>	9.81	9.4	8.94	9.18

Algunos realizaron individualmente esta última actividad, pero otros la hicieron en pareja, como se les sugirió en la última sesión sincrónica, de manera que la pudiesen entregar lo más pronto posible y, de igual manera, se les devolviese revisada de inmediato.

Veamos algunos ejemplos de esta actividad entregada, con algunas observaciones de nuestra parte:

**Identifica sólo las raíces, prefijos y sufijos estudiados en esta práctica, en los siguientes vocablos, e indica su significado particular entre paréntesis.**

- Ejemplo: **cardiología**: cardio- ("corazón") y -logía ("tratado").  
quiromancia: quiro- ("mano").

1. **colostomía**: col(o)- ("intestino grueso"), stomía- (" corte o incisión")
2. **dactiloscopia**: dactil(o)- ("dedo") y -scopia ("examen u observación")
3. **quirúrgico**: quir- ("mano"), -urg- ("urgir o apresurado") e -ico ("relación con")
4. **estomatología**: estomato- ("boca") y -logía ("tratado")
5. **gastroenterología**: gastr(o)- ("estómago"), -enter(o)- ("intestino delgado") y -logía ("tratado")
6. **uremia**: ur- ("orina"), -em- ("sangre") y -ia ("cualidad o conjunto")
7. **hematoscopia**: hemat(o)- ("sangre") y -scopia ("examen u observación")
8. **hepatectomía**: hepat- ("hígado") y -ectomía ("extirpación")
9. **nefroma**: nefr- ("riñón") y -(o)ma ("tumor")
10. **neumectomía**: neum- ("pulmón") y -ectomía ("extirpación")
11. **oftalmoscopia**: oftalm(o)- ("ojo") y -scopia ("examen u observación")
12. **onicomicosis**: onic(o)- ("uña"), -mic(o)- ("hongo") y -(o)sis "(estado irregular o enfermedad")
13. **otitis**: ot- ("oído") y -itis ("irritación")
14. **rinoplastia**: rin(o)- ("nariz") y -plastia ("reconstrucción")
15. **somático**: somat- ("cuerpo") y -ico ("relacionado con")
16. **eutanasia**: eu- ("bien"), -tanás- ("muerte") y -ia ("conjunto o cualidad")
17. **angiología**: angi(o)- ("vaso sanguíneo") y -logía ("estudio")
18. **cistalgia**: cist- ("vejiga") y -algia ("dolor")
19. **sialografía**: sial(o)- ("saliva") y -grafía ("representación gráfica")
20. **dactiloscopia**: dactil(o)- ("dedo") y -scopia ("examen u observación")

Gagubl  
12 abr 2022
✓

Originalmente "boca"

Gagubl  
12 abr 2022
✓

Significa "obra", pero no la vimos.

Gagubl  
12 abr 2022
✓

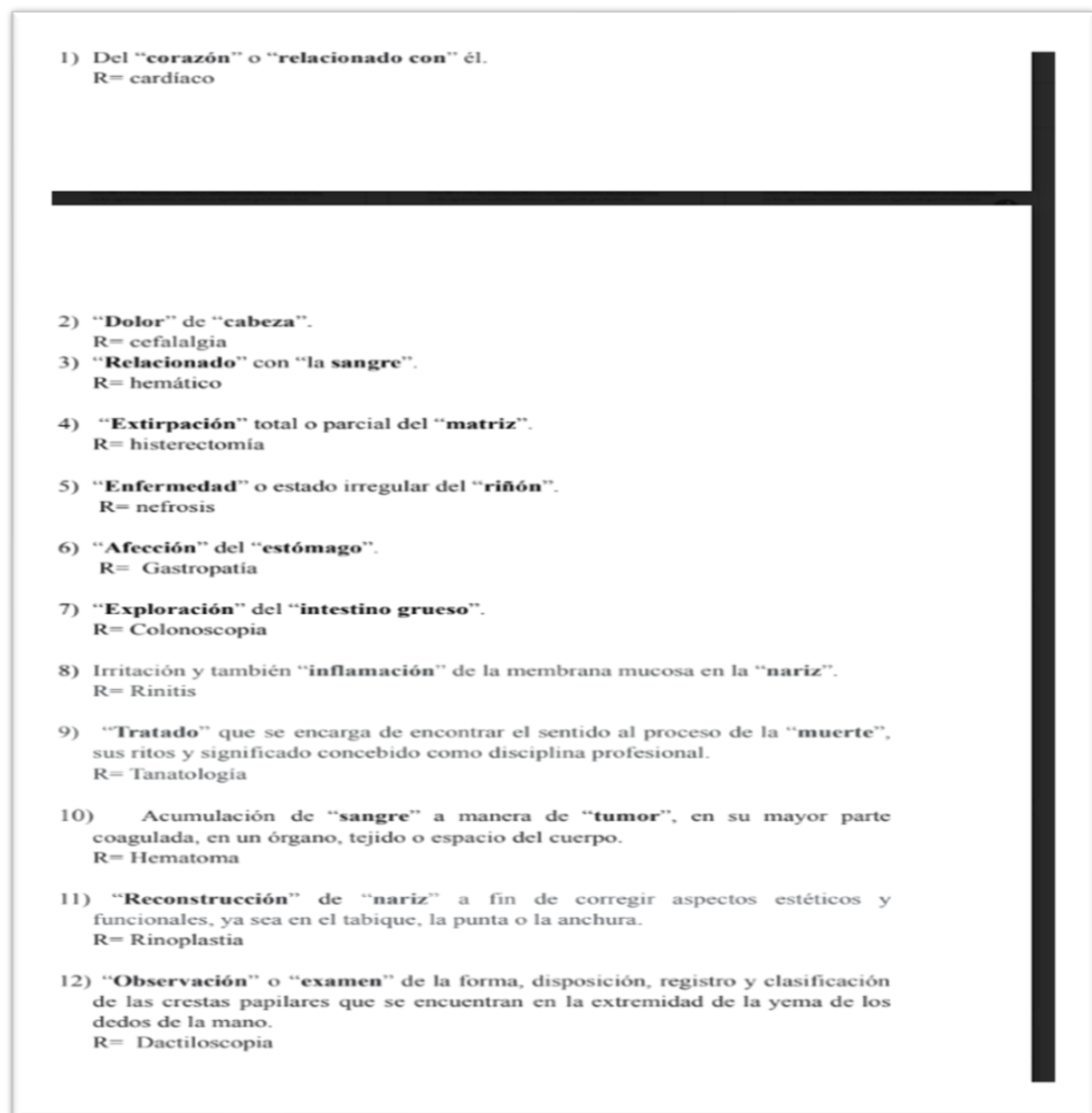
No lo vimos en la práctica.

Gagubl  
12 abr 2022
✓

No la vimos.

La primera parte es de la pareja integrada por los alumnos AFA y SMJA, que fueron de los que obtuvieron mayor calificación. La siguiente imagen muestra parte de la tarea: En la imagen anterior se aprecia que varios alumnos anotaron algunas raíces y significados que no se vieron en esta práctica, de manera que incluso los investigaron en otra fuente de información. Igualmente se observa una de las raíces que se les complicó identificar a muchos estudiantes: la raíz (e)stom- (“boca”).

En la segunda parte de la actividad anotaron los siguientes vocablos, correctamente formados. En dicha sección se puede observar que no se hizo ninguna observación a la actividad, debido a que estaban correctamente formados todos los vocablos esperados, como se muestra en la imagen siguiente:



Ahora bien, de las tareas entregadas, quien menos calificación tuvo fue RAS (6).  
 Veamos una muestra de las dos secciones de su trabajo. La primera es ésta:

Identifica si b las raíces, prefijos y sufijos estudiados en esta práctica, en los siguientes vocablos, e indica su significado particular entre paréntesis.

Ejemplo: cardiología: cardio ("corazón") y -logía ("tratado").  
 quiromancia: qui- ("mano").

1. colostomía  
"Colo-" indica "colon"
2. dactiloscopia  
"-dactilo-" indica "dedo"
3. quirúrgico:  
Qui-, Quir- indica mano
4. estomatología  
Estoma-" indica "digestión, estómago, boca".
5. gastroenterología  
"Gastr-, Gastro-" indica "estómago".
6. uremia  
ure - indica sangre u orina
7. hematoscopia  
"Hemo-" indica "sangre".
8. hepatectomía  
"Hepat-" indica "hígado".
9. nefroma  
"Nefr-, Nefro-" indica "riñón"
10. neumectomía  
"Neumo-" indica "pulmón".
11. oftalmoscopia  
Oftalmo- indica el ojo
12. onicomiosis:  
"Onico-" indica "uña"
13. otitis:  
ot-oto indica oído
14. rinoplastia:  
Rino indica nariz
15. somático:  
"soma" indica "cuerpo, generalmente pequeño"
16. eutanasia:  
Eu- indica algo q esta bien o bueno
17. angiología:  
"Angio-" indica "vaso sanguíneo, vascular"
18. cistalgia:  
"Cist-" significa "vejiga".
19. sialografía:  
"sial-, sialo-" indica "saliva".

20. dactiloscopia:  
"dactilo" indica "dedo".

Muchas gracias por el envío, Rodrigo. Te faltó indicar muchos elementos formativos vistos en la práctica. De 51 tantos, si todas las respuestas son correctas, obtuviste 30, por lo tanto, es una calif. de 6.

Responde o agrega a otros con @

Gagubi 13 abr 2022  
 Formato: resaltado

Gagubi 13 abr 2022  
 faltó (estom- 'boca' (= 'orificio'))

Gagubi 13 abr 2022  
 -scopia > 'observación', 'examen'

Gagubi 13 abr 2022  
 Faltaron -enter- > 'intestino delgado', y -logia > 'estudio'

Gagubi 13 abr 2022  
 'sangre' es -em -.

Gagubi 13 abr 2022  
 -scopia 'observación'

Gagubi 13 abr 2022  
 -ectomia > 'extirpación'

Gagubi 13 abr 2022  
 -oma > 'tumor'

Gagubi 13 abr 2022  
 -ectomia > 'extirpación'



En esta captura de pantalla se observa que el alumno no anotó muchos otros elementos con los que se trabajaron en la práctica docente, como se lo hice saber en nuestra primera observación: “Muchas gracias por el envío, R. Te faltó indicar muchos elementos formativos vistos en la práctica. De 51 tantos, si todas las respuestas son correctas, obtuviste 30, por lo tanto, es una calif. de 6.”

En la segunda parte del ejercicio, tuvo algunas imprecisiones, que también le corregí en su documento (sombreados con amarillo), como se observa en la siguiente imagen:

<p>1) Del <b>“corazón”</b> o <b>“relacionado con”</b> él R= Cardíaco/cardiaco</p> <p>2) <b>“Dolor”</b> de <b>“cabeza”</b>. R=CEFALALGIA</p> <p>3) <b>“Relacionado”</b> con <b>“la sangre”</b>. R=<b>Hemodíalisis</b></p> <p>4) <b>“Extirpación”</b> total o parcial del <b>“matriz”</b>. R=Histerectomía</p> <p>5) <b>“Enfermedad”</b> o estado irregular del <b>“riñón”</b>. R= <b>Nefropatía</b></p> <p>6) <b>“Afección”</b> del <b>“estómago”</b>. R= <b>gastroesofágico</b></p> <p>7) <b>“Exploración”</b> del <b>“intestino grueso”</b>. R= colonoscopia</p> <p>8) Irritación y también <b>“inflamación”</b> de la membrana mucosa en la <b>“nariz”</b>. R= Rinitis</p>	<p>13 abr 2022 -ico &gt; 'relacionado con'</p> <p>Gagubi 13 abr 2022 -tanas - &gt; 'muerte'</p> <p>Gagubi 13 abr 2022 -logía &gt; 'tratado'</p> <p>Gagubi 13 abr 2022 -algia &gt; 'dolor'</p> <p>Gagubi 13 abr 2022 -scopia &gt; 'observación'</p> <p>Gagubi 13 abr 2022 hemático</p> <p>Gagubi 13 abr 2022 nefrosis</p> <p>Gagubi 13 abr 2022 gastropatía</p>
<p>9) <b>“Tratado”</b> que se encarga de encontrar el sentido al proceso de la <b>“muerte”</b>, sus ritos y significado concebido como disciplina profesional. R=Tanatología?</p> <p>10) Acumulación de <b>“sangre”</b> a manera de <b>“tumor”</b>, en su mayor parte coagulada, en un órgano, tejido o espacio del cuerpo. R= Hematoma</p> <p>11) <b>“Reconstrucción”</b> de <b>“nariz”</b> a fin de corregir aspectos estéticos y funcionales, ya sea en el tabique, la punta o la anchura. R= Rinoplastia</p> <p>12) <b>“Observación”</b> o <b>“examen”</b> de la forma, disposición, registro y clasificación de las crestas papilares que se encuentran en la extremidad de la yema de los <b>“dedos”</b> de la mano. <b>Quirúrgico</b></p>	<p>Gagubi 13 abr 2022 correcta</p> <p>Gagubi 13 abr 2022 dactiloscopia</p>

Los alumnos realizaron un trabajo satisfactorio, cuyas calificaciones, en general, están en el rango de 8 a 10, pero como ya indicábamos, el promedio general de la actividad es de 9.18.

Hasta aquí lo que se evaluó para obtener el puntaje prometido por la realización de todas las actividades; se envió la notificación al profesor guía de manera que ponderara la asignación de los puntos prometidos a los alumnos. Es una tabla donde se registran las actividades y sus respectivas calificaciones, en formato PDF.<sup>290</sup>

*Prueba de salida.* Este instrumento de evaluación final sólo lo presentaron 45 alumnos de los 77 inicialmente registrados en esta práctica docente; suponemos que debido al periodo vacacional principalmente y al carácter opcional y no obligatorio de estas actividades. No obstante, los resultados tenían una tendencia muy favorable, pues obtuvieron 26.33 de 30 posibles, lo cual da un promedio de 8.8. Sólo dos alumnos no tienen calificaciones aprobatorias, en tanto que los demás van de un rango de casi 7 a 10.

Cabe destacar que este grupo pertenecía a una generación que llevaba ya dos años trabajando a distancia sin conocerse ni integrarse del todo entre ellos. No obstante, el trabajo colaborativo fue en general sorprendente, por la manera en que se coordinaron y entregaron sus actividades. Asimismo, hay que hacer notar la constante de entregar las actividades en el límite del tiempo establecido.

Queremos destacar que, de los 17 alumnos que no tuvieron resultados positivos en el ejercicio diagnóstico aplicado en nuestra primera sesión, sólo 6 concluyeron el ejercicio de salida con resultados muy interesantes y destacables, algunos con calificaciones perfectas con el máximo de aciertos (30).

<b>Alumno</b>	<b>Ejercicio Diagnóstico</b>	<b>Ejercicio Salida</b>
CGP	<b>16</b>	<b>30</b>
GOA	<b>17</b>	<b>29</b>
MRFA	<b>16</b>	<b>21</b>
RVF	<b>16</b>	<b>24</b>

---

<sup>290</sup> La liga de la lista con las calificaciones particulares y generales es la siguiente:  
[https://drive.google.com/file/d/1Msg5dNJpIT\\_Cba-3nOHLRRJGpWqzsHl/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Msg5dNJpIT_Cba-3nOHLRRJGpWqzsHl/view?usp=share_link)

RMMF	<b>15</b>	<b>30</b>
SRDE	<b>12</b>	<b>30</b>

Los otros 11 alumnos ya no entregaron esta actividad realizada en plena época vacacional de Semana Santa. Por otra parte, los dos alumnos que no aprobaron esta evaluación de salida fueron dos cuyos datos no coinciden con ninguno de los 77 originalmente registrados, quizá porque usaron una cuenta alterna o ficticia:

<b>Nombre</b>	<b>Aciertos</b>
Vaeria (¿?)	11
DVRMA	13

A manera de contraste entre la prueba diagnóstica y la prueba de salida, veamos la siguiente información donde se puede apreciar la tendencia positiva de los resultados de la segunda evaluación:

	<b>Prueba diagnóstica</b>	<b>Prueba de salida</b>
<b>Aciertos</b>	<b>21.22/30</b>	<b>26.33/30</b>
<b>Promedio</b>	<b>7.07</b>	<b>8.8</b>

*Evaluación de la práctica docente.* En relación con la evaluación anónima que realizaron los alumnos, queremos hacer notar primeramente el número de participaciones que se registraron: 62 alumnos de los 77, número importante, puesto que nos permite casi ver las opiniones totales de los participantes. Como se acostumbra, en la tabla el mejor puntaje es el de 5 y de ahí hacia el de menor valor.

Retomaremos las preguntas formuladas a los alumnos y el porcentaje obtenido en cada una de ellas:

Aspectos evaluados	Puntaje				
	5	4	3	2	1
<b>1. El profesor te indicó la metodología de trabajo en las sesiones impartidas.</b>	47	14	1	–	–
<b>2. El profesor fue puntual en el inicio y término de las sesiones sincrónicas.</b>	50	12	–	–	–
<b>3. El profesor te indicó los criterios de evaluación.</b>	51	8	3	–	–
<b>4. El profesor indicó claramente los objetivos de las sesiones impartidas.</b>	54	8	–	–	–
<b>5. El profesor respondió tus dudas en el momento oportuno.</b>	52	9	1	–	–
<b>6. El profesor mostró apertura para atender tus dudas e inquietudes respecto al tema y a las clases.</b>	55	6	1	–	–
<b>7. El profesor mostró dominio de los contenidos.</b>	61	1			
<b>8. El profesor puso ejemplos que te permitieron comprender mejor los contenidos revisados y las actividades a realizar.</b>	56	5	–	1	–
<b>9. Las instrucciones de las actividades fueron claras.</b>	37	19	4	2	–
<b>10. Las actividades propuestas por el profesor te permitieron relacionar los contenidos con otras asignaturas.</b>	49	8	4	–	1
<b>11. Las actividades realizadas permitieron el logro de los aprendizajes planteados en un principio.</b>	57	5	–	–	–
<b>12. Las actividades realizadas fueron idóneas para tu nivel académico.</b>	53	9	–	–	–

<b>13. De acuerdo con tu experiencia, las actividades que realizaste permitieron que aprendieras por ti mismo.</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>–</b>
<b>14. Consideras que aprendiste algunas estrategias que podrás utilizar en otras asignaturas y en tu futuro educativo.</b>	<b>44</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>15. Utilizaste los materiales didácticos que el profesor subió a Classroom (animaciones, formularios, juegos interactivos) para apoyar el logro de tus aprendizajes.</b>	<b>49</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>–</b>	<b>–</b>
<b>16. El profesor te evaluó con imparcialidad y apego a los criterios inicialmente establecidos.</b>	<b>54</b>	<b>7</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>1</b>
<b>17. El profesor revisó, comentó y regresó tus trabajos oportunamente.</b>	<b>57</b>	<b>5</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>–</b>
<b>18. El profesor te motivó a lograr los aprendizajes propuestos.</b>	<b>50</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>–</b>	<b>–</b>
<b>19. El profesor tuvo una actitud de empatía ante tus inquietudes, dudas o situaciones problemáticas.</b>	<b>58</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>–</b>	<b>–</b>
<b>20. Anota honestamente los elementos que consideras positivos y negativos de las sesiones impartidas. Ayuda a mejorar al profesor con tu crítica constructiva y argumentada. Muchas gracias por tu participación.</b>					

En la indicación número 20, se invitó a que los alumnos, libremente, bajo la comodidad de un seudónimo al ingresar al formulario de Google, expresaran sus opiniones sobre nuestra práctica docente, tan extensa o brevemente como quisieran. Así, por ejemplo,

hay solo una respuesta de cuatro puntos (...) a cargo del seudónimo Nanpa Basico (sic), es decir, alguien que no quiso o no tuvo tiempo de hacer ningún comentario.

Por otra parte, de los comentarios más cortos destaco los siguientes:

1. “Que solamente fuera más claro” (seudónimo: Ozunayandeliker)
2. “Fue buena su práctica” (seudónimo: Spiderwen)
3. “Me encantó el curso” (seudónimo: Will Smeet)
4. “Muy divertidas e intuitivas las clases” (seudónimo: Jose Jose [sic])

Sin embargo, con base en los puntajes obtenidos en la tabla anterior, realmente muy positivos en general, tenemos que poner atención a aquellos rubros donde se muestran algunas críticas a ciertos aspectos no del todo satisfactorios para algunos. Y de ellos destacamos la poca claridad en las instrucciones de las actividades en Classroom. Considero que esa fue la observación que más nos llamó la atención, a pesar de haber estado atentos a sus dudas y comentarios en esa plataforma, donde muy esporádicamente recibíamos preguntas respecto a las instrucciones; sus inquietudes iban más en el sentido del formato de entrega que en otro aspecto. Veamos algunos comentarios donde destacamos esa poca claridad en las instrucciones, aunque algunos aceptan que al leer con más detenimiento lograban entender, como es el caso de la primera de ellas:

- “Stella”, en su extenso comentario, indica en particular: “Para finalizar realmente yo no noté algún punto que podría considerarse negativo, si bien puede que en algunas ocasiones me hayan llegado a confundir las instrucciones de las tareas dejadas por la plataforma de Classroom, [pero] luego de releerlas varias veces se comprendían por completo las instrucciones dadas.”
- “Milo-kroll”, por su parte, anota en una sección de su comentario: “y algo que me gustó mucho es que hubiera juegos interactivos antes de las actividades porque se me hace más fácil de aprender y práctico relacionando imágenes y pequeñas frases, esto me ayudó a recordar mejor las cosas y lo único que se me complicó fueron las instrucciones de las tareas, aunque considero que sí estaban bien explicadas, pero como que me confundí en algunas partes”.

- En el mismo tenor, “Paulo L” escribe de manera directa: “Opino que el profesor debería poner más claras la instrucción de las tareas ya que son un poco difícil de comprender.”

Sin duda, en este aspecto de la claridad en las instrucciones debemos poner particular atención y trabajar por mejorar nuestras actividades con instrucciones claras y precisas. Este es un aspecto para cuidar en próximas intervenciones con los alumnos.

Otro tema de “disgusto” fue el trabajo en colaboración; así, por ejemplo, “Light Yagami” comenta: “como estudiante no me gusta el que se tenga que compartir calificación, ya que muchos trabajamos mejor individualmente.” Por su parte, “Spiderman” comenta: “Para mí las sesiones impartidas estuvieron bien dadas y nos pusieron actividades que entendemos, lo que cambiaría serían los trabajos en equipo, ya que considero que no son muy buenas.”

En fin, en general los comentarios fueron muy generosos, como el de “Wuaz”, que reproduciremos íntegramente, porque incluso cita una inspiradora frase sobre los profesores:

- “Con las 3 semanas de trabajo puedo concluir que como persona el profesor es muy positivo y transmite confianza a la hora de participar, puedo deducir que sería un gran profesor si se apega un poco más a lo práctico que a lo teórico; vivimos en una sociedad y en una época donde lo didáctico está desapareciendo y nos vamos a la metodología, lo cual no es bueno ya que existen personas que aprenden de distintas formas. El profesor Gabriel Gutiérrez mostró un alto nivel de exigencia sin estrés y siendo indulgente, este tipo de profesores son con los que aprendo de mejor manera. Siendo sinceros no encuentro algún punto negativo en esta materia extracurricular. "El profesor mediocre dice. El buen profesor explica. El profesor superior demuestra. El gran profesor inspira." -William A. Ward.

En fin, pensamos que esta última sesión fue complicada por la época de realización (en plenas vacaciones de Semana Santa), lo cual motivó, entre otras razones, a que sólo 45 de los 77 alumnos iniciales concluyeran todo el proceso, con el inconveniente de que los alumnos de esta práctica estaban en la etapa final del año escolar en la Nacional Preparatoria,

lo que sin duda repercutió en el abandono de 32 alumnos debido a los compromisos con otras asignaturas del ciclo escolar regular.

No obstante, en general consideramos que muchos de los resultados obtenidos en esta sesión final dan señales positivas de que este proceso didáctico puede tener mejores y alentadores resultados en condiciones más favorables de tiempo y de concurrencia. Asimismo, se obtuvieron comentarios positivos y críticas que debemos tener en cuenta como, particularmente, la claridad de las instrucciones en las actividades.

### 3.5.7. Alcances de nuestra propuesta en el programa de Etimologías grecolatinas, de la Escuela Nacional Preparatoria

Con base no sólo en el planteamiento de nuestro problema y de la propuesta didáctica que desarrollamos a fin de abordarlo, sino también alentados en gran medida por los resultados obtenidos en esta práctica docente, proponemos algunas modificaciones a la cuarta unidad del programa de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, de la Escuela Nacional Preparatoria; asimismo, consideramos que es viable extender nuestras sugerencias de manejo de esferas y campos semánticos al numeroso vocabulario del latín, que se estudia en la tercera unidad de dicho programa, denominada “Léxico latino de uso cotidiano”, con una asignación de tan sólo 10 horas (10 clases de 50 minutos, para ser precisos).

Como indicamos en nuestro planteamiento del problema, algunos obstáculos para el logro de los aprendizajes del vocabulario de origen griego son el tiempo requerido para aprender el alfabeto y para su pronunciación correcta, sin contar el proceso de transcripción al latín y al español, en detrimento del aprendizaje directo de las raíces ya adaptadas al español.

Así pues, queremos precisar algunas razones a manera de justificación de nuestra propuesta de modificación de dicha unidad:

- I. Aunque al tema del alfabeto suele dársele prioridad debido a su “atractivo” como punto de enganche de la asignatura y de un posterior estudio, sea en el sexto año del



bachillerato como asignatura optativa<sup>291</sup> e incluso en la carrera de Letras Clásicas, concluimos que bien puede aprovecharse las sesiones para el trabajo directo con las raíces transcritas al español, a fin de ejercitarse en su reconocimiento en diversas familias de palabras y en la formación de vocablos.

- II. Si se tiene en cuenta que sólo se asignan 14 sesiones de 50 minutos a la unidad en la que está incluido este tema, primeramente, sugerimos agregar al programa de la asignatura el concepto de esfera semántica, debido a la amplitud de sus características, pues permite incorporar diversos campos semánticos en una misma esfera, con la idea de que el profesor organice las raíces ya transcritas para el manejo práctico de la mayoría de los más de 700 elementos de origen griego.
- III. Aunque en el programa de Etimologías grecolatinas se sugiere particularmente el manejo de familias de palabras y campos semánticos como estrategias significativas de aprendizaje del léxico grecolatino, hace falta incorporar su estudio como contenido programático de la asignatura, a fin de establecer los instrumentos adecuados de enseñanza y evaluación de las raíces de origen griego. En este sentido, .
- IV. Creemos que el alcance de nuestra propuesta estaría sustentada en la inclusión del concepto de esfera semántica en el programa de la asignatura de Etimologías, pues se facilitaría enormemente el trabajo de los alumnos en la formación de los campos semánticos que consideren adecuados y pertinentes. Si se parte de las esferas semánticas formadas por el profesor con base en su experiencia y conocimiento de las raíces más importantes y frecuentes del vocabulario griego, se propicia que los alumnos dediquen las sesiones al aprendizaje de ese importante acervo léxico, sin la necesidad del arduo camino de obtenerlo por su propia cuenta al costo de numerosas sesiones que van desde el adecuado manejo del alfabeto hasta la correcta transcripción de los vocablos griegos al español
- V. Esta estrategia de las esferas semánticas se puede poner en práctica también en el manejo del numeroso vocabulario latino de la tercera unidad, con más de mil elementos entre raíces, sufijos, prefijos, etc., y con sólo 10 horas (sesiones) asignadas en el programa, lo cual resulta sumamente limitado ante los diversos elementos

---

<sup>291</sup> Recordemos que en el sexto año de la ENP se pueden tomar latín y griego como optativas generales, en el área IV, de Humanidades y Artes.

formativos por aprender. La ventaja del vocabulario latino es que ya está en caracteres latinos, sin la necesidad de transcribirlos al español.

En suma, nos parece necesario destacar el contenido temático de la cuarta unidad de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, de la Escuela Nacional Preparatoria, tal como aparece en el programa vigente, con el objetivo de precisar las modificaciones pertinentes, en el caso de omitir el alfabeto griego en sus diferentes situaciones:

**Contenidos conceptuales**

**4.1 Uso del alfabeto griego para la comprensión de étimos**

**4.2 Criterios para la transcripción del griego al latín y al español.**

**4.3 Raíces de uso frecuente de origen griego**

**4.4 Prefijos de origen griego**

**4.5 Sufijos de origen griego**

Como vemos, los dos primeros temas (4.1 y 4.2) son aquellos que acaparan numerosas sesiones de la unidad, según comentábamos en nuestro planteamiento del problema,<sup>292</sup> pero sugerimos omitirlos con la intención de aprovechar las sesiones para el aprendizaje de esas raíces mediante actividades diversas de apropiación. Así pues, nuestra propuesta quedaría de la siguiente manera, modificando los dos primeros contenidos:

**Contenidos conceptuales**

**4.1. Raíces de uso frecuente de origen griego**

**4.2. Principales agrupaciones de raíces de origen griego por esferas semánticas**

**4.3. Integración de raíces campos semánticos**

**4.4. Prefijos de origen griego**

**4.5. Sufijos de origen griego**

---

<sup>292</sup> Cfr. nuestro planteamiento del problema, al inicio del capítulo 3.

Incluso, pensamos que estos conceptos de esfera y campo semánticos se pueden extender al ámbito del vocabulario latino, mucho más extenso, pues en la propuesta de vocabulario del Colegio de Letras Clásicas, de la Escuela Nacional Preparatoria, se cuentan más de mil elementos.<sup>293</sup> Y aunque pensamos que esto debe ser puesto en práctica en el curso formal y oficial de la ENP, para verificar si tales dinámicas cumplen con las expectativas de mejoramiento del aprendizaje, las evidencias a nuestro alcance permiten abrigar la esperanza de mejoras en el aprendizaje de los grupos léxicos preponderantes y frecuentes.

Finalmente, nos parece que, en el aspecto actitudinal, los contenidos del programa deben enriquecerse con dos propuestas nuestras que reflejan mucho el valor que identificamos de nuestra práctica docente modelo. Veamos los contenidos actitudinales consignados en la cuarta unidad del programa de Etimologías grecolatinas:

Contenidos actitudinales

**4.10 Valoración de la ortografía a partir de su explicación etimológica para la comprensión de significados, a fin de preservar la expresión adecuada de las ideas y mostrar respeto en la comunicación con otros**

**4.11 Valoración del potencial semántico de las palabras, a partir de la búsqueda e investigación de su etimología, para comprender el sentido implícito en la expresión de ideas y conceptos**

**4.12 Adquisición del hábito de la reflexión etimológica para la búsqueda de significados, apoyado en diccionarios etimológicos y recursos en las TIC, con el fin de resolver necesidades específicas de aprendizaje, manejo de información, intercambio de conocimientos y solución de problemas**

En este rubro nosotros agregaríamos dos puntos que, además, fomenta e impulsa de manera particular la educación por competencias; nos referimos al trabajo colaborativo y la

---

<sup>293</sup> El “Vocabulario general de latín para el curso de Etimologías 2019-2020 (propuesta)” cuenta con un total de 1,184 elementos de origen latino entre sustantivos, adjetivos, pronombres, sufijos, prefijos, verbos, etc. La liga del documento que se trabajó en el seminario del colegio en 2019-2020 es el siguiente:

<https://docs.google.com/document/d/1jVFJyMg8LgH8NLsk-DYkCcRFUV2oXF1b/edit?usp=sharing&oid=101005647997795766091&rtpof=true&sd=true>

reflexión sobre el propio aprendizaje. Los rescato de mi tercera sesión, que dicen así en términos más concretos:

- Disposición a reflexionar sobre la propia actividad individual y de grupo en la toma de decisiones dentro de las tareas asignadas por el profesor.
- Compromiso en el trabajo colaborativo como camino para llegar a acuerdos como técnica de aprendizaje entre pares.

Recordemos que, dentro de las competencias genéricas,<sup>294</sup> se enlistan dos competencias importantes: la C y la E, donde se indica que el alumno debe pensar crítica y reflexivamente, ya que no sólo entiende instrucciones y sigue procedimientos reflexivamente, pues el seguir los pasos propicia el logro de los objetivos; y además trabaja de manera colaborativa en la solución de problemas, al contribuir con puntos de vista y tomar en cuenta los de otras personas. Y, finalmente, colabora con una actitud constructiva, con base en conocimientos y habilidades desarrolladas en otras experiencias de trabajo colaborativo.

## 4. Conclusiones

Este trabajo de grado se centró en uno de los temas esenciales de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, es decir, en la adquisición de vocabulario de origen griego, el cual fue estructurado, para su manejo y enseñanza, no sólo dentro de las características específicas de las esferas y campos semánticos como procesos viables y lógicos para aprender secciones significativas de dicho vocabulario conformado por más de setecientos vocablos, sino también en el marco de los postulados generales de la educación por competencias, actualmente en boga en la Escuela Nacional Preparatoria.

Aunque hubo algunas circunstancias que obstaculizaron el proceso regular de nuestra principal práctica docente que se tomó como modelo y fue descrita en esta tesis —tales como la pandemia, el desfase de los calendarios escolares de la MADEMS y la Escuela Nacional Preparatoria, que se acercaba a la etapa final del año escolar, y el inicio del periodo vacacional de Semana Santa en ambos sistemas educativos—, de manera que no se concretaron todas

---

<sup>294</sup> Cfr. supra, sección 1.2.

las ventajas de esta propuesta en el aula con los alumnos, no obstante nos parece que hay indicios alentadores en el sentido de que, en mejores condiciones de tiempo y ubicación en el proceso de aplicación, los resultados pueden ser más fructíferos.

Como lo explicamos oportunamente, sólo realizamos dos prácticas docentes de las tres obligatorias en esta maestría, a causa del paro en varios planteles, en protesta por las precarias condiciones laborales de profesores universitarios de asignatura. En uno de esos planteles íbamos a realizar nuestra primera práctica. En concreto, sólo aprovechamos nuestra segunda práctica realmente aplicada, puesto que el proceso y resultados se acercan un poco más a lo que pretendemos con esta propuesta, no obstante que al final terminaron poco más de la mitad del número de alumnos inicialmente registrados.

Nos parece que los productos entregados por los estudiantes a lo largo de nuestra práctica docente —sean trabajos individuales o en equipo—, su creatividad, su desempeño durante este proceso sincrónico en Zoom y asincrónico en Classroom, las evaluaciones obtenidas, la participación fluida en las tres sesiones sincrónicas planeadas, nos hacen pensar que se pueden mejorar los resultados, si se aplican en un curso regular de la Escuela Nacional Preparatoria. Nos gustaría enlistar los aspectos referidos a las competencias genéricas que constatamos de manera clara en el grupo con el que realizamos nuestra práctica docente descrita en esta tesis:

1. En relación con la primera competencia genérica, los alumnos abordaron los problemas y retos teniendo en cuenta sus objetivos. En esta práctica se establecieron diversas actividades con grados de dificultad creciente, y en general se cumplieron muy satisfactoriamente, pues los estudiantes entregaron sus trabajos en tiempo y forma.
2. Respecto de la cuarta competencia genérica referida a la interpretación y emisión de mensajes pertinentes mediante la utilización de herramientas apropiadas, los estudiantes manejaron con pericia las llamadas tecnologías de la información y la comunicación a fin de obtener información y expresar ideas. Esto fue la constante, debido a la situación generada por la pandemia, que obligó a alumnos y profesores a buscar las herramientas apropiadas para realizar las actividades.
3. Con base en la quinta competencia, desarrollaron innovaciones y propusieron soluciones a problemas a partir de métodos establecidos, de manera reflexiva

siguieron instrucciones y procedimientos, a fin de alcanzar su objetivo. Los trabajos que realizaron de manera colaborativa es un fiel reflejo de ello. Ordenaron información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones, particularmente en la elaboración de sus campos semánticos presentados de manera creativa y vistosa. En fin, utilizaron las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar la información proporcionada en esta práctica docente.

4. Según lo describe la sexta competencia genérica, expresaron una postura personal sobre temas de interés y relevancia general. En la segunda sesión sincrónica en Zoom, los alumnos dieron muestra de esta competencia, al estructurar sus ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética, cuando explicaron sucintamente cómo trabajaron en equipo para conformar sus campos semánticos a partir de la esfera semántica proporcionada por el profesor.
5. Finalmente, queremos destacar su dinámica de participación y colaboración de manera efectiva en los equipos diversos en los que interactuaron. En las actividades entregadas, propusieron maneras creativas de abordar y desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.

De acuerdo con nuestra propuesta, confirmamos que la labor de seleccionar el vocabulario griego en particular —aunque también podemos considerar el latino— debe estar a cargo del profesor, quien puede estructurar, con base en su experiencia docente, el vocabulario en secciones amplias significativas, es decir, en esferas semánticas, las cuales posteriormente los alumnos han de desglosar en campos semánticos más acotados. Así, de manera lógica y práctica, se puede manejar secciones amplias del vocabulario. Se conjugan entonces el desempeño del profesor como experto en su disciplina y el alumno como el actor que interviene con su creatividad y compromiso en la apropiación del conocimiento mediante sus propios campos semánticos, sea en lo individual, pero sobre todo de manera colectiva, con un trabajo y desempeño en equipo.

Debemos recordar que, en teoría, el tema seleccionado para este trabajo de grado era ya conocido por los alumnos involucrados en nuestra práctica docente modelo; sin embargo, consideramos que no es posible que los estudiantes hayan conocido todo de la misma manera

en que enfocamos este grupo de elementos y vocablos igual que en su curso regular de etimologías con el profesor titular.

Por otra parte, la educación por competencias, lejos de filias y fobias y de cierto rechazo a priori de todo aquello que se relacione con la intromisión del mundo empresarial y mercantil en el ámbito educativo, ha mostrado tener un marco teórico bastante integral en el ámbito docente, en búsqueda de establecer contacto con los diversos problemas sociales, políticos, culturales, tecnológicos que viven a diario los estudiantes, y no centrarse exclusivamente en los conocimientos disciplinares, igualmente importantes. Nos parece que esta educación por competencias pretende establecer un vínculo más fuerte con el mundo laboral, tan exigente y competitivo, pero con rasgos humanistas innegables, como el hecho de atender la relación del humano con su medio ambiente, de fomentar los valores cívicos y éticos relacionados con la sociedad que lo rodea o de atender estilos de vida saludables, por poner algunos ejemplos.



Creemos oportuno expresar que estamos sumamente satisfechos con el gran esfuerzo realizado en adaptar a distancia todo el proceso de aplicar nuestra práctica docente modelo, pues requirió de un enorme trabajo de planeación, realización y evaluación, en diferentes medios de internet. Además de manejar con cierta soltura las plataformas de Zoom y de Classroom, nos obligamos a buscar los mejores sitios gratuitos de internet, con la idea de que los alumnos realizaran las actividades prácticas para ejercitarse en el manejo de las raíces. En fin, ante las dificultades inéditas de una pandemia que trastocó el proceso normal de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, no nos paralizamos, sino que buscamos alternativas en línea a fin de solventar las limitantes de trabajar a distancia.

En relación con los alumnos, constatamos una constante ante los problemas diversos: su creatividad, su participación grupal, su notable desempeño en los trabajos realizados y entregados, su participación fluida en las dinámicas con estos materiales, lo cual demuestra que el tema motivaba a aprender a la mayoría de los estudiantes.

Finalmente, queremos destacar que, a lo largo de las seis sesiones de nuestra práctica, realizamos constantes evaluaciones y ejercicios en línea que, constatamos, les agradaron a los alumnos, pues de manera unánime comentaban positivamente sobre su estructuración y los resultados positivos de practicar con ellos, no sólo como repaso, sino como herramientas de aprendizaje.

# Apéndices

## Plan de estudios de Etimologías grecolatinas del español

		<b>UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO</b> <b>ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA</b>			
<b>Plan de estudios 1996</b>					
<b>Programa</b>  <b>Etimologías Grecolatinas del Español</b>					
<b>Clave</b> 1505	<b>Semestre /</b> <b>Año</b> 5º	<b>Créditos</b> 8	Área		
			Campo de conocimiento	Lenguaje, cultura y comunicación	
			Etapa	Profundización	
<b>Modalidad</b>	Curso ( X ) Taller ( ) Lab ( ) Sem ( )			<b>Tipo</b>	T ( X ) P ( ) T/P ( )
<b>Carácter</b>	Obligatorio (X) Optativo ( ) Obligatorio de elección ( ) Optativo de elección ( )			<b>Horas</b>	
				<b>Semana</b>	<b>Semestre / Año</b>
				Teóricas 2	Teóricas 60
				Prácticas	Prácticas
				Total 2	Total 60
<b>Seriación</b>					
Ninguna ( )					
Obligatoria ( )					
<b>Asignatura antecedente</b>					
<b>Asignatura subsecuente</b>					



<b>Indicativa ( X )</b>	
<b>Asignatura antecedente</b>	
<b>Asignatura subsecuente</b>	<b>Griego</b> <b>Latín</b>

Aprobado por el H. Consejo Técnico el 17 de mayo de 2017.

## I. Presentación

El programa de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español tiene el propósito de desarrollar habilidades lingüísticas en el alumno de bachillerato, por medio del análisis estructural y semántico de las palabras de acuerdo con su origen, para la comprensión de textos, con el fin de interpretarlos, discriminar y organizar la información relevante y, al mismo tiempo, redactar comentarios, producir textos y expresar sus ideas en forma oral y por escrito.

El estudio de la asignatura se aborda tomando en cuenta que el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, el enfoque didáctico establece como punto de partida los referentes inmediatos del estudiante, en el entendido de que él construye su conocimiento a partir de la experiencia, del contexto y de sus creencias y motivaciones. A lo largo del curso se propone fomentar metodologías dirigidas al aprendizaje significativo, en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el alumno, a fin de desarrollar competencias necesarias para su futuro personal y profesional. El docente propicia la creación de entornos y ambientes de aprendizaje motivadores, orientados a la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes en el estudiante, por medio de la instrumentación de estrategias y de la búsqueda y selección de la información relevante, para el desarrollo de procesos de análisis y síntesis.

Los contenidos que aborda la asignatura buscan activar en el alumno los conocimientos previos que posee en cuanto a la comprensión del español como lengua romance. Se parte del uso y la aplicación del léxico del español mediante un proceso inductivo que muestra gradualmente aspectos fonéticos, morfológicos y semánticos, así como la comprensión del romanceamiento de las palabras. El orden de las unidades permite la progresión de contenidos que van desde lo que el alumno conoce, es decir, la presencia del latín en la lengua española, hacia la influencia del griego en la conformación del léxico, hasta la explicación del significado de las palabras en contextos especializados, que es lo que constituye la integración de nuevos conocimientos. Esto justifica didácticamente la alteración de la forma tradicional e histórica de la enseñanza de las lenguas clásicas. Los contenidos medulares son a) evolución fonética y morfológica (romanceamiento), b) relación léxica con otras lenguas romances y no romances, c) identificación de las lenguas que intervienen en la conformación del español, d) estructura de las palabras para la comprensión de sus elementos constitutivos, e) importancia del griego y del latín para la comprensión del léxico especializado.

A través de la ejecución de actividades dirigidas por el profesor y por medio de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como un instrumento, el alumno investiga la historia y conformación del léxico y entiende aspectos de la evolución y transformación de las palabras,

reconociendo gradualmente el dinamismo de la lengua para su aplicación en cualquier contexto. La formulación de los contenidos y la metodología de enseñanza no pretenden un aprendizaje reiterativo y memorístico, sino la aplicación de los mismos en diversos ámbitos. Este enfoque propicia en el alumno la construcción de su propio conocimiento, mediante la inducción, la deducción y la investigación, a partir de asociaciones mentales y analogías, a causa de la constante reflexión de las raíces de las palabras para la apropiación del léxico. Se busca que el alumno adquiera una conciencia lingüística a través de la reflexión etimológica; es decir, la intuición, como hablante, de las reglas y valores lingüísticos del español, por medio de la actividad dinámica que realiza para elaborar inferencias o conclusiones sobre el aprendizaje de las etimologías.

La enseñanza de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español proporciona la adquisición de un procedimiento cognitivo que lleva al alumno a la reflexión y análisis semántico de lo que se lee y de lo que se escribe, dando como resultado un aprendizaje significativo en el uso de la lengua, a través del reconocimiento de las raíces latinas y griegas y la comprensión del significado de las palabras. Debido a que se propicia la valoración adecuada de las diferentes expresiones lingüísticas (literacidad) en las ciencias, las humanidades, las artes y la cotidianidad, el alumno queda inserto en una dimensión cultural y social. El programa sienta las bases para seguir aprendiendo de manera autónoma y a lo largo de la vida, pues alienta al alumno a continuar indagando el significado de las palabras, la búsqueda de su origen y de sus transformaciones y cambios.

El estudio de las etimologías promueve miradas interdisciplinarias para satisfacer la necesidad que el alumno tiene con respecto al aprendizaje, la comunicación y el conocimiento de la realidad. Hace particular énfasis en la vinculación que hay con las demás asignaturas del currículo desde la perspectiva del léxico. Esto permite llegar a un mayor nivel de reflexión de nuestra lengua mediante la comprensión de significados y el razonamiento de la ortografía, para contribuir así a la adquisición de una conciencia lingüística, al desarrollo de habilidades comunicativas y al fomento de hábitos de corrección. La secuencia de los contenidos fomenta el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que articulen los ejes transversales determinados por la Escuela Nacional Preparatoria para que el alumno afronte la interpretación de la realidad en contextos académicos y sociales.

Al apropiarse de terminología de diversos ámbitos de estudio, incluso por medio de palabras que están en otras lenguas y que comparten con el español una misma etimología (cognados), el alumno analiza lo que lee, piensa lo que dice y cómo lo dice, pero también piensa lo que escribe y cómo lo escribe con ciertos propósitos, tanto para la lectura y escritura académica, como para la interpretación del mundo. Además, la asignatura impulsa la investigación con el empleo de procedimientos de búsqueda, selección y organización de la información procedente de diversas fuentes y campos disciplinares con el uso de recursos escritos, orales y multimedia que para tal fin se han dispuesto.

El carácter instrumental de los contenidos de la asignatura se hace particularmente patente en las posibilidades que las dos últimas unidades ofrecen a los alumnos, las cuales se enuncian de forma paralela, a fin de lograr un mismo objetivo. Los contenidos pueden ser abordados en el orden que se propone o según responda a las necesidades y perspectivas de docentes y alumnos. En estas unidades, la planeación de secuencias didácticas, a partir de vocabularios dentro de contextos específicos, potencia en los alumnos el aprendizaje autorregulado y el trabajo colaborativo; asimismo, brinda oportunidades para que puedan demostrar sus grados de desempeño, sus avances

y su autonomía. Por lo tanto, a lo largo del curso, el alumno reflexiona acerca de la adecuación en el uso de conceptos y en la recuperación de significados; también aprecia la utilidad que tienen las raíces latinas y griegas para distinguir familias de palabras, analizar campos semánticos y aplicar conceptos en diversas áreas del conocimiento.

A fin de alcanzar los propósitos educativos del plan de estudios, la asignatura contribuye a la consecución de un enfoque integral en los conocimientos básicos que se espera que el alumno posea al término de sus estudios, ya que le provee de herramientas aplicables a diversos campos de estudio, relacionadas con la comprensión del significado tanto de palabras de uso cotidiano como de terminología científica y técnica. A través de los conocimientos adquiridos sobre la explicación del origen de las palabras y los elementos constitutivos que las conforman, el alumno valora el uso adecuado y contextualizado de las mismas para una comunicación eficaz dentro del entorno escolar y social. El egresado de la Escuela Nacional Preparatoria habrá adquirido la habilidad de buscar la información, leer, organizar, comprender, interpretar y parafrasear textos con lenguaje especializado. Con ello, el alumno adquiere habilidades que favorecen la abstracción, conceptualización y comunicación de ideas; además, cuenta con estrategias de apropiación del léxico para continuar aprendiendo por sí mismo a lo largo de la vida.

## **II. Objetivo general**

El alumno analizará el origen, la estructura, la evolución y el significado de palabras que conforman la lengua española, por medio del conocimiento de raíces latinas y griegas, así como del desarrollo de habilidades propias de la derivación y de la composición, con el fin de ampliar su acervo lingüístico.

A partir de ello, el alumno comprenderá textos seleccionados de las distintas áreas del saber, tanto en español como en otras lenguas, y podrá expresarse en diversas situaciones comunicativas, usando léxico más preciso y orientado a las ciencias, a las humanidades y a las artes, para fomentar hábitos, actitudes y valores relacionados con el aprecio y la preservación de diversas expresiones de las ideas, experiencias y emociones que se transmiten a través de las diferentes manifestaciones lingüísticas propias de la cultura de su país y, en consecuencia, de la cultura mundial.

## **III. Unidades y número de horas**

### **Unidad 1. Nace una lengua**

Número de horas: 10

### **Unidad 2. Esquema de la palabra**

Número de horas: 6

### **Unidad 3. Léxico latino de uso cotidiano**

Número de horas: 10

#### **Unidad 4. El griego en los saberes**

Número de horas: 14

#### **Unidad 5. El lenguaje de las ciencias**

Número de horas: 10

#### **Unidad 6. El lenguaje de las humanidades**

Número de horas: 10

### **IV. Descripción por unidad**

#### **Unidad 1. Nace una lengua**

##### **Objetivos específicos**

El alumno:

Distinguirá la conformación del español actual a partir del conocimiento de su origen y de su evolución por medio de la búsqueda de información, la explicación de ejemplos y el análisis de textos, a fin de valorar la lengua española en su riqueza y contribución a la realidad multilingüística actual.

Explicará el dinamismo de la lengua por medio del análisis de los cambios de las palabras en su entorno comunicativo para fomentar en él la reflexión etimológica.

##### **Contenidos conceptuales**

- 1.1 El español de hoy y su parentesco con otras lenguas
- 1.2 Lenguas presentes en el léxico cotidiano: latín, griego, árabe, náhuatl, inglés, francés, italiano, alemán y hebreo
- 1.3 Las palabras nacen, crecen y evolucionan o caen en desuso
- 1.4 Cambios fonológicos, morfológicos y semánticos en el uso del lenguaje cotidiano
- 1.5 Evolución fonética del latín al español: palabras patrimoniales, cultismos y semicultismos
- 1.6 Uso del diccionario etimológico: utilidad de la etimología

##### **Contenidos procedimentales**

1.7 Análisis del origen del español para la comprensión del lenguaje del entorno inmediato por medio de la consulta de diversas fuentes

1.8 Clasificación de palabras de distintos orígenes a partir de textos actuales

1.9 Distinción de los cambios fonológicos, morfológicos y semánticos en palabras de uso cotidiano, a través del trabajo colaborativo entre pares

1.10 Aplicación del proceso de evolución fonética de vocales y consonantes para la comprensión de palabras patrimoniales en comparación con los cultismos

1.11 Búsqueda de información en diccionarios etimológicos y recursos en las TIC

1.12 Formulación del concepto de etimología por medio del reconocimiento de su utilidad

### **Contenidos actitudinales**

1.13 Valoración de la riqueza léxica del español para fomentar la expresión de ideas, experiencias y emociones

1.14 Aprecio de la realidad multilingüística actual para reconocer el patrimonio cultural del español

1.15 Fomento de la conciencia lingüística por medio del análisis etimológico: origen, estructura y significado de palabras, para asumir una actitud analítica ante la diversidad y dinamismo de la lengua

## **Unidad 2. Esquema de la palabra**

### **Objetivos específicos**

El alumno:

Discriminará los elementos estructurales de las palabras a través de la formación de sus familias y sus campos semánticos para valorar las posibilidades de construcción léxica.

Comparará los elementos estructurales de las palabras latinas con respecto al español, a fin de apreciar el dinamismo del lenguaje.

Explicará la estructura de las palabras derivadas y compuestas a través del reconocimiento bases léxicas, prefijos y sufijos, para apreciar el potencial de construcción léxica que ofrece la derivación y la composición.

### **Contenidos conceptuales**

2.1 Radiografía de la palabra: base léxica, prefijos y sufijos

2.2 Palabras simples, derivadas y compuestas para la apreciación del dinamismo del lenguaje

2.3 Diferencia entre familia de palabras y campos semánticos que ofrecen la posibilidad de aplicación de un vocabulario enriquecido y contextualizado

2.4 Base léxica del enunciado latino en la flexión nominal y verbal: comparación del latín y del español

### **Contenidos procedimentales**

2.5 Formación de familias de palabras para la identificación de sus elementos constitutivos

2.6 Construcción de campos semánticos por medio de la identificación de contextos

2.7 Proceso de obtención de la base léxica del enunciado latino para la construcción de familias de palabras derivadas y compuestas

### **Contenidos actitudinales**

2.8 Apreciación de las posibilidades de construcción léxica a partir de la derivación y la composición de las lenguas de flexión, para reforzar una mentalidad flexible, crítica y creativa

2.9 Valoración del cambio lingüístico en las palabras de uso cotidiano, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, para hacer conciencia de los fenómenos lingüísticos actuales

## **Unidad 3. Léxico latino de uso cotidiano**

### **Objetivos específicos**

El alumno:

Inferirá los elementos constitutivos de las palabras de origen latino por medio de paradigmas derivativos o familias de palabras, con el fin de obtener y apreciar el significado etimológico.

Seleccionará y comprenderá palabras de origen latino en su contexto por medio del análisis etimológico, con el propósito de adquirir conocimientos en el ámbito académico y cotidiano.

### **Contenidos conceptuales**

3.1 Raíces de uso frecuente de origen latino

3.2 Sufijos de origen latino

3.3 Prefijos de origen latino

3.4 Sentido natural y metafórico en la etimología de las palabras

3.5 Latín vivo en el español: Locuciones latinas **Contenidos procedimentales**

3.6 Selección de palabras de origen latino para la conformación de un vocabulario en el que se aplique el análisis etimológico para la comprensión del origen, estructura y significado

3.7 Aplicación de raíces latinas para la identificación de vocabulario en contextos diversos de la vida cotidiana y en textos actuales, a partir de la búsqueda de información en diccionarios etimológicos y recursos en las TIC

3.8 Uso de las locuciones latinas en distintos ámbitos a través de la lectura y la escritura

### **Contenidos actitudinales**

3.9 Buena disposición en el desarrollo de trabajos de colaboración en grupo en la integración del vocabulario, para favorecer el aprendizaje de significados y fomentar las relaciones interpersonales y la generación del conocimiento

3.10 Valoración del potencial semántico de las palabras, a partir de la búsqueda e investigación de su etimología, para comprender el sentido implícito en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos

3.11 Adquisición del hábito de la reflexión etimológica para la búsqueda de significados, apoyado en diccionarios etimológicos y recursos en las TIC, con el fin de resolver necesidades específicas de aprendizaje, manejo de información, intercambio de conocimientos y solución de problemas

## **Unidad 4. El griego en los saberes**

### **Objetivos específicos**

El alumno:

Analizará las palabras griegas que constituyen la terminología de diversas disciplinas, por medio de la aplicación de procedimientos de formación de neologismos, con el fin de obtener y apreciar el significado etimológico.

Comprenderá palabras de origen griego en su contexto por medio del análisis etimológico, con el propósito de adquirir conocimientos en el ámbito académico y cotidiano.

### **Contenidos conceptuales**

4.1 Uso del alfabeto griego para la comprensión de étimos 4.2 Criterios para la transcripción del griego al latín y al español.

4.3 Raíces de uso frecuente de origen griego

4.4 Prefijos de origen griego

4.5 Sufijos de origen griego

### **Contenidos procedimentales**

4.6 Formación de neologismos con base en frases y conceptos básicos para convertirlos en palabras compuestas, mediante el procedimiento convencional de los ocho pasos

4.7 Distinción entre el significado nominal o etimológico y la definición real, técnica o científica por medio de la aplicación de los conceptos en su contexto

4.8 Aplicación de raíces griegas para la identificación de vocabulario en textos de divulgación científica, a partir de la búsqueda de información en diccionarios etimológicos y recursos en las TIC

4.9 Formación de híbridos y su ejemplificación como palabras compuestas y derivadas, aplicados en distintos ámbitos

### **Contenidos actitudinales**

4.10 Valoración de la ortografía a partir de su explicación etimológica para la comprensión de significados, a fin de preservar la expresión adecuada de las ideas y mostrar respeto en la comunicación con otros

4.11 Valoración del potencial semántico de las palabras, a partir de la búsqueda e investigación de su etimología, para comprender el sentido implícito en la expresión de ideas y conceptos

4.12 Adquisición del hábito de la reflexión etimológica para la búsqueda de significados, apoyado en diccionarios etimológicos y recursos en las TIC, con el fin de resolver necesidades específicas de aprendizaje, manejo de información, intercambio de conocimientos y solución de problemas

## **Unidad 5. El lenguaje de las ciencias**

### **Objetivo específico**

El alumno:

- Inferirá el significado de raíces de origen latino y griego por medio del análisis de diferentes textos (fuentes documentales en soportes diversos y en otras lenguas) relacionados con las ciencias exactas y naturales, a fin de ampliar sus perspectivas de orientación vocacional e incrementar su cultura.



### **Contenidos conceptuales**

5.1 Las ciencias hablan griego y latín

5.2 Identificación de cognados con el uso de la transcripción del griego al latín en las ciencias: palabras de origen griego y latino en italiano, francés, alemán e inglés

5.3 Contextualización del significado etimológico del vocabulario de las ciencias:

Etimologías en la medicina y la psicología

Etimologías en la geografía y la ecología

Etimologías en las ciencias naturales (la biología y la química)

Etimologías en la matemática y la física

### **Contenidos procedimentales**

5.4 Uso de textos científicos que aborden alguno(s) de los siguientes ejes temáticos, para la aplicación del análisis etimológico que promueva el aprendizaje significativo:

Medicina y psicología: anatomía, patologías, filias y fobias

Geografía y ecología: climatología, inversión térmica y preservación ambiental

Ciencias naturales: nomenclatura, taxonomía, instrumentos y medición

Matemática y física: ingeniería, mecatrónica y simbología

5.5 Comprensión de textos especializados por medio de la paráfrasis y la reinterpretación

### **Contenidos actitudinales**

5.6 Valoración de la ruptura de barreras lingüísticas, a través del reconocimiento del latín y del griego en el inglés, el francés, el italiano y el alemán, para comprender las ideas principales de textos básicos de divulgación, presentadas en lengua extranjera

5.7 Aprecio del trabajo con enfoque interdisciplinario para desarrollar una mentalidad abierta a la innovación lingüística y a la diversidad de ámbitos, circunstancias y perspectivas por afrontar

5.8 Fomento del hábito de la reflexión lingüística sobre el origen y significado de las palabras para la comprensión de textos científicos, a fin de aplicarla en la abstracción, conceptualización y comunicación de ideas y conocimientos

## **Unidad 6. El lenguaje de las humanidades**

## Objetivo específico

El alumno:

- Inferirá el significado de raíces de origen latino y griego por medio del análisis de diferentes textos (fuentes documentales en soportes diversos y en otras lenguas) relacionados con las ciencias sociales, las humanidades y las artes, a fin de ampliar sus perspectivas de orientación vocacional e incrementar su cultura.

## Contenidos conceptuales

6.1 Las humanidades hablan griego y latín

6.2 Identificación de cognados con el uso de la transcripción del griego al latín en las ciencias: palabras de origen griego y latino en italiano, francés, alemán e inglés

6.3 Contextualización del significado etimológico del vocabulario de las humanidades:

Etimologías en la filosofía y la historia

Etimologías en las ciencias sociales

Etimologías en el derecho y las ciencias de la comunicación

Etimologías en la literatura y las artes **Contenidos procedimentales**

6.4 Uso de textos humanísticos que aborden alguno(s) de los siguientes ejes temáticos, para la aplicación del análisis etimológico que promueva el aprendizaje significativo:

Filosofía e historia: corrientes ideológicas, antropología y ética

Ciencias sociales: economía, administración, política y periodismo

Derecho y ciencias de la comunicación: jurisprudencia, equidad y telecomunicaciones

Literatura y artes: retórica, géneros literarios, apreciación artística y creatividad

6.5 Comprensión de textos especializados por medio de la paráfrasis y la reinterpretación.

## Contenidos actitudinales

6.6 Valoración de la ruptura de barreras lingüísticas, a través del reconocimiento del latín y del griego en el inglés, el francés, el italiano y el alemán, para comprender las ideas principales de textos básicos de divulgación, presentadas en lengua extranjera

6.7 Aprecio del trabajo con enfoque interdisciplinario para desarrollar una mentalidad abierta a la innovación lingüística y a la diversidad de ámbitos, circunstancias y perspectivas por afrontar

6.8 Fomento del hábito de la reflexión lingüística sobre el origen, evolución (romanceamiento) y significado de las palabras para la comprensión de textos humanísticos, a fin de aplicarla en la abstracción, conceptualización y comunicación de ideas y conocimientos

6.9 Valoración de la práctica etimológica para la adquisición de conocimientos de distintas disciplinas para cursar con éxito sus estudios en instituciones de educación superior

## **V. Sugerencias de trabajo**

De acuerdo con el objetivo general del curso, con el enfoque y con los contenidos del programa de la asignatura de Etimologías grecolatinas del español, se presentan las siguientes propuestas. Todas ellas cumplen con el interés de propiciar en el alumno un aprendizaje significativo y duradero, a partir del desarrollo de habilidades cognitivas que promuevan conocimientos, actitudes y valores pertinentes para mejorar su competencia comunicativa y su habilidad lingüística. Estas últimas se verán reflejadas tanto en la comprensión de textos en distintas lenguas, por medio del reconocimiento de significados etimológicos, como en la paráfrasis y en la producción de textos en español, con la ayuda del vocabulario comprendido y de la aplicación de campos semánticos.

El docente debe ser muy cuidadoso con la planeación de los contenidos para no saturar a los alumnos de teoría, sino promover en ellos el desarrollo de habilidades para aplicar las etimologías en cualquier área del conocimiento. Las propuestas dependen directamente de los conocimientos, la disposición, las habilidades didácticas, la competencia y los criterios utilizados por el docente. Queda a criterio del mismo el empleo de recursos y la selección de textos.

## **Técnicas de enseñanza**

Se propone la planeación de secuencias didácticas, ya que éstas constituyen la organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es importante enfatizar que es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades dirigidas al aprendizaje de los alumnos.

Se recomienda aplicar el aprendizaje colaborativo (AC) tanto para el desarrollo del comportamiento social cooperativo a través de las habilidades de comunicación, las actitudes positivas del trabajo en equipo, el logro de objetivos comunes y la evaluación de la productividad de éstos, como para la adquisición de aprendizajes de contenidos específicos relacionados con la etimología contextualizada, de manera que el alumno problematiza los contenidos y desarrolla habilidades intelectuales que promueven el compromiso activo con su aprendizaje.

Se sugiere utilizar el aprendizaje basado en problemas (ABP) con el fin de que los alumnos desarrollen su capacidad de pensamiento crítico, elaboren un diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, mejoren habilidades de búsqueda de información y de análisis y síntesis en la comprensión de textos de diversas disciplinas, por medio de la búsqueda del significado etimológico para parafrasear o reinterpretar dichos textos.

### **Actividades de enseñanza-aprendizaje**

Se sugiere la aplicación de las siguientes estrategias: a) integración del conocimiento previo, b) lluvia de ideas, c) elaboración de cuadros comparativos y sinópticos, d) diagramas de flujo y mapas mentales, e) cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, f) lectura y análisis de textos y g) exposiciones en medios digitales que puedan publicarse en redes sociales educativas.

Resulta muy recomendable la lectura de breves textos de divulgación, académicos y científicos, no solamente los diseñados *ex professo* para el análisis de la derivación y la composición. En este sentido, el manejo de textos en inglés, francés, italiano y alemán también puede contribuir a la comprensión de significados tras la identificación de raíces griegas y latinas.

La producción escrita puede verse reflejada en la recuperación de evidencias de aprendizaje que incluyan textos redactados a partir de la sustitución de vocabulario, tomando en cuenta los campos semánticos, pero también pueden elaborarse comentarios y análisis críticos sobre la comprensión de textos en lenguas extranjeras con ayuda de las raíces griegas y latinas.

El trabajo colaborativo puede favorecer el intercambio para la reflexión de fenómenos, tanto fonéticos como morfológicos, y la recuperación de significados de palabras en contexto. Asimismo, puede contribuir al desarrollo de un proyecto de investigación relacionado con los contenidos de las dos últimas unidades, en el que se apliquen vocabularios especializados de acuerdo con los intereses vocacionales de los alumnos, para que valoren la comprensión y producción de textos en el ámbito de su orientación profesional, a partir de un estudio independiente que les permita desarrollar la capacidad de aprender, integrar y aplicar los conocimientos adquiridos y puedan ser motivados por medio de sus intereses personales.

En función del número de horas con las que cuenta la asignatura, se sugiere utilizar la modalidad *Blended Learning* (confluencia presencial-virtual) para integrar las potencialidades generadas en ambientes virtuales por la expansión en el uso de las TIC en el aprendizaje. De este modo, el alumno desarrollará habilidades de investigación, de aprendizaje autónomo, de apropiación (resolviendo problemas mediante el uso de tecnologías) y también de colaboración.

### **Material didáctico**

Textos impresos y digitales para el análisis del léxico de uso cotidiano y especializado:

libros, periódicos, revistas, material audiovisual y presentaciones electrónicas.

Recursos digitales

Objetos de aprendizaje, infografías, *blogs*, *podcasts*, *screencasts*, documentos compartidos en repositorios y plataformas educativas.

### **VI. Sugerencias de evaluación del aprendizaje**

Durante el desarrollo del curso de la asignatura de Etimologías Grecolatinas del Español, se sugiere considerar los siguientes aspectos para alcanzar una **evaluación integral y formativa**:

Habilidad y actitud para el uso y aplicación de las etimologías en la comprensión del léxico español contextualizado y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Aptitud para la comprensión y el conocimiento del cambio lingüístico para favorecer las habilidades de comunicación oral y escrita.

Aptitud del alumno en la construcción de su propio conocimiento lingüístico, con base en la abstracción y el análisis de conceptos.

Actitud y pericia para la formación de una conciencia lingüística encaminada al trabajo humanístico y científico.

Habilidad para el trabajo colaborativo encaminado al desarrollo de proyectos en los que muestre su grado de desempeño y su autonomía.

Habilidad para la apropiación del léxico por medio de la comprensión del significado etimológico.

Sin perder de vista el perfil intermedio y el perfil de egreso de la ENP y tomando en cuenta que la asignatura está dirigida a la adquisición de un procedimiento cognitivo lingüístico que lleva al alumno a la reflexión y al análisis semántico, con lo cual se pretende que regule su propio aprendizaje, resulta pertinente privilegiar la **evaluación cualitativa**, porque con ello es posible analizar el nivel de desempeño de los alumnos. Para alcanzar este propósito, es conveniente que la planeación de secuencias didácticas contemple la evaluación de las habilidades, destrezas y actitudes logradas por los alumnos. La evaluación no parte de la mera enunciación de contenidos, sino que debe contemplar la transferencia y aplicación del conocimiento para la resolución de problemas en su entorno inmediato y en la realidad escolar.

La **evaluación cuantitativa** se considera útil para medir el nivel de conocimientos obtenidos. Se espera que el alumno adquiera las herramientas necesarias para el reconocimiento de raíces griegas y latinas en la comprensión de la estructura de las palabras del español y la interpretación del significado de la palabra dentro de su contexto.

Se sugiere la aplicación continua de la **evaluación diagnóstica** para el ajuste de la planeación de secuencias didácticas en función de las necesidades de los alumnos para el desarrollo de los contenidos.

La **evaluación de procesos** es necesaria para el refuerzo del aprendizaje de tareas que deben ser retomadas a lo largo del curso en cuanto al manejo del proceso de formación de neologismos, el reconocimiento de raíces, prefijos y sufijos, y la formulación de definiciones a partir del significado etimológico, entre otros temas.

La aplicación de **evaluaciones sumativas** o de productos es indispensable para obtener información sobre el alcance de cumplimiento de los objetivos, por lo que se recomienda utilizarlas al final de cada unidad temática.

Instrumentos de evaluación

A continuación se presentan los instrumentos de evaluación con una sugerencia de aplicación en cada caso:

Rúbricas para trabajos de investigación.  
Listas de cotejo para presentaciones multimedia (audiovisuales) y carteles.  
Escalas de valoración para exposiciones orales.  
Autoevaluación y coevaluación en las actividades de participación en clase.  
Portafolio de evidencias.  
Exámenes escritos parciales y examen final.

## VII. Fuentes básicas

- Alarcón, T. y Jaroma, M. (2013). *Etimologías grecolatinas del español*. 2ª. ed. México: Santillana.
- Arana, A. (2011). *Etimologías grecolatinas. Prácticas, ocios y teoría*. México: Edere.
- Barragán, J. (2013). *Etimologías grecolatinas*. México: Publicaciones Cultural.
- Company, C. y Cuétara, J. (2014). *Manual de gramática histórica*. México: UNAM.
- Corominas, J. (2013). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corral, M. (2009). *Juega con palabras: Etimologías grecolatinas para jóvenes*. México: Edere.
- Del Hoyo, J. (2013). *Etimologicon*. Barcelona: Ariel.
- Espinosa, J. (2004). *Etimología grecolatina. Teoría y práctica*. 4ª. ed. México: Nove.
- (2016). *Étimos griegos, latinos y nahuas*. México: Nove.
- Estébanez, F. (1998). *Étimos griegos*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: FCE/Colmex.
- Harper, D. (2016). *Online Etymology Dictionary*. [online]. Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://www.etymonline.com/>
- Herrera, T. y Pimentel, J. (2013). *Etimología grecolatina del español*. México: Porrúa.
- Herrero, V. J. (2010). *Expresiones y frases latinas*. Madrid: Gredos.
- Lancha, J.M. y Sampere, T. (1988). *Diccionario de ciencias naturales, usos y etimologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Lara, L. F. (2013). *Historia mínima de la lengua española*. México: Colegio de México.
- Legorreta, M. (2007). *Breve diccionario etimológico para el bachiller*. México: Edere.
- Mateos, A. (2013). *Compendio de etimologías grecolatinas*. México: Esfinge.
- Moliner, M. (2013). *Etimologías esenciales de la lengua española*. Madrid: Gredos. Moreno, F. (2017). *La maravillosa historia del español*. Madrid: Instituto Cervantes.

Nieto, F. (2000). *Raíces griegas y latinas*. México: Trillas.

Pingarrón, E. (2006). *Étimos latinos*. Barcelona: Octaedro.

Real Academia Española. (2010). *Diccionario de la lengua española*. (22 ed.). [online].  
Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://www.rae.es/>

Rodríguez, S. (2013). *Diccionario etimológico griego-latín del español*. México: Esfinge.

Santiago, L., López, J. y Dakin, K. (2004). *Etimologías*. México: Pearson Educación.

Soca, R. (2016). *Etimología-Castellano: La página del idioma español*. [online] Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://www.elcastellano.org/palabra.php>

UNAM. (2013). Apoyo académico para la educación media superior: Etimologías. [online]  
Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://objetos.unam.mx/>

UNAM. (2016). Red Universitaria de Aprendizaje. [online] Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://rua.unam.mx>

#### **VIII. Fuentes complementarias**

Academia Nacional de Medicina de Colombia. (2017). *Diccionario académico de la medicina*. [online] Recuperado el 11 de abril de 2017, de [http://dic.idiomamedico.net/Página\\_principal](http://dic.idiomamedico.net/Página_principal)

Alatorre, A. (2011). *Los 1001 años de la lengua española*. México: FCE/Colmex.

Berenguer, J. (1993). *Gramática griega*. 33ª. ed. Barcelona: Boch.

Company, C. (2014). *Diccionario de Mexicanismos*. México: Siglo XXI.

Dubuc, R. (1999). *Manual práctico de terminología*. Chile: RiL editores.

Fundéu BBVA. (2016). Fundación del español urgente. [online] Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://www.fundeu.es>

Herrera, T. (1998). *La doble perspicacia etimológica*. México: Escuela Nacional Preparatoria.

Luna, E. (2007). *Diccionario básico de lingüística*. México: UNAM.

Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa. Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>

Real Academia Nacional de Medicina (2011). *Diccionario de términos médicos*. México: Panamericana.

Salamanca, D. (2016). Dicciomed: Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico.

[online] Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://dicciomed.eusal.es/> Schnitzler, H. (1978). *Nuevo método para aprender el latín*. Barcelona: Heder.

Segura, S. (2004). *Diccionario etimológico de medicina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

## Documento del Modelo Educativo de la ENP

### Escuela Nacional Preparatoria

#### MODELO EDUCATIVO

La Escuela Nacional Preparatoria, a lo largo de su historia, ha buscado atender comprometidamente los retos de su época. El Plan de Estudios 1996 constituye un paso fundamental, pues, al tiempo que mantiene la esencia de su misión educativa y la trayectoria definida por su historia, renueva su modelo educativo a través de sus fines, fundamentos y enfoque, para adecuarse a las condiciones del contexto nacional e internacional contemporáneo, muy diferentes de aquellas que dieron origen al plan de estudios anterior (1964).

#### PROPÓSITOS

El modelo educativo de la ENP tiene como principal propósito la formación integral del educando: aquella que le proporciona elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos que, en síntesis, le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre con la perspectiva de la formación profesional universitaria.

Dicha formación integral busca fortalecer el perfil del egresado, de acuerdo con los requerimientos que demandan los estudios superiores en general y los de cada área de formación académica en particular, en términos de valores y actitudes que suponen una formación social y humanística básicas (científica, lingüística, histórica, económica, política y artística).<sup>295</sup>

#### FUNDAMENTACIÓN

##### Enfoque metodológico

El enfoque metodológico se sustenta en la construcción progresiva del conocimiento, para transitar de una estructuración lineal de contenidos a una funcional, ligada a la problematización y la modelación. Para ello, se consideran esenciales:<sup>296</sup>

La enseñanza, centrada en el alumno y en su actividad.

---

<sup>295</sup> p. 27

<sup>296</sup> pp. 17, 18, 28,29.



El aprendizaje sistemático, explícito y práctico de formas de trabajo intelectual generales y específicas de cada disciplina que promuevan la construcción del conocimiento por parte del alumno, a través del desarrollo de competencias para la identificación, el planteamiento, la resolución de problemas y la interpretación de resultados; así como la indagación, la organización de información, su interpretación y aplicación en la solución de problemas<sup>297</sup>.

La construcción progresiva del conocimiento a través de una organización de contenidos que integre las nociones básicas indispensables de cada área de conocimiento, los problemas fundamentales que se abordarán (de carácter epistemológico o aquellos que la disciplina contribuye a resolver) y las estrategias que permitan darles sentido y significación

El diseño de actividades que desarrollen el dominio progresivo de los lenguajes básicos para el autoaprendizaje y el progreso intelectual del alumno, y promuevan en el aula que promueva la reflexión y la síntesis, colectiva e individual.

La concepción de los contenidos como medios para desarrollar competencias, habilidades, actitudes y conocimientos que favorezcan la autonomía en el aprendizaje y privilegien lo formativo sobre lo informativo. En tal sentido, la selección de dichos contenidos responde a un criterio epistemológico: vincular el conocimiento a problemas específicos de estudio en cada disciplina, que permitan al alumno ir construyendo un aprendizaje coherente y significativo de la materia en cuestión.<sup>298</sup>

La organización curricular en áreas de formación, que haga compatibles e integrales, de manera progresiva, las acciones que alumnos y maestros emprenden para construir el conocimiento.

La identificación y definición de los ejes conceptuales y metodológicos en torno a los cuales se articule el conocimiento, y que permitan identificar los cortes y nexos que marcan o establecen los puntos de continuidad y complejidad o profundización que distinguen una etapa de formación del bachillerato de otra.

La evaluación, basada en la construcción progresiva de productos de aprendizaje que permitan la más alta integración posible de los fenómenos en estudio, de las nociones básicas y de su relación con una problemática, teórica o práctica, que

dé al alumno una autoconcepción como agente de su propio aprendizaje por la significatividad de lo aprendido.<sup>299</sup>

### **Perfil de egreso**

El alumno egresado de la Escuela Nacional Preparatoria:

Poseerá conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.

Reconocerá los valores y comportamiento de su contexto socio-histórico.

Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.

---

<sup>297</sup> p. 20, 28

<sup>298</sup> p. 28, 46, 47

<sup>299</sup> En suma, el modelo adopta un enfoque constructivista.

Tendrá una formación social y humanística (económicas, social, política y jurídica)

Será capaz de construir saberes.

Desarrollará una cultura científica.

Desarrollará una educación ambiental.

Traducirá su cultura en prácticas cotidianas.

Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación.

Desarrollará una autovaloración cultural y personal.

Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.

Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado

Este perfil, congruente con los propósitos educativos de la institución, no busca solamente la preparación cognoscitiva del estudiante en la perspectiva de seguir una carrera profesional sino, de manera muy especial, la preparación para la vida, implícita en tal perfil y a la cual responde la estructura y organización curricular de la Escuela Nacional Preparatoria.<sup>300</sup>

### **Organización curricular**

La estructura curricular contempla las siguientes dimensiones fundamentales:

2.3.1 Líneas de orientación curricular

2.3.2 Campos de conocimiento

2.3.3 Etapas de formación

2.3.4 Núcleos<sup>301</sup>

Las líneas de orientación curricular se relacionan con las etapas y campos de conocimiento con el propósito de construir, de manera progresiva, los diversos aspectos del perfil de egreso.

Líneas de orientación curricular

*Competencias* que deben construirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje con eficiencia y eficacia progresivas:<sup>302</sup> ○ Análisis (pensamiento divergente-sintético). ○ Comunicación (indagación, lectura, expresión, redacción).

Creatividad. ○ Autonomía e individuación.

---

<sup>300</sup> p. 61 y 62

<sup>301</sup> p. 70

<sup>302</sup> p. 38 y 39

*Dimensiones relacionales*, que vinculan todas las acciones del aprendizaje con la graduación de complejidad que corresponda a cada etapa de formación y nivel de maduración cognoscitiva de los estudiantes.

Ciencia y medio ambiente. ○ Cultura y sociedad. ○ Tecnología e Informática.

#### Campos de conocimiento

Los campos de conocimiento que servirán para articular las asignaturas son cuatro. En cada uno se identifica una asignatura eje, que funge como guía para establecer la coherencia y congruencia interna del campo, y definir contenidos antecedentes y consecuentes para lograr la formación en cada campo: <sup>303</sup>

*Matemáticas*. se presentan como una herramienta de representación lógica, simbólica, numérica, algebraica y espacial o gráfica, así como un recurso para la solución de problemas de la ciencia y del entorno. El estudio del Álgebra, la Geometría, y el Cálculo pretenden fortalecer el razonamiento lógico y la inducción, las capacidades de análisis, síntesis e inferencia, abstracción y generalización. La Estadística y la Probabilidad pretenden atender la organización de información y su representación descriptiva, y extender el aprendizaje del alumno hacia criterios no determinísticos. <sup>304</sup>

*Ciencias Naturales (eje: Biología)*. El conocimiento se presenta a través de una visión metodológica integral de los procedimientos que emplean las ciencias experimentales para producir conocimiento y abordar el análisis de problemáticas compartidas y de sus componentes interdisciplinarios, así sea sólo conceptualmente. Los fenómenos físico-químicos, sus leyes y su interpretación y empleo en la solución de problemas básicos, a menudo de carácter multidisciplinario; la presencia de dichos fenómenos en el desarrollo psicobiológico humano, individual, social y de la cultura ambiental; el impacto de los fenómenos naturales sobre el hombre y su medio, en todos los ámbitos de la vida, constituyen el material de trabajo para esta área que, metodológicamente persigue la articulación del conocimiento conceptual evitando toda clase de compromiso teleológico o determinista. <sup>305</sup>

*Histórico- Social, (eje: Historia)*. Se pretende adentrar al alumno en el conocimiento de las Ciencias Sociales, a partir del estudio del desarrollo histórico, que permite la reflexión rigurosa de los hechos y fenómenos que convergen en la realidad socio-económica circundante para dotarlo alumno con las herramientas que le permitan aproximarse a su comprensión. Alrededor del eje fundamental, se imparte el conocimiento de la historia geográfica del mundo, de los cambios morfológicos y políticos territoriales y de las leyes que los rigen así como de los procesos históricos que los explican. Por último, se privilegia el conocimiento de la organización sociopolítica del país a través de los factores reguladores y normativos que condicionan la convivencia y las relaciones sociales. <sup>306</sup>

*Lenguaje, comunicación y cultura, (eje: Lengua Española)*. Su construcción tiene como eje el estudio de la Lengua española, por ser el vehículo de comunicación por excelencia; mediante él se accede a las fuentes directas del conocimiento escrito y la construcción de la cultura. La aprehensión de las

---

<sup>303</sup> p. 35 y 70

<sup>304</sup> p. 35

<sup>305</sup> p. 36

<sup>306</sup> p. 36

normas que regulan la expresión oral y escrita, lo mismo en la comunicación coloquial que en las expresiones artísticas históricas del lenguaje, constituyen uno de los propósitos principales del trabajo en esta área. De la misma manera, dicho trabajo se orienta a la práctica del análisis literario y se extiende a la de la redacción cotidiana pues el desarrollo del dominio de la lengua oral y escrita es una de las bases cognoscitivas fundamentales del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria no sólo por su carácter instrumental sino por su alto valor cultural formativo.

El estudio de por lo menos una lengua extranjera, con un enfoque primordialmente comunicativo, es uno de los sub-ejes de formación en esta área, toda vez que proporciona los elementos para tener acceso a información escrita en otras lenguas, en especial de las de mayor alcance universal. Este trabajo se enriquece con el estudio de las letras clásicas, como herramienta básica para el aprendizaje conceptual, y cuyo estudio se traduce en el desarrollo de la percepción, del pensamiento y en la interpretación de la lectura.

En materia filosófica el estudio de la Lógica formal y de las formas del razonamiento humano y de sus métodos proporcionan un conjunto de recursos privilegiados para el análisis y la reflexión sistemática. El estudio de los valores, de su evolución, de su relación con el espíritu en cada etapa histórica de la humanidad y con sus problemas, de su importancia para el desarrollo del hombre como individuo y como sociedad, son también aspectos fundamentales en la formación del alumno.

Se contempla también el gusto por el arte, su práctica y su apreciación basada en el conocimiento y en el desarrollo de la sensibilidad y de la creatividad a fin de que el alumno posea recursos que le permitan una mejor interpretación del mundo y una mayor integración de su personalidad.

Por otra parte, se atienden cuatro campos principales y de gran importancia e impacto sobre el estudiante preparatoriano: la incorporación a la vida universitaria con todos sus derechos y obligaciones; el análisis de las estrategias del aprendizaje significativo, los métodos de estudio y de investigación básica; la reflexión acerca de los problemas fundamentales de la adolescencia, de su comprensión y prevención; y, finalmente, el trabajo de investigación profesiográfica y actividades orientadas a la elección profesional.

### **Etapas formativas**

La formación en cada campo da lugar a tres etapas claramente diferenciadas: de introducción a los conocimientos del campo de conocimiento, de profundización y propedéutica, que implica una especialización o una profundización puntual que oriente al alumno hacia su vocación y le proporcione más elementos para su éxito.

Etapas de introducción al campo de conocimiento (4º año)<sup>307</sup>

En esta etapa introductoria se establecen las bases cognoscitivas sobre las que habrá de construirse el perfil de egreso, principalmente por cuanto a los lenguajes básicos del aprendizaje: español, matemáticas, lengua extranjera e informática. Esto es, las competencias para la comunicación y la organización de información y el análisis (pensamiento convergente) se obtendrán en dicha etapa en un grado fundamental o básico.

---

<sup>307</sup> p.31 y 40

De esta etapa se espera obtener:

El desarrollo de la capacidad del alumno para la interacción, expresión y comunicación oral, escrita, gráfica y artística.

La adquisición de los lenguajes y reglas básicas para la indagación y el estudio.

El manejo inductivo y deductivo de conocimientos aritméticos y algebraicos fundamentales.

La adquisición de herramientas para el razonamiento sistemático: lógicas, matemáticas e informáticas, al menos en un nivel descriptivo.

La adquisición de conocimientos histórico-geográficos que faciliten su ubicación espacio-temporal.

El desarrollo de una comunicación y una comprensión básicas de una lengua extranjera.

La ejercitación física, progresiva y cotidiana, a través de la práctica del acondicionamiento y del deporte, hacia el logro de una cultura de la educación física.

La asimilación de su condición de universitario, de sus derechos y de sus obligaciones.

Etapa de profundización (5º año)<sup>308</sup>

Esta es la etapa de preparación para el ingreso al grado propedéutico. Las competencias en las que se hace énfasis son el análisis (pensamiento divergente) y la autonomía e individuación.

Se espera de ella:

La maduración de las estructuras cognoscitivas del alumno para iniciar el paso del nivel de conocimiento básico, principalmente descriptivo, al de comprensión, análisis y explicación interpretativa de los fenómenos en estudio.

El desarrollo de una cultura científica: la planeación y ejecución de investigaciones básicas para la solución de problemas con base en la indagación, la observación y la inferencia.

El desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita, y del potencial intelectual del alumno, al profundizar en el conocimiento y estudio literario de la lengua en los campos lingüístico, estético y contextual.

El desarrollo de una producción escrita más extensa y compleja, que habrá de transferirse al resto del curriculum como fundamento metodológico del aprendizaje en este nivel.

El desarrollo de sensibilidad y creatividad, aunadas al dominio técnico en la educación estética.

El desarrollo de una cultura ambiental que deberá traducirse en prácticas cotidianas dirigidas a la conservación de la salud y del ambiente; a una mejor integración del individuo a su medio socio-familiar y al desarrollo de una identidad más sólida que afirme su personalidad, así como una actitud más independiente y autónoma frente a sus responsabilidades académicas, personales, sociales y vocacionales.

---

<sup>308</sup> p. 31 y 41

Una perspectiva más clara de la elección profesional.

Etapa de orientación propedéutica (6º año)<sup>309</sup>

Esta es la etapa propedéutica del bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria.

Significa una especialización o profundización puntual para orientar al alumno

hacia su vocación, y proporcionarle más elementos para su éxito. Se espera que en esta etapa se perfeccione el perfil de egreso del bachillerato en su conjunto.<sup>310</sup>

### **Núcleos del currículo**

Cada uno de los campos de conocimiento divide sus contenidos en tres núcleos.<sup>311</sup>

*Núcleo básico.* Constituido por los conocimientos generales que inducen al alumno a pensar y ser autónomo, a enfrentar problemas de conocimiento y práctica con éxito.

*Núcleo formativo-cultural.* Que proporciona al alumno información útil y una cultura general que favorezca su formación.

*Núcleo propedéutico.* Complementa a los núcleos anteriores, atendiendo las necesidades formativas y cognoscitivas de la educación superior. Se articula en cuatro grupos de asignaturas, acordes con la organización de carreras universitarias de los Consejos Académicos de Área.<sup>312</sup>

Referencias.

UNAM- Escuela Nacional Preparatoria. (1997). *Plan de estudios 1996*. México: UNAM.

---

<sup>309</sup> p. 31 y 42

<sup>310</sup> p. 31, 42 y 70

<sup>311</sup> p. 30, 31, 70

<sup>312</sup> p. 30

## Bibliografía

1. ALBA, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ele. marcoELE, Revista de didáctica español como lengua extranjera, 13, pp. 1-14. [Fecha de consulta 24 de octubre de 2020]. Recuperado en:  
[https://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia\\_lexica.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf)
2. ÁLVAREZ, Margarita. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. Revista Electrónica Educare, XV (1), pp. 99-107. [Fecha de consulta 27 de mayo de 2021]. Recuperado de: 10) d r
3. ARGUDÍN, Yolanda. (2008). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
4. AUSUBEL, David. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
5. AUSUBEL, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
6. BARALO, Marta. (20-23 de marzo de 2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. FIAPE, Congreso internacional: El español, lengua del futuro, Toledo. [Fecha de consulta 27 de agosto de 2022]. Recuperado de:  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:34fd3b11-73f3-45a9-9e5d-95ef8e027ca8/2005-esp-05-03baralo-pdf.pdf>
7. BERRUTO, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
8. BROWN, Peter C., Roediger III, Henry L. y McDaniel, Mark A. (2018). *apréndetelo. La ciencia del aprendizaje exitoso*. Ciudad de México: Paidós.
9. CARLOS GUZMÁN, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. Propósitos y Representaciones, 4(2), 285–358. [Fecha de consulta 20 de mayo de 2022]. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
10. CHAGOYÁN, Pedro. (s.f.). Rastreado el origen pedagógico del modelo educativo por competencias. Guanajuato, Revista COEPES. [Fecha de consulta 20 de mayo de 2021]. Recuperado de:  
<http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes7/index.php/rastreado-el-origen-pedagogico-del-modelo-educativo-por-competencias>

11. CHAPELLE, Carol A. y Hunston, Susan. (2013). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
12. COLOMA, Carmen. y Tafur, Rosa. (1999). El constructivismo y sus implicaciones en educación. *Eudcación*, 8(16), septiembre, pp.217-244. [Fecha de consulta 27 de mayo de 2021]. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056798.pdf>.
13. CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya.
14. COPLESTON, F. (1983). *Historia de la filosofía. Vol. I Gracia y Roma*. México: Ariel.
15. DÍAZ BARRIGA, Ángel. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México, Ediciones Pomares.
16. DÍAZ BARRIGA, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
17. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP). (1997). *Plan de Estudios 1996. Tomo V. Preparatoria*. México, UNAM (= PE-1997-P). Recuperado de:  
<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>
18. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP). (2017). *Modelo educativo (= ENP-ME)*. México, UNAM. [Fecha de consulta 20 de mayo de 2021]. Recuperado de:  
<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>
19. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP). (2017). *Programa Analítico de Etimologías Grecolatinas del Español (= Proege-2017)*. México, UNAM. [Fecha de consulta 27 de mayo de 2021]. Recuperado de:  
[http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1505\\_etimologias\\_grecolatinas.pdf](http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1505_etimologias_grecolatinas.pdf)
20. FREDD Cosmos. (13 de mar de 2021). *Qué es el enfoque por competencias// Aprendo en casa 2021// Minedu*. [Video]. YouTube. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=BiP-KbR91RA&t=1s>
21. GARCÍA, I. (1997). *El campo semántico “placer” en español*. Tesis doctoral. Madrid; Universidad Complutense /Facultad de Filología). Recuperada de:  
<http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19972000/H/3/H3059301.pdf>



22. GONZÁLEZ, J. y Terrón, J. (2003). “Los contenidos gramaticales. Aspectos fónicos, morfosintácticos, textuales y léxicos”. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
23. HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. (2014). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
24. JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, Vol. XXIV No. 2 (junio-2002), pp. 149-162.
25. LLORENTE CÁMARA, Enrique. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 9, 2000, pp. 1-19. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gazteis, España. [Fecha de consulta: 2 de mayo de 2021]. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17500911.pdf>
26. LÓPEZ, Araceli y Farfán, Pedro. (s.f.). El Enfoque por Competencias en la Educación. Universidad de Guadalajara, pp. 434-438. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2021]. Recuperado de:  
[https://www.cucs.udg.mx/avisos/El Enfoque por Competencias en la Educación.pdf](https://www.cucs.udg.mx/avisos/El%20Enfoque%20por%20Competencias%20en%20la%20Educaci3n.pdf)
27. LÓPEZ, Blanca y Recio, Hilario. (1998). *Creatividad y pensamiento crítico*. México: Trillas-ITESM-edusat-ILCE.
28. LÓPEZ JIMENO, Amor. (2017-2018). “Estrategias de adquisición de segundas lenguas (2L) aplicadas al aprendizaje de lenguas clásicas”. *FORTVNATAE: Revista canaria de filología, cultura y humanidades clásicas*, Universidad de La laguna, 28.
29. MAGNIEN, V. y Lacroix, M. (2002). *Dictionnaire grec-français*. Paris: Éditions Belin.
30. MÁRSICO, T. (2005). “Antístenes y la prehistoria de la noción de campo semántico”. México: *Nova Tellus*, 23 (2), jul./dic., pp. 69-99. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30582005000200069](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30582005000200069)
31. MARTÍNEZ, M. (2000). *Semántica del griego antiguo*. Madrid: Ediciones Clásicas.
32. ORTEGA, Araceli y Farfán, Pedro. (s.f.). El Enfoque por Competencias en la Educación. Universidad de Guadalajara, pp. 434-438. [Fecha de consulta 52 de mayo de 2021]. Recuperado de:  
<https://docplayer.es/18467626-El-enfoque-por-competencias-en-la-educacion.html>

33. POZO, J.I. (s.f.). “Capítulo VII: La teoría del aprendizaje significativo.” En *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 165-224.
34. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. [versión 23.5 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es>
35. REYES, M. (2007). Apuntes para la enseñanza del vocabulario. *Revista de Filología*, 25, febrero. pp. 529-538.
36. RODRÍGUEZ, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, pp. 29-50. Consultado el 24 de marzo de 2022 en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html)
37. RODRÍGUEZ, M., Aguilar, A., Jiménez, M. y Pérez, S. (2001). Educación basada en competencias. ¿Necesario el conocimiento en el personal de salud? *Rev. Enferm IMSS*, 9(3), 133-136. [Fecha de consulta 27 de mayo de 2021]. Recuperado de: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-979736>
38. SERVÍN JIMÉNEZ, Jorge. [Dr. SERVÍN]. (15 de mar 2021). Desarrollo de competencias en educación. 20 años después, ¿un enfoque aún sin estrenar? [Video]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ln2cIU7b9zw>
39. STRAUSS, Barry. (2012). *La guerra de Espartaco*. Buenos Aires: Edhasa.
40. SEMS (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR). (enero de 2008). *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. SEP. [35 diapositivas]. [Fecha de consulta: 8 de marzo de 2023]. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Competencias-Genericas.pdf>
41. TOVAR, Rafael y Serna, Gonzalo. (2011). *332 estrategias para educar por competencias. Cómo aplicar las competencias en el aula para bachillerato*. México: Trillas.
42. VILLARRUEL-FUENTES, Manuel. (2012). El constructivismo y su papel en la innovación educativa. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, enero-marzo, pp.19-28. [Fecha de consulta: 19 de junio de 2021]. Recuperado de: [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Villarruel.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Villarruel.pdf)
43. VYGOTSKY, Lev. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de México: Paidós.